

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES RÉPRÉSENTATIONS SOCIALES DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE  
D'ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE PRATIQUANT DANS  
UNE ÉCOLE ALTERNATIVE

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
MARÉLYNE POULIN

MARS 2010

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.01-2006). 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.»

## RÉSUMÉ

Cette étude porte sur l'identité professionnelle d'enseignants du primaire qui pratiquent dans des écoles alternatives publiques du Québec. Les objectifs de recherche étaient « *d'identifier les représentations sociales du contexte de l'école alternative que se font les enseignants qui choisissent de pratiquer dans ces milieux* », en plus « *d'identifier les représentations sociales de l'identité professionnelle que se font les enseignants qui pratiquent dans une école alternative primaire, et ce, en termes de rapport au travail, aux apprenants, aux responsabilités, aux collègues et au corps enseignants en général et à l'école alternative comme institution sociale* ». En s'inspirant du modèle de l'identité professionnelle tel que développé par Anadón, Bouchard, Charbonneau, Gohier et Chevrier (1997, 1999, 2000, 2001, 2004, 2007), nous avons procédé à l'analyse des données recueillies à partir d'entrevues semi-dirigées. Cette étude a permis de mettre en lumière que les représentations sociales de l'identité professionnelle qu'ont les enseignants qui choisissent de pratiquer en école alternative primaire sont similaires. Pour chacun des axes liés à cette identité, les enseignants avaient sensiblement les mêmes propos, laissant ainsi croire qu'il existe un « portrait type » d'enseignants en milieu alternatifs.

## MOTS CLÉS

École alternative, enseignants, identité professionnelle

## REMERCIEMENTS

Je désire, avant tout, adresser mes remerciements les plus sincères à ma directrice de recherche, Madame Nicole Carignan, professeure au département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal qui m'a grandement soutenue tout au long de cette étude. Son écoute, sa disponibilité, son ouverture, son support et nos échanges m'ont permis de mener à bien mon travail dans un contexte des plus agréables. Il est important pour moi de souligner la qualité de son encadrement puisque malgré les variations et modifications qu'un tel projet exige, elle s'est constamment assurée que ce mémoire soit à la mesure de mes convictions et intentions. Je lui en suis grandement reconnaissante.

Je tiens également à remercier les membres de mon jury, Madame Christiane Gohier et Monsieur Gérald Boutin, professeurs à l'Université du Québec à Montréal pour leur soutien scientifique. Leurs commentaires, suggestions et conseils ont constitué un grand support dans la réalisation de cette recherche.

Je remercie également tous les enseignants qui ont participé à cette étude et qui m'ont accordé un temps privilégié dans leur horaire pourtant déjà très chargé. Au-delà des résultats obtenus dans le cadre de cette étude, les moments passés à échanger avec ces passionnés furent grandement inspirants.

Enfin, j'aimerais remercier ma famille pour l'incalculable support qu'ils m'ont accordé tout au long de cette étude.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
TABLE DES MATIÈRES.....	iii
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES SIGLES.....	viii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE.....	3
1.2 État de la situation.....	3
1.2.1 Historique des écoles alternatives du Québec.....	4
1.2.2 Caractéristiques de l'école alternative.....	11
1.2 L'enseignant en école alternative.....	15
1.3 L'identité professionnelle de l'enseignant en école alternative.....	17
1.4 Pertinence de la recherche.....	19
1.4.2 Apport au développement des connaissances sur l'identité professionnelle.....	19
1.4.2 Apport au développement des connaissances sur les écoles alternatives.....	20
1.5 Questions de recherche.....	20
CHAPITRE II : CADRE DE RÉFÉRENCE THÉORIQUE.....	22
2.1 Représentations sociales d'enseignants.....	22
2.2 Construction identitaire.....	24
2.2.1 Construction de l'identité professionnelle : identisation et identification.....	24
2.2.2 Identité professionnelle en contexte d'école alternative.....	29
2.3 Cadre d'analyse.....	30
2.4 Objectifs de la recherche.....	31
CHAPITRE III : DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	33
3.1 Choix épistémologiques et méthodologiques.....	33

3.2	Collecte de données.....	34
3.2.1	Sélection des participants.....	34
3.2.2	Entretien semi-dirigé.....	36
3.2.3	Conditions d'entretien.....	39
3.2.4	Canevas d'entrevue.....	39
3.2.5	Critères de scientificité.....	42
3.2.6	Considérations éthiques de la recherche.....	43
3.2.7	Limites de la recherche.....	43
3.3	Traitement et analyse des données.....	44
3.3.1	Analyse de contenu.....	44
3.3.2	Cadre d'analyse retenu.....	45
CHAPITRE IV : DESCRIPTION ET ANALYSE DES DONNÉES.....		47
4.1	Les enseignants et le contexte alternatif.....	47
4.1.1	Présentation des participants.....	48
4.1.2	Définition de l'école alternative des enseignants rencontrés.....	48
4.1.2.1	Présence des parents.....	51
4.1.2.2	Approche pédagogique centrée sur l'élève.....	54
4.1.2.3	Valeurs partagées.....	56
4.1.2.4	Innovation pédagogique.....	57
4.1.3	École alternative et réforme en éducation.....	59
4.1.3.1	Se donner collectivement des conditions et des moyens.....	61
4.1.3.2	Des "écoles-recherche".....	63
4.2	Représentations sociales de la profession enseignante des enseignants.....	64
4.2.1	Les enseignants et leur rapport au travail.....	64
4.2.1.1	Un rôle de guide pour les élèves et les parents.....	66
4.2.1.2	La cogestion de l'école.....	67
4.2.1.3	La maîtrise des savoirs didactiques et disciplinaires.....	68
4.2.2	Les enseignants et leur rapport aux responsabilités.....	70
4.2.2.1	Le développement global de l'élève.....	72
4.2.2.2	Un responsabilité partagée.....	72

4.2.3	Les enseignants et leur rapport aux apprenants.....	73
4.2.3.1	L'enseignant : le guide de l'apprenant.....	76
4.2.3.2	Respecter autant l'individu que le collectif.....	77
4.2.4	Les enseignants et leur rapport aux collègues et au corps enseignants.....	77
4.2.4.1	La collégialité au sein de l'équipe pédagogique .....	81
4.2.4.2	Les enseignants en alternatif et le corps enseignant en général : un malaise.....	82
4.2.5	Les enseignants et leur rapport à l'école comme institution sociale.....	83
CHAPITRE V : INTERPRÉTATION DES DONNÉES.....		87
5.1	Écoles alternatives : un réseau d'écoles différentes crée par ses propres acteurs...	87
5.2	École alternative et dernière réforme en éducation : des visées similaires mais une réalité fort différente.....	90
5.3	Rapport au travail : tâche complexe pour enseignants passionnés.....	91
5.4	Enseignement et éducation : une responsabilité sociale partagée.....	93
5.5	Rapport aux apprenants privilégié.....	95
5.6	Enseigner en école alternative : pour professionnels qui pensent autrement.....	97
5.7	Enseigner à l'école alternative : pour défendre une mission sociale.....	99
CONCLUSION.....		102
APPENDICES.....		105
BIBLIOGRAPHIE.....		117

## LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.3	Identité professionnelle : interaction entre identisation et identification, inspiré de Gohier <i>et al.</i> (2001).....	29
2.4	Identité professionnelle (inspiré de Gohier <i>et al.</i> , 2001) en contexte d'école alternative.....	30
2.5	Cadre d'analyse (inspiré de Gohier <i>et al.</i> , 2001).....	31

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Principes qui fondent l'école publique alternative québécoise (RÉPAQ, 2005b)...	12
3.1 Représentations sociales émergentes de l'identité professionnelle d'enseignants dans le contexte d'écoles alternatives (inspirée de Gohier <i>et al.</i> , 2001).....	46
4.1.2 Représentations sociales de l'identité professionnelle d'enseignants d'écoles alternatives : leur définition de l'école alternative.....	49
4.1.3 Représentations sociales de l'identité professionnelle d'enseignants d'écoles alternatives : leur définition de l'école alternative en lien avec la réforme en éducation.....	60
4.2.1 Représentations sociales de l'identité professionnelle d'enseignants d'écoles alternatives : leur rapport au travail.....	65
4.2.2 Représentations sociales de l'identité professionnelle d'enseignants d'écoles alternatives : leur rapport aux responsabilités.....	71
4.2.3 Représentations sociales de l'identité professionnelle d'enseignants d'écoles alternatives : leur rapport aux apprenants.....	75
4.2.4 Représentations sociales de l'identité professionnelle d'enseignants d'écoles alternatives : leur rapport aux collègues et au corps enseignant.....	78
4.2.5 Représentations sociales de l'identité professionnelle d'enseignants d'écoles alternatives : leur rapport à l'école comme institution sociale.....	84

## LISTE DES SIGLES

MEQ : Ministère de l'éducation du Québec

CSE : Conseil Supérieur de l'éducation

MELS : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport

G.O.É.L.A.N.D. : Groupe Œuvrant pour une École Libéralisante, Alternative, Novatrice et  
Démocratique

RÉPAQ : Réseau des écoles publiques alternatives du Québec

## INTRODUCTION

Depuis la création du ministère de l'Éducation en 1964, le système scolaire québécois connaît plusieurs réformes des programmes d'enseignement et des modifications à la loi sur l'instruction publique visant à actualiser l'école et l'éducation. Les méthodes d'enseignement mises de l'avant par les diverses révisions demeurent toutefois centrées sur une approche magistrale de transmission des savoirs. Il y a une quarantaine d'années, s'inscrivant dans un courant mondial de changement dans la conception d'éducation des enfants, un réseau d'écoles publiques fonctionnant par projets éducatifs voit le jour dans la province. Ce courant suggère que le développement de la personne passe par l'implication à la fois de l'enseignant, de l'enfant, des parents et de la communauté scolaire. Ces écoles, qui offrent aux familles et aux intervenants l'accès à une éducation favorisant le développement de la personne par d'autres méthodes que celles en vigueur dans le système public général, sont nommées « écoles alternatives ».

Aujourd'hui, malgré la longévité et la représentativité de ce réseau public, encore peu d'études ont tenté de mettre en lumière ses particularités et ses spécificités. Quelques-unes ont abordé leur historique et étudié leurs discours pédagogiques, mais aucune n'a porté sur la place et le rôle des enseignants qui pratiquent dans ces écoles. C'est à partir de ce constat que la problématique de cette recherche, qui vise à explorer les représentations sociales de l'identité professionnelle qu'ont les enseignants ayant choisi de pratiquer dans une école alternative, a été établie.

Ce travail comporte cinq chapitres. Le premier rend compte de l'état de la situation en décrivant l'historique et les caractéristiques de l'école alternative publique québécoise. Ce chapitre présente également le rôle et la place qu'occupe l'enseignant dans ce type d'école, rôle et place qui sont directement liés au concept d'identité professionnelle. Partant de là, la pertinence et les questions de recherche sont définies.

Le deuxième chapitre est consacré à la présentation du cadre de référence théorique qui inclut une définition des représentations sociales, un modèle théorique autour de la construction identitaire sur lequel cette recherche s'appuie, une proposition de cadre d'analyse et l'énoncé des objectifs de recherche.

Le troisième chapitre expose la démarche méthodologique, qui comprend les choix épistémologiques et méthodologiques, la collecte et le traitement des données. Le quatrième chapitre propose la description et l'analyse des données recueillies alors que le cinquième offre une interprétation des résultats obtenus.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Le premier chapitre, qui comporte cinq parties, présente la problématique de la recherche proposée. La première partie décrit l'état de la situation (1.1) en établissant l'historique (1.1.1) et en identifiant les caractéristiques de l'école alternative en contexte québécois (1.1.2). La deuxième partie (1.2) traite de la question des caractéristiques, du rôle et des fonctions de l'enseignant<sup>1</sup> en école alternative. La troisième partie (1.3) aborde particulièrement l'identité professionnelle de l'enseignant en école alternative. La quatrième partie (1.4) détaille les deux enjeux de la pertinence de cette recherche : l'apport au développement des connaissances sur l'identité professionnelle (1.4.1) et l'apport au développement des connaissances sur l'école alternative (1.4.2). Enfin, la cinquième partie (1.5) présente les questions de recherche.

#### **1.3 État de la situation**

L'état de la situation présente l'historique et décrit les caractéristiques de l'école alternative en contexte québécois. Dans un premier temps, nous proposons l'historique des écoles alternatives en lien avec les mouvements sociaux et leurs répercussions sur le système scolaire québécois (1.1.1). Nous décrivons ensuite les caractéristiques de l'école alternative québécoise (1.1.2).

---

<sup>1</sup> Dans ce texte, les termes employés pour désigner les personnes sont pris au sens générique. Ils ont à la fois la valeur de féminin et de masculin.

### 1.1.1 Historique des écoles alternatives du Québec

Bien que le Ministère de l'éducation du Québec (MEQ) et le Conseil Supérieur de l'éducation (CSÉ) n'aient été fondés qu'en 1964, il faut remonter aux années 1940 pour constater l'impact du contexte sociopolitique sur l'éducation. Alors sous la gouverne du premier ministre de l'Union nationale, Maurice Duplessis, le Québec est dominé par les valeurs cléricales et cette prédominance de l'église est particulièrement tangible dans les écoles québécoises. Souvent qualifiée de « grande noirceur », cette période voit naître certains mouvements contestataires. Le 9 août 1948, les artisans du *Refus Global* publient leur manifeste. Ce plaidoyer pour la liberté, la créativité et la dénonciation du conservatisme aura assurément initié les événements qui ont mené à la « Révolution tranquille » des années 1960, période déterminante pour le développement du système scolaire au Québec.

Cette période de démocratisation de l'État marque l'entrée du Québec dans un mouvement dynamique de développement économique et de modernisation de ses institutions qui est propulsée par le slogan : *Maîtres chez nous!* Entre 1964 et 1970, une réforme scolaire majeure va devenir une priorité absolue pour les autorités qui visent alors la généralisation et la démocratisation de l'accès à l'éducation. C'est ainsi qu'à partir de 1964, le gouvernement libéral provincial, sous la gouverne de Jean Lesage, promulgue une série de lois nommée *la Grande charte de l'éducation* et institue la « Commission royale d'enquête sur l'enseignement », appelée Commission Parent. Les travaux de cette commission auront un impact majeur sur la réorganisation du système scolaire (MELS, 2007). C'est pour rappeler cette page d'histoire que la faculté des sciences de l'Éducation a rendu hommage, le 25 septembre 2009, au premier ministre du ministère de l'Éducation du Québec, lors des célébrations pour désigner le nouveau nom du Pavillon de l'éducation : pavillon Paul Gérin-Lajoie.

Grâce à cette commission d'enquête, les autorités politiques décident de prendre des mesures concrètes et appropriées pour optimiser la démocratisation de l'enseignement. Angenot (1985) rappelle l'importance de rendre l'école accessible à tous les jeunes.

Rendre l'école accessible à tous, à tous les niveaux, mettre en place des unités, des services et des stratégies d'apprentissage plus respectueux des cheminements personnalisés, préparer une main d'œuvre de haute qualité, former et perfectionner des enseignants en vue de les rendre compétents pour mener à bien des interventions diversifiées et innovatrices, autant d'objectifs figurant au nombre de ceux qui leur étaient les plus attendus, de ceux dont l'urgence reconnue devrait leur conférer un degré d'importance primordial dans le contexte de la « Révolution tranquille » (p.1).

Toujours selon Angenot (1985), cette période d'importants changements se voit aussi marquée par un climat troublé par de nouveaux enjeux sociaux et politiques et « la charnière des années 1960 et 1970 » voit naître de nouveaux *enjeux* éducatifs.

Dans ce contexte d'ensemble traversé par de vibrants enthousiasmes et de profonds désarrois, l'axe philosophique et socio-pédagogique laissé en friche par le Rapport Parent continue de creuser plus avant un sillon d'incertitude et d'indétermination dans une société qui cherche à devenir pluraliste (p. 5).

Au cours des années 1970, il est déjà possible de faire un bilan de l'application des recommandations issues de cette commission d'enquête qui a mené au rapport Parent. Tel que mentionné par Angenot (1985), cette période d'analyse et de bilan permet de mettre en lumière les changements importants apportés dans l'organisation scolaire. En effet, certaines exigences prioritaires, telle la mise en place d'infrastructures administratives et pédagogiques pour faciliter l'accès massif de la population au système scolaire primaire et secondaire, se vivent positivement. Toutefois, plusieurs lacunes et dysfonctionnements font également surface, dont une persistance généralisée de la pédagogie « traditionnelle » et de pratiques ponctuelles, arbitraires et répétitives. L'innovation pédagogique reste superficielle et le manque de concertation entre les acteurs de l'éducation laisse émerger des carences dans la vision de la pratique éducative. Ces failles viennent alors compromettre les intentions formulées par les instigateurs de cette réforme scolaire.

Un fossé entre l'idéologie du Rapport Parent et son application se creuse. Certains auteurs expliquent cette rupture par le fait que le Rapport Parent présente des fondements pédagogiques paradoxaux. C'est le cas de Gosselin (1994), qui mentionne que le Rapport Parent est basé sur des fondements contradictoires puisqu'il propose à la fois une approche « d'inspiration technique et économique tirant son origine du modèle industriel, c'est-à-dire

du taylorisme et du béhaviorisme » [et] « humaniste, faisant appel à l'engagement, la congruence et le don de soi, exprimé traditionnellement par les tenants du courant de l'École Nouvelle » (p. 89). Selon cet auteur, la Commission Parent a deux objectifs primordiaux : « répondre aux besoins de la société, particulièrement en effervescence à cette époque si l'on se place dans le contexte de l'après-guerre, du boom industriel et du « baby boom » québécois et permettre l'avènement d'une « idéologie humaniste » (p. 89). Il met en évidence que le Rapport Parent préconise la pédagogie de l'école active dans l'enseignement élémentaire. Cet extrait de la Commission royale d'enquête de 1964 en fait foi :

Quand nous prônons l'école active, nous l'entendons au sens large, englobant sous ce terme tous les efforts pédagogiques qui s'appuient sur ce double principe fondamental de la psychologie de l'enfant : il est essentiellement un être actif et c'est par l'exercice que ses moyens se développent et que sa personnalité s'épanouit. L'école active se présente ainsi comme la meilleure réalisation d'un enseignement vraiment centré sur l'enfant (p. 110).

Outre la tournure prise par la réforme scolaire, cette période est également marquée par la naissance d'un discours contestataire en éducation influencé par ce qui se passait en Europe. Pour preuve, les expériences pédagogiques et éducatives proposées par Alexander S. Neil dans *Libres enfants de Summerhill* ont nourri les imaginaires des tenants de la justice pour tous à l'école. Fondé sur des croyances et des valeurs profondes, un mouvement d'innovations pédagogiques qui voit naître les premières écoles offrant à la population une « alternative pédagogique » à l'école dite « régulière » s'instaure alors au Québec. Dans un tel contexte, Angenot (1985) souligne que

[...] sous l'impact global d'autant de développements inattendus, l'ordre des représentations du devenir collectif, dégagé de l'étau unanimiste, devient progressivement perméable à un registre d'interrogations, de contestations et, plus généralement, de discours qui, au fur et à mesure de leur approfondissement et de leur articulation, s'efforceront d'engendrer, dans ce système scolaire nouvellement né, ou bien à sa périphérie, ou encore tout en dehors de lui, des pratiques pédagogiques de distanciation plus ou moins radicale, dans l'intention délibérée de le transformer de l'intérieur; ou alors de poursuivre suivant des voies tout autres des objectifs de vie et de développement que des individus et des groupes s'assignent en toute autonomie et de leur plein gré dans une perspective d'expérimentation communautaire. C'est dans ce contexte et pour répondre adéquatement à des besoins et des désirs de cette nature qu'apparaissent à la lisière des années 70 [sic], les

premières tentatives pour créer des écoles dites « libres », inscrites dans le sillage des pratiques de l'éducation nouvelle et des méthodes actives dont le Rapport Parent déjà avait fortement encouragé la promotion pour servir de guide et de cadre de référence aux démarches d'innovation pédagogique dans le système scolaire du Québec (p. 5).

De plus, le bilan des années qui suivirent l'implantation des recommandations de ce rapport démontre que « les impératifs administratifs ont pris le dessus sur l'animation pédagogique » [...et que...], « inhérent à sa logique, à ses valeurs et ses visées, l'idéologie de l'école active implique au contraire une administration au service de l'éducation » (Gosselin, 1994, p. 91). Dans cette perspective, le pouvoir éducatif « relève de l'apprenant » [...en passant par l'éducateur...], « faisant de l'administrateur un acteur second plutôt que premier, un technicien et un exécutant au lieu d'un décideur responsable de l'environnement » (Gosselin, 1994, p. 91).

Face à la déception de voir la mission éducative passer au second plan et la prédominance de la gestion administrative, un mouvement s'appuyant sur une vision pluraliste de la démocratie préconise la création d'écoles alternatives. Angenot (1985) ne cesse de marteler que,

Au-delà des dénonciations qui visent tantôt la lourdeur des conventions collectives des enseignants, tantôt la centralisation outrancière du MEQ, tantôt la rigidité et les fins de non-recevoir des Commissions scolaires, le mouvement des écoles alternatives situe ses enjeux majeurs au niveau d'une philosophie de la démocratisation résolument pluraliste (p. 10).

Cet inconfort entre les idéaux du Rapport Parent et les actions entreprises dans les milieux scolaires est également soulevé par le Groupe Œuvrant pour une École Libéralisante, Alternative, Novatrice et Démocratique, le G.O.É.L.A.N.D. Dans un rapport (1992) soumis par ce regroupement d'écoles alternatives, il est précisé que l'incohérence entre les idéaux et les actions sur le terrain perçue par ses membres ont conduit à la création « d'écoles nouvelles ».

Les premiers projets d'écoles innovatrices, qu'on appellera par la suite « alternatives », naissent au début des années 1970 dans un contexte de remise en question enthousiaste issue de la Révolution Tranquille, mais aussi de profond

désarroi. Celui-ci est provoqué par les attentes suscitées par l'esprit du Rapport Parent et l'incohérence entre les recommandations formulées par les membres de cette Commission et les actions entreprises par la suite dans le système scolaire public (p. 1).

Tel que proposé par le G.O.É.L.A.N.D. (1992), la naissance des écoles alternatives s'est ainsi faite sous le signe de l'innovation et de l'ouverture, redéfinissant les rôles et responsabilités des administrateurs, des enseignants, des parents et des élèves. Ces orientations ont pour objectif de s'adapter aux conditions de vie inhabituelles provoquées par les derniers bouleversements socioculturels. Tentant de répondre aux besoins particuliers créés par la transformation de la famille, une plus grande scolarisation de la population et l'épanouissement individuel et collectif, l'école alternative est « considérée comme un maillon essentiel » (p.2) du projet de société pluraliste des années 1970.

Durant cette période, six écoles alternatives furent fondées à Montréal et dans les environs. Il y eut d'abord l'académie Saint-Germain (1969), qui était alors privée et qui allait devenir l'école alternative publique Nouvelle-Québec. La première école alternative publique fut l'école-recherche Jonathan (1974). Notons toutefois que certains auteurs, dont Gosselin (1994), accordent le titre de « première école alternative » à l'école Noël, qu'ils considèrent comme l'école novatrice initiale du Québec. Fondée dans la ville de Beloeil par Colette Noël, cette école, qui fut en fonction de 1956 à 1969, appliquait en effet déjà la pédagogie de Célestin Freinet.

En 1985, dans son ouvrage *Par-delà les écoles alternatives : la diversité et l'innovation dans le système scolaire public*, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) fait connaître l'existence des écoles nouvelles ailleurs dans le monde (France, Angleterre, États-Unis, Israël, pays scandinaves) et mentionne que « ces écoles offrent une certaine parenté avec les écoles alternatives québécoises » (CSÉ, 1985, p. 3). Ce document mentionne également que « les écoles alternatives québécoises se situent en grande partie dans la lignée des diverses initiatives destinées à renouveler l'école traditionnelle et mises de l'avant par des initiateurs comme Célestin Freinet en France, A.S. Neil en Angleterre et Carl Rogers aux États-Unis » (CSÉ, 1985, p. 3).

Au cours des années 1980, l'État place en priorité la qualité de l'enseignement et les services adaptés. Le préscolaire, le primaire et le secondaire se voient dotés de nouveaux régimes pédagogiques issus de la publication du livre orange intitulé *L'école québécoise : Énoncé de politique et plan d'action* (1979). La décennie 1980 voit naître treize nouvelles écoles alternatives qui se retrouvent à l'extérieur de Montréal allant de la ville de Saint-Jérôme jusqu'à Val d'Or en passant par Sherbrooke. Devenues plus nombreuses, ces écoles ressentent alors le besoin de se regrouper à l'échelle du Québec. C'est ce qui motive la création en 1981 de l'association le G.O.É.L.A.N.D. Corporation à but non lucratif, cette association « compte favoriser la diffusion de la conception éducative des écoles alternatives, apporter une aide aux projets d'écoles et fournir une documentation appropriée sur l'école alternative pédagogique » (Angenot, 1985, p. 7). Puis, au cours de la décennie 1990, ce sont sept nouvelles écoles alternatives qui s'ajoutent, dont trois à l'ordre d'enseignement secondaire.

Trente ans après la publication du Rapport Parent, une vaste réflexion visant la redéfinition du « contrat éducatif québécois » est initiée. En 1995, les États généraux sur l'éducation amorcent une série d'audiences publiques qui ont pour objectif de faire le point sur l'état des nouveaux besoins du système d'éducation et, ainsi, redéfinir ses orientations. Cette réforme fait passer la mission de l'accès à l'éducation pour tous à la réussite pour tous, et ce, selon sept principales lignes d'action dont, entre autres, le recentrage de la mission de l'école, l'actualisation de l'égalité des chances en éducation et la visée d'un meilleur encadrement pour les élèves (MELS, 2007).

Dans cette foulée, le G.O.É.L.A.N.D. organisait en 1999 un colloque sous le thème *L'école alternative et la réforme en éducation : continuité ou changement?* Un ouvrage collectif fut ensuite publié. En introduction, Beaudry et Pallascio (2000b) se questionnent sur la distinction entre les écoles alternatives et les écoles « régulières » puisque les orientations ministérielles, qui impliquent l'ensemble des écoles québécoises, proposent des organisations pédagogiques et administratives similaires à celle du réseau alternatif. Or, les auteurs de cet ouvrage concluent que les discours entendus lors de ce colloque ont fait ressortir les caractéristiques de *communauté de recherche* et d'*innovation pédagogique* exclusives aux

écoles alternatives. Néanmoins, étant en constante évolution, cette réforme fournissait aux écoles alternatives une « nouvelle impulsion réflexive » : « C'est à cette condition que la continuité de l'école alternative est assurée. Sa contribution au développement de l'enfant, l'implication des parents et des enseignants, le rapprochement entre milieu familial et milieu scolaire en font un milieu de vie qui va au-delà des choix d'une approche pédagogique » (Beaudry et Pallascio, 2000b, p. 3).

Depuis 2002, ces écoles sont regroupées par l'entremise du RÉPAQ, le réseau des écoles publiques alternatives du Québec (qui inclut quatre sous-réseaux : un pour les enseignants, un pour les parents, un pour les directions d'écoles et un pour les écoles alternatives secondaires). La popularité de ces écoles semble être en constante évolution. Le soutien du RÉPAQ est d'ailleurs sollicité pour la fondation de nouvelles écoles dans différentes villes du Québec.

Bien que cette recherche ne vise pas à aborder les diverses approches pédagogiques préconisées dans ces écoles alternatives, il nous semble important de préciser dans cet historique que le développement de ce réseau d'écoles publiques québécoises fut grandement influencé par Charles Caouette qui, en plus d'avoir mené de nombreuses et percutantes recherches en éducation, est associé à la création de l'école primaire Jonathan et de la première école alternative secondaire de la commission scolaire de Montréal, l'école Le Vitrail. De plus, on ne peut passer sous silence la contribution de Claude Paquette, à qui l'on attribue la pédagogie ouverte et interactive, ainsi que celle de Pierre Angers et de Colette Bouchard, qui ont développé la pédagogie du projet intégrateur. Ainsi, lorsque nous parlons dans cette recherche d'approches pédagogiques, nous faisons référence à ces types de pédagogie. Les écoles alternatives ont effectivement opté pour l'une ou l'autre de ces approches pédagogiques, c'est-à-dire, soit la pédagogie inspirée de Célestin Freinet, soit la pédagogie du projet ou encore la pédagogie ouverte et interactive.

Il est important de mentionner ici une différence fondamentale qui existe à ce sujet entre l'école régulière et les écoles alternatives. En effet, toutes les écoles du Québec sont tenues de se doter d'un projet éducatif qui comprend des orientations et des objectifs

communs pour l'ensemble des classes. Mais tandis que l'approche pédagogique qui sera privilégiée pour développer ces orientations et atteindre ces objectifs est intégrée au projet éducatif dans les écoles alternatives, la situation est tout autre en école régulière car aucun choix ni spécification d'approche ne sont exigés. Ainsi, tout au long de ce mémoire, lorsque nous abordons le « projet éducatif » d'une école alternative, il faut se rappeler que celui-ci a la particularité d'inclure « l'approche pédagogique » préconisée dans cette école ainsi que les valeurs et les balises qui en découlent.

Ce bilan des trente dernières années témoigne de l'importance de ce réseau d'écoles dans le système scolaire québécois. Il apparaît donc indispensable de préciser dès maintenant quelles sont les principales caractéristiques de l'école alternative (1.1.2).

### **1.1.2 Caractéristiques de l'école alternative**

Bien que les écoles alternatives aient des approches pédagogiques qui diffèrent, passant d'une pédagogie inspirée de l'« école moderne » de Célestin Freinet à la pédagogie ouverte ou à celle par projets, elles ont des « valeurs » et des visées communes qui les caractérisent et distinguent des écoles dites « régulières ». Un document du G.O.É.L.A.N.D, intitulé *Philosophie de l'école alternative*, publié sur le site web du RÉPAQ (2005a) témoigne de cette adhésion collective à une même vision éducative sans toutefois restreindre l'approche pédagogique choisie par chacune des écoles :

L'école alternative québécoise est avant tout soucieuse d'incarner un ensemble de valeurs et d'idéaux. A ses fins d'utilité et de fonctionnement, chacune doit opter pour un « modèle » pédagogique. Cependant, en raison même de sa philosophie de l'éducation, l'école alternative ne saurait se restreindre à ces formes : un modèle est un moyen, un outil. L'école alternative, bien que constante dans ses fondements, est au besoin évolutive dans la manière. Désireuse de favoriser le développement des personnes tout autant que l'acquisition de savoirs (par le programme d'études), l'école alternative doit tenir compte de toute la réalité éducative en faisant appel à la coopération de tous ses partenaires naturels : élève (apprenant), le parent, l'éducateur, le gestionnaire, le chercheur et l'ensemble de la société. L'école alternative est un lieu de création, d'initiative, de participation, de consensus... Elle est, au sens fort du terme, une *école-recherche* (p. 1).

Aujourd'hui rassemblées dans le RÉPAQ, ces écoles ont établi les grands principes invariants qui fondent leur pédagogie sur leur vision de la communauté d'appartenance, celle du développement de l'élève ainsi que leur philosophie de l'intervention pédagogique.

Tableau 1.1

**Principes qui fondent l'école publique alternative québécoise (RÉPAQ, 2005b)**

1. L'école publique alternative constitue une communauté d'appartenance et, à ce titre, est accessible à tous les élèves, à tous les parents, à tous les enseignants et à toutes les directions qui adhèrent aux valeurs et idéaux de son projet éducatif.
2. La réussite d'un élève tient à l'atteinte de sa pleine mesure, voire à son dépassement, tant à la maison qu'à l'école.
3. L'élève exploite ses différences individuelles, ses forces ou ses faiblesses, tout en contribuant à la communauté éducative qui l'entoure et le supporte.
4. L'intervention éducative des enseignants et des parents s'axe autour du projet de l'élève comme moteur de son autonomie.
5. L'intervention éducative des enseignants et des parents mise sur le goût d'apprendre et les intérêts personnels de l'élève pour qu'il devienne un apprenant à la vie.
6. L'intervention éducative des enseignants et des parents prépare l'élève à jouer un rôle actif dans une société plus juste, plus solidaire et plus planétaire.
7. Parents, enseignants et élèves forment une communauté d'apprentissage dans un esprit de coéducation.
8. Les enseignants forment une équipe qui agit comme ressource et guide de l'élève dans sa formation.
9. Direction, personnel, parents et élèves cogèrent l'école comme communauté de vie.
10. L'école publique alternative constitue une communauté de recherche et de développement formée d'élèves, d'enseignants, de parents et d'une direction.

Angenot (1985), qui reprend à son compte les principes énoncés ci-dessus, parle « d'identité commune caractérisée par d'évidentes parentés en ce qui a trait à leur philosophie de l'éducation, à leurs perspectives pédagogiques, à leur attitude en regard du régime pédagogique, à leur conception de l'autorité et de la participation à la gestion de l'école » (p. 4). Pour lutter contre le conformisme, l'uniformisation et le maintien des inégalités sociales, les fondateurs de ces écoles, ici nommés « agents », préconisent la coopération, la participation démocratique, l'égalité des chances et le pluralisme.

Les initiateurs et les agents des écoles alternatives pédagogiques sont convaincus que l'enfant possède en lui-même les capacités suffisantes pour s'auto-développer, que l'école n'a pas pour mission de le préparer à des étapes ultérieures, mais qu'elle doit constituer pour lui un environnement riche et stimulant, un milieu de vie. En conséquence, les écoles alternatives projettent de se centrer sur le développement

intégral de l'enfant et de ne pas accorder plus d'importance à la dimension cognitive qu'aux dimensions physique, affective et sociale de la personne. Elles affirment avoir pris au sérieux cette finalité de *L'école québécoise*, plus encore que les écoles régulières, soutiennent certains de leurs défenseurs, notamment dans le choix des moyens pédagogiques (Angenot, 1985, p.4).

Cette dimension de « développement intégral » de l'enfant est également mentionnée dans l'ouvrage « *Les écoles alternatives : aujourd'hui pour demain* » du G.O.É.L.A.N.D. (1992).

Les écoles alternatives sont centrées, dans une perspective de formation fondamentale, sur le développement global de l'enfant et la mise en valeur intégrée de toutes ses capacités. Elles responsabilisent les enfants en les plaçant au cœur de leurs apprentissages et de leur développement socio-affectif. Par une démarche individualisée et collective, auto-structurante et significative, ces écoles alternatives stimulent le goût d'apprendre, respectent les choix et le rythme de chacun des enfants, leurs différences, leurs intérêts et leurs besoins. Ainsi, l'enfant devient le principal artisan de sa réussite (p. 16).

À cette vision du développement de l'élève s'ajoute la notion d'appartenance à une communauté éducative. En faisant le choix de l'école alternative, les parents adhèrent à son projet éducatif et doivent également contribuer à sa mise en application. Il n'existe pas de critères d'admission communs à l'ensemble des écoles alternatives mais la plupart utilisent un questionnaire d'admission ou une entrevue dans le but de sonder les parents sur leur adhésion à ce projet éducatif. Plus encore, pratiquement l'ensemble des écoles alternatives exige la participation du parent à différentes activités dans l'école. Certaines émettent même un contrat de participation en précisant le nombre d'heures exigées. L'implication se fait par divers moyens, allant de la coanimation d'activités en classe à la participation aux différents comités. De cette façon,

[...] le milieu alternatif est un carrefour où se conjuguent, de façon originale, les énergies des enfants, des parents et des autres intervenants dans l'organisation et la vie de l'école. Dans ces lieux, on y développe un climat de questionnement et d'ouverture, une ambiance de recherche en matière d'éducation » (G.O.É.L.A.N.D., 1992, p. 20).

En choisissant l'école alternative, le parent démontre qu'il adhère à cette communauté d'échanges. L'enseignant est également appelé à participer et même à stimuler ces échanges entre les différents intervenants.

À cela s'est ajouté plus récemment un Référentiel publié par le RÉPAQ (2008) qui est conçu comme un outil de référence faisant consensus auprès de ses écoles membres. Ce référentiel définit ainsi la mission de l'école alternative :

Dans un esprit d'ouverture à l'innovation et en s'inspirant de plusieurs courants en éducation, l'école publique alternative a pour mission d'offrir au jeune un environnement adapté à ses besoins et à ses intérêts. Une équipe éducative composée d'élèves, de parents, du personnel enseignant et non enseignant, l'accompagne, pour un développement global, dans la définition de son identité par le choix de ses propres objectifs d'apprentissage afin de lui permettre de réussir sa vie et de contribuer à la collectivité élargie (p.10).

Ce référentiel identifie et définit également les valeurs que ces écoles partagent, telles la responsabilité, la coopération, l'autonomie, le respect, l'engagement, la démocratie et l'innovation, ainsi que les balises servant aux choix de stratégies pédagogiques. Ces balises sont : le respect du rythme d'apprentissage de l'élève, la priorité donnée au projet personnel de l'élève, le développement de l'autodétermination de l'élève, la définition particulière de la réussite de l'élève ainsi que la coéducation de l'élève.

Après avoir établi les principes fondateurs qui caractérisent la philosophie et l'approche pédagogique de l'école alternative, il nous importe maintenant de présenter la personne qui en est la clé de voûte : l'enseignant.

## 1.2 L'enseignant en école alternative

La recension des écrits portant sur l'école alternative nous a permis de présenter le questionnement autour des caractéristiques de l'école alternative. Un élément dominant consiste en l'implication des parents qui doivent participer activement aux activités de l'école en plus d'adhérer au projet éducatif et contribuer à sa mise en application. C'est également ce que l'article publié par Beaudry (2000a) permet de constater en mettant en lumière les éléments qui assurent cette distinction entre l'école « régulière » et l'école « alternative ». L'auteur y mentionne que la plus grande marque de différenciation est l'adhésion volontaire des intervenants à la vision et à la philosophie de l'éducation, ce qui n'est pas le cas pour les enseignants des écoles « régulières ».

Comme on peut le constater, on vise à induire chez les enseignants des changements majeurs dans leurs comportements, leur méthode de travail, leurs attitudes. La récente réforme des programmes de formation illustre bien ce rapport de force que cette situation engendre. Les enseignants ont peu de prise sur les changements qui s'amorcent. Les menaces d'intrusion dans les « affaires de la classe » (par exemple le bulletin ou le matériel pédagogique) sont très présentes, explique une participante. La plupart d'entre eux se sentent inquiets, méfiants et surtout soumis au pouvoir du ministère de l'Éducation. Or, cette situation n'a pas cours dans les écoles alternatives. Le partage des pouvoirs et des responsabilités entre administrateurs, enseignants, parents et élèves fait partie intégrante de la culture et de l'organisation pédagogique des institutions (p.150).

En plus de ses fonctions principales, l'enseignant qui pratique en école alternative doit aussi adhérer et participer à cette « cogestion » de l'organisation pédagogique de son école. Il fait de la sorte partie d'une communauté qui échange, discute et agit selon des objectifs communs. L'enseignant doit alors non seulement faire preuve de diverses habiletés et compétences mais aussi nourrir une réflexion sur sa place au sein de cette organisation scolaire puisque cette gestion non hiérarchisée exige de sa part une capacité et une volonté d'être partie prenante de cette communauté d'apprentissage où tous (parents, direction, personnel non-enseignant, enseignants et élèves) sont considérés comme des apprenants et des collaborateurs.

Cette gestion participative et concertée est également mentionnée par le G.O.É.L.A.N.D. (1992) qui précise que, par son organisation pédagogique, l'école alternative place l'enseignant au cœur de cette collaboration.

On comprend en effet que dans l'école alternative, l'enseignant est inscrit au centre d'un réseau coopératif d'échanges et d'interactions. Il est essentiel à la réussite de la dynamique de ce projet éducatif qu'il prenne conscience de la complexité et de la fécondité de ses rapports interpersonnels et de leur impact sur le développement intégral de l'enfant (p. 21).

Ainsi, comme l'enseignant est considéré comme une clé essentielle à la réussite du projet éducatif de l'établissement, il apparaît primordial qu'il adhère aux valeurs et idéaux de cette école et qu'il partage cette vision de l'éducation et du développement intégral de l'enfant. Considérant également que, dans ces écoles, le partage des pouvoirs et des responsabilités se vit entre les différents intervenants, dont les enseignants, la participation de ces derniers à la communauté que représente leur école fait partie de leur mandat. En choisissant ce projet éducatif, l'enseignant adhère à une communauté qui partage ses valeurs. C'est ce que soutient Beaudry (2000*b*) en affirmant que c'est l'homogénéité des valeurs et attitudes dans la communauté enseignante qui permet le consensus pédagogique.

Pour la plupart des écoles alternatives, les mercredis après-midi sont consacrés à des réunions du personnel enseignant. Échanges d'idées, résolutions de problèmes pédagogiques sont à l'ordre du jour. Une partie de la formation continue est ainsi assurée. En somme, la présence d'une certaine homogénéité des valeurs et attitudes dans la collectivité enseignante des écoles alternatives assure un consensus pédagogique au sein des équipes-écoles, ce qui n'est pas toujours le cas en écoles « régulières » (p. 155).

Bien que l'enseignant serve de pont entre les différents partenaires du projet éducatif de l'école alternative et que son adhésion à ce projet en conditionne la réussite, nous en savons très peu sur les perceptions du rôle qu'ont les enseignants qui pratiquent en école alternative. À notre connaissance, aucune étude n'aborde cette dite homogénéité des valeurs et des attitudes des enseignants. Les études sont même absentes en ce qui a trait à la perception qu'ont ces enseignants de leur identité professionnelle. Selon Gohier, Anadón et Chevrier (2007), « l'identité professionnelle se construit sur l'image que chaque individu a de

lui-même comme professionnel de l'enseignement, sur la manière particulière d'être enseignant, ses valeurs, sa propre histoire de vie, ses désirs, ses savoirs, ses peurs et le sens qu'a, dans sa propre vie, le fait d'être enseignant » (p.14).

Selon le modèle de Gohier, Anadón et Chevrier (2007), les mécanismes liés à l'identification font référence « à la possibilité de se reconnaître dans différents groupes d'appartenance » [...] et ce, à partir d'éléments liés à la profession enseignante, c'est-à-dire [...] « le rapport au travail, aux responsabilités, aux apprenants, aux collègues et au corps enseignant ainsi qu'à l'école comme institution sociale » (p.14). Une meilleure connaissance du milieu des écoles alternatives passe ainsi par l'analyse des représentations qu'ont des enseignants de ces éléments liés à leur profession.

### **1.3 L'identité professionnelle de l'enseignant en école alternative**

Tel que développé par Anadón, Bouchard, Charbonneau, Gohier et Chevrier (1997, 1999, 2000, 2001, 2004, 2007), ce modèle permet d'édifier l'identité professionnelle de l'enseignant et du futur enseignant. Les propos de Beaudry (2000b) vont dans le même sens en ce qui a trait aux valeurs et aux attitudes. Pour Beaudry, les valeurs font référence au « lui-même » de l'enseignant alternatif tandis que les attitudes sont en lien avec son agir professionnel. Ces éléments caractéristiques s'imbriquent dans ce modèle d'identité professionnelle qui sous-tend que la construction de cette identité se fait par un processus de « tiraillement » entre la représentation qu'a l'enseignant de lui-même et lui-même en tant qu'enseignant en interaction avec la représentation qu'il a des enseignants et de la profession enseignante.

S'appuyant sur des présupposés théoriques issus aussi bien de perspectives psychologiques (Marcia, 1993; Marcia et Archer, 1993; Tap, 1980; Winnicot, 1975) que sociologiques (Dubar, 1996; Dubar et Trepier, 1998) et psychosociologiques (Camilleri, 1990; Howard et Callero, 1991; Lipiansky, 1992) ainsi que sur des travaux explorant certains aspects de l'identité professionnelle de l'enseignant (Abraham, 1972; Nias et Groundwater-Smith, 1988), ce modèle théorique pose que l'identité professionnelle se construit dans des conditions relationnelles impliquant pour la personne congruence (au sens humaniste de sentiment d'être soi) et contiguïté avec l'autre (c'est-à-dire un sentiment de confiance à l'autre, quel que soit cet autre, parent, pair, formateur...) et passe par les mécanismes d'identification et d'identification (Tap, 1980) (Anadón, Gohier et Chevrier, 2007, p.14).

Cette « dialectique interactionnelle » entre les mécanismes d'identification et d'identisation provoque des moments de remise en question qui servent de « moteurs de la dynamique du processus de construction identitaire » (Gohier *et al.*, 2001, p. 5). Ces périodes de remise en question sont provoquées par le choc de la rencontre avec d'autres acteurs de ce milieu. Or, toujours selon ces auteurs, ces remises en question sont également possibles grâce à la relation de confiance que l'enseignant entretient avec ses collègues, les élèves et la direction dans le sens où cette relation de contiguïté lui fournit la confiance et l'impulsion nécessaires pour faire son introspection. Ceci rejoint la nécessité qu'ont les écoles alternatives d'avoir une certaine homogénéité de valeurs et d'attitudes afin de développer un sentiment d'appartenance et une relation de confiance entre les différents membres de cette communauté éducative.

Ce sentiment de congruence est alors nécessaire au processus d'identification professionnel puisque c'est à travers cette interaction entre la représentation que l'enseignant a de lui-même comme enseignant et celle qu'il a du groupe d'enseignants dans lequel il s'inscrit que celui-ci développe une pratique qui respecte autant les valeurs de la communauté telles qu'il les perçoit que celles qu'il a de lui-même comme enseignant.

Ces moments de crise, caractérisés par l'exploration, l'engagement et l'auto-évaluation (Marcia, Waterman, Matteson, Archer et Orlofsky, 1993), renforcent les sentiments de congruence, de compétence, d'estime de soi et de direction de soi qui sont au cœur d'une identité professionnelle affirmée. Ces moments de remise en question ont certes une incidence sur les choix qu'effectuera l'enseignant par rapport à sa pratique, sur sa représentation de lui – comprenant ses connaissances, croyances, attitudes, valeurs, conduites, habiletés, buts, projets, aspirations – et du groupe des enseignants – comprenant les savoirs de la profession, les idéologies et les valeurs éducatives, le système éducatif, la déontologie et les demandes sociales (Gohier *et al.* 2001, p.5).

Puisque ces moments de remise en question ont une incidence directe sur les choix qu'effectuent les enseignants par rapport à sa pratique, il nous semble primordial de comprendre préalablement la perception qu'ont les enseignants d'écoles alternatives de ces dits « savoirs de la profession ». Ainsi, devant le manque de connaissance de ces principaux acteurs clés sur ces savoirs de la pratique professionnelle, il nous apparaît nécessaire de mieux comprendre l'identité professionnelle de ces enseignants.

## **1.4 Pertinence de la recherche**

Cette situation nous amène à établir la pertinence de notre mémoire. Par l'étude des composantes de l'identité professionnelle vues par les enseignants d'écoles alternatives, nous visons à participer au développement de ces connaissances sur l'identité professionnelle en lien avec les valeurs prônées par l'école alternative. Mettre en lumière ces connaissances pourrait même fournir de nouvelles pistes d'exploration pour la recherche sur l'identité professionnelle d'enseignants pratiquant en écoles « régulières » ou encore sur la formation des futurs enseignants. Notons également ici que cette étude a une grande pertinence personnelle pour l'étudiante-chercheuse.

### **1.4.1 Apport au développement des connaissances sur l'identité professionnelle**

Ce mémoire vise à contribuer aux recherches sur l'identité professionnelle en amenant la dimension du choix que pose un enseignant de pratiquer en école alternative. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, la caractéristique principale de ce milieu est d'offrir une organisation pédagogique centrée sur une pratique réflexive (temps de concertation et d'échanges statutaires afin d'harmoniser les visions et applications du projet éducatif). L'autoréflexion étant partie intrinsèque des pratiques professionnelles et pédagogiques des enseignants dans ce type d'écoles, il nous apparaît important de connaître et comprendre ce que les enseignants ont à dire à ce sujet. Il ne faut pas sous-estimer en effet que se retrouver fréquemment plongé dans des débats pédagogiques qui se vivent non seulement en équipe d'enseignants mais également avec les parents qui ont choisi d'inscrire leurs enfants dans une école en fonction de son projet pédagogique est source de remises en question qui influent grandement sur la construction identitaire.

### **1.4.2 Apport au développement des connaissances sur les écoles alternatives**

Cette étude vise également à contribuer à la réflexion et à l'avancement des recherches à l'intérieur de ce réseau d'écoles qui se définit comme « écoles-recherche », dont

la caractéristique est d'être en constant questionnement et en quête d'innovation. Comme le dit Beaudry (2000a),

Les écoles alternatives sont particulièrement favorisées à cet égard parce qu'elles possèdent les atouts nécessaires pour le faire facilement. Les différents comités qui existent dans ces écoles ou ceux qui peuvent se former selon les demandes et les besoins les placent en état de recherche et d'amélioration constante des conditions d'apprentissage des élèves. On croit que la recherche en éducation est une voie essentielle de diffusion externe. L'association avec des chercheurs universitaires, la création de communautés de pensée permettent une compréhension juste de la philosophie qui soutient les écoles alternatives par le milieu « régulier ». Celles-ci se démarquent par leur volonté de discuter ouvertement dans le respect mutuel des différences (p. 151).

C'est dans ce respect des différences que nous espérons contribuer à la réflexion sur l'identité professionnelle des enseignants en milieu alternatif en plus de contribuer de façon inédite aux recherches universitaires en éducation.

### **1.5 Questions de recherche**

Après avoir fait dresser l'état de la situation, fait l'historique des écoles alternatives, établi les caractéristiques de ces écoles, des enseignants en écoles alternatives, de leur identité professionnelle et montré la pertinence de cette recherche, cette cinquième partie nous permet de présenter les questions de recherche qui en découlent.

De cette problématique émane deux questions de recherche :

*1. Quelles sont les représentations sociales du contexte de l'école alternative que se font les enseignants qui choisissent de pratiquer dans ce milieu ?*

*2. Quelles sont les représentations sociales de l'identité professionnelle que se font les enseignants qui choisissent de pratiquer dans une école alternative primaire ?*

De façon plus spécifique, cette deuxième question vise à mieux comprendre comment ces enseignants perçoivent leur rôle à partir des cinq axes liés à la profession enseignante :

Axe 1 : Comment se représentent-ils leur rôle dans leur rapport au travail ?

Axe 2 : Comment se représentent-ils leur rôle dans le rapport qu'ils ont face à leurs responsabilités ?

Axe 3 : Comment se représentent-ils leur rôle dans le rapport qu'ils ont avec les apprenants ?

Axe 4 : Comment se représentent-ils leur rôle dans leur rapport aux collègues et au corps enseignant ?

Axe 5 : Comment se représentent-ils leur rôle dans leur rapport à l'école en tant qu'institution sociale ?

## CHAPITRE II

### CADRE DE RÉFÉRENCE THÉORIQUE

Le deuxième chapitre est consacré à la présentation du cadre de référence théorique qui inclut une définition des représentations sociales (2.1). Suivra la présentation du modèle d'identité professionnelle (2.2) préconisé dans cette étude, une proposition de cadre d'analyse (2.3) et des objectifs de recherche (2.4).

#### **2.1 Représentations sociales**

En ayant pour objectif de mettre en lumière les représentations sociales que se font les enseignants d'écoles alternatives de leur identité professionnelle, cette étude vise non seulement une exploration de l'identité professionnelle mais aussi et plus spécifiquement la représentation qu'ont ces enseignants de cette identité. Cette précision est fondée sur la définition de la représentation sociale telle qu'exposée par Abric (1994), qui émet que la représentation sert de guide pour l'action puisqu'elle oriente les choix d'actions des individus.

La représentation fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et social, elle va déterminer leurs comportements ou leurs pratiques. La représentation est un *guide pour l'action*, elle oriente les actions et les relations sociales (p. 13).

En s'intéressant aux représentations sociales des enseignants, cette recherche vise à mettre en évidence les systèmes d'interprétation qui déterminent les actions et les comportements de ces enseignants. De plus, tel que précédemment énoncé, le processus d'identification ici exploré fait référence à la perception qu'a l'enseignant de l'enseignement et de la profession enseignante, et ce non seulement par rapport aux apprenants mais également par rapport à ses responsabilités, à ses collègues et à l'école comme institution sociale. En ce sens, l'étude des représentations sociales nous permet d'accéder à la compréhension qu'ont ces enseignants des divers éléments propres à leur profession et d'ainsi observer l'impact de facteurs sociaux sur leur vision de l'éducation.

L'intérêt essentiel de la notion de représentation sociale pour la compréhension des faits d'éducation est qu'elle oriente l'attention sur le rôle d'*ensembles organisés de significations sociales* dans le processus éducatif. Ainsi que le soulignent Deschamps *et al.* (1982), elle offre ainsi une voie nouvelle à l'explication de mécanismes par lesquels des facteurs proprement sociaux agissent sur le processus éducatif et en influence les résultats; et, du même coup, elle favorise les articulations entre psychologie et sociologie de l'éducation (Gilly, cité dans Jodelet, 1989, p. 383).

Considérant que la représentation sociale se définit comme « une vision fonctionnelle du monde qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites et de comprendre la réalité à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place » (Abric, 1994, p. 13), notre exploration permet de mieux comprendre le sens que ces enseignants donnent à leur pratique. Ainsi, en plus d'aborder ces éléments liés au processus d'identification, son analyse permet d'aborder les processus liés à l'identification puisque cette représentation se développe en fonction du système de valeurs de l'individu.

Nous posons qu'il n'existe pas *a priori* de réalité objective, mais que toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne. Et c'est cette réalité appropriée et restructurée qui constitue pour l'individu ou le groupe la réalité même (Abric, 1994, p. 13).

En ce sens, l'étude des représentations sociales d'enseignants œuvrant dans des écoles alternatives permet d'accéder à cette réalité que définissent leurs différents milieux de pratique.

## **2.2 Modèle d'identité professionnelle**

Cette section présente un modèle d'identité professionnelle (2.2) en précisant d'abord la construction de l'identité professionnelle impliquant l'interaction entre le rapport à soi de l'enseignant et son rapport à la profession enseignante (2.2.1), pour ensuite aborder la spécificité de cette identité professionnelle en contexte d'école alternative (2.2.2).

Tel que présenté dans le chapitre précédent, le processus dynamique et interactif de construction ou de transformation identitaire, qui s'amorce au début de la formation de l'enseignant et se poursuit tout au long de sa carrière, amène l'enseignant à redéfinir sa représentation de soi en tant qu'enseignant. Cette redéfinition se fait à travers différentes phases de remise en question qui sont « générées par des situations de conflits internes ou externes à l'individu » et « sous-tendues par les processus d'identisation et d'identification » (Gohier *et al.* 2001, p. 9).

Dans ce modèle de construction identitaire qui nous sert de cadre de référence théorique, il a été démontré que l'identité professionnelle est un « construit » personnel et social qui se situe à la jonction des processus d'identisation et d'identification (Gohier, Anadón et Chevrier, 2007). Notre étude, qui vise à mieux comprendre les représentations sociales que se font les enseignants d'écoles alternatives de leur identité professionnelle et ce, à partir des cinq axes liés à la profession enseignante du modèle de Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001), permet de cerner les concepts d'identisation et d'identification, qui sont en constante interaction.

### **2.2.1 Construction de l'identité professionnelle : identisation et identification**

La construction de l'identité professionnelle est constituée de l'identisation et de l'identification. Par la notion d'identisation (le rapport à soi), Gohier *et al.* (2007) font référence aux éléments psycho-individuels de l'identité et, donc, au besoin qu'a la personne de se singulariser. Sont ici abordés les éléments de rapport à soi et à la connaissance de soi,

aux croyances, aux attitudes et aux valeurs éducatives que cette personne prône et leur cohérence avec ses valeurs personnelles.

La représentation de soi comme personne se rapporte aux connaissances, aux croyances, aux attitudes, aux valeurs, aux habiletés, aux buts, aux projets, aux aspirations que la personne se reconnaît ou s'attribue indépendamment de son contexte professionnel ou, à tout le moins, dans un sentiment d'affirmation de sa singularité par rapport à l'imposition de normes professionnelles (Gohier *et al.*, 2001, p. 9).

Relativement à cette notion d'identisation, les auteurs font alors référence aux représentations du soi comme personne et aux éléments qui gravitent autour de cette dimension identitaire.

Toujours selon Gohier *et al.* (2001), ce rapport à soi comme personne exige un regard introspectif permettant à l'individu de s'auto-évaluer. Cette capacité introspective requiert donc une certaine mise à distance avec soi. Pour en arriver à cette introspection, la personne doit connaître certains mécanismes d'ordre psychologique, comme l'introjection ou la projection, afin d'être en mesure de bien cerner ce qui lui appartient et ce qui appartient à l'autre. Les relations humaines étant complexifiées par divers aspects, l'enseignant devrait également tenir compte des dimensions intellectuelles et morales de l'autre. Cette connaissance des capacités et limites de soi et de l'autre facilite l'établissement d'une relation positive avec ses collègues.

Par la notion d'identification (rapport à la profession enseignante), Gohier *et al.* (2001) font référence à la reconnaissance qu'accorde un individu aux divers éléments sociaux liés aux groupes d'appartenance. Il s'agit alors des représentations que se fait la personne des enseignants en général et de la profession enseignante. Les éléments ici impliqués sont liés au savoir de la profession, aux valeurs et idéologies éducatives, au système normatif et déontologique ainsi qu'aux demandes sociales.

Dans le cas de la profession enseignante, ces éléments sont regroupés selon les cinq axes suivants : 1) le rapport au travail; 2) le rapport aux responsabilités; 3) le rapport aux

apprenants; 4) le rapport aux collègues et au corps enseignant; et enfin 5) le rapport à l'école comme institution sociale.

Le premier axe, celui du rapport au travail, réfère à l'enseignant spécialiste de l'éducation/apprentissage. Ce spécialiste doit au départ savoir manipuler et maximiser diverses stratégies éducatives dans le but de favoriser l'apprentissage et la maîtrise d'apprentissage chez l'élève. Mais plus encore, comme « l'enseignement est un service public, visant le bien-être de la collectivité en contribuant au développement des personnes qui vont composer et gouverner la société de demain, assurant ainsi sa pérennité, et idéalement, dans une société démocratique, favorisant l'accès pour le plus grand nombre à une meilleure qualité de vie » (Gohier *et al.*, 2001, p. 10), l'acte éducatif, au-delà d'exiger des qualités relationnelles et un sens de l'éthique, réclame de l'enseignant la maîtrise de savoirs didactiques et disciplinaires d'ordres théorique et pratique.

C'est en analysant constamment sa propre pratique, en ayant une distance par rapport à celle-ci, et en la réajustant que l'enseignant exerce sa fonction en qualité de professionnel. Cette capacité analytique se double d'un sens praxéologique qui permet de faire le pont entre la théorie et la pratique et d'effectuer des choix. Pour ce faire, l'enseignant devra exercer son jugement. Hare (1993) définit le jugement comme la capacité d'évaluer de façon critique l'information disponible, les raisons qui sont invoquées pour soutenir un point de vue plutôt qu'un autre lors d'une prise de décision (Gohier *et al.*, 2001, p. 14).

Le rapport au travail exige donc de l'enseignant des habiletés de réflexion, d'analyse et de jugement absent d'émotivité face aux choses et aux événements, et ces capacités doivent s'exercer de façon autonome afin de lui permettre d'assumer la responsabilité de ses décisions tout en restant en harmonie avec ses collègues. Une bonne connaissance de soi lui permet de s'auto-évaluer et de réajuster sa pratique lorsque nécessaire (Gohier *et al.*, 2001, p. 11).

Le deuxième axe, celui du rapport aux responsabilités, fait plutôt appel à la notion d'imputabilité qui place l'enseignant en position de responsable de l'éducation envers la société, exigeant de lui des connaissances et habiletés d'ordre éthique. Il doit être conscient de

sa fonction sociale et de l'orientation qu'il aimerait lui donner. Tel que proposé par Gohier *et al.* (2001), sa première responsabilité est la qualité de la formation de l'élève.

Cette responsabilité de maître/adulte (ayant la maîtrise de son savoir ou de son champ d'expertise), l'enseignant ne peut l'exercer que s'il est un véritable éducateur qui se soucie du développement global de la personne. Il ne peut l'avoir que s'il assortit son action pédagogique de considérations d'ordre éthique et déontologique (Gohier, 1997a; Gaudreau, Turgeon, Garnier et Buissonnet, 1999). La responsabilité de l'enseignant envers l'élève se double de celle qu'il a envers le parent, tuteur de l'enfant, responsabilité au sens de pouvoir répondre de ses actes envers les parents lorsqu'ils le demandent. Il reste que c'est l'apprenant qui est au cœur de l'action éducative (p.11).

Dans le troisième axe, représentant son rapport aux apprenants, l'enseignant est responsable d'instituer une relation de qualité avec l'élève dans le but de favoriser son développement de façon autonome. Selon Gohier et ses collaborateurs (2001), l'action éducative est liée à la qualité de la relation pédagogique que l'enseignant développe avec ses élèves.

En donnant l'information requise ou en l'orientant vers des pistes de solution ou vers les outils nécessaires pour les trouver, l'enseignant permet à l'élève de retracer la connaissance, voire de la réinventer, et, ultimement, de participer à sa construction. En mettant en œuvre un ensemble de savoirs, disciplinaires, pédagogiques et didactiques, autant théoriques qu'issus de la pratique ou de l'action (Tardif, 1993 ; Gauthier *et al.*, 1997), l'enseignant peut atteindre cet objectif, qui est en somme l'ultime finalité de l'éducation (p.11).

Outre son rôle académique, l'enseignant joue également le rôle de modèle auprès des élèves. Par son comportement et les valeurs qu'il véhicule, il exerce une certaine influence sur eux, et ce davantage dans les pédagogies non-directives ou plus centrées sur l'élève puisque son rôle d'accompagnateur réduit son statut de figure d'autorité absolue et extrinsèque. L'élève accompagné est d'autant plus susceptible d'intérioriser ces valeurs qui lui semblent intrinsèques et faisant partie intégrante de son propre cheminement (Gohier *et al.*, 2001).

Pour ce qui est du quatrième axe, qui représente le rapport aux collègues et au corps enseignant, il exige de l'enseignant certaines compétences relationnelles pour favoriser la

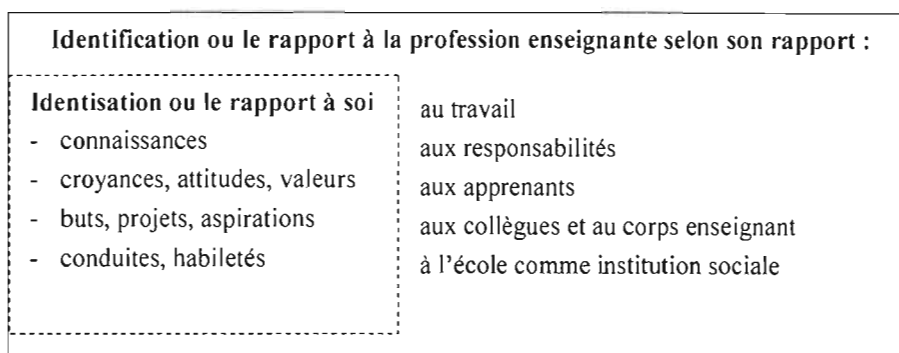
collégialité et, ainsi, créer le sentiment d'appartenance à ce groupe. Les auteurs mentionnent que ce sentiment d'appartenance peut être développé tant par la formulation d'objectifs communs dans le cadre du projet éducatif que par le partage de pratiques pédagogiques communes ainsi que par le soutien et l'accompagnement dans leurs difficultés en situation d'enseignement. Toujours selon Gohier *et al.* (2001), ce rapport exige des enseignants une compétence dialogique afin que des décisions consensuelles puissent être prises lorsque c'est nécessaire. Cette habileté est également importante lorsque des projets parascolaires ou d'ordre scolaire se vivent en commun. Outre son rapport aux collègues de l'école, l'enseignant entretient un certain lien avec les enseignants d'autres milieux, par exemple par le biais de regroupements syndicaux ou de la commission scolaire.

Finalement, le cinquième axe, celui du rapport à l'école comme institution sociale, démontre l'importance de la participation de l'enseignant à la conception du projet éducatif de l'école. Ainsi, il peut contribuer à l'élaboration des finalités éducatives qu'il traduira ensuite par des actions spécifiques dans son établissement. Il est en ce sens un acteur social, responsable d'établir des orientations éducatives à privilégier. Ainsi, bien que son mandat premier soit dicté par la société et qu'il vise à former des citoyens en conformité avec les finalités qu'elle préconise, l'enseignant participe et contribue constamment à la redéfinition de cette mission par sa participation à l'écriture ou la réécriture de ce projet éducatif. Toutefois, afin de participer à l'actualisation et à la redéfinition de ce projet, l'enseignant doit bien comprendre les enjeux des demandes sociales qui lui sont adressées et, ainsi, connaître la culture faisant de l'école une institution sociale. Ses choix d'orientations éducatives et pédagogiques à privilégier sont possibles grâce à cette connaissance du contexte et des enjeux des demandes de la société envers l'école (Gohier *et al.*, 2001).

Étant donné ce caractère dynamique et interactif des représentations de soi et de celles de la profession enseignante, il importe de ne pas les dissocier mais plutôt d'inclure à même le processus d'identification les caractéristiques relevant de l'identification, et ce pour chacun des cinq axes du processus d'identification précédemment présentés.

Figure 2.3

Identité professionnelle : interaction entre identisation et identification,  
inspiré de Gohier *et al.* (2001)

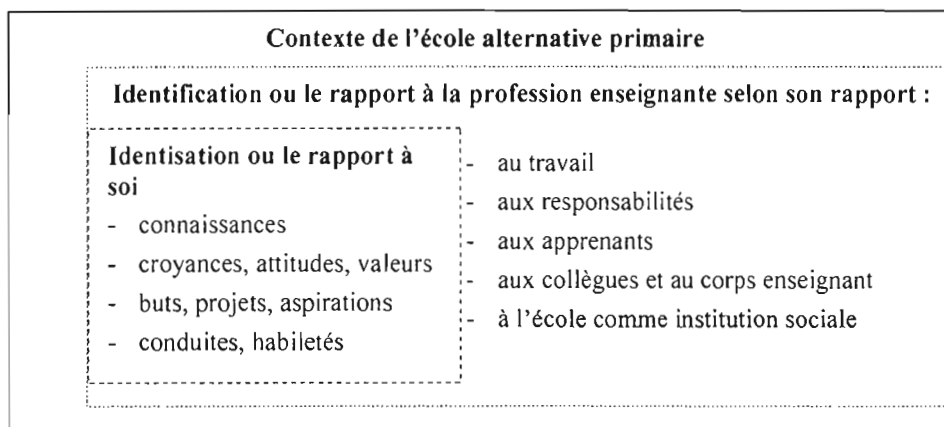


De ce fait, nous adaptons le modèle de Gohier *et al.* (2001) en fonction des besoins de notre étude. En nous intéressant spécifiquement aux représentations sociales qu'ont les enseignants des écoles alternatives, nous nous concentrons surtout sur les représentations de l'identisation et de l'identification qui en découlent, plutôt que sur leur processus de construction. De plus, comme notre étude vise l'analyse des représentations sociales de l'identité professionnelle des enseignants d'écoles alternatives à partir de ces cinq axes, les caractéristiques de ces représentations doivent être dégagées pour chacun d'entre eux.

### 2.2.2 Identité professionnelle en contexte d'école alternative

Puisque le modèle de Gohier *et al.* (2001) est ici utilisé dans le contexte spécifique de l'école alternative, il importe de vérifier comment ces enseignants perçoivent ce contexte particulier et comment ils le définissent en lien avec chacun des axes d'identification du modèle théorique retenu. Le cadre d'analyse de cette recherche doit ainsi tenir compte de ce contexte et l'intégrer au modèle théorique sélectionné.

**Figure 2.4**  
**Identité professionnelle (inspiré de Gohier *et al.*, 2001) en contexte d'école alternative**

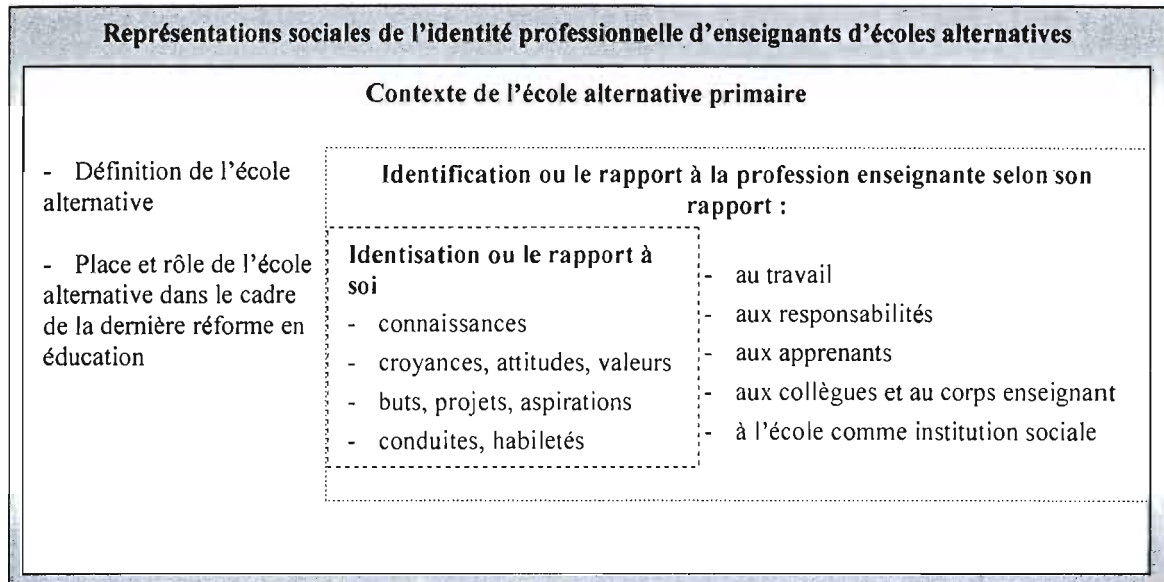


## 2.4 Cadre d'analyse

Rappelons ici que les questions de cette recherche cherchent à mettre en lumière les représentations sociales de l'identité professionnelle que se font les enseignants qui choisissent de pratiquer en école primaire alternative. Pour mettre en évidence ces représentations, le cadre d'analyse va comporter deux grandes sections : 1) les milieux de l'école alternative et la réforme ; 2) l'identité professionnelle de l'enseignant. La première de ces deux sections va se rattacher d'abord à la conception qu'ont les enseignants de leurs milieux de pratique. Conséquemment, nous proposons de leur demander de définir ce qu'est l'école alternative pour eux, ce qui va permettre de situer les caractéristiques et le rôle de l'école alternative dans le contexte de la dernière réforme en éducation.

Le cadre d'analyse devrait donc permettre la mise en évidence des caractéristiques des représentations sociales que se font ces enseignants de leur milieu tant dans le contexte particulier de la réforme que dans celui du contexte des écoles alternatives. Le lien avec chacun des aspects du modèle d'identité professionnelle sélectionné permettra par la suite d'identifier les représentations sociales qu'ils se font de l'identité professionnelle, qui inclut les processus d'identisation et d'identification, en milieu d'écoles alternatives.

Figure 2.5  
Cadre d'analyse (inspiré de Gohier *et al.*, 2001)



## 2.4 Objectifs de la recherche

En regard de la problématique et du cadre de référence qui en découle, les deux objectifs de cette recherche sont donc :

- 1 - *d'identifier les représentations sociales du contexte de l'école alternative que se font les enseignants qui choisissent de pratiquer dans ces milieux.*
- 2 - *d'identifier les représentations sociales de l'identité professionnelle que se font les enseignants qui pratiquent dans une école alternative primaire, et ce, en termes de :*
  - *rapport au travail*
  - *rapport aux apprenants*
  - *rapport aux responsabilités en école alternative primaire*
  - *rapport aux collègues en école alternative et au corps enseignants en général*
  - *rapport à l'école alternative comme institution sociale*

L'atteinte de ces objectifs nécessite une recherche qualitative exploratoire et descriptive auprès de ces enseignants. L'approche adoptée est présentée dans le chapitre suivant.

## CHAPITRE 3

### DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre comprend trois parties. La première présente les choix épistémologiques et méthodologiques effectués pour cette recherche (3.1). La deuxième a trait à la collecte de données (3.2) tandis que la troisième propose le traitement et l'analyse des données (3.3).

#### **3.1 Choix épistémologiques et méthodologiques**

Cette recherche de type qualitatif s'inscrit dans le paradigme de la recherche qualitative/ interprétative issu du courant phénoménologique. Les tenants de l'approche phénoménologique, dont Boutin (2006), « affirment que l'intervenant ou le chercheur dans le domaine des sciences sociales ne peut pas comprendre le comportement humain sans une saisie du cadre de référence selon lequel les sujets interprètent leurs pensées, leurs sentiments, leurs actions » (p. 14). En ayant pour objectif de saisir les représentations sociales de l'identité professionnelle d'enseignants qui travaillent en écoles alternatives, cette étude s'inscrit dans ce courant qui « représente un effort pour comprendre les choses telles qu'elles se présentent à la conscience » (Boutin, 2006, p.15). Cette recherche s'inscrit également dans le courant interprétatif puisque ce dernier vise à « mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience » (Savoie-Sajc, 2000, p. 172).

Dans le domaine de l'éducation, la recherche qualitative/interprétative tient ainsi compte des interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement. Sa démarche souple « permet au chercheur de comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement spécifique, et d'orienter sa collecte de données en tenant compte de la dynamique interactive du site de recherche » (Savoie-Zajc, 2000, p. 174).

L'étude des représentations qu'a l'enseignant de son identité professionnelle nécessite un outil de collecte de données qui permet au chercheur d'accéder aux jugements, aux perceptions et aux opinions des participants. C'est ce qui nous mène à la présentation de la collecte de données.

## **3.2 Collecte de données**

Cette section présente d'abord le mode de sélection des participants (3.2.1) pour ensuite aborder l'entretien semi-dirigé (3.2.2.). Ceci nous amène à préciser les conditions d'entretien (3.2.3), le canevas d'entretien (3.2.4) ainsi que les critères de scientificité (3.2.5), les considérations éthiques (3.2.6) et les limites de la recherche (3.2.7).

### **3.2.1 Sélection des participants**

Selon Boutin (2006), certains auteurs qui traitent de l'entretien semi-dirigé soutiennent que le nombre de participants n'a pas tellement d'importance mais que la profondeur de l'entretien est le principal élément à considérer. D'autres suggèrent des balises établies à partir de critères assez simples qui sont : « 1. la représentativité suffisante des éléments constitutifs d'une population donnée ; 2. la saturation concernant l'information » (Siedman (1998) cité par Boutin, 2006, p. 106). Nous situant entre ces deux approches, nous tiendrons compte tant du critère de profondeur que ceux de représentativité de la population et de saturation des données. En ce sens, le nombre d'entretiens qui seront réalisés est fixé à douze, qui correspond à la norme traditionnellement exigée dans le cadre de la réalisation de mémoires de maîtrise et à un nombre suffisant pour atteindre nos objectifs visés.

Toujours selon Boutin (2006), le modèle classique de sélection des participants mentionne « qu'il revient au chercheur de constituer un échantillon représentatif de la population qu'il désire étudier » (p. 106). Comme cette étude vise à explorer les représentations sociales de l'identité professionnelle d'enseignants ayant choisi de pratiquer en école alternative, notre sélection de participants prend également appui d'abord sur le critère « intérêt » pour ensuite tenir compte de l'expérience. Précisons ici que, par *intérêt*, nous entendons le geste posé tout autant par les enseignants qui ont choisi de faire carrière en école alternative que ceux qui ont décidé d'y rester après s'y être retrouvés par hasard.

Puisque le réseau des écoles alternatives comprend 32 écoles, une première sélection des participants s'avérait nécessaire afin de limiter le nombre de personnes à interviewer. Comme base de sélection, nous avons cru justifié de cibler en premier lieu des enseignants siégeant comme délégués d'écoles au sein du RÉPAQ. En effet, le RÉPAQ, rappelons-le, comprend différents réseaux dont un pour les enseignants. Ceux-ci se regroupent cinq journées par an pour échanger et développer des stratégies d'innovation ou de résolution de problèmes pédagogiques. Lors de ces rencontres, ce sont des enseignants qui ont été nommés par leur équipe-école qui se voient responsables de transmettre toutes les informations émises soit par son école ou par le RÉPAQ. Étant ceux qui ont le plus de contact avec les autres écoles alternatives, il nous est apparu tout indiqué que ces enseignants membres du réseau soient les premiers invités à participer à notre recherche.

Le projet de recherche a été présenté lors d'une de ces rencontres du réseau des enseignants au printemps 2008. Un peu plus d'une douzaine d'enseignants sur la trentaine présents se sont montrés intéressés à participer à l'entretien semi-dirigé. Puis, lorsqu'est venu le temps de planifier des moments de rencontre, l'échantillon s'est tout naturellement limité à 11 personnes. Les raisons évoquées par ceux ne voulant ou ne pouvant plus faire partie de l'étude étaient liées à un manque de disponibilité. Nous avons alors prévu de réitérer notre demande de participation afin d'arriver à 12 participants mais, puisque l'analyse des résultats s'est réalisée au fur et à mesure que les entretiens avaient lieu, nous avons rapidement constaté qu'une saturation des données était atteinte. Il a donc été convenu qu'onze participants suffiraient effectivement amplement pour atteindre nos objectifs de recherche.

### 3.2.2 Entretien semi-dirigé

Bien que des récits de pratique ou de vie aient pu être envisagés, l'entrevue semi-dirigée, qui vise spécifiquement la compréhension des représentations qu'ont les individus sur un thème précis, apparaissait la plus appropriée. En effet, l'objectif de cette étude n'est pas d'en arriver à une généralisation des résultats « mais bien d'avoir accès aux catégories culturelles et aux hypothèses à partir desquelles les personnes interviewées se représentent et construisent le monde » (Boutin, 2006, p.17). C'est ce qui est également soutenu par Van der Maren (2004).

Si les histoires de vie visent la reconstruction d'une tranche de vie afin de dégager le sens de certains événements, l'entrevue vise plutôt à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles (p. 312).

Notre objectif de recherche étant d'identifier les caractéristiques des représentations sociales de l'identité professionnelle d'enseignants d'écoles alternatives à partir de différents aspects de leur profession, il est d'autant plus cohérent d'utiliser l'entretien semi-dirigé puisque ce dernier permet au chercheur d'aborder les sujets qu'il veut couvrir tout en laissant une certaine liberté d'expression aux participants. C'est en ce sens que les données seront recueillies à l'aide d'entretiens semi-dirigés par questions ouvertes, rejoignant ainsi les caractéristiques de l'entretien de recherche qualitative telles qu'élaborées par Kvale (1983) cité dans Boutin (2006), qui stipule que l'entretien de recherche

[...] est centré sur le monde intérieur de l'interviewé; b) il tente de comprendre le sens des phénomènes reliés à ce monde; c) il est descriptif; e) sans présupposition; f) centré sur certains thèmes; g) est ouvert aux ambiguïtés et aux changements; h) il tient compte de la sensibilité de l'intervieweur; i) il prend place dans une interaction interpersonnelle; et j) il peut se révéler une expérience positive pour la personne interviewée (p.48).

La préparation à l'entretien à questions ouvertes exige donc que le « chercheur élabore un protocole de questions générales concernant les sujets qu'il veut couvrir. Il garde

la liberté de diriger l'entretien dans toutes les directions qu'il estime intéressantes et susceptibles de fournir des données pertinentes » (Boutin, 2006, p. 30). Le chercheur conçoit un canevas d'entretien en se basant « sur les thèmes qui proviennent du cadre théorique de la recherche à l'intérieur duquel les concepts étudiés sont définis et leurs dimensions identifiées » (Savoie-Zajc, 2000, p.181).

Dans le cadre de cette étude exploratoire visant les caractéristiques des représentations sociales de l'identité professionnelle des enseignants, cette approche permet d'accéder aux représentations qu'ont les enseignants dans un échange positif et constructif.

En effet, la démarche de recherche comprend l'élaboration d'un échange progressif entre les personnes concernées. L'intervieweur ne se contente plus de colliger des renseignements, il accompagne l'interviewé dans la construction, voire le repérage de ses sentiments, de ses perceptions, etc. Il est en mesure de faire ressortir les aspects affectifs des réponses qu'il obtient de la part de la personne qu'il questionne et lui faire préciser la signification qu'elle accorde à tel ou tel phénomène. Il ne s'agit pas de s'immiscer dans la conscience de l'autre, mais de le laisser s'exprimer dans un contexte non menaçant, constructif en un mot (Boutin, 2006, p.46).

Pour en arriver à un tel échange, il est nécessaire que l'intervieweur soit préparé. Selon Van der Maren (2004), « le chercheur doit se donner un entraînement aux techniques de l'entrevue, en particulier au style d'entrevue qu'il veut utiliser, afin d'éviter les erreurs qui contaminent les données » (p. 313).

Pour remédier à ce risque, nous avons procédé à un essai d'entretien auprès d'une enseignante contractuelle qui accumule des expériences en école alternative mais qui ne pouvait pas faire partie de l'échantillonnage pour des raisons qui seront explicitées ci-dessous. Cet entraînement nous a permis de faire les réajustements nécessaires avant les entretiens. De plus, il nous a permis de mettre à l'épreuve les possibles entraves à l'échange. Selon Boutin (2006), « l'art de l'entretien exige donc une bonne connaissance non seulement de son propre style d'échange, mais également des moyens susceptibles d'aider à percevoir les obstacles à la communication, de saisir rapidement les messages verbaux et non verbaux de l'autre » (p. 63).

Le mandat professionnel de l'auteur de cette recherche étant d'accompagner les enseignants à titre de conseillère pédagogique dans leur développement de compétences professionnelles, il est fréquent que son emploi exige des entretiens avec des enseignants. L'auteur de cette étude possède donc une certaine expérience en relations interpersonnelles auprès d'enseignants. En ce sens, le chercheur est avantagé de par son expérience et répond à l'exigence suivante :

[...] l'intervieweur, dans une perspective qualitative, ne peut pas atteindre ses objectifs sans se référer à sa propre expérience, à son imagination et à son intelligence selon des façons souvent variées et imprévisibles. Ainsi, l'intervieweur doit bien se connaître et posséder une expérience convenable des relations interpersonnelles pour être en mesure de juger de façon équitable l'apport de la personne interviewée et faire preuve de l'empathie nécessaire à son égard » (Boutin, 2006, p.57).

Or, cet avantage comporte un danger puisque l'intervieweur se voit également exposé au risque de tomber dans le piège d'un entretien de type amical ou fusionnel. C'est ce que soutient Boutin (2004) en exposant que « le piège est particulièrement sournois quand intervieweur et interviewé appartiennent au même corps de métier ou ont des expériences de vie qui sont rapprochées l'une des autres [...] ». On suggère de « ne pas se laisser prendre au jeu, d'établir des frontières, sans pour autant refuser toute forme d'accueil ou d'échange » (p.75).

Afin de limiter ce danger et de réduire les ambiguïtés, l'introduction à l'entretien comprenait une période d'explications et de mise en contexte pour atténuer un effet trop amical. Il nous apparaît également important de préciser que la fonction de conseiller pédagogique n'est en aucun point hiérarchiquement avantagée par rapport à la fonction enseignante. Les enseignants interviewés ne percevaient pas l'intervieweur comme étant en position d'autorité. Par mesure préventive, le rôle de l'intervieweur, qui était alors chercheur et non sous un mandat professionnel, a été précisé.

### 3.2.3 Conditions d'entretien

Les entretiens se sont, pour la plupart, déroulés dans la classe de l'enseignant participant. Le chercheur s'est ainsi rendu dans les différentes écoles. Seuls le chercheur et le participant étaient dans le local de classe. Les entretiens avaient lieu après la journée de travail des enseignants, soit entre 15h00 et 18h00. Pour des raisons de disponibilité, quatre répondants ont toutefois préféré faire l'entretien durant la fin de semaine et, donc, à l'extérieur de leur école. Dans ces cas, l'entretien avait lieu dans un restaurant de type « café ».

Avant d'amorcer l'entretien semi-dirigé, le chercheur prenait soin de se présenter et de préciser quel serait son rôle tout au long de l'entretien, de repréciser l'objectif de l'étude, de faire une première lecture de l'ensemble des questions, d'inviter le répondant à poser des questions si le besoin s'en faisait sentir et, finalement, de remplir le formulaire de consentement.

### 3.2.4 Canevas d'entrevue

Avant d'entamer l'entretien, quelques questions étaient posées au répondant afin de remplir une fiche d'informations factuelles :

*Pseudonyme :*

*Quel est votre âge :*

*Sexe :*

*Quelle est votre formation universitaire (nom du diplôme et de l'université):*

*Année d'obtention :*

*Avez-vous d'autres formations universitaires?*

*Combien comptez-vous d'années d'enseignement?*

*Combien comptez-vous d'années d'enseignement en école alternative?*

*Quel est le nom de votre école actuelle de travail?*

*Taille (nombre d'élèves):*

*Localisation de l'école :*

*Nom de la commission scolaire :*

Afin de réaliser le premier objectif, qui est « d'identifier les représentations sociales du contexte de l'école alternative que se font les enseignants qui choisissent de pratiquer dans ces milieux », les questions suivantes ont été posées :

*1. Comment définissez-vous l'école alternative? Qu'est-ce qui la caractérise ou la distingue de l'école régulière?*

*2. Depuis l'implantation de la dernière réforme en éducation, quelle est la pertinence de maintenir un réseau d'écoles alternatives?*

Ensuite, afin de réaliser le deuxième objectif de recherche qui est « d'identifier les représentations sociales de l'identité professionnelle que se font les enseignants qui pratiquent dans une école alternative primaire, et ce, en matière de rapport au travail, aux apprenants, aux responsabilités, aux collègues en école alternative, au corps enseignant en général et à l'école alternative comme institution sociale », nous avons abordé les questions suivantes :

### ***Axe 1 : Rapport au travail***

Tel qu'énoncé au deuxième chapitre, le rapport au travail fait référence à l'enseignant en tant que professionnel de l'éducation/enseignement et ce, au sens large puisqu'on fait ici appel à ses savoirs d'ordre disciplinaire, pédagogique et didactique. La question liée au rapport au travail vise à laisser les enseignants définir leur rôle en tant qu'enseignant dans le contexte de l'école alternative. La question posée est la suivante :

*Comment définissez-vous votre rôle en tant qu'enseignant(e) d'école alternative? Pouvez-vous donner un exemple?*

### ***Axe 2 : Rapport aux responsabilités***

Le prochain axe abordé lors de l'entretien est celui faisant référence à l'enseignant en tant qu'être responsable de l'éducation envers la société. Pour ce faire, il doit être doté d'un sens éthique dans l'exercice de ses fonctions. Pour connaître leurs impressions sur ce rôle social, nous avons posé la question suivante :

*Par la nature de ses fonctions, l'enseignant est un être responsable de l'éducation envers la société, comment définissez-vous ce rôle social de l'enseignant en école alternative ?*

### ***Axe 3 : Rapport aux apprenants***

Venait ensuite l'axe lié aux apprenants. Tel qu'abordé dans le cadre de référence théorique, cet axe fait référence aux compétences relationnelles des enseignants ainsi qu'à l'influence qu'ils peuvent exercer en tant que modèles de valeurs sur l'élève. Afin de faire ressortir autant la spécificité de leur relation pédagogique que leur rôle de modèle auprès des élèves, la question suivante leur a été posée :

*Pouvez-vous me décrire la relation-pédagogique entre l'enseignant et l'élève en école alternative, c'est-à-dire, comment définissez-vous votre rôle auprès des apprenants? Pouvez-vous me donner un exemple?*

### ***Axe 4 : Rapport aux collègues et au corps enseignant***

Le rapport aux collègues fait également appel à des capacités relationnelles en plus de demander d'être ouvert à la collégialité et au partage avec les collègues, créant ainsi un sentiment d'appartenance à ce groupe. Toujours tel que vu dans le deuxième chapitre, le rapport aux collègues ne se limite pas à ceux de l'école où ils travaillent mais englobe l'ensemble des enseignants œuvrant dans le système scolaire québécois. Afin de mettre en lumière ces deux formes de collaboration, les questions suivantes ont été posées :

*D'après-vous, qu'est-ce qui caractérise le rapport aux collègues en école alternative? Pouvez-vous me donner un exemple? Comment vous situez-vous par rapport au corps enseignant au-delà de l'école alternative?*

### ***Axe 5 : Rapport à l'école comme institution sociale***

Finalement, le dernier axe abordé est celui portant sur l'école comme institution sociale. C'est par l'entremise du projet éducatif de l'école que les enseignants établissent des liens entre les valeurs que la société préconise et celles qu'ils souhaitent défendre. Afin de mettre en lumière leur vision du rôle du projet éducatif de leur école, la question suivante leur a été posée :

*Bien que la mission de l'école québécoise soit dictée par les valeurs que la société préconise, comment définissez-vous le rôle social du projet éducatif de votre école? Diffère-t-il de la mission de l'école régulière? Si oui, en quoi?*

### ***Clôture et remerciements***

Avant de conclure les entretiens, la possibilité de revenir sur certains points ou d'ajouter d'autres éléments leur était offerte grâce à la question suivante :

*Nous avons fait l'exploration de divers aspects de votre profession et la perception que vous en avez. Y a-t-il d'autres sujets dont vous aimeriez me parler, ou certains sur lesquels vous aimeriez revenir?*

Évidemment, la rencontre se terminait par des remerciements à l'enseignant de la part du chercheur.

Cette présentation du canevas d'entrevue nous amène maintenant à établir les critères de scientificité et les considérations éthiques de cette recherche.

### **3.2.5 Critères de scientificité**

La prise en compte des critères de validité et de fidélité des résultats a permis d'assurer le caractère scientifique de notre recherche. Selon Legendre (2005), dans le contexte d'une recherche, la validité réfère à la « Qualité d'une recherche qui démontre vraiment ce qu'elle prétend démontrer ». Il ajoute que « l'instrument dont la validité est assurée reflète d'abord et avant tout la caractéristique qu'il est censé mesurer, avec un minimum de distorsion provenant d'autres facteurs » (p.1436). Afin de respecter ce critère, nous nous sommes assurée que les questions d'entrevue allaient bien permettre de mettre en évidence les représentations sociales des enseignants participants à notre recherche.

Nous avons également pris soin de nous assurer que notre canevas d'entrevue respecte le critère de fidélité défini par Legendre (2005) comme étant la « Qualité qu'a un instrument de mesurer avec la même exactitude chaque fois qu'il est administré » (p.669). Ainsi, le protocole de recherche serait appliqué de la même façon à chacun des entretiens semi-dirigés et les participants répondraient aux mêmes questions posées dans le même ordre.

### 3.2.6 Considérations éthiques de la recherche

Puisque nous procédons à une recherche impliquant des sujets humains, une attention particulière a été portée aux considérations éthiques. Avant d'amorcer la collecte de données, nous avons présenté à tous nos participants les objectifs poursuivis par cette recherche ainsi que les modalités liées aux conditions des entrevues. Après en avoir pris connaissance, les participants étaient outillés pour donner ou non leur consentement libre et éclairé pour leur participation à cette recherche. Ils étaient alors invités à signer le formulaire de consentement (appendice B). Afin de protéger leur anonymat, nous leur avons attribué des numéros en remplacement de leurs noms et prénoms en plus de leur avoir assuré la confidentialité des données recueillies. Les autres précisions éthiques se retrouvent dans le formulaire « Demande d'approbation éthique d'un projet de recherche de cycle supérieur portant sur l'humain » à l'appendice C.

### 3.2.7 Limites de la recherche

Afin d'assurer la rigueur et la validité du cadre conceptuel de cette recherche, nous avons adopté pour modèle celui de construction de l'identité professionnelle de Gohier et *al.* parce qu'il intègre autant les dimensions psychologiques que sociologiques dans le processus de construction identitaire. Or, le fait de restreindre notre cadre de référence théorique à ce seul modèle peut être considéré par certains comme une limite. Toutefois, nous axons la recherche sur certains aspects de la construction identitaire, et ce probablement au détriment d'autres variables de l'identité qui auraient possiblement pu être analysées.

De plus, notre recherche vise la classification des représentations sociales d'enseignants qui ont choisi de pratiquer en école alternative. Puisqu'il existe actuellement 32 écoles alternatives et que ce nombre inclut quelques centaines d'enseignants, la taille de notre échantillon peut être considérée comme étant limitée en ce qui a trait à la représentativité. Or, tel que précédemment mentionné, onze entretiens ont suffi à générer une saturation des données.

Après avoir effectué la collecte de données, nous arrivons donc maintenant à l'étape du traitement et de l'analyse des données.

### **3.3 Traitement et analyse des données**

Les entrevues enregistrées ont été transcrites sous forme de verbatim par l'étudiante-chercheuse. Puis, après plusieurs lectures successives, une première réduction des données par le biais du cadre d'analyse présenté ci-dessous a permis de faire ressortir les principales caractéristiques émergentes pour chacun des axes de l'identité professionnelle des enseignants. L'objectif est d'extraire un énoncé résumant chacune des réflexions des enseignants, et ce pour chacun des axes. Ainsi, les phrases placées dans ce cadre d'analyse sont des extraits des propos des enseignants. Cette première réduction des données rapporte tous les propos émis par les participants dans un cadre d'analyse restreint, permettant ainsi d'identifier les aspects les plus fréquemment mentionnés par les enseignants.

Une fois ces caractéristiques placées dans notre cadre d'analyse, nous avons procédé à l'identification des caractéristiques les plus fréquemment abordées. L'étape d'analyse suivante consistait à revoir ce qu'en disait chacun des enseignants qui avait abordé cette caractéristique. Un choix d'extrait de verbatim était ensuite sélectionné en fonction de sa représentativité des opinions les plus fréquemment émises. Le quatrième chapitre portant sur la description et l'analyse des données présentera donc, pour chacune des questions d'entretien, d'abord le cadre d'analyse comprenant des mots ou des phrases clés et ensuite une présentation plus détaillée des principaux thèmes émergents pour chacune des questions.

#### **3.3.1 Analyse de contenu**

L'analyse du contenu des entrevues s'est faite en fonction du cadre théorique retenu. Ainsi, dans le chapitre sur l'analyse des données, une remise en contexte du cadre théorique

sera effectuée. Seront ensuite présentés le cadre d'analyse ainsi que la description et l'analyse des principaux thèmes mentionnés par les enseignants. Toute cette démarche d'analyse sera faite en fonction des choix qui ont été effectués dans le cadre de référence théorique.

### 3.3.2 Cadre d'analyse retenu

Boutin (2006) mentionne que la plupart des auteurs s'accordent à dire que la recherche qualitative exige que le chercheur s'interroge sur le sens que représente sa recherche pour lui. Il doit alors se demander « en quoi l'expérience des participants était marquante, comment je l'ai comprise, comment j'ai donné un sens aux catégories établies afin de cerner le contenu des énoncés recueillis, comment j'ai détecté des liens entre ces diverses catégories » (p.141). De ce fait, cette approche qualifiée d'inductive « permet au chercheur de déceler des liens entre les événements, les structures, les rôles et les forces sociales sur la vie des personnes interviewées » (p.142).

Lors de notre étude, les catégories ont préalablement été formulées dans le cadre de référence théorique. Notre approche rejoint alors la position dite *logique inductive délibératoire* de Savoie-Zajc (2004) qui « consiste à utiliser le cadre théorique comme outil qui guide le processus d'analyse » et dont « l'analyse initiale peut toutefois être enrichie si d'autres dimensions ressortent des données » (p. 140).

Tel que présenté dans le deuxième chapitre, le cadre d'analyse retenu est inspiré des travaux de Gohier *et al.* (2001). Pour nos besoins d'analyse, ce cadre présenté au tableau 2.1 a simplement été adapté de manière à identifier clairement les questions de mise en contexte et les questions centrales en plus d'ajouter les espaces réservés aux réponses des répondants.

**TABLEAU 3.1**  
**Représentations sociales émergentes de l'identité professionnelle d'enseignants**  
**dans le contexte d'écoles alternatives (inspirée de Gohier *et al.*, 2001)**

Enseignants	Contexte de l'école alternative		Identité professionnelle (inspirée de Gohier <i>et al.</i> , 2001)				
	Définition de l'école alternative	Distinction avec la réforme	Rapport au travail	Rapport aux responsabilités	Rapport aux apprenants	Rapport aux collègues et au corps enseignant	Rapport à l'école comme institution sociale
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							

Le prochain chapitre est consacré à la description et à l'analyse des données. Le cadre d'analyse ci-dessus sera alors utilisé pour la présentation de l'analyse des réponses des participants aux questions posées.

## CHAPITRE 4

### DESCRIPTION ET ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre introduit en premier lieu les enseignants et le contexte de l'école alternative (4.1), incluant la présentation des participants (4.1.1), la définition de l'école alternative (4.1.2) et le contexte de la réforme en éducation (4.1.3). Vient ensuite la présentation des représentations sociales de la profession enseignante vues par les enseignants selon le modèle de Gohier *et al.* (2001) (4.2). Cette section présente les réponses des participants selon les cinq axes de leur profession, soient le rapport au travail (4.2.1), aux responsabilités (4.2.2), aux apprenants (4.2.3), aux collègues et au corps enseignant (4.2.4) et à l'école comme institution sociale (4.2.5).

#### **4.1 Les enseignants et le contexte de l'école alternative**

Ce chapitre présente les données obtenues par l'entremise d'entrevues semi-dirigées. Nous l'amorçons par une présentation des participants en 4.1.1. Ensuite, puisque cette étude vise à saisir les représentations sociales de l'identité professionnelle que se font les enseignants dans le contexte spécifique des écoles alternatives, il importe d'abord de mettre en lumière comment ces enseignants perçoivent et définissent ces milieux. Pour ce faire, deux questions de mise en contexte leur ont été posées. La description et l'analyse des résultats obtenus sont présentés en 4.1.2 et 4.1.3.

#### 4.1.1 Présentation des participants

Tel que mentionné au chapitre trois, le premier critère de sélection des participants était leur représentativité au sein du regroupement RÉPAQ. Ainsi, tous les enseignants interviewés y étaient les représentants de leur école au cours de l'année scolaire durant laquelle l'entrevue a été réalisée.

Les onze participants, dont 3 hommes et 8 femmes, proviennent du primaire. Ils ont entre 29 et 55 ans. Leur expérience en enseignement varie entre cinq et 33 années et leur expérience en école alternative est de quatre à 27 années. Quatre des écoles représentées sont situées à Montréal, deux à Laval, deux à Longueuil, une à St-Eustache, une à St-Jérôme, une à Brossard et une à Sainte-Thérèse. Six commissions scolaires sont représentées : la commission scolaire de la Seigneurie des Mille-Îles, la commission scolaire de Laval, la commission scolaire de Montréal, la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, la commission scolaire de la Rivière du Nord et la commission scolaire Marie-Victorin.

#### 4.1.2 Définition de l'école alternative des enseignants rencontrés

La mise en situation effectuée dans le premier chapitre de cette recherche a permis de mettre en lumière l'histoire et les caractéristiques de l'école alternative publique québécoise. Avant d'amorcer l'analyse des représentations sociales de l'identité professionnelle d'enseignants qui ont choisi de pratiquer en école alternative, il importe de comprendre comment ces derniers se situent par rapport à l'école alternative. Comment la définissent-ils? Selon eux, qu'est-ce qui la caractérise et la distingue de l'école régulière ?

Afin d'élaborer la définition des enseignants du milieu de l'école alternative, les deux questions suivantes leur ont été posées :

- *Comment définissez-vous l'école alternative?*
- *Selon vous, qu'est-ce qui la caractérise ou la distingue de l'école régulière?*

Rappelons que le processus d'analyse débute par une première réduction des données réalisée grâce à notre cadre d'analyse. Ainsi, le tableau suivant présente les opinions émises

par les enseignants grâce à une sélection d'extraits de verbatim qui résumait leurs propos. L'analyse consiste ensuite à mettre en évidence les éléments les plus fréquemment abordés par les enseignants. Une fois l'identification de ces principaux aspects complétée, nous procédons à la présentation d'un ou de quelques extraits de verbatim qui reflètent le plus justement cette opinion partagée par plusieurs. Voilà le processus d'analyse présenté tout au long de ce chapitre.

Avant de présenter les résultats, il importe de préciser que les répondants utilisent certains termes en leur attribuant une définition autre que celle supposée. Par exemple, lorsque les enseignants utilisent les termes « intervenant » et « éducateur », ils font référence à des enseignants ou parents qui interviennent auprès des élèves et qui font partie de la vie de leur école et non aux définitions couramment associées à ces termes. C'est pourquoi lors des prochains chapitres, ces termes seront mis entre guillemets lorsqu'ils seront utilisés de manière ambiguë.

Voici les catégories qui ont émergé pour la question : *Comment définissez-vous l'école alternative?*

TABLEAU 4.1.2

**Représentations sociales de l'identité professionnelle d'enseignants d'écoles alternatives : leur définition de l'école alternative**

	Contexte de l'école alternative
Enseignants	Définition de l'école alternative
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La présence des parents.</li> <li>- La communication avec les parents et les élèves.</li> <li>- L'école alternative est un milieu de vie.</li> <li>- La multiplication des « intervenants » auprès des élèves : les parents sont aussi « intervenants ».</li> <li>- Le sentiment d'appartenance de l'élève n'est pas seulement relié à sa classe mais à l'ensemble de l'école.</li> <li>- L'approche pédagogique.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un laboratoire pédagogique.</li> <li>- L'importance du processus et pas seulement du résultat.</li> <li>- La liberté dans l'action et dans les choix pédagogiques.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un milieu qui permet de mieux connaître les élèves.</li> <li>- Un environnement stimulant.</li> <li>- Motivation et goût d'apprendre.</li> <li>- Les classes multi-niveaux.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La participation des parents.</li> <li>- Le respect des rythmes d'apprentissage des élèves visant à la fois l'autonomie et la capacité de faire beaucoup de choix.</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La présence des parents.</li> <li>- L'ouverture des enseignants et des parents à se remettre en question</li> <li>- Une école qui s'implique dans son milieu.</li> <li>- De considérer l'élève et le parent autrement.</li> <li>- Se considérer autrement dans son rôle « d'intervenant ».</li> <li>- L'approche pédagogique est en lien avec mes convictions profondes et des valeurs auxquelles je crois depuis toujours.</li> <li>- La quête de soi.</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'esprit communautaire et l'esprit de famille qui permettent aux parents de se sentir les bienvenus dans la classe.</li> <li>- Les classes multi-âges.</li> <li>- Le respect du rythme et du style d'apprentissage de l'élève.</li> <li>- La place de la pédagogie par projets.</li> <li>- La place accordée à l'élève et au développement de son autonomie.</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La communauté.</li> <li>- Les interactions avec les parents.</li> <li>- Le lien famille-école est vraiment important.</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La présence des parents à l'école.</li> <li>- La communauté éducative.</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- C'est une école qui a été pensée par les parents.</li> <li>- Le développement d'une personne responsable et autonome.</li> <li>- Ce n'est pas le programme qui est visé en premier, c'est l'élève d'abord.</li> <li>- L'implication des parents.</li> <li>- Développer une communauté, une société meilleure.</li> </ul>
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un lieu de travail où règne la collégialité.</li> <li>- Le lieu où j'enseigne, j'apprends et je travaille avec différents «intervenants», des adultes, des élèves, des parents, des grands-parents : c'est un milieu de vie.</li> </ul>
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avoir l'impression que l'école est la continuité de la vie.</li> <li>- Une école où on est en communauté.</li> <li>- Une école où les élèves ont beaucoup plus d'interdépendance que dans une école régulière.</li> <li>- Interdépendance entre les collègues et toute l'équipe pédagogique (incluant direction et parents).</li> <li>- Une école qui est constamment à la recherche de nouvelles pratiques pédagogiques.</li> <li>- Une école où il y a beaucoup moins de routines et d'activités définies et organisées uniquement par l'enseignant.</li> <li>- Une vision pédagogique partagée et collégiale à développer continuellement.</li> <li>- L'implication des parents.</li> <li>- La direction d'une école alternative est beaucoup plus pédagogique que gestionnaire.</li> </ul>
11	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une école qui est vraiment axée sur l'élève.</li> <li>- L'enfant est au centre de ses apprentissages : il les fait de façon naturelle.</li> <li>- Le respect du rythme de l'élève, de ses goûts et intérêts.</li> <li>- L'enseignant s'assure que l'enfant va être motivé en veillant à répondre à ses besoins.</li> <li>- La communauté.</li> <li>- Les valeurs (coopération, respect) sont semblables aux écoles régulières mais la différence, est la mise en place des éléments pour faire en sorte qu'elle se vive vraiment.</li> </ul>

Les principaux éléments mentionnés par les enseignants pour définir l'école alternative sont donc : la présence des parents (4.1.2.1), l'approche pédagogique centrée sur l'élève (4.1.2.2), les valeurs véhiculées par l'école et partagées par les membres de l'équipe-école (4.1.2.3) et enfin la préoccupation de toujours être en innovation pédagogique (4.1.2.4).

#### 4.1.2.1 Présence des parents

La compilation des réponses permet de faire le constat suivant : l'ensemble des enseignants ont mentionné qu'une des principales caractéristiques de l'école alternative est la présence des parents tant dans les classes lors de périodes d'enseignement que dans l'organisation de l'école et ce, par leur implication dans divers comités. Dans les milieux de l'école alternative, la présence des parents va bien au-delà du bénévolat dans un contexte parascolaire. Les parents sont impliqués dans diverses instances organisationnelles en plus d'être invités à participer aux activités durant les heures de classe. La fréquence des moments de rencontre et, conséquemment, la communication entre l'école et la famille se voit ainsi optimisée. Bien que cette communication exige beaucoup de temps, elle semble être à la source du fonctionnement de l'école puisque cette implication parentale permet, entre autres, de personnaliser les interventions tant auprès des élèves que des parents eux-mêmes.

*C'est la présence des parents. [...] On prend le temps d'expliquer parce que c'est placé dans notre fonctionnement. [...]. La communication, au régulier, c'est moins accessible. Parler avec les parents, ça demande un effort de prendre le téléphone pour parler aux parents. Tandis que, quand ils sont là, on peut dire tellement d'affaires qu'on ne dirait pas au téléphone (Participant #1).*

Plusieurs participants poussent cette implication et cette interaction avec les parents jusqu'à la notion de communauté « [...] où il y a beaucoup d'interactions de parents » et ou le « lien famille-école est vraiment important ». Tout en spécifiant que ceci peut être aussi vrai au régulier, « la présence des parents, l'ouverture, une école qui s'implique dans son milieu, [...] c'est vraiment propre [...] à l'alternatif » (Participant #6).

Certains vont même jusqu'à dire que, sans cette implication des parents, le fonctionnement de l'école alternative ne serait pas possible « [...] tandis qu'au milieu

*régulier, ils sont super autonomes [les enseignants]. Ils n'ont pas besoin de la participation des parents pour fonctionner autant ». Selon ce répondant, la « coéducation » partagée avec les parents implique de la part de ces derniers qu'« ils doivent venir de jour, venir nous assister en classe, animer des ateliers, ce n'est pas juste du bénévolat genre à la bibliothèque ou pour travailler sur certains comités ». Évidemment, la présence des parents passe aussi par l'implication dans des comités mais la différence est que ces comités ont des responsabilités « au niveau de la vie de l'école, au niveau de la gestion de classe, ça peut même aller jusque-là » (Participant #6).*

Si certains voient ces parents comme « coéducateurs », d'autres les perçoivent davantage comme membres d'une famille élargie : « [...] les parents qui sont bienvenus dans ma classe [...] et dans l'esprit famille, il y a le multi-âge et le petit milieu aussi. Une école alternative à 1000 élèves, je pense que ça ne fonctionnerait pas » (Participant #5).

Cet esprit de « communauté » est possible parce que les écoles mettent en place des « structures de fonctionnement qui permettent une interaction entre les enfants et qui permettent les interactions entre les enfants et l'adulte » (Participant #7). Comme le souligne ce répondant, cet objectif permet d'inclure également d'autres « intervenants » de l'école, tels la direction et l'équipe du service de garde. Cette multiplication des « intervenants », dont élèves et parents font également partie, permet à l'enfant de développer son sentiment d'appartenance envers son école. Cette vision de coresponsabilité partagée permet d'aborder tous les moments vécus à l'école comme étant une source d'apprentissage.

*Je pense que les enfants font autant d'apprentissage entre les quatre murs de leur classe que partout ailleurs dans l'école, parce que c'est souvent décroisé, parce que la récréation fait partie du temps d'apprentissage et ça je trouve que c'est une grosse différence avec les autres écoles. [...] Les parents sont présents mais sont aussi intervenants [...] et même les élèves interviennent auprès d'autres élèves parfois parce que c'est la responsabilité de tous. Alors, je trouve c'est une différence majeure : la multiplication des intervenants auprès de chaque enfant (Participant #1).*

Bien que les enseignants rencontrés croient que la présence des parents soit la principale caractéristique de l'école alternative, leur implication peut différer d'une école à l'autre, surtout en ce qui a trait à l'implication durant les heures de classe. Si certaines écoles

alternatives vont jusqu'à exiger un nombre d'heures d'implication en classe, d'autres vont inviter et encourager les parents à participer sans toutefois en tenir registre. Quelques-unes enfin questionnent la présence des parents en classe à cause des changements de modes de vie survenus depuis la mise sur pied des écoles alternatives. La réalité actuelle faisant en sorte que, très souvent, les deux parents aient des emplois à plein temps, leur disponibilité pour une présence en classe se trouve grandement limitée. Le problème est similaire dans le cas des familles monoparentales, dont le nombre s'est lui aussi énormément accru. Ces réalités interpellent de plus en plus les acteurs scolaires qui se demandent s'il est « *encore possible que les parents soient impliqués durant la journée dans l'école ou s'il n'y a pas une autre façon de participer à la vie scolaire mais sans nécessairement être présents dans la classe* » durant la journée. Ils émettent l'idée de revoir ces exigences « *parce qu'on ne peut empêcher un enfant de venir dans une école alternative parce que ses parents ne peuvent vraiment pas offrir du temps dans la journée ?* » (Participant #7).

Bien que ces nouvelles réalités poussent à revoir l'implication des parents en classe, leur présence semble nécessaire à la réalisation de la collaboration école-famille visée par ces milieux. Ce répondant rappelle d'entrée de jeu que ce sont les parents qui ont d'abord pensé et créé l'école alternative, croyant que leur présence à l'école permettait aux enseignants d'être mieux informés et mieux préparés à répondre aux besoins de leurs élèves.

*L'implication des parents [...] c'est essentiel pour s'assurer que ce qu'on travaille à l'école va de pair avec ce qui est vécu à la maison. Et ça va dans les deux sens. Plus je travaille à l'école alternative et plus je me rends compte que moi aussi, le fait que les parents viennent en classe, je comprends mieux ce qu'ils souhaitent, ce qu'ils font à la maison et leur façon de travailler à la maison avec leur enfant et moi et, j'améliore mon enseignement en fonction de ça. [...] Je parle évidemment des parents qui ont choisi notre école pour ses valeurs et sa pédagogie [...] c'est-à-dire que c'est vraiment une adhésion au projet éducatif de l'école. [...] je grandis beaucoup en contact avec eux. C'est vraiment important [...]. C'est exigeant aussi parce que, il faut s'expliquer davantage et on a des regards, il y a plus de gens qui nous observent travailler puis ça demande une ouverture (Participant #8).*

Dans les propos de ce répondant, il est intéressant de constater que cette collaboration exige une grande ouverture de la part de l'enseignant et que cet investissement et cette collaboration sont possibles lorsqu'ils sont vécus avec des parents qui ont choisi l'école

alternative pour « les bonnes raisons », c'est-à-dire l'adhésion à « ses valeurs et sa pédagogie ».

En résumé, c'est la présence particulière des parents et, les ajustements et aménagements que cette participation implique qui semblent être à la base de la définition de l'école alternative. Ceci nous amène à présenter la deuxième caractéristique la plus fréquemment mentionnée par les enseignants participants : l'approche pédagogique humaniste ou centrée sur l'élève.

#### **4.1.2.2 Approche pédagogique centrée sur l'élève**

La deuxième caractéristique la plus fréquemment identifiée par tous les membres de l'équipe-école est l'approche pédagogique centrée sur l'élève. Comme nous l'avons précédemment abordé, les écoles alternatives ont fait le choix de différentes approches pédagogiques. Mais qu'elles aient opté pour la pédagogie par projet, la pédagogie ouverte ou celle inspirée de Freinet, leur force est la continuité du recours à cette approche, d'une classe à l'autre, année après année, pour le mieux-être et le succès de l'élève. C'est le lien collégial entre les enseignants de tous les niveaux qui permet d'asseoir les fondements pédagogiques favorisant cette cohérence tout au long du parcours scolaire des élèves. En plus de permettre à une équipe d'enseignants de développer une expertise pédagogique mieux ciblée sur les besoins de l'élève et d'accroître leur sentiment de compétence, ce lien favorise à la fois le développement du travail autonome chez les élèves et la cohérence des approches tout au long de leurs études primaires. Ceci permet également de mieux outiller les parents pour qu'ils soient en mesure d'accompagner leurs enfants et d'intervenir efficacement en lien avec l'approche choisie.

Quelle que soit l'approche pédagogique privilégiée par les écoles, les enseignants partagent le souci de *partir des enfants* et de leurs besoins et intérêts et de miser sur leur développement global. Des termes tels que : *respecter les rythmes d'apprentissage, individualiser nos enseignements, partir des élèves plutôt que du programme de formation,*

*développer le sens des responsabilités et l'autonomie* sont fréquemment utilisés par les enseignants.

Selon eux, le respect des rythmes d'apprentissage distingue l'école alternative de l'école régulière. Ils disent en effet qu'à l'école alternative, on n'oblige pas tout le monde à « *aller au même rythme et en même temps* », ce qui aurait un impact « *important dans la motivation* » puisque « *les enfants [...] sont amenés à être autonomes et à faire beaucoup de choix aussi dans cette pédagogie-là, ce qui fait que les plus rapides peuvent aller plus rapidement et ceux qui ont plus de difficultés sont capables d'être mieux suivis et d'aller à leur rythme sans nécessairement être dévalorisés et sans être comparés non plus au reste du groupe* ». Les structures et moyens qui prévalent à l'école alternative permettent « *d'individualiser les enseignements* », entre autres, grâce à « *l'aide de parents* » (Participant #3).

Un participant précise en quoi ce respect des rythmes modifie son mandat. Il va jusqu'à dire qu'au régulier, ce respect des rythmes est plus difficile parce que le rôle de l'enseignant consiste à partir de savoirs qui doivent être transmis aux élèves alors qu'à l'alternatif, on part de l'élève pour l'emmener vers les contenus du programme.

*Ce que j'essaie de faire c'est de partir des enfants. Alors c'est toujours de les relancer, c'est toujours de les questionner, c'est toujours de les inviter à savoir ce qu'ils veulent faire, comment ils veulent le faire, à quel rythme ils veulent le faire, avec quel matériel. Donc, la différence est que ça part d'eux et c'est eux qui sont responsabilisés pour y arriver. Moi je suis là pour les aider, leur donner des moyens, pour leur permettre de transférer des techniques, des connaissances pour qu'ils arrivent à leurs fins tandis que l'école régulière, c'est plus en fonction d'objectifs qui sont extérieurs à eux [...] Il faut vraiment travailler pour que l'enfant sente le goût de faire des choses. Et à partir de là, il va se mobiliser* (Participant # 4).

Par contre, ce même participant ajoute que ce respect des rythmes exige beaucoup de souplesse de la part de l'enseignant et que cette « *attente* » peut parfois être difficile puisqu'« *attendre que l'enfant soit prêt, ça veut dire quoi?* » et que « *c'est bousculant parce que tu as ton image de prof face à toi-même, face à tes collègues, face aux parents mais tu ne peux pas mobiliser un enfant si lui ne se mobilise pas.[...] Alors que dans une école régulière, tu n'as pas le choix. Ton contrat social c'est que tu dis à l'enfant qu'il a des choses*

*à faire et il faut qu'il les fasse et il est jugé à partir de ce qu'il fait. Alors qu'ici, c'est vraiment centré sur l'enfant et sur son évolution » (Participant #4).*

Force est de constater que, peu importe la spécificité de l'approche pédagogique privilégiée dans le projet éducatif de l'école, les répondants croient que le respect des rythmes et des styles d'apprentissage ainsi que le parti-pris des enseignants pour susciter l'intérêt de l'élève sont des priorités qui distinguent les écoles alternatives des écoles régulières.

#### **4.1.2.3 Valeurs partagées**

Un autre élément qui revient à plusieurs reprises est la notion de valeurs. Pour ces enseignants, choisir d'enseigner dans une école alternative est concordant avec les valeurs auxquelles ils adhèrent. Certains parlent de « lien avec leurs convictions profondes », d'autres abordent l'idée de participer au développement d'une « *société meilleure, basée sur des valeurs plus humanistes* ». Les convictions, attitudes et valeurs des enseignants qui modulent leurs interventions leur permettent de « *considérer l'enfant autrement, de considérer le parent autrement, de se considérer dans son rôle d'intervenant autrement* », ce qui exige « *beaucoup plus de créativité, beaucoup plus d'adaptation mais ça te permet de vivre quelque chose qui est plus [...] en lien avec des convictions profondes, avec des valeurs auxquelles je crois depuis toujours. [...] Ce n'est pas juste les apprentissages, c'est vraiment la quête de soi* ». Selon ce même participant, le rôle de l'« *école alternative, c'est de permettre à l'enfant de se connaître, de savoir quels sont ses désirs, ses besoins, ses intérêts, comment il peut réaliser quelque chose qu'il a le goût de réaliser* ». Il explique qu'il en est de même pour sa perception de son rôle d'enseignant : « *c'est de me permettre de me réaliser, de me réaliser en tant qu'être et c'est la même chose pour des parents. [...] Alors pour moi, l'école alternative c'est ça : ça concerne en premier lieu la quête de soi et l'évolution de la personne* » (Participant #4).

Ce qui distingue l'école alternative de l'école régulière, c'est cette adhésion de tous les enseignants à cette vision « humaniste » : « *les écoles alternatives, c'est un groupe de*

*personnes qui choisissent d'être ensemble »* et cette collégialité permet *« une continuité qui est très importante et très riche pour les enfants surtout »* (Participant #8).

En résumé, ces enseignants considèrent que d'opter en collégialité pour une approche pédagogique centrée sur l'élève est possible grâce à l'adhésion des enseignants à cette philosophie de l'éducation et que c'est possible grâce au fait qu'ils partagent tous ces valeurs humanistes. Cette adhésion aux valeurs nous conduit à la quatrième et dernière caractéristique émergente de la définition de l'école alternative, qui est la quête d'innovation pédagogique.

#### **4.1.2.4 Innovation pédagogique**

Finalement, la dernière caractéristique de l'école alternative met l'accent sur l'innovation pédagogique. Pour les enseignants, l'innovation pédagogique est d'abord possible grâce à la confiance qu'ont les parents envers l'équipe pédagogique de l'école. Les enseignants éprouvent ainsi une grande liberté d'action puisque *« les parents ne mettent pas vraiment de freins »* et qu'*« il y a beaucoup de confiance accordée aux profs »*. Comme l'exprime ce participant, ces écoles permettent à *« l'enseignant de montrer tout le professionnalisme qu'il peut »* parce que ce sont eux qui prennent les décisions pédagogiques : *« il n'y a pas de matériel imposé, il n'y a pas de structure imposée, c'est nous qui bâtissons [...] et si on veut qu'il y ait une cohérence, [...] il faut que tout le monde se suive ou presque »*. Bien que cette vision exige la collégialité entre les enseignants, le fait de proposer eux-mêmes les méthodes et les approches pédagogiques leur permet de vivre un sentiment de liberté partagé par les différents acteurs impliqués dans l'école : *« Moi, je me sens libre comme enseignante. Je sens mes élèves beaucoup plus libres d'aller vers où ils ont envie d'aller. La direction, aussi. C'est moins un rôle de contrôle que d'organisation »*. Ainsi, même la direction voit ses fonctions modifiées par ce mode de fonctionnement puisque le fait de partager l'organisation provoque un partage des responsabilités. La direction d'école *« est là pour organiser, pour que tout se déroule comme il faut, qu'on respecte les lois, qu'on fait ce qu'il faut, mais elle n'a pas tout le poids du bon déroulement de l'école. On en est tous responsables. Autant les enfants que les parents, que les enseignants. Moi je pense*

*qu'elle est là la différence. Dans la liberté, dans l'action et dans les choix qu'on peut faire »* (Participant #2).

En plus de partager la gestion de l'organisation, l'équipe-école doit également s'assurer de la cohérence dans les approches pédagogiques d'une classe à l'autre et d'un cycle à l'autre. C'est donc une « école qui va chercher beaucoup la continuité entre les enfants, entre les cycles et entre les degrés ». Cette collégialité est fondée sur « le projet éducatif [...] qui met de l'avant des valeurs et des orientations [...] qui doivent être endossées par toute la communauté », ce qui diffère de l'école régulière où « deux collègues d'un même cycle pourraient travailler en pédagogie par projets alors que deux autres pourraient décider de faire plus de magistral, de faire plus d'ateliers, alors il y a moins de continuité à travers les cycles » (Participant #7). L'analyse des réponses des enseignants en ce qui a trait à l'innovation pédagogique démontre que cette caractéristique doit être vécue en collégialité et qu'il est donc nécessaire que l'école se donne des moyens pour réaliser ce mandat.

Pour conclure cette section portant sur la définition de l'école alternative, nous résumerons ainsi la façon dont les participants à notre recherche l'ont décrite : pour eux, l'école alternative est d'abord une école où une place privilégiée est accordée aux parents puisqu'en plus d'être considérés comme les « coéducateurs » des enfants, ils font partie de l'organisation de l'école. Le terme « cogestion » a même été nommé par plusieurs enseignants. Plus encore, la notion de communauté d'appartenance entre l'école et la famille est la caractéristique propre à l'école alternative qui est dominante. Ensuite, l'école alternative se caractérise par le choix d'approches pédagogiques humanistes et centrées sur les enfants plutôt que sur les programmes. L'école alternative se distingue également par l'adhésion de tous (personnel enseignants, professionnels, directions et parents) aux valeurs véhiculées par ces milieux. Finalement, l'école alternative se donne pour mission de constamment valoriser les innovations pédagogiques et de déployer les structures nécessaires pour accomplir ce développement.

Ces caractéristiques qui distinguent et définissent l'école alternative nous mènent à la présentation des représentations sociales qu'ont les enseignants en ce qui a trait au rôle et à la place de ces écoles alternatives dans le contexte de la dernière réforme en éducation (4.1.3).

#### 4.1.3 École alternative et réforme en éducation

Notre premier chapitre mentionne qu'au moment de l'implantation de la dernière réforme en éducation en 1999, la pertinence de maintenir un réseau d'écoles alternatives était remise en question puisque les orientations ministérielles que cette réforme propose sont des organisations pédagogiques et administratives similaires à celles du réseau alternatif.

Cette question avait été abordée lors du colloque « *École alternative et réforme en éducation : continuité ou changement?* » qui rassemblait les représentants des écoles alternatives. Un ouvrage avait également été publié par Beaudry et Pallascio en 2000. Les auteurs mettaient en lumière que malgré les apparences, la *communauté de recherche* et l'*innovation pédagogique* restaient des caractéristiques exclusives aux écoles alternatives. Il nous apparaissait important de voir ce qu'en pensent les enseignants presque dix années plus tard. La question sur la pertinence de maintenir un réseau d'écoles alternatives a donc également été abordée en introduction à l'entretien.

Les réponses obtenues permettent d'ajouter des précisions aux résultats obtenus lors du colloque de 1999. Au-delà des caractéristiques de *communauté de recherche* et d'*innovation pédagogique*, plusieurs autres distinctions ont été identifiées par les enseignants. Ainsi, le fait de se donner collectivement des conditions et des moyens (4.1.3.1) pour réaliser les visées du projet éducatif et le mandat d'être des « écoles-recherche » (4.1.3.2) ont été nommés comme étant des caractéristiques propres à ces écoles.

Tableau 4.1.3

**Représentations sociales de l'identité professionnelle d'enseignants d'écoles alternatives :  
leur définition de l'école alternative en lien avec la réforme en éducation**

Contexte de l'école alternative	
Enseignants	Place et rôle de l'école alternative dans le cadre de la dernière réforme en éducation
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Montrer qu'il est possible d'appliquer un modèle où l'apprenant est responsable de ses apprentissages.</li> <li>- La présence des parents reste une différence majeure.</li> <li>- Tous les enseignants adhèrent à l'approche pédagogique privilégiée.</li> <li>- On est tout le temps en train d'innover à l'alternatif.</li> <li>- La fréquence des temps de concertation pédagogique.</li> <li>- L'ouverture des gens du milieu alternatif (parents, enseignants, direction, etc.).</li> <li>- Cet enseignant affirme que si l'école alternative venait à disparaître, il quitterait l'enseignement parce que l'école régulière ne répond pas à sa vision de l'enseignement.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La réforme fait des propositions qui ne sont pas appliquées dans la réalité.</li> <li>- La structure de notre société ne permet pas la réalisation du projet de la réforme. Ça prend des parents engagés et la société n'est pas prête à ça.</li> <li>- Il y a des enseignants qui ne sont pas prêts, ce n'est pas bon pour tous.</li> <li>- Sur papier, il y a des ressemblances entre le régulier et l'alternative mais pas dans la réalité.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ce n'est pas : est-ce que les écoles alternatives ont encore leur raison d'être; c'est : est-ce que les autres écoles ont suivi la réforme?</li> <li>- Non seulement, l'école alternative vit la réforme, mais elle va plus loin.</li> <li>- L'école alternative applique vraiment le projet éducatif.</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le corps enseignants est réactionnaire dans le sens qu'il est résistant aux changements.</li> <li>- Au régulier, les parents ne sont pas assez présents pour vivre une pédagogie alternative.</li> <li>- Un manque d'ouverture face à la nouveauté.</li> <li>- À l'école alternative, on veut travailler autrement et on y croit.</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cette répondante ne répond pas vraiment à cette question.</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il y a des gens qui choisissent l'école alternative pour les valeurs, pour la façon de fonctionner. Ce n'est même pas une question de réforme.</li> <li>- Il y a encore aujourd'hui beaucoup de résistance dans les milieux réguliers par rapport à la réforme.</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les écoles alternatives offrent un contexte et une approche différente des écoles régulières. La présence des deux types de milieux est pertinente.</li> <li>- La réforme a été implantée, mais sans nécessairement l'accord des enseignants du Québec.</li> <li>- L'approche par projets ne prendra pas autant de place au régulier que dans les écoles alternatives.</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La pertinence d'un réseau alternatif demeure parce qu'il applique des visées effectivement similaires à la réforme mais va encore plus loin dans son application et c'était le cas bien avant la réforme.</li> <li>- On a de la difficulté avec tout ce qui est imposé et tout ce qui vient du ministère plutôt que ce qui vient des élèves. Cependant, les fondements de la réforme, on n'est pas contre du tout.</li> </ul>
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans l'esprit de la réforme oui, les orientations sont similaires, mais pas dans l'application.</li> </ul>

	- L'approche pédagogique de la réforme a été imposée aux enseignants du régulier alors que l'approche pédagogique alternative a été choisie par les enseignants de l'alternatif.
10	- L'école alternative est un lieu fécond pour la recherche en éducation, c'est le laboratoire en marge des écoles régulières. - Il faut continuer de bouger, de se questionner et de faire l'essai de pratiques qui sont différentes. - Les écoles alternatives doivent rester puisqu'elles ne font pas juste répondre à ce qui se vit dans la société mais essaient de voir de l'avant.
11	- Dans les écoles régulières, il y a sûrement des profs avec des pratiques alternatives mais ça doit se vivre très difficilement parce que tu n'as pas le soutien de tes collègues, ni de la direction, tu n'as pas la structure de soutien et de développement que nous avons en alternatif et tu n'as pas les parents qui sont là pour te soutenir.

Les réponses des participants démontrent que, malgré les similitudes entre les orientations pédagogiques et administratives de la dernière réforme en éducation et les visées de l'école alternative, il reste aujourd'hui, après dix années d'implantation de cette réforme, de grandes différences entre les écoles régulières et alternatives. Une majorité des participants mentionnent les éléments qui, selon eux, sont des causes à « l'échec » de cette réforme, dont le manque de formation des enseignants, le soutien aux enseignants qui est déficient et la non-adhésion des enseignants aux éléments proposés dans la réforme alors que d'autres précisent en quoi l'école alternative est différente de l'école régulière et ce, malgré la réforme. Parmi les différences fréquemment énoncées, le fait de se donner collectivement des moyens et conditions d'application et la volonté d'être des « écoles-recherche » sont celles qui ont été les plus souvent mentionnées. Elles sont explicitées ci-après.

#### 4.1.3.1 Se donner collectivement des conditions et des moyens

Plusieurs soulèvent comme premier argument que, bien que les orientations soient similaires, la principale différence est le fait que les écoles alternatives se donnent les moyens et les conditions pour appliquer un modèle centré sur l'élève et que toutes les personnes impliquées dans le développement de l'enfant adhèrent à cette philosophie de l'éducation. La majorité des participants a effectivement mentionné que bien que les orientations soient similaires « sur papier », l'application d'une réelle pédagogie centrée sur l'enfant n'était pas vécue dans la plupart des milieux réguliers. Ils affirment que, dans les écoles alternatives, *« ce modèle de l'apprenant qui est responsable de ses apprentissages se vit pour vrai parce qu'on a des moyens, on a une structure qui nous soutient nous comme prof [...] et que tous*

*les enseignants y adhèrent tandis qu'au régulier, ce n'est pas nécessairement tout le monde qui y croit [...]. Donc, ce n'est pas possible de le faire pour vrai. C'est possible de tendre vers ça je pense, mais ce n'est pas possible de le faire totalement » (Participant #1). Selon eux, l'écart entre les idéaux de la réforme et son application est principalement lié à l'absence d'adhésion des enseignants, des parents, des syndicats de l'enseignement et même de la société en général envers les changements qu'elle propose.*

*C'est sur papier la réforme. C'est un vouloir de la société, mais [...] pour l'instant elle n'est pas prête à ça. Elle n'est pas prête à prendre du temps pour l'éducation scolaire des enfants. [...] Il y a des enseignants qui ne sont pas prêts non plus. Ce n'est pas bon pour tous les enseignants. [...] C'est ce qui explique qu'elle ne passe pas, [...] et qu'ils veulent retourner à du connu qui est plus sécurisant.] Selon moi, nous avons notre raison d'être parce que, malgré la réforme, on a voulu montrer à quel point on est différent parce que sur papier, c'est clair qu'on a beaucoup de ressemblances, mais dans la réalité, on est bien loin de vivre comme dans une école régulière. Et ça va prendre des années [...] avant que tout le système scolaire comme on le connaît se transforme et nous, on aura le temps à ce moment-là d'essayer autre chose (Participant #2).*

L'enseignement en école alternative résultant d'un choix professionnel est basé sur l'adhésion aux valeurs communes et aux balises pédagogiques préconisées par ce réseau d'écoles. La résistance au changement du personnel n'y est donc pas observable ou, du moins, pas de la part des enseignants. Outre l'adhésion du personnel au projet éducatif, des participants ajoutent que la présence de ce réseau d'écoles est pertinente puisqu'il répond à une demande de parents qui, eux aussi, voient l'enseignement et l'éducation autrement et que « *ce n'est même pas une question de réforme* ». L'école alternative semble ainsi répondre à une demande de parents « *qui veulent sortir du milieu régulier, qui ne se sentent pas bien, qui ne sentent pas que ça répond à leur besoin, à leur façon de voir les choses* » (Participant #6).

Sans détailler comment l'école régulière pourrait créer cet inconfort, ce sont les éléments mentionnés dans la définition de l'école alternative qui ressortent des propos des enseignants, c'est-à-dire : les parents qui choisissent ce type d'écoles pour leur approche pédagogique centrée sur l'enfant, la recherche et l'innovation pédagogique qui s'y font, l'esprit de communauté qui y règne et la place qui leur est accordée.

#### 4.1.3.2 Des « écoles-recherche »

Au-delà des conditions d'application et d'adhésion du personnel enseignant et des parents, l'innovation pédagogique est un élément également présent dans les propos de plusieurs participants. Encore une fois, ils précisent que ce qui différencie les écoles alternatives des écoles régulières au plan de l'innovation est le fait qu'ils croient tous profondément aux visées du projet éducatif de l'école et qu'ils se donnent « *la place pour faire les changements et pour innover* » (Participant #1). Il est également intéressant de constater que ces enseignants se sentent en marge du système scolaire et vont même jusqu'à dire que leurs écoles « bousculent » l'éducation au Québec.

*Je pense qu'on va continuer d'être très dérangeants pour le ministère mais, en même temps, une fois que nos bons coups auront été prouvés, on va continuer de les inspirer et peut-être d'être à la base de la prochaine réforme, encore une fois [rires]. Je pense que ça fait évoluer la société. On est en marge et on bouscule nos milieux mais on bouscule aussi le grand domaine de l'éducation et la société, alors il faut qu'on soit là (Participant #10).*

Finalement, la présence et « l'implication des parents », la notion d'« implication dans la communauté », « l'adhésion des enseignants aux valeurs du projet éducatif », le « respect des rythmes d'apprentissage » et « l'individualisation de l'enseignement » sont des éléments des représentations sociales de l'école alternative qui ont été abordés par plusieurs et parfois par l'ensemble des répondants. Une majorité d'entre eux a également mentionné que si la question de maintenir un réseau d'écoles alternatives était pertinente en 2000, elle l'est encore plus aujourd'hui. Ils affirment que le bilan des dix dernières années d'implantation de cette réforme démontre que les changements proposés par ce renouveau pédagogique ne sont pas réellement convaincants. Ainsi, puisque les visées de la réforme n'ont pas été appliquées, il demeure pertinent de maintenir un réseau d'écoles qui pense et applique ces visées avec grand succès depuis sa création.

Après avoir établi les représentations sociales des éléments qui caractérisent selon ces enseignants le contexte spécifique de l'école alternative, il s'agit de présenter maintenant leurs représentations sociales de la profession enseignante.

## 4.2 Représentations sociales de la profession enseignante

La deuxième partie de l'entrevue a permis d'aborder les cinq axes de l'identité professionnelle tels que formulés par Gohier *et al.* Les prochaines sections permettront de mettre en lumière les caractéristiques des représentations sociales des enseignants dans leur rapport au travail (4.2.1), dans leur rapport aux responsabilités (4.2.2), dans leur rapport aux apprenants (4.2.3), dans leur rapport aux collègues et au corps enseignant (4.2.4) ainsi que dans leur rapport à l'école comme institution sociale (4.2.5).

### 4.2.1 Les enseignants et leur rapport au travail

L'analyse de ce premier axe de l'identité professionnelle fait ressortir plusieurs dimensions. D'abord, les enseignants ont majoritairement précisé que leur rôle en est un de guide, tant pour les enfants que pour les parents (4.2.1.1). Ils ont également mentionné que la spécificité de leur tâche réside dans le fait de « cogérer » l'école avec les enseignants, la direction, les élèves et les parents (4.2.1.2). Ils ont enfin précisé que leur travail exige une grande maîtrise des savoirs didactiques et disciplinaires (4.2.1.3).

Tel qu'exposé au deuxième chapitre, le rapport au travail fait référence à l'enseignant spécialiste de l'éducation/apprentissage qui vise à optimiser les stratégies éducatives dans le but de favoriser l'apprentissage et la maîtrise des acquis. L'acte éducatif exige donc de l'enseignant une maîtrise des savoirs didactiques et disciplinaires d'ordre théorique et pratique en plus de faire appel à ses qualités relationnelles et son sens de l'éthique. Ainsi, « l'enseignement est un service public, visant le bien-être de la collectivité en contribuant au développement des personnes qui vont composer et gouverner la société de demain, assurant ainsi sa pérennité, et idéalement, dans une société démocratique, favorisant l'accès pour le plus grand nombre à une meilleure qualité de vie » (Gohier *et al.*, 2001, p. 10).

Afin de mieux comprendre les représentations sociales que les enseignants en milieu alternatif ont de leur travail, la question suivante leur était posée : « Comment définissez-vous votre rôle en tant qu'enseignant(e) d'école alternative ? » Le cadre d'analyse qui suit

présente un résumé des opinions formulées par les participants. Vient ensuite une description de ces données.

TABLEAU 4.2.1

**Représentations sociales de l'identité professionnelle d'enseignants d'écoles alternatives : leur rapport au travail**

	Identisation/Identification professionnelle
Enseignants	Rapport au travail
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignant est un guide, un leader pour les élèves ainsi que pour les parents.</li> <li>- L'enseignant est un communicateur, un vulgarisateur.</li> <li>- L'enseignant est un observateur de son groupe : l'enseignant est un entremetteur.</li> <li>- L'enseignant est tout le temps en train d'analyser.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignant est un guide, le gardien de l'évolution.</li> <li>- Faire avancer les élèves.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignant a la charge de son groupe, de l'école et de la communauté alternative.</li> <li>- L'enseignant doit s'assurer que tout le monde avance.</li> <li>- Rôle d'«éducateur» pour les élèves mais aussi un rôle de guide pour les parents.</li> <li>- Le rôle de l'enseignant est beaucoup plus large en alternatif.</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- C'est de la cogestion.</li> <li>- Un grand investissement de la part de tout le monde.</li> <li>- Un engagement qui est très important.</li> <li>- Rester dans l'innovation.</li> <li>- L'enseignant se questionne, se remet en question.</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un rôle de gestion de parents qui exige de les former et de les accompagner.</li> <li>- Sans être parfait, l'enseignant est un modèle.</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prendre les élèves où ils sont et les faire avancer à leur rythme d'apprentissage en tenant compte de leurs besoins individuels.</li> <li>- Que les élèves soient des bâtisseurs et qu'ils se démarquent dans la société.</li> <li>- Que les élèves restent accrochés à l'école, motivés et qu'ils aient le goût d'apprendre.</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un passeur culturel.</li> <li>- Cogestion dans l'organisation de l'école.</li> <li>- L'enseignant est un porteur du projet éducatif.</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignant doit avoir une très bonne connaissance du programme.</li> <li>- Respecter le rythme d'apprentissage de l'élève.</li> <li>- Travailler en équipe.</li> <li>- L'enseignant doit être curieux.</li> <li>- L'enseignant doit être organisé.</li> </ul>
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans cette communauté d'entraide (enseignant-apprenant-parent), l'enseignant n'est pas laissé à lui-même.</li> <li>- Communiquer avec les parents.</li> <li>- L'enseignant doit être très organisé.</li> </ul>
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Être davantage un guide qu'un transmetteur de connaissances.</li> <li>- Faciliter la création de liens entre les élèves puisqu'ils apprennent les uns des autres.</li> <li>- Un rôle d'inclusion des parents.</li> <li>- Percevoir les besoins et choisir les moyens qui sont les plus pertinents pour chaque élève.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Créer l'équilibre entre le respect du rythme de chaque élève et ce qui est dicté tout en restant en cohérence avec ce qui est exigé par l'équipe pédagogique.</li> <li>- Puisque les enfants sont curieux, l'enseignant doit continuer d'allumer leur flamme plutôt que de l'éteindre.</li> </ul>
11	<ul style="list-style-type: none"> <li>- C'est un rôle de guide, de gestion et d'organisation.</li> <li>- L'enseignant doit s'assurer que sa classe est bien organisée pour que les élèves soient stimulés et motivés.</li> <li>- Enseigner en partant de ce que tout le monde a besoin, sinon, y aller par petits groupes et selon les besoins des personnes.</li> <li>- L'enseignant essaie de faire en sorte que ce soit un apprentissage le plus naturel possible.</li> <li>- Faire en sorte que les élèves aiment l'école, qu'ils aient envie d'y rester et qu'ils soient motivés d'apprendre.</li> </ul>

#### 4.2.1.1 Un rôle de guide pour les enfants et les parents

La majorité des participants a d'abord spécifié la particularité de leur rôle. Tel que plusieurs l'ont mentionné, ils ont souvent repris les termes associés au rôle de l'enseignant dans la réforme pour se décrire comme étant un « *guide, un gardien de l'évolution* » des élèves. Ils décrivent leur rôle comme étant celui d'accompagnateur des apprentissages des élèves et ce, au-delà de l'académique : « *Je suis là pour m'assurer que chaque enfant évolue, que chaque enfant apprend. Pas nécessairement en français, en mathématique. Ça peut être au niveau social, spirituel, personnel, mais je suis là pour m'assurer que chaque enfant avance et vérifier qu'il avance à un bon rythme. Si je vois que le rythme est lent et que ça fait un petit bout de temps qu'il n'y a pas d'acquis, peu importe la sphère, là je sens qu'il faut que je stimule. Donc, comment en faire prendre conscience à l'enfant, amener différentes façons de travailler ça. C'est vraiment mon rôle, de faire avancer les enfants* » (Participant #2).

À cet accompagnement, les enseignants ajoutent le « respect des rythmes et des styles d'apprentissage individuels des élèves ». Leur rôle est de « *prendre les enfants où ils sont et de les faire avancer à leur rythme, en tenant compte de leurs besoins individuels et d'ancrer aussi parfois des besoins collectifs* ». (Participant #6) En étant à l'écoute des différents besoins tant d'ordre individuel que collectif, les enseignants visent des acquis qui vont au-delà de l'académique. Ce participant allait même jusqu'à souhaiter « *avoir un impact dans*

*leur vie. J'essaie de leur donner tout ce que j'ai de mieux en moi pour qu'ils [...] deviennent des adultes qui vont être constructifs et qui vont apporter quelque chose de bon à la société. »*

Ce qui ressort également comme étant une particularité de l'école alternative dans le rapport au travail est le fait d'avoir à jouer ce rôle de guide auprès des parents. Ces derniers faisant partie du quotidien scolaire, les enseignants se doivent de les soutenir et les accompagner dans leur implication.

*Le rôle aussi c'est de guider les parents. [...] Ça me demande autant dans ma planification parce que le parent, ce n'est pas un pédagogue. Il a besoin d'être guidé sur comment intervenir. Il a besoin aussi de se sentir utile quand il vient dans ma classe. [...] Alors je pense que notre rôle de professeur en alternatif, c'est pour les enfants et pour les parents. [...] On n'a pas le choix de savoir pourquoi on fait chaque intervention qu'on fait, et je pense que je suis une meilleure prof quand il y a des parents dans la classe. [...] Tu es un modèle pour les enfants et tu es un modèle pour les parents et les parents sont bien plus critiques que les enfants [rires] alors tu ne peux pas te laisser aller dans la facilité parce qu'il y a toujours un parent différent qui observe et qui, écoute, c'est fou comment on voit les parents copier nos interventions après! Tu fais un questionnement avec un enfant et tu vois le parent qui va aller le réutiliser se questionnement-là (Participant #1).*

Bien que cette implication permette et facilite la réalisation des visées de leurs projets éducatifs, elle exige donc également des enseignants une grande souplesse, de l'ouverture et beaucoup de disponibilité.

#### **4.2.1.2 La cogestion de l'école**

En plus de la tâche d'enseignement, le travail d'un enseignant en école alternative est également lié à la gestion de l'école. Selon les participants, cette implication dans l'organisation scolaire diffère grandement des milieux de l'école régulière. Le fait d'être constamment préoccupé par une vision pédagogique combinée à une approche communautaire d'implication exige que toutes les décisions prises pour l'école soient cohérentes avec le projet éducatif. La gestion de l'école n'est ainsi pas limitée à la direction mais s'étend à toute l'équipe pédagogique qui, souvent, implique également les parents.

Le rôle en rapport au travail est donc « *plus large dans une école alternative que dans une école traditionnelle* » [...] parce qu'« *en plus d'avoir la charge de ton groupe, tu as aussi la charge de l'école et en plus, tu as la charge de la communauté alternative* » (Participant #3). Comme l'exprime un autre enseignant, l'outil permettant ces prises de décisions collectives est le projet éducatif : « *c'est le fil conducteur dans des décisions et des interventions des enseignants et des directions* ». Malgré le fait que les décisions collectives liées à la gestion de l'école soient prises en fonction de ce projet éducatif, c'est l'enseignant qui a le rôle « *de porteur du projet éducatif. C'est vraiment lui qui va faire en sorte que le projet éducatif va vivre ou non dans sa classe* » (Participant #7).

Bien que cette cogestion soit exigeante, elle est perçue comme étant une « communauté d'entraide » qui permet de partager toutes les responsabilités entre les différents intervenants et pour qui l'objectif commun est d'optimiser le développement de l'élève.

*Alors c'est une communauté d'entraide, enseignant-apprenant-parent, ça c'est clair. Même la direction travaille avec nous. Alors c'est tout le monde! Le concierge, le service de garde, il n'y a personne dans cette école-là qui ne devrait pas être là. On est tous là parce que nous avons un objectif commun et c'est d'amener le jeune de la maternelle jusqu'en sixième et qu'il soit un bon citoyen et qu'il fasse une belle vie. Voilà. Qu'il soit heureux* (Participant #9).

Outre la notion de communauté et de lien étroit entre l'école et la famille, la maîtrise des savoirs didactiques et disciplinaires est également fréquemment mentionnée par les participants.

#### **4.2.1.3 La maîtrise des savoirs didactiques et disciplinaires**

La *maîtrise des programmes et des approches pédagogiques* est un aspect du travail valorisé par plusieurs participants pour qui le mandat est de respecter les rythmes et les styles d'apprentissage individuels des élèves. Ils considèrent important de développer leurs compétences en matière de savoirs didactiques et disciplinaires. De plus, comme l'ensemble de ces milieux alternatifs préconise des classes multi-niveaux, les enseignants doivent

maîtriser plus d'un niveau scolaire du programme de formation de l'école québécoise afin de réussir à respecter les rythmes d'apprentissage de chacun. Comme l'explique cet enseignant, « *la plupart des écoles alternatives fonctionnent avec peu de manuels. [...]. Par conséquent, il faut réfléchir aux séquences d'apprentissage. Il faut penser aux savoirs antécédents de l'élève et ce qui est à voir ensuite puis comment on va le faire et comment on va le voir pour respecter le rythme de l'élève et [...] respecter les façons d'apprendre de chacun* » (Participant #8).

Ce même enseignant explique que pour être efficace, il doit être bien outillé en didactique de chacune des matières pour lesquelles il est responsable de l'enseignement en plus de posséder des connaissances approfondies en lien avec des stratégies pédagogiques diversifiées afin de s'adapter aux différents styles d'apprentissage des élèves.

*[...] je dirais que l'école alternative exige de l'enseignant une bonne connaissance, une bonne appropriation de son propre travail, du sens de son travail, du sens de ce qu'il fait. On ne peut pas faire les choses de façon automatique parce que d'une année à l'autre, les choses ne s'appliquent pas parce que les choses changent, parce que les élèves changent, parce que la dynamique change alors on ne répète pas les mêmes choses d'une année à l'autre* (Participant #8).

Pour le participant #8, cette vision de l'acte éducatif exige de l'enseignant de grandes aptitudes d'organisation. Ces propos vont à l'encontre de la croyance populaire voulant que les enseignants en école alternative instruisent au gré du moment sans rigueur organisationnelle.

*C'est tout le contraire! Parce que, puisque les élèves sont tous différents, bien il faut suivre tout ce beau monde là qui font plein de choses différentes, ça demande beaucoup d'organisation parce que nous, comme professionnels, on a des comptes à rendre, on a des communications à donner aux parents sur l'évolution de chacun et ce sont des personnes très préoccupées par les apprentissages de leurs enfants alors ils veulent avoir des informations précises sur les défis de chacun, les forces de chacun et ça, pour y arriver, il faut être très très organisés. Ce qui est un beau défi! [rires]* (Participant #8).

Ceci nous conduit à aborder la question de la perception de ces enseignants en rapport avec leurs responsabilités. Tel que présenté dans le deuxième chapitre, le rapport aux

responsabilités fait référence à l'enseignant comme une personne et un professionnel responsable de l'éducation envers la société. Conséquemment, celui-ci doit être conscient de sa fonction sociale et de l'orientation qu'il souhaite lui donner.

#### **4.2.2 Les enseignants et leur rapport aux responsabilités**

L'analyse des représentations sociales qu'ont les enseignants dans leur rapport aux responsabilités fait ressortir deux aspects : le développement global de l'élève (4.2.2.1) et le partage de cette responsabilité sociale avec les autres intervenants, dont les parents (4.2.2.2).

La notion de développement global de l'apprenant est au cœur de l'action éducative menée par l'enseignant. De plus, l'enseignant porte la responsabilité de soutenir le parent. C'est ce qui a été mentionné par plusieurs enseignants en réponse à la question « *Par la nature de ses fonctions, l'enseignant est responsable de l'éducation envers la société. Comment définissez-vous ce rôle social de l'enseignant en école alternative ?* ».

TABLEAU 4.2.2

**Représentations sociales de l'identité professionnelle d'enseignants d'écoles alternatives :  
leur rapport aux responsabilités**

Identisation/Identification professionnelle	
Enseignants	Rapport aux responsabilités
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ma responsabilité c'est de donner des responsabilités aux autres</li> <li>- Ma priorité est que l'élève soit bien à l'école, qu'il aime apprendre et qu'il progresse à son rythme</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Développer les valeurs qui favorisent la cohabitation, la communication, l'entraide et l'estime de soi</li> <li>- Asseoir des valeurs : c'est ce qu'on fait de mieux pour la société.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- À l'école, l'enseignant conscientise les élèves en leur permettant de s'exprimer, de développer un sens critique, d'être capables de s'auto-évaluer et d'avoir un regard critique sur l'opinion des autres.</li> <li>- Préparer des futurs citoyens qui vont avoir une tête sur les épaules.</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aider l'élève à s'épanouir.</li> <li>- Aider l'élève dans sa quête d'autonomie et d'atteinte du bonheur.</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- C'est le même contrat social que pour n'importe quel enseignant.</li> <li>- Mon rôle est que les enfants ne trouvent pas l'école plate.</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Travailler à la motivation des élèves, de les accrocher à quelque chose qui va les allumer, qu'ils auront le goût d'apprendre et de faire quelque chose de bien dans leur vie qui leur permettra de se développer comme personne.</li> <li>- De faire que ces personnes-là, un jour vont faire avancer les choses, qu'ils deviennent des agents multiplicateurs, des agents de changement, des personnes innovatrices.</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'élève apprend à socialiser, à se respecter, à donner ses idées et à respecter les idées des autres.</li> <li>- Socialisation aussi avec les parents et avec la communauté.</li> <li>- Créer un environnement pour que l'enfant puisse se développer.</li> <li>- Créer un climat de classe qui va permettre aux élèves de prendre des risques.</li> <li>- Créer un climat de classe riche où l'enfant va vraiment pouvoir développer son potentiel</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- J'ai de la difficulté à voir comment il est différent à l'alternatif par rapport à la société.</li> <li>- Le milieu de l'éducation est un milieu où on valorise le respect et la culture.</li> </ul>
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- À l'école alternative, ma responsabilité est partagée avec les parents.</li> <li>- La défense d'engagement social, la défense de respect, la coopération plutôt que la compétitivité.</li> <li>- Être des citoyens du monde, pas juste citoyen de ton école.</li> </ul>
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'école est une microsociété qui permet à l'élève de vivre les contraintes et les avantages de la vie en société et de voir quelles sont les responsabilités qui y sont associées afin de les assumer.</li> <li>- L'importance de comprendre son rôle dans le groupe et comprendre l'importance du groupe pour son cheminement personnel, l'interdépendance entre le groupe et l'individu.</li> <li>- Ils sont responsables de la vie de leur école.</li> </ul>
11	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire en sorte que ce soit un citoyen respectueux. Mais pas un citoyen nécessairement docile [rires] mais quelqu'un qui est capable de dire ce qu'il pense et qui est prêt à se battre pour ses valeurs.</li> </ul>

#### 4.2.2.1 Le développement global de l'élève

Ce tableau permet de mettre en évidence que la majorité des participants aborde des éléments de développement de la personne qui vont au-delà des apprentissages académiques. Il s'agit « *d'aider l'enfant dans sa quête d'autonomie et de bonheur* » et « *de sentir que des enfants sont heureux, qu'ils sont capables de faire des choses, qu'ils sont capables de parler quand ils ont des difficultés, qu'ils sont capables de trouver des moyens* » (Participant #4). Selon ce même répondant, sa responsabilité est d'accompagner l'enfant dans son épanouissement et de s'assurer que les apprentissages sont plus qu'académiques :

*Je veux que l'enfant sorte d'ici en se connaissant, en étant plus en harmonie pour mieux vivre sa vie. Et mieux vivre sa vie, c'est mieux vivre ce qu'il aura à affronter comme adolescent parce que la vie d'adolescent n'est pas facile et pour mieux vivre sa vie d'adulte, parce que la vie d'adulte non plus n'est pas facile. Travailler toute sa vie ce n'est pas facile. Il y a plein de frustrations. Mais si les enfants ont bien appris ce qu'ils sont et qu'ils ont bien appris à gérer ce qu'ils sont à partir des besoins déjà identifiés, des désirs, des qualités qu'ils ont, je trouve que c'est une belle façon de préparer les enfants à l'avenir. C'est une belle façon de dire à la société : « Regarde, ces enfants qui sortent d'ici sont déjà armés sur le plan personnel. Ils ne savent pas juste leurs règles sur le participe passé ». Ça c'est accessoire. Bien sûr, il faut le savoir pour ne pas faire de fautes, oui il faut être bons en mathématique, mais tu peux rencontrer des gens qui sont très bons mais qui ne sauront pas comment gérer leurs émotions, qui ne sauront pas comment gérer les difficultés qu'ils vont rencontrer dans la vie. Alors moi, je crois que c'est ça le plus important. Dans ce sens-là, je trouve que c'est une contribution à la société (Participant #4).*

La plupart des enseignants partagent ce point de vue et mentionnent l'importance de développer l'autonomie des élèves et de les aider à mieux se connaître. Finalement, plusieurs parlent également de développer des valeurs de cohabitation, d'entraide et le développement d'un esprit critique et d'un sens de l'engagement citoyen.

#### 4.2.2.2. Un responsabilité partagée

Il est intéressant de noter que plusieurs participants considèrent qu'à l'école alternative, cette responsabilité de l'éducation de l'enfant est distribuée entre les différents intervenants de l'école en plus d'être plus clairement partagée avec les parents. En effet, cette responsabilité est plus facilement partagée entre l'école et la famille du fait non seulement

que les parents ont fait le choix de ces milieux pour les valeurs qu'ils défendent mais aussi qu'ils font partie intégrante de l'organisation et du quotidien de l'école. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant consiste davantage à rassembler et harmoniser les interventions des divers acteurs impliqués dans le développement de l'enfant qu'à assumer à lui seul cette responsabilité sociale.

*Ma responsabilité, c'est de donner des responsabilités aux autres [rires]! On délègue beaucoup et on est « coresponsables » avec les parents, avec la direction, avec nos collègues. Je ne suis pas le seul intervenant avec cet enfant-là. Donc, oui, c'est moi qui doit chapeauter tout ça, mais je ne suis pas la seule responsable [...] Le parent est le premier responsable de son enfant, alors moi je suis responsable d'un groupe. [...] Donc ma responsabilité, c'est d'établir des priorités. Ma priorité c'est que l'enfant soit bien à l'école. C'est qu'il aime apprendre et qu'il aille à son rythme. [...] De m'assurer que les enfants soient bien. De m'assurer que les parents soient bien. Que tout le monde apprenne. C'est ça ma responsabilité (Participant #1).*

Pour décrire cette « cogestion » des responsabilités entre l'enseignant et le parent, un des répondants dit que lorsqu'il travaillait dans une école régulière, il avait « *l'impression d'être un grain de sable dans l'engrenage* », alors que depuis qu'il travaille dans une école alternative, il se sent « *comme l'engrenage* » et donc comme faisant « *partie du moteur qui fait avancer les choses* » (Participant #8).

Finalement, il est intéressant de noter que bon nombre de participants ont également souligné que le développement du respect et des habiletés dans le rapport aux autres est, à leur sens, une grande responsabilité à porter dans le milieu alternatif et ce, toujours en attribuant également une grande importance à la connaissance et à l'estime de soi de chacun des élèves. D'ailleurs, plusieurs ont mentionné que, selon eux, leur responsabilité est de tout faire pour que ces futurs citoyens vivent heureux.

#### **4.2.3 Les enseignants et leur rapport aux apprenants**

L'analyse des représentations sociales qu'ont les enseignants de leur identité professionnelle par rapport aux apprenants permet de mettre en lumière que cette vision de la relation éducative s'exprime d'abord par des termes tels que : guide, leader, accompagnateur

et ce, tant au niveau individuel que collectif et, tant au niveau des apprentissages scolaires que du développement de soi (4.2.3.1). Le deuxième élément mentionné par plusieurs dans leur rapport aux apprenants est le respect tant des rythmes et des intérêts d'apprentissage individuels que de ceux qui sont collectifs (4.2.3.2).

Tel que précédemment abordé, le rapport aux apprenants exige de l'enseignant qu'il soit responsable de développer une relation de qualité avec l'élève dans le but de favoriser son développement autonome. Cette vision du rapport à l'apprenant rejoint directement les propos de l'ensemble des participants. Comme ce fut également abordé dans le premier chapitre, le référentiel des écoles publiques alternatives du Québec affirme que l'autonomie fait partie des valeurs partagées par l'ensemble des écoles du réseau. Ce qui ressort nettement de l'analyse en réponse à la question : « *Pouvez-vous me décrire la relation pédagogique entre l'enseignant et l'élève en école alternative, c'est-à-dire, comment définissez-vous votre rôle auprès des apprenants?* » est effectivement que les enseignants accordent une grande importance à l'apprentissage de l'autonomie dans leur rapport aux élèves.

TABLEAU 4.2.3

**Représentations sociales de l'identité professionnelle d'enseignants d'écoles alternatives :  
leur rapport aux apprenants**

	Identisation/Identification professionnelle
Enseignants	Rapport aux apprenants
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignant est un guide, un leader et un modèle avec ses limites.</li> <li>- L'enseignant est un modèle d'apprenant, pas juste un modèle d'enseignant.</li> <li>- Faire de la différenciation pédagogique.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'authenticité.</li> <li>- Guider. L'enseignant doit amener l'élève où il pense que c'est bon pour lui. Cependant, inversement, l'élève a toujours la possibilité d'amener son enseignant à découvrir quelque chose de nouveau.</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un guide et un accompagnateur dans le cheminement des élèves.</li> <li>- L'enseignant doit donner des outils sans nécessairement dire quoi faire aux élèves. L'enseignant doit leur montrer plutôt la façon de se rendre où ils veulent aller.</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les élèves ont une démarche à faire pour apprendre des choses. L'enseignant doit aider les élèves en les guidant ou en identifiant avec eux les éléments qu'ils doivent travailler et améliorer.</li> <li>- L'enseignant doit éveiller l'élève à toutes les ressources qu'il y a autour de lui et qui vont lui permettre d'apprendre.</li> <li>- Intervenir pour le rendre le plus autonome possible.</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignant est là pour encourager les élèves.</li> <li>- Il faut accompagner les élèves dans leurs difficultés.</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le respect du rythme d'apprentissage de chacun des élèves.</li> <li>- De faire en sorte que l'élève se développe aussi au niveau des valeurs prônées par l'école.</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignant est un guide, qui prend l'élève où il est pour l'emmener le plus loin possible.</li> <li>- Développer une relation pédagogique entre l'élève et l'enseignant, mais également entre les élèves eux-mêmes.</li> <li>- La notion d'erreur est aussi très importante, permettre à l'enfant de faire des erreurs.</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignant va à la base des choses et travaille sur la motivation, sur le pourquoi d'apprendre.</li> <li>- Le besoin d'apprendre vient des élèves. Ce n'est pas l'enseignant qui impose les notions qui sont à apprendre.</li> </ul>
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il y a le collectif, le groupe et l'individuel. Alors l'enseignant n'est pas le seul responsable, il y a le groupe et chacun est responsable de la réussite de tous.</li> <li>- Travailler l'affectif qui est connecté avec le cognitif.</li> </ul>
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignant est plus un guide, quelqu'un qui accompagne les élèves.</li> <li>- L'enseignant vise à ce que les élèves deviennent autonomes.</li> <li>- L'enseignant vise à accompagner les élèves dans leur propre prise en charge et dans l'organisation des activités de la classe.</li> </ul>
11	<ul style="list-style-type: none"> <li>- À l'école alternative, il y a un rapport plus égalitaire dans les relations enfants-adultes.</li> <li>- Être un guide.</li> <li>- L'enseignant doit faire de la différenciation pédagogique.</li> </ul>

#### 4.2.3.1 L'enseignant : le guide de l'apprenant

L'ensemble des participants a décrit la relation pédagogique comme étant d'abord de l'accompagnement. Ils considèrent que leur rôle est principalement d'aider l'élève à développer ses habiletés et stratégies d'apprentissage et ce, en le « guidant » et en « l'accompagnant » dans ses forces, intérêts, défis et difficultés afin qu'il soit outillé pour apprendre par lui-même. L'acte d'apprendre est davantage prioritaire que les notions à apprendre.

Par rapport à l'apprenant, les enseignants considèrent que leur rôle est « *d'éveiller l'enfant à tout ce qu'il y a autour de lui, à toutes les ressources qu'il a autour de lui et qui vont lui permettre d'apprendre. D'apprendre en mathématique, d'apprendre en français, d'apprendre en histoire si l'enfant est prêt, d'apprendre en géographie, d'apprendre sur les artistes. D'apprendre* » (Participant #4). L'ensemble des participants a également précisé que cet « accompagnement » ne se limite pas aux apprentissages académiques mais s'étend au développement des valeurs véhiculées par ce réseau d'écoles, notamment le respect, la coopération, la responsabilisation et l'autonomie.

*C'est sûr que pour moi il y a tout l'aspect du respect du rythme d'apprentissage qui est de le prendre là où il est et de le faire avancer. De faire en sorte qu'il se développe aussi au niveau des valeurs qu'on va prôner, exemple : la responsabilisation, le développement de l'autonomie. Il y a la gestion du stress aussi qui fait plus ou moins partie de nos affaires mais que moi je m'en fais aussi parce que ça fait partie d'une réalité de notre société, le stress qui occasionne un million de maladies. Il y a ça, il y a d'être capable de communiquer aussi. Donc c'est de les outiller, dans le fond, à se développer à ce niveau là ; à répondre à leurs besoins, à prendre du temps individuellement avec chacun d'eux pour savoir, pour cerner vraiment c'est quoi leurs besoins et de les accompagner dans ça. Dans leurs difficultés mais aussi comme dans leurs forces* (Participant #6).

Il est également intéressant de constater que les enseignants ont, pour la plupart, ajouté au rôle de guide celui de modèle. En plus d'être très conscients de ce rôle de modèle auprès des élèves, les enseignants affirment qu'étant donné la présence et l'implication des parents au quotidien scolaire, ce rôle de modèle s'étend jusqu'aux parents.

#### 4.2.3.2 Respecter autant l'individuel que le collectif

Le respect des différences autant que celui des rythmes d'apprentissage est nécessaire tant au plan individuel que collectif. C'est en effet ce que plusieurs enseignants ont soulevé en précisant qu'au-delà de l'approche individuelle, la relation pédagogique en milieu alternatif est également caractérisée par la solidarité du collectif que représente ce groupe. Ainsi, « *le prof en alternatif vise non seulement à ce que l'enfant soit plus autonome, mais que le groupe soit autonome* » (Participant #10).

La « *prise en charge et l'animation de certaines activités par les élèves* » (Participant #10) et l'organisation de la classe permettant aux élèves de s'entraider sont des exemples qui ont été nommés. L'organisation de la classe permet de créer une « *communauté d'entraide. Donc, si moi [l'enseignant], je sens qu'il y en a un qui est démuni, il y a toujours le mot communauté qui fait que les autres sont responsables de sa réussite aussi. Alors je ne suis pas le seul responsable, on est un groupe et on est responsable de la réussite de tous* » (Participant #9). Finalement, il est important de noter que des notions d'éveil à la curiosité, de motivation, de désir d'apprendre, d'identification des forces et des défis individuels ont également été fréquemment identifiées par les enseignants.

#### 4.2.4 Les enseignants et leur rapport aux collègues et au corps enseignant

L'analyse de cet axe de l'identité professionnelle permet de mettre en évidence que le rapport aux collègues internes est caractérisé par la collégialité au sein de l'équipe pédagogique (4.2.4.1) mais que le rapport au corps enseignant en général est teinté par certains malaises (4.2.4.2).

Pour favoriser le sentiment d'appartenance au groupe, le rapport aux collègues exige des enseignants qu'ils aient des compétences dialogiques, communicationnelles et relationnelles afin que tous puissent s'exprimer et tendre vers des objectifs communs liés au projet éducatif. L'analyse des réponses obtenues à la question : « *D'après vous, qu'est-ce qui caractérise le rapport aux collègues en école alternative ?* » met en évidence que l'ensemble

des participants invoque que c'est l'appartenance à un groupe qui adhère aux mêmes valeurs ou visées pédagogiques qui est spécifique au contexte alternatif (4.2.4.1).

De plus, tel qu'abordé au deuxième chapitre et au-delà de l'expression du sentiment d'appartenance à leur école, les titulaires du primaire entretiennent un certain lien avec le corps enseignant par le biais des syndicats et des commissions scolaires. Encore une fois, l'unanimité des opinions des participants est étonnante puisqu'à la question : « *Comment vous situez-vous par rapport au corps enseignant au-delà de l'école alternative?* », l'ensemble des répondants a exprimé ressentir de grandes différences (4.2.4.2).

**TABLEAU 4.2.4**  
**Représentations sociales de l'identité professionnelle d'enseignants d'écoles alternatives :**  
**leur rapport aux collègues et au corps enseignant**

	Identisation/Identification professionnelle
Enseignants	Rapport aux collègues et au corps enseignant
1	<p>Aux collègues :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- C'est une famille.</li> <li>- Ce n'est pas juste un travail, c'est notre vie.</li> <li>- Les parents deviennent aussi des collègues.</li> <li>- On travaille en équipe et on s'entraide, peu importe le degré d'enseignement</li> </ul> <p>Au corps enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Je sens une appartenance avec les enseignants parce qu'on partage le même métier mais on ne le fait pas de la même manière et dans les formations, c'est frappant ! La façon dont on se questionne, les questions qu'on pose aux formateurs, c'est fou la différence !</li> <li>- Le plus important dans l'enseignement c'est d'être là où on est bien; ce à quoi on croit.</li> <li>- Je sens qu'on est marginal à l'alternatif et qu'on dérange un peu.</li> <li>- Pour le syndicat, on dérange beaucoup parce qu'ils veulent qu'on soit tous pareils.</li> </ul>
2	<p>Aux collègues :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La cohésion entre les membres.</li> <li>- La communication</li> <li>- L'entraide</li> <li>- Pas de compétition</li> <li>- Beaucoup de temps pour partager. On s'en donne du temps</li> </ul> <p>Au corps enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- J'ai l'impression que les enseignants du régulier me voient comme quelqu'un qui en sait plus. Je sais juste autre chose.</li> </ul>
3	<p>Aux collègues :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le travail d'équipe, la bonne entente et le climat, c'est primordial.</li> <li>- Les enseignants s'entraident beaucoup à l'école alternative.</li> </ul> <p>Au corps enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- On a toujours notre porte ouverte.</li> <li>- On est marginal.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je trouve qu'on est dans deux visions de l'école complètement différentes.</li> <li>- On entend souvent: « on sait bien, vous autres, c'est facile. Vous avez les locaux, vous avez moins d'élèves » : il y a une certaine jalousie mais personne qui viendrait prendre notre place.</li> <li>- On n'a aucun soutien de notre syndicat. Que ce soit pour l'embauche du personnel, que ce soit pour avoir des formations différentes.</li> <li>- Tous les enseignants ne sont pas capables d'avoir des parents dans leur classe et de maîtriser le programme sur le bout de leurs doigts et de varier ses approches.</li> <li>- En alternatif, on se remet souvent en question.</li> </ul>
4	<p>Aux collègues :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- C'est important de rappeler aux collègues l'histoire du mouvement alternatif pour qu'ils soient capables de comprendre et de porter un jugement.</li> <li>- La collégialité</li> <li>- Accepter de s'asseoir, de discuter, de se confronter, même si ce n'est pas toujours facile et d'essayer de trouver un consensus.</li> </ul> <p>Au corps enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Au régulier, j'avais toujours l'impression d'avoir beaucoup de responsabilités.</li> </ul>
5	<p>Aux collègues :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le lien est beaucoup plus proche.</li> <li>- Ça prend une cohésion. On est toutes différentes, mais il y a quand même une cohésion dans nos valeurs.</li> <li>- Tous les enseignants travaillent ensemble.</li> </ul> <p>Au corps enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Je trouve, malheureusement, que souvent, les enseignants en écoles régulières sont lents à faire bouger.</li> <li>- Je ne me sens pas beaucoup d'attaches au corps enseignant.</li> </ul>
6	<p>Aux collègues :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le travail d'équipe. La cohérence dans notre façon de voir les choses dues au fait de travailler en collégialité.</li> <li>- L'ouverture face à la nouveauté.</li> <li>- C'est un mode de vie, c'est une façon de voir les choses, c'est une façon de penser.</li> <li>- L'ouverture et l'entraide, le partage.</li> <li>- <i>Se requestionner.</i></li> </ul> <p>Au corps enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De façon générale, c'est la façon de voir les choses qui diffère entre les collègues et le corps enseignant du régulier.</li> </ul>
7	<p>Aux collègues :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Être unis par le même projet éducatif.</li> <li>- La continuité dans les approches pédagogiques entre les enseignants.</li> </ul> <p>Au corps enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le but n'est pas de dire qu'à l'alternatif les enseignants sont meilleurs que les autres, c'est juste de dire qu'ils offrent des enseignements différents.</li> </ul>
8	<p>Aux collègues :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un rôle de soutien entre les enseignants puisqu'on utilise moins de matériel pensé et pré-pensé pour nous comme des collections de manuels d'enseignement. Nous devons tout développer nous-mêmes.</li> <li>- Le respect des styles d'apprentissage va aussi influencer la façon de travailler avec les collègues, c'est-à-dire que certains collègues enseignants sont plus habiles dans l'enseignement de certaines notions et que si les élèves ont envie d'avancer dans ce sens, peut-être que c'est plus avantageux pour eux de travailler avec ce collègue.</li> </ul> <p>Au corps enseignant :</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les enseignants à l'alternatif sont souvent drôlement regardés. Les gens se méfient de nous parce qu'ils ont des idées préconçues sur nous.</li> </ul>
9	<p>Aux collègues :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les enseignants de l'alternatif sont des gens passionnés.</li> <li>- Ce sont des gens qui se concentrent sur la pédagogie.</li> <li>- Les enseignants de l'alternatif se complètent, se reconnaissent et s'acceptent dans leurs différences.</li> <li>- Les enseignants de l'alternatif veulent toujours avancer afin que la pédagogie soit vivante. Ils ne veulent pas que la pédagogie soit stagnante.</li> <li>- Les enseignants de l'alternatif reconnaissent que les talents de chacun aident à continuer d'avancer.</li> </ul> <p>Au corps enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Je suis un peu opposé au syndicat, parce que je ne crois pas que tout le monde soit pareil.</li> </ul>
10	<p>Aux collègues :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'école alternative permet beaucoup plus de rencontres, beaucoup plus de temps en équipe.</li> <li>- Le développement pédagogique est une priorité.</li> <li>- L'équipe pédagogique est plus large qu'en école régulière parce qu'elle ne se limite pas aux enseignants : la direction, la conseillère pédagogique, même les parents en font partie.</li> <li>- Les enseignants de l'alternatif aiment se questionner, faire du travail en équipes, faire bouger des choses, relever des défis, réévaluer la pédagogie et tout ce qui n'est pas routinier.</li> </ul> <p>Au corps enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Je me sens un peu à part.</li> <li>- Ce qu'on entend dans certains débats ne représente pas qui nous sommes et le travail que l'on fait.</li> <li>- Ce que les syndicats défendent ne représente pas ce que nous voudrions défendre.</li> <li>- Les réalités de l'école alternative sont différentes.</li> <li>- Les pratiques enseignantes de l'école alternative sont différentes et nos clientèles sont différentes.</li> </ul>
11	<p>Aux collègues :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- À l'école alternative, on travaille plus en équipe qu'à l'école régulière, on se voit plus souvent, on essaie prendre des décisions consensuelles, on discute beaucoup.</li> <li>- L'environnement social : ce sont des gens qui nous soutiennent.</li> </ul> <p>Au corps enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Souvent, je me sens à part.</li> <li>- Dans des colloques ou des journées de formation, je me perçois toujours comme étant différente parce que je vois les choses différemment et que j'amène toujours des pistes de réflexion différentes.</li> </ul>

#### 4.2.4.1 La collégialité au sein de l'équipe pédagogique

Dans ce qu'ils expriment comme étant spécifique à l'école alternative, les enseignants ont unanimement abordé la collégialité au sein de l'équipe pédagogique. Les termes les plus utilisés sont : « équipe unie par un même projet éducatif », « travail d'équipe », « cohésion », « communication », « collégialité », « entraide », « temps de partage », « discussion et échanges », « ouverture », « continuité entre les enseignants », « choix des profs [de travailler dans ces milieux] » et « interdépendance ». Pourtant, ces éléments devraient également être présents au régulier mais, selon ces enseignants, « *dans un milieu régulier, chacun a sa façon de penser. C'est sûr qu'il y a un projet éducatif, mais qui n'a pas nécessairement été bâti par tout le monde. Ce n'est pas nécessairement tout le monde qui adhère à la même chose. Puis, chacun fait sa petite affaire* » alors que dans une école alternative, « *tout le monde pense dans le même sens. C'est sûr qu'on a tous des valeurs individuelles mais nos valeurs collectives d'école et de façons de voir l'éducation, bien c'est sensiblement la même chose* » (Participant #6). C'est une profonde adhésion au projet éducatif et à ses valeurs qui fait toute la différence. Ce même enseignant décrit ce rapport comme en étant un d'ouverture et de cohérence et donne l'exemple suivant :

*Si moi je développe des outils, bien mes outils ne m'appartiennent pas. Mes outils appartiennent à notre collectivité. Alors [...], bien c'est sûr que ma collègue va en avoir une copie. C'est sûr que mon autre collègue aussi va en avoir. Et c'est sûr que même aux autres cycles aussi on va s'en parler pour faire en sorte qu'il y ait une cohérence d'un cycle à l'autre. C'est l'ouverture* (Participant #6).

Certains vont même jusqu'à dire que le choix d'enseigner en école alternative va au-delà des raisons d'ordre professionnel. Ils affirment que leur façon d'intervenir en tant qu'enseignant est en cohérence avec leur façon d'agir dans la vie de tous les jours.

*Être enseignante dans un milieu alternatif, ce n'est pas un métier, c'est un mode de vie. C'est une façon de voir les choses. Moi, je ne considère pas que d'être enseignante c'est mon métier. Être enseignante, c'est comme une mission dans ma vie. [...]. C'est sûr qu'au niveau des relations entre collègues, bien c'est différent [...] parce qu'on est tous là pour des raisons personnelles et pas juste professionnelles. Donc l'ouverture, l'entraide et le partage. Beaucoup, beaucoup de partage et de développements. De toujours se questionner sur ce qu'on fait* (Participant #6).

De plus, puisque ces milieux visent à développer des habiletés de coopération chez les élèves, il va de soi que les enseignants doivent être en mesure d'appliquer eux-mêmes cette même approche et ainsi servir de modèles pour les élèves.

*Je dirais que l'idée du communautaire et de coopération est aussi importante et donc, si on veut que les élèves mettent ça de l'avant comme valeurs, bien c'est utile qu'on l'utilise aussi et qu'ils nous voient l'utiliser, de mettre ça dans nos actions : la coopération avec les collègues, l'engagement communautaire. [...] Donc, réussir à faire des choses ensemble avec les collègues, c'est très avantageux (Participant #8).*

Outre la collégialité, plusieurs enseignants ont également décrit le rapport aux collègues comme étant un « lien de famille », un « mode de vie ». Les parents ont également été nommés comme étant des collègues, ce qui semble propre à ces milieux.

#### **4.2.4.2 Les enseignants en alternatif et le corps enseignant du régulier : un malaise**

Pour ce qui est du rapport des enseignants rencontrés au corps enseignant de l'école régulière, la majorité d'entre eux disent se sentir « à part », « différents », « dans deux mondes », « marginaux », ayant une « façon différente de voir les choses » et ayant des « réalités et des pratiques différentes ». Ils ont aussi été majoritaires à exprimer le sentiment de ne pas être soutenus ou même d'être « dérangeants » pour les syndicats de l'enseignement et certaines commissions scolaires. Ils affirment avoir des besoins spécifiques et défendre des causes qui diffèrent de celles choisies par le système régulier d'écoles. Comme l'explique ce répondant, les préoccupations des enseignants des écoles régulières semblent différentes de celles qu'ont les enseignants des écoles alternatives. Ces derniers se sentent « marginaux » puisqu'ils ne sont pas d'accord avec certaines revendications liées aux conditions de travail proposées par les syndicats telles la comptabilisation du temps de travail ou la réduction de classes multi-niveaux. Or, comme une organisation syndicale vise la conformité à des normes liées à l'exercice d'un travail, ils se sentent différents.

*Pendant longtemps, je me suis senti vraiment semblable à mes collègues [du régulier]. J'avais un grand respect pour ce qu'ils faisaient, puis, j'avais toujours l'impression que c'était pour le mieux des enfants. Mais, dernièrement, avec les réactions syndicales à la réforme, je ne suis plus certain. Ce respect là a été terni, je dirais parce que, on dirait qu'il y a un retour à « ma tâche » et « l'importance de ma tâche » et « les minutes qui sont accordées à ma tâche » et tout ça m'agace énormément. Ce n'est pas ce que je sentais au départ. Est-ce que c'est les collègues qui ont changé ou si c'est le patronat, les patrons qui ont modifié leurs exigences et que ça a causé une réaction négative à tout ce qui a été proposé et ce qui est proposé maintenant? Je ne sais pas (Participant #8).*

En plus de cet embarras face aux revendications syndicales proposées, les enseignants ont majoritairement exprimé un certain inconfort lorsqu'ils sont en contact avec les enseignants du régulier lors des formations offertes par les commissions scolaires. Ils expriment que les besoins et les façons d'aborder la formation diffèrent grandement. Comme ils visent constamment l'innovation et qu'ils ont l'habitude de travailler en concertation pédagogique, ils affirment avoir l'impression d'être plus réceptifs à ce qui leur est présenté. Plusieurs ont même exprimé sentir le besoin d'éviter de mentionner leur milieu de provenance lorsqu'ils sont en formation, tandis que d'autres se sentent jugés lorsqu'ils entendent des commentaires enviant leur contexte « facilitant ».

Ces divergences d'opinions n'empêchent pas l'ensemble des participants d'exprimer leur bonheur d'accueillir dans leur classe des enseignants de différents milieux qui aimeraient expérimenter la pédagogie alternative au quotidien.

#### **4.2.5 Les enseignants et leur rapport à l'école comme institution sociale**

L'analyse du dernier axe nous permet de constater que, bien que plusieurs emploient des termes différents, la principale caractéristique qui ressort du rapport à l'école comme institution sociale réside dans le fait que les valeurs que promeut l'école alternative contribuent au développement de futurs citoyens.

Tel que précédemment mentionné, cet axe de l'identité professionnelle fait référence à la participation de l'enseignant dans la définition des finalités éducatives. L'outil qui

permet aux enseignants d'émettre leurs opinions sur ce que devraient être les visées éducatives d'une école est le projet éducatif. En participant à sa rédaction, l'enseignant identifie ce qui lui servira de fondement à toutes ses interventions. Selon Gohier *et al.* (2001), l'enseignant devient ainsi un acteur social, responsable d'établir des orientations éducatives à privilégier. Évidemment, l'école doit également se conformer à certaines visées qui sont dictées par la société et qui visent à former des citoyens en conformité avec les finalités que cette dernière préconise. Mais l'enseignant participe et contribue constamment à la redéfinition de cette mission par le biais du projet éducatif de son école.

Afin d'identifier les perceptions des enseignants sur ce rôle d'acteur social, la question suivante leur a été posée : « *Bien que la mission de l'école québécoise soit dictée par les valeurs que la société préconise, comment définissez-vous le rôle social du projet éducatif de votre école? Diffère-t-il de la mission de l'école régulière ? Si oui, en quoi? »*.

TABLEAU 4.2.5

**Représentations sociales de l'identité professionnelle d'enseignants d'écoles alternatives : leur rapport à l'école comme institution sociale**

	Identisation/Identification professionnelle
Enseignants	Rapport à l'école comme institution sociale
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les enseignants de l'alternatif forment les citoyens de demain.</li> <li>- Ils développent beaucoup l'esprit critique.</li> <li>- Ils ont des valeurs sociales très fortes.</li> <li>- Ils visent l'approche démocratique tout en étant conscients que bien que la majorité a ses droits, il faut que le pouvoir en place soit capable d'aller chercher et défendre les droits de la minorité.</li> <li>- Ce qu'on essaie de faire à l'école alternative, c'est que les élèves soient plus axés sur des valeurs humaines, sur l'environnement, le développement durable, l'équité.</li> <li>- En impliquant les parents, ces derniers aussi font du chemin.</li> </ul>
2	- Le rôle social du projet éducatif de l'école alternative n'est pas différent de celui de l'école régulière. Le but est toujours de permettre aux élèves de devenir de bons citoyens. Il ne faut pas être contre la vertu.
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La mission de l'école québécoise est sensiblement la même que pour les écoles alternatives. Ce qui diffère, c'est dans la façon de le faire en classe : on prépare mieux les élèves à affronter leur avenir et à avoir un contrôle sur leur vie.</li> <li>- Le fait de considérer que les parents font partie de l'équipe-école est une grande distinction.</li> </ul>
4	- L'école alternative a la responsabilité de former des élèves autonomes capables de réfléchir et d'agir sans qu'un adulte lui dise constamment quoi faire et à quel moment.

5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je pense qu'on a un grand rôle dans le quartier adjacent à l'école.</li> <li>- Les enseignants de l'alternatif voient les parents évoluer parce qu'ils leur apprennent à intervenir dans différents domaines d'apprentissage en lien avec les projets proposés.</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les enseignants de l'alternatif ne sont pas axés sur la performance mais sur le développement personnel et individuel de l'élève.</li> <li>- L'école alternative favorise une liberté d'action et de pensée qu'on ne retrouve pas au régulier.</li> <li>- L'école alternative souhaite faire en sorte que lorsque les élèves quittent le milieu, qu'ils soient des gens positifs dans la société.</li> <li>- Faire en sorte que les gens qui sortent d'ici soient moins centrés sur eux et plus ouverts sur les autres, plus ouverts sur le monde, plus ouverts sur l'environnement.</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- À l'école alternative, se donner des valeurs comme la démocratie, l'interdépendance, la liberté et la responsabilisation, signifie qu'il faut démontrer aux parents qu'on les vit au quotidien. Il faut montrer à la société qu'on les vit au quotidien.</li> <li>- Le but visé par l'école alternative est d'aller rejoindre des parents et faire en sorte que les élèves viennent au public plutôt que d'aller au privé.</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La mission de l'école diffère à l'alternatif : elle met de l'avant la notion de bonheur qui passe par des personnes autonomes et libres qui ne sont pas seulement des consommateurs mais réfléchissent par elles-mêmes. Des personnes qui prennent des décisions.</li> <li>- Les enseignants de l'alternatif interviennent dans les habitudes de vie des enfants, dans leur respect et leur estime de soi.</li> </ul>
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pour les enseignants, c'est une communauté où tout le monde est responsable de la réussite de chacun.</li> <li>- Les parents vont aider l'enseignant : ils ne seront pas juste des spectateurs.</li> </ul>
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sur papier, l'école alternative n'est pas si différente de l'école régulière mais dans les faits, ça se vit vraiment différemment.</li> <li>- La grosse différence entre l'école régulière et l'école alternative est peut-être le rapport à l'autonomie</li> </ul>
11	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La mission générale de l'école est la même, qu'on soit dans une école régulière ou dans une école alternative : l'enseignant veut que les élèves soient motivés par l'école et qu'ils apprennent certaines valeurs sociales telles l'ouverture, la tolérance et la coopération pour bien fonctionner dans la société.</li> <li>- À l'alternatif, les enseignants veulent que les élèves participent à la vie sociale, qu'ils donnent leur point de vue, qu'ils aient un jugement sur les choses, qu'ils soient capables de le faire valoir et de faire bouger les choses quand c'est nécessaire.</li> </ul>

Si quelques enseignants considèrent que la mission de l'école alternative diffère de celle de l'école régulière, d'autres croient que les deux types d'écoles partagent la même mission pour le mieux-être des élèves parce que *« tous les projets éducatifs visent à développer son autonomie, le sens des responsabilités »* mais que les approches et moyens privilégiés dans les écoles alternatives permettent davantage d'atteindre ces objectifs de développement social. Par exemple, cet enseignant explique que le mandat de l'école alternative est de faire en sorte que *« ça vienne de l'enfant. Donc, on amène des situations où*

*l'enfant va avoir envie de travailler. J'ai l'impression qu'ailleurs, c'est beaucoup de : « regardez par l'exemple » tandis qu'ici, on le fait vivre. Je pense que c'est plus dans le moyen qu'on est différent » (Participant #2).*

Une des particularités de ces milieux étant la présence des parents, ces derniers sont également impliqués dans la rédaction et la mise en application du projet éducatif. Selon les enseignants, cette présence assidue et ce, sur plusieurs années, fait en sorte que les parents modifient également leur perception de certaines valeurs. Par exemple, à leur arrivée à l'école, c'est le bien-être individuel de leur enfant qui domine. Or, les années passées à l'école leur font réaliser l'importance d'accorder autant d'importance au bien-être d'un collectif, d'une communauté.

*Je crois aussi que le parent se solidifie dans ses valeurs après son passage en alternatif parce qu'il y a des parents qui trouvent important le respect de l'enfant mais qui y vont pour des valeurs plus individualistes : mon enfant, j'aimerais qu'il vive comme ça, je veux qu'il soit écouté comme individu. Et quand ils en sortent, ils partent avec un esprit plus communautaire (Participant #1).*

Si plusieurs croient que la mission de l'école régulière et celle de l'école alternative sont sensiblement les mêmes mais que ce sont les moyens d'applications qui diffèrent, d'autres considèrent que l'école alternative devrait toujours se donner le mandat d'être différente dans ses visées *« puisque l'école alternative devrait être une école qui innove, donc, ça devrait être primordial que chaque projet éducatif, dans chaque école alternative en soit un d'innovation et non pas un copier-coller des valeurs actuelles de la société »* (Participant #10). La notion d'innovation pédagogique est encore une fois une source de préoccupation.

De manière générale, les visées éducatives privilégiées par ces enseignants sont le développement de « citoyens de demain » ayant un « esprit critique », un « contrôle sur leur vie », des gens « positifs pour la société », « autonomes » et « responsables ». Ces visées se manifestent par des projets éducatifs qui mettent l'accent sur des valeurs telles que « l'ouverture sur le monde » et la « démocratie », lesquelles sont nommées et véhiculées quotidiennement dans l'école.

## CHAPITRE 5

### INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Ce chapitre fait un retour sur les résultats obtenus dans le chapitre sur la description et l'analyse des données. Le premier aspect abordé est la définition de l'école alternative (5.1), suivi par les opinions émises à propos de l'école alternative et la dernière réforme en éducation (5.2). Seront ensuite interprétées les caractéristiques émergentes de l'analyse du rapport au travail (5.3), du rapport aux responsabilités (5.4), du rapport aux apprenants (5.5), du rapport aux collègues et au corps enseignant (5.6) ainsi qu'au rapport à l'école comme institution sociale (5.7).

#### **5.1 Les écoles alternatives : un réseau d'écoles différentes créé par ses propres acteurs**

Dans le premier chapitre, il a été dit qu'en réaction aux différentes propositions ministérielles en matière d'éducation depuis les années 1970, des citoyens et des parents se sont demandés quels types d'écoles leurs enfants devraient fréquenter pour devenir de futurs citoyens autonomes, responsables et ouverts sur le monde. Conséquemment, la mission et la définition de l'école alternative ont été conçues par des acteurs scolaires engagés qui n'ont pas attendu que le ministère de l'Éducation du Québec développe le genre d'école convoité. Ce faisant, ces acteurs ont commencé à élaborer la liste de leurs priorités et le type d'engagement social privilégié. Après quelques années d'existence, ces mêmes acteurs continuent de se questionner sur les acquis et le développement de l'école alternative.

Cependant, malgré la reconnaissance du succès et la réputation enviable de ce type d'école, les propos des enseignants laissent entendre que leur liberté d'action est fragilisée depuis quelques années du fait que le ministère de l'éducation et certaines commissions scolaires imposent de plus en plus de réglementations qui restreignent leur développement pédagogique. Quelques enseignants rencontrés ont identifié l'imposition de contraintes allant à l'encontre de la philosophie des écoles alternatives, notamment le bulletin avec résultats en pourcentage et l'ajout d'épreuves ministérielles à la fin du deuxième cycle du primaire.

Bien que les contraintes ci-dessus mentionnées existent, la collaboration entre la famille et l'école, qui semble toujours résister aux pressions externes, demeure efficace pour atteindre les visées éducatives préconisées par l'école alternative. Cette collaboration n'est pas un souhait exclusif à l'école alternative. Pourtant, ce qui est vécu dans ces écoles semble différent de ce qui se passe dans une école régulière. Comment expliquer que les écoles alternatives arrivent à réellement impliquer les parents dans le projet éducatif de l'école ? Les réponses des répondants nous ont permis de comprendre que le fait que les parents fassent partie du quotidien et de l'organisation de l'école valorise leur participation. Ils ne sont donc pas seulement invités à être « aidants » ou « bénévoles » lorsque des besoins se présentent puisqu'ils font intrinsèquement partie de la vie de l'école.

De plus, il est intéressant de constater à quel point les caractéristiques et visées des écoles alternatives présentées dans notre cadre théorique, telles la collégialité et l'innovation, concordent avec ce que les enseignants qui œuvrent dans ces milieux en pensent. En effet, les enseignants rencontrés ont majoritairement souligné que le choix d'enseigner dans ce type d'école va au-delà des raisons d'ordre professionnel et démontre combien les enseignants épousent les valeurs du projet éducatif du milieu dans lequel ils travaillent. Plusieurs ont même précisé que s'ils avaient à quitter ce réseau d'écoles, ils changeraient de profession.

Les propos des enseignants interviewés rejoignent le concept d'identification que Gohier et ses collaborateurs décrivent comme un besoin de cohésion entre les propres valeurs de l'enseignant et celles de son milieu professionnel. Ainsi, la représentation de soi des enseignants rencontrés, vus comme personne et non comme professionnel, est reliée « aux

connaissances, aux croyances, aux attitudes, aux valeurs, aux habiletés, aux buts, aux projets, aux aspirations que la personne se reconnaît ou s'attribue indépendamment de son contexte professionnel », ce qui le conforte dans son « sentiment d'affirmation de sa singularité par rapport à l'imposition de normes professionnelles » (Gohier *et al.*, 2001, p. 9).

Ce sentiment d'affirmation de leur singularité par rapport aux normes imposées semble être une priorité chez ces enseignants. En précisant ce que l'école représente pour eux, plusieurs d'entre eux font référence à ce que Gohier *et al.* (2001) nomment le « rapport à soi », c'est-à-dire le regard introspectif permettant à l'individu de s'auto-évaluer et qui exige de l'enseignant qu'il tienne compte des dimensions intellectuelles et morales de l'autre. Par ailleurs, ces auteurs ajoutent que c'est grâce à cette connaissance des capacités et des limites de soi et de l'autre que l'établissement d'une relation positive avec les collègues est possible. Dans le cas des écoles alternatives, cette relation positive va au-delà des collègues enseignants puisqu'elle inclut les parents.

Plus encore, l'implication parentale est une prémisses en alternatif. L'école atteindra ses visées éducatives uniquement si les parents font partie intégrante du quotidien scolaire. Il va sans dire que cette façon d'aborder la collaboration entre l'école et la famille est exigeante, autant pour les parents qui travaillent majoritairement à temps plein que pour l'équipe-école, qui doit ajouter les tâches liées à cette implication à toutes celles déjà comprises dans la tâche d'un titulaire de classe au primaire. L'engouement qu'avaient les enseignants face à la présence des parents a témoigné à quel point cette particularité leur est chère et que, malgré l'investissement en temps que cette spécificité représente pour eux, les milieux alternatifs ne peuvent maintenir leurs idéaux sans l'implication parentale.

Finalement, à la lumière des réponses émises par les enseignants, nous croyons que la question « *comment définissez-vous l'école alternative ?* » pourrait largement constituer à elle seule un objet d'étude. En effet, le rapport à la famille autant que l'innovation pédagogique sont des éléments qui mériteraient d'être davantage analysés et observés.

## 5.2 L'école alternative et la réforme en éducation : visées similaires et réalités différentes

À la question portant sur la pertinence de maintenir un réseau d'écoles alternatives depuis l'implantation de la dernière réforme en éducation, la majorité des participants a souligné l'écart entre ce qui est proposé dans cette réforme et un réel changement de pratique.

Il est intéressant de constater qu'à la lumière des propos des enseignants, il semble y avoir une grande similitude entre l'époque de l'émergence du réseau alternatif et aujourd'hui. Effectivement, l'historique des écoles alternatives démontre que ces premières écoles ont vu le jour suite au constat établissant que les recommandations du Rapport Parent n'avaient pas été appliquées. Des regroupements de parents et/ou d'enseignants avaient alors amorcé la création d'écoles qui allaient réellement placer l'enfant au cœur des interventions éducatives et scolaires. Force est de constater que le même scénario semble actuellement se reproduire. En effet, la majorité des participants de cette étude est d'avis que si les orientations éducatives prônées par la dernière réforme avaient été les mêmes pour les écoles alternatives et régulières et *que cette dernière* avait été appliquée intégralement, l'existence même des écoles dites alternatives aurait pu être menacée. Or, presque dix années après l'implantation de la réforme, force est de constater que ce n'est pas du tout le cas, et que l'existence d'un réseau d'écoles alternatives reste donc tout à fait pertinente.

En outre, les principales différences mentionnées par les participants entre les écoles alternatives et les écoles régulières sont l'adhésion du personnel enseignant et des parents aux valeurs promues par l'école. De plus, l'approche pédagogique centrée sur l'élève, la constante innovation pédagogique des projets proposés aux élèves ainsi que le développement et l'adaptation d'une structure permettant l'application des visées retenues comme incontournables rappellent que, bien que les écoles alternatives partagent plusieurs caractéristiques de base avec les écoles régulières, elles ont néanmoins des orientations qui diffèrent radicalement. Et, bien que les orientations des écoles alternatives puissent sembler similaires à celles proposées par la dernière réforme, comme nous l'avons vu plus tôt, le choix de l'approche pédagogique demeure une caractéristique notable de ces écoles. En choisissant

de pratiquer en milieu alternatif, les enseignants vont ainsi opter pour des écoles qui ont une approche pédagogique envers laquelle ils ont le plus d'affinités.

Ajoutant à ces faits que les écoles alternatives ont vu passer plusieurs programmes sans en être trop affectées, nous ajoutons notre voix à celles des enseignants et trouvons tout à fait pertinent de maintenir un réseau d'écoles qui offre un choix, une alternative aux parents, enseignants, cadres et professionnels qui voient l'enseignement et l'éducation autrement.

### **5.3 Le rapport au travail : tâche complexe pour enseignants passionnés**

Pour mieux comprendre comment ces enseignants perçoivent leur travail, la question « *comment définissez-vous votre rôle d'enseignant en école alternative ?* » leur était posée. Il fut étonnant de constater à quel point l'ensemble des répondants a systématiquement mentionné leur rapport aux élèves. Pourtant, l'ensemble des questions de l'entretien leur était présenté avant d'amorcer l'entrevue. Ils savaient donc tous qu'une question sur leur rapport aux apprenants suivrait. Or, ils ont unanimement et naturellement plongé dans une description du lien privilégié qui les unit aux élèves à même la question liée au travail. Ce rapport particulier semble ainsi être à la source de leurs préoccupations. Plutôt que de décrire, par exemple, leur tâche d'enseignement à partir de contenus de savoirs académiques à faire apprendre aux élèves, ils ont tous et toutes, d'entrée de jeu, abordé l'importance de créer un lien significatif avec les élèves. Ils ont également spécifié que, dans les milieux alternatifs, toutes les activités et les interventions éducatives ou pédagogiques partent de l'élève et du groupe d'élèves et non d'une source extérieure. Selon eux, la motivation à apprendre est naturelle et intrinsèque chez l'élève. Leur rôle est donc de les accompagner dans leurs apprentissages plutôt que de chercher à leur imposer un enseignement.

Plus encore, rappelons-le ici, cette vision d'être les « guides » ou « accompagnants » dans le développement des élèves ne se limite pas à ces derniers mais inclut aussi les parents. La présence et l'implication des parents exigent que les enseignants y consacrent temps et énergie afin de les guider et de les accompagner adéquatement au quotidien, eux aussi, dans

le parcours scolaire de leurs enfants. Ce rôle que les enseignants jouent avec enthousiasme modifie néanmoins leur charge de travail ainsi que leur rapport au travail.

Ce rôle de modèle d'accompagnement auprès des parents fait d'ailleurs appel aux habiletés de réflexion, d'analyse et de jugement qui sont exigées dans le rapport au travail tel qu'il apparaît dans le cadre de référence théorique de Gohier et ses collaborateurs (2001), qui précisent que ces capacités doivent s'exercer de façon autonome afin de permettre à l'enseignant d'assumer la responsabilité de ses décisions tout en restant en harmonie avec ses collègues, et qu'une bonne connaissance de soi permet à l'enseignant de s'auto-évaluer et de réajuster sa pratique lorsque nécessaire. En contexte alternatif, la présence des parents et la proximité des collègues enseignants fait en sorte que ces habiletés d'introspection sont fréquemment sollicitées.

Effectivement, la nécessité de travailler en collégialité avec les autres enseignants implique de fréquentes concertations pédagogiques. Ces enseignants vont même jusqu'à dire que c'est l'ensemble des décisions prises pour l'école qui doit tourner autour de l'objectif commun : le projet éducatif. C'est donc dire qu'au-delà même des échanges pédagogiques, leur travail implique la gestion et l'organisation du quotidien scolaire qui se vit de manière partagée. Ainsi, en école alternative, le rôle des directions d'établissement est lui aussi fort différent de celui en écoles régulières puisqu'il ne se limite pas à proposer des façons de faire mais à coordonner les parents, les élèves, les enseignants et tout autre membre de l'équipe-école qui vont se partager les tâches. C'est ce que plusieurs ont qualifié de « cogestion ». Ce qui se vit à l'école est ainsi décidé par un collectif pédagogique composé d'enseignants, d'une direction, de parents, d'élèves, d'éducateurs du service de garde et de toute autre personne faisant partie de l'école. Plusieurs ont même mentionné l'importance de l'implication du personnel de soutien.

Puisque l'enseignant est lié à chacun de ces acteurs de l'école, son rôle est central. Il devient celui qui est responsable de s'assurer que tout ce qui se fait à l'école tourne autour du développement des élèves et ce, en respectant les valeurs fondamentales consensuelles.

L'enseignant devient alors non seulement maître d'enseignement, mais un guide ou plutôt un chef d'orchestre d'un ensemble d'interventions cohérentes qui gravitent autour de l'élève. À sa tâche s'ajoute aussi celle du maintien d'un lien école-famille très fort. Il va sans dire qu'une telle vision de son travail exige de l'engagement, de l'ouverture d'esprit et de la disponibilité. Au-delà des heures d'implication qu'une telle vision réclame, il doit surtout faire preuve d'une grande écoute et d'une aptitude à s'exprimer tout en étant réceptif aux opinions d'autrui.

Ainsi, le rôle de l'enseignant en école alternative passe d'abord par l'établissement d'un rapport de qualité avec les autres acteurs impliqués dans le développement des élèves en plus de maîtriser les savoirs curriculaires, les savoir-faire et les savoir-être associés à la profession enseignante. C'est dans un tel contexte que Gohier et ses collaborateurs (2001) mentionnent que l'enseignant assume sa fonction en termes de responsabilité entre les « savoirs pédagogiques et didactiques, savoirs disciplinaires, connaissances dans le domaine de l'évaluation des apprentissages, habiletés relationnelles, sens de l'éthique » (p.10).

Finalement, bien que les enseignants rencontrés concèdent que leur rôle soit sans contredit exigeant, ils ont fréquemment souligné que cette collaboration est grandement stimulante et gratifiante. C'est d'ailleurs cette raison particulière qui les a poussés à enseigner dans un milieu alternatif.

#### **5.4 L'enseignement et l'éducation : une responsabilité sociale partagée**

En ce qui a trait au rapport aux responsabilités, les enseignants ont souvent et majoritairement signalé l'importance du développement global de l'élève. À l'instar de ce que suggère l'équipe Gohier (2001), au-delà des apprentissages d'ordre académique, la première responsabilité est la qualité de la formation de l'élève. Cette responsabilité de « maître/adulte (ayant la maîtrise de son savoir ou de son champ d'expertise) » (p.11), permet à l'enseignant d'exercer son véritable rôle d'éducateur soucieux du développement global de la personne. De plus, son action pédagogique empreinte de considérations d'ordre éthique et déontologique le responsabilise envers le parent, tuteur de l'enfant » (p.11).

Ce qui est d'autant plus intéressant, c'est que les enseignants ont effectivement précisé que ce mandat d'être « responsables de l'éducation envers la société » est partagé entre l'école et la famille. Évidemment, il en est théoriquement de même pour toutes les écoles québécoises. Mais comment se fait-il alors que certains des participants sont allés jusqu'à dire qu'en école régulière, ils avaient l'impression d'être « un grain de sable dans l'engrenage » du lien école-famille alors que dans le milieu alternatif, ils se sentent plutôt comme un moteur dans l'engrenage qui assure ce lien ? Qu'y a-t-il de si différent dans ce milieu qui fasse en sorte que l'école et la famille travaillent de pair ?

À la lumière de leurs réponses, il est possible d'affirmer que c'est grâce à la place qu'on accorde aux parents que ce lien est possible. En plus des lieux et espaces qui leur sont offerts pour s'impliquer dans l'école, ces milieux prévoient en effet une structure qui leur accorde du temps pour s'exprimer et échanger avec l'équipe pédagogique. Ces échanges et cette adhésion de tous à des valeurs éducatives consensuelles fait en sorte que la responsabilité de l'instruction des élèves par les enseignants et l'éducation des enfants par les parents sont non seulement partagées entre l'école et la famille mais sont abordées en toute collégialité.

En plus de cette responsabilité sociale partagée, il fut également intéressant de constater à quel point les valeurs préconisées dans les milieux alternatifs sont vécues au quotidien. Selon les participants, cette façon de voir et d'agir est une particularité de l'école alternative. Puisque ces valeurs démocratiques, d'ouverture sur le monde, d'engagement social, d'autonomie, de développement durable, de responsabilisation et de coopération sont endossées et soutenues par toute l'organisation scolaire, elles permettent d'asseoir les fondements d'une pratique au quotidien efficace. Cette perspective soutenue est unique aux écoles alternatives car, selon les participants, à l'école régulière, ces valeurs sont abordées par le biais d'activités pédagogiques épisodiques. En d'autres mots, à l'école alternative, pour développer la coopération, c'est la participation et la cogestion quotidienne de chacun des élèves au sein de sa classe qui sera privilégiée et non l'utilisation occasionnelle d'activités pédagogiques à caractère coopératif.

### **5.5 Un rapport aux apprenants privilégié**

Encore une fois, on a pu constater que les concepts de différenciation, d'individualisation d'apprentissages, de respect des rythmes d'apprentissage des élèves et d'approches d'enseignement et d'apprentissage par projets ne sont pas exclusifs aux écoles alternatives puisque des pratiques pédagogiques similaires se retrouvent dans les écoles régulières. Or, comparées aux écoles régulières, ces pratiques semblent être appliquées avec une plus grande continuité dans les écoles alternatives. Qu'est-ce qui explique que les milieux alternatifs semblent mieux réussir à privilégier et à appliquer des approches centrées sur l'élève alors que d'autres milieux éducatifs n'arrivent qu'à tendre vers ce type d'approches ?

Selon les enseignants, la principale raison de cette réussite est que toute l'équipe enseignante converge vers des pratiques pédagogiques partagées. Les écoles alternatives font le choix d'une approche pédagogique cohérente, voire consistante. Qu'elles soient en pédagogie Freinet, ouverte ou par projets, ce choix collectif qui implique même les parents est entériné. Ainsi, il n'est pas possible pour un enseignant de décider de faire comme bon lui semble et de délaissier l'approche pédagogique retenue par tous pour en exploiter une autre. Cette collégialité est à la base de la réussite de la réalisation d'un projet éducatif commun. De plus, cette adhésion à une même approche permet aux équipes pédagogiques de développer une expertise solide. Le travail de concertation assidu va permettre d'assurer que tous les enseignants soient au même diapason dans leurs approches d'enseignement et dans le choix des formations. Ces milieux permettent donc à leurs enseignants de former un collectif de développement pédagogique professionnel et efficace.

En plus de cette collégialité, les participants ont spécifié que la pédagogie différenciée est davantage applicable dans un milieu où les classes sont multi-niveaux. Ayant parfois des élèves de deux, trois ou même six niveaux scolaires, les enseignants doivent constamment adapter leur enseignement. Ils sont ainsi naturellement plongés dans une approche centrée sur les besoins individuels des apprenants. Ceci est d'autant plus vrai que les écoles alternatives préconisent l'absence d'utilisation de manuels scolaires. Les

enseignants, à partir des besoins et intérêts des élèves, vont développer des séquences d'apprentissage, proposer des ateliers ou des projets selon l'approche pédagogique privilégiée, que ce soit rappelons-le la pédagogie inspirée de Célestin Freinet, la pédagogie ouverte ou la pédagogie par projets. Tout apprentissage est donc initié à partir d'un besoin réel d'apprentissage et non à partir d'une collection d'un éditeur didactique. Si plusieurs apprentissages peuvent se vivre collectivement, les différents niveaux d'âge et de développement des élèves exigent de l'enseignant qu'il adapte ses interventions et ses exigences selon les besoins individuels de chacun. Ainsi, la différenciation pédagogique ne se limite pas à changer de cahiers d'exercices ou de manuels selon l'âge des élèves, mais bien à adapter les activités ou projets au niveau de l'élève.

Les enseignants considèrent donc que leur rôle auprès des apprenants est d'orchestrer une gestion de classe qui permet un développement tant individuel que collectif et ce, en respectant autant les rythmes d'apprentissage que les besoins et intérêts des élèves. Pour y arriver, les enseignants affirment mettre davantage l'accent sur les processus plutôt que sur les résultats. La relation pédagogique vise surtout à outiller les élèves. Par conséquent, il y a énormément de temps accordé à l'accompagnement dans le développement de stratégies d'apprentissage, d'autonomie et du sens des responsabilités.

En étant conscients de la complexité de cette tâche, les enseignants rejoignent les propos des auteurs de notre cadre conceptuel (Gohier *et al.*, 2001) qui défendent l'idée que « c'est en donnant l'information requise ou en l'orientant vers des pistes de solution ou vers les outils nécessaires pour les trouver que l'enseignant permet à l'élève de retracer la connaissance, voire de la réinventer, et, ultimement, de participer à sa construction » (p.12) et que c'est en « mettant en œuvre un ensemble de savoirs, disciplinaires, pédagogiques et didactiques, autant théoriques qu'issus de la pratique ou de l'action (Tardif, 1993 ; Gauthier *et al.*, 1997), que l'enseignant peut atteindre cet objectif, qui est en somme l'ultime finalité de l'éducation.» (p.12).

Finalement, les réponses des enseignants quant à leur rapport aux apprenants nous permettent d'affirmer que ce lien particulier avec l'élève est considéré comme l'axe de l'identité professionnelle pour lequel les participants ont une vision en presque tous points similaire : le développement global de l'élève. Le choix d'enseigner dans les milieux alternatifs semble d'abord passer par une vision particulière de leur rapport avec les apprenants, soit la confiance accordée à la capacité des jeunes dont ils ont la responsabilité.

### **5.6 Enseigner en école alternative : un choix de professionnels qui pensent autrement**

Tout d'abord, pour ce qui est du rapport aux collègues de l'école, la « collégialité », le « travail d'équipe » et « l'esprit de famille » sont à la base du rapport entre les enseignants. Il fut fort intéressant de constater à quel point ces enseignants ont choisi ces milieux pour des raisons professionnelles mais également en lien avec leurs convictions personnelles. Leur façon de voir l'éducation et l'enseignement paraît fusionnelle dans la mesure où ils semblent avoir le besoin de les vivre avec des gens qui pensent et agissent comme eux. On pourrait bien sûr dire qu'il est possible d'être un enseignant favorisant des « pratiques alternatives » dans un milieu régulier, et de fait, il s'en trouve dans tous les milieux éducatifs, mais selon les répondants, pour que cette pédagogie soit réellement viable, il est nécessaire de la vivre en collégialité avec d'autres.

De plus, cette façon d'aborder et de vivre une telle pratique professionnelle exige énormément d'ouverture et de disponibilité de la part des enseignants. D'abord, les fréquentes concertations pédagogiques et la quantité d'activités vécues en dehors des heures d'enseignement démontrent clairement leur engagement personnel et professionnel. Plusieurs ont d'ailleurs exprimé que leur métier d'enseignant, au-delà d'être leur travail, est leur façon de s'engager dans le développement de la société et qu'en ce sens, ils sont prêts à accorder de nombreuses heures d'implication. Ensuite, ce besoin fondamental du partage en collégialité exige énormément d'ouverture, de capacité d'auto-analyse, d'introspection, de réceptivité et d'habiletés dialogiques permettant la confrontation d'opinions. Plusieurs enseignants ont aussi dit que les concertations pédagogiques peuvent de temps à autre devenir très émotives.

Étant tous très passionnés et engagés, ils se retrouvent parfois ébranlés par les opinions divergentes. Selon eux, la force de ces équipes réside dans la capacité de reconnaître les forces de chacun. Ils proposent alors fréquemment de décroiser les groupes-classes afin de permettre à certains élèves de vivre une activité ou recevoir un enseignement d'un collègue qui serait davantage reconnu pour un aspect particulier du programme ou une approche singulière. D'où l'importance de « l'absence de compétition » mentionnée par plusieurs.

À cela s'ajoute la capacité d'être observés et jugés par les parents, qui constitue en quelque sorte l'élargissement du concept de *collègues*. Cette présence parentale quotidienne en classe en plus des nombreux échanges entre collègues nécessite une grande ouverture. Selon les participants, ce ne sont pas tous les enseignants qui sont prêts à vivre leur profession avec autant de regards croisés sur leur pratique. Finalement, bien que cette multiplication d'intervenants soit exigeante, les enseignants ont tous parlé de cette particularité en des termes positifs, allant jusqu'à décrire le lien comme étant « intime » et similaire à « l'esprit de famille ».

Pour ce qui est du rapport au corps enseignant du régulier, la présence d'une inquiétude, voire d'une angoisse est évidente. Déjà présentée au quatrième chapitre, la réalité professionnelle de ces enseignants est si différente de celle de leurs collègues des autres milieux éducatifs qu'une distance s'est creusée entre eux. Or, comme ils sont rattachés à des instances communes - le syndicat et les commissions scolaires, les enseignants des écoles alternatives doivent fréquemment se conformer aux règles émises pour tous. Selon leurs points de vue, c'est d'ailleurs ce qui est apparu problématique. Les syndicats et les commissions scolaires vont généralement opter pour des consignes et réglementations qui doivent s'appliquer à l'ensemble des écoles. Ces enseignants se retrouvent alors coincés dans des conflits éthiques puisqu'ils comprennent les raisons justifiant ces choix collectifs mais n'y adhèrent pas nécessairement. Malgré leurs désirs de se montrer solidaires face au corps enseignant, ils ne se sentent pas respectés par certains de ces syndicats et commissions scolaires.

Par exemple, pendant que les syndicats défendent des conditions de travail, notamment le nombre d'heures d'implication parascolaire, les enseignants de l'alternatif ne se sentent pas du tout interpellés puisqu'ils ont fait le choix de ce milieu malgré toute l'implication qu'il exige et ne voudraient surtout pas avoir à comptabiliser leurs heures supplémentaires. Un exemple de cause qui leur tient davantage à cœur est le droit de regard sur l'embauche du personnel puisque, bien que presque tous les répondants aient déclaré qu'enseigner en école alternative est un choix professionnel, il arrive tout de même qu'un enseignant se trouve dans une école alternative pour des raisons autres que l'adhésion au projet éducatif. S'ensuit alors un impact sur le climat de l'école puisque les échanges entre les collègues se retrouvent fragilisés.

Pour ce qui est des commissions scolaires, ce sont souvent des règlements liés aux évaluations qui causent des difficultés. Par exemple, certaines commissions scolaires vont exiger des formes d'évaluation des élèves et/ou des plans de réussite annuels qui vont à l'encontre de la philosophie de la pédagogie alternative, situation qui s'avère particulièrement problématique dans les commissions scolaires qui ne reconnaissent pas que leurs écoles alternatives ont des pratiques qui diffèrent et qui choisissent de maintenir une règle qui doit s'appliquer à tous.

Finalement, l'axe de l'identité professionnelle lié au rapport aux collègues et au corps enseignant est le seul qui a fait émerger l'expression d'inconforts. Il serait intéressant de poursuivre la recherche à ce niveau.

### **5.7 Enseigner à l'école alternative et adhérer à sa mission sociale**

Ce dernier axe fait référence à l'outil dont les enseignants disposent pour s'exprimer sur ce que devraient être selon eux les visées éducatives d'une école, c'est-à-dire le projet éducatif. Nous l'avons vu à maintes reprises, une des principales caractéristiques de l'école alternative repose sur le fait que les parents choisissent un milieu alternatif justement pour son projet éducatif spécifique. Les parents ont même accès à une réglementation spéciale leur

permettant de choisir ce type d'école même si cette dernière n'est pas dans leur quartier. Si les parents la choisissent, c'est parce qu'ils adhèrent à l'approche pédagogique qui y est promue ainsi qu'aux valeurs qui sont privilégiées dans le projet éducatif. Il s'avère alors crucial que les enseignants qui choisissent ces milieux le fassent également en vertu de ce qui est proposé dans le projet éducatif.

Il se trouve que les réponses des enseignants démontrent d'évidence que leur implication dans ce projet éducatif sert de fondement à leur travail. Ainsi, en plus de participer à l'écriture et la réécriture du projet éducatif qui sert de commun dénominateur aux diverses actions et décisions, les enseignants ont dit être les principaux acteurs de l'application de ce projet éducatif. Ils s'y réfèrent constamment, s'assurent que les interventions sont cohérentes avec ce qu'il véhicule et, de plus, le révisent régulièrement afin de maintenir son caractère innovant adapté aux réalités sociales changeantes.

Ceci rejoint encore une fois les propos des auteurs du modèle qui nous a servi de cadre de référence puisque, selon eux, la participation à l'actualisation et à la redéfinition du projet éducatif exige de l'enseignant de bien comprendre les enjeux des demandes sociales qui lui sont adressées et ainsi de connaître la culture faisant de l'école une institution sociale. Les choix d'orientations éducatives et pédagogiques à privilégier sont possibles grâce à cette connaissance du contexte et de l'enjeu des demandes de la société envers l'école (Gohier *et al*, 2001).

Finalement, ce qui apparaît vraiment particulier à l'école alternative est l'ajout d'un choix d'approche pédagogique spécifique et commune à l'ensemble des classes au projet éducatif. Rappelons-le, dans les écoles dites régulières, les approches pédagogiques n'ont pas à être mentionnées dans le projet éducatif. Les orientations et objectifs visés y sont inscrits mais les enseignants sont libres de choisir la ou les approches pédagogiques qu'ils désirent. Aucun consensus n'est exigé à ce niveau alors que dans une école alternative, les enseignants doivent tous et toutes respecter l'approche pédagogique préconisée et choisie par les parents en inscrivant leurs enfants à cette école.

S'ajoute à cela le fait que les écoles alternatives sont désormais regroupées en réseau par le biais du RÉPAQ et que les fréquentes rencontres annuelles des différents sous-réseaux (parents, directions et enseignants) permettent de développer des outils de référence qui confèrent à ces écoles la possibilité de viser et maintenir des balises communes. Tel que mentionné précédemment, ces écoles utilisent divers outils dont un Référentiel qui leur permet de se resituer par rapport aux visées du RÉPAQ. Ainsi, chaque projet éducatif est cohérent avec les visées de cet organisme. Tel que présenté au chapitre premier, ce Référentiel identifie les valeurs et les balises pédagogiques préconisées dans les écoles. Les projets éducatifs de chacune des écoles doivent donc respecter les valeurs associées à la démocratie, au respect, à la coopération, à la responsabilité, à l'engagement et à l'innovation. Les balises pédagogiques, quant à elles, sont reliées au respect du rythme d'apprentissage de l'élève, à la priorité donnée au projet personnel de l'élève, au développement de l'auto-détermination de l'élève, à la définition particulière de la réussite de l'élève ainsi qu'à la coéducation de l'élève.

En choisissant de pratiquer dans une école alternative, l'enseignant est pleinement conscient du rôle qu'il peut jouer dans l'établissement de visées éducatives pour la société et accepte d'y participer malgré tout le temps et l'énergie que cet engagement et cette implication exigent de sa part. À ce sujet, il fut intéressant de constater que certains ont réaffirmé que la mission de l'école alternative ne diffère pas de celle de l'école régulière mais que les moyens pris pour atteindre les buts visés sont si diversifiés que les résultats ne peuvent qu'être grandement différents.

## CONCLUSION

L'identité professionnelle d'enseignants ou de futurs enseignants a été et continue d'être un sujet de réflexion, de discussion et d'intérêt en éducation au Québec. Par contre, l'intérêt pour l'identité professionnelle dans un contexte d'écoles particulières, soit les écoles alternatives, était peu tangible jusqu'à aujourd'hui. De plus, les recherches sur les pratiques innovantes de ce réseau d'écoles publiques québécoises qui pense et vit l'éducation et l'enseignement autrement sont peu nombreuses. L'objectif visé par cette recherche était de s'intéresser à l'identité professionnelle en contexte d'école alternative. Cette étude avait pour questions centrales : « *Quelles sont les représentations sociales du contexte de l'école alternative que se font les enseignants qui choisissent de pratiquer dans ces milieux?* » et « *Quelles sont les représentations sociales de l'identité professionnelle que se font les enseignants qui choisissent de pratiquer dans une école alternative?* ».

La proposition de ces questions nous a menée à formuler les objectifs de recherche suivants : « *Identifier les représentations sociales du contexte de l'école alternative que se font les enseignants qui choisissent de pratiquer dans ces milieux* », en plus « *d'identifier les représentations sociales de l'identité professionnelle que se font les enseignants qui pratiquent dans une école alternative primaire, et ce, en termes de rapport au travail, aux apprenants, aux responsabilités, aux collègues et au corps enseignants en général et à l'école alternative comme institution sociale* ». La méthode que nous avons privilégiée fut de s'inspirer du modèle de l'identité professionnelle tel que développé par Anadón, Bouchard, Charbonneau, Gohier et Chevrier (1997, 1999, 2000, 2001, 2004, 2007). Ce modèle a servi de fondement au développement de notre cadre d'analyse. La démarche adoptée pour répondre à nos questions de recherche fut de proposer des entretiens semi-dirigés à des enseignants d'écoles alternatives.

Les résultats de notre recherche nous ont permis de constater à quel point les propos des enseignants rejoignent ceux des auteurs de ce modèle car plusieurs ont mentionné que le choix d'enseigner dans un milieu alternatif est d'abord fondé sur des valeurs personnelles,

donc sur leur identité globale et personnelle et non pas exclusive à « une identité socialement partagée avec les membres d'un groupe exerçant une occupation » (Gohier *et al.* 2001, p.4).

L'utilisation de ce modèle nous a effectivement permis de répondre à nos questions et de conclure à la pertinence de son utilisation. Les réponses recueillies nous ont permis de comprendre que ces enseignants vivent leur profession comme un tout et que tous les axes gravitent autour du développement de l'élève. Bien que chacun de ces axes ait permis d'établir certaines nuances, ils ont également provoqué d'inévitables redites dans cette recherche. Néanmoins, elle a permis de mettre en lumière que les représentations sociales de l'identité professionnelle qu'ont les enseignants qui choisissent de pratiquer en école alternative primaire sont similaires. Pour chacun des axes liés à cette identité, les enseignants avaient sensiblement les mêmes propos. Pourrait-on ainsi conclure qu'il existe un « portrait type » d'enseignants en milieux alternatifs ? Il fut d'ailleurs fort intéressant de constater le sens profond que représente le terme *identité professionnelle* dans les écoles alternatives. En plus des nombreuses allusions au fait de quitter la profession si ce type d'école venait à disparaître, un enseignant a même dit que, lorsqu'il nomme sa profession, il est insuffisant de dire : « Je suis un enseignant ». Il préfère ajouter qu'il est « un enseignant d'école alternative ». En poursuivant les recherches sur l'identité professionnelle, il serait intéressant de voir si les représentations sociales de l'identité professionnelle des enseignants d'écoles régulières sont similaires ou différentes de celles de ce groupe d'enseignants.

Une autre recherche pourrait scruter la problématique de la diminution de la liberté d'action. En effet, un bon nombre d'enseignants a effectivement mentionné que, plus les années avancent, plus les réglementations issues du ministère de l'Éducation ou des commissions scolaires sont restrictives et risquent de mettre en péril les visées des écoles alternatives. Les derniers irritants mentionnés sont reliés à l'évaluation des apprentissages sous forme d'un bulletin chiffré en pourcentages et à l'ajout d'épreuves ministérielles obligatoires avant la sixième année du primaire. Dans cette ère de réformes du système scolaire québécois qui se disent inspirées en partie de ces écoles alternatives, il serait pertinent de continuer à mener des recherches dans les écoles alternatives afin de mieux comprendre leurs spécificités didactique, pédagogique, culturelle et sociale.

## APPENDICE A

**CANEVAS D'ENTRETIEN****Fiche d'informations factuelles**

---

Pseudonyme :

Quel est votre âge :

Sexe :

Quelle est votre formation universitaire (nom du diplôme et de l'université):

Année d'obtention :

Avez-vous d'autres formations de niveau universitaire?

Combien comptez-vous d'années d'enseignement?

Combien comptez-vous d'années d'enseignement en école alternative?

Quelle est le nom de votre école actuelle de travail?

Taille (nombre d'élèves):

Localisation de l'école :

Nom de la commission scolaire :

Deux questions permettant la mise en contexte en milieu alternatif étaient ensuite posées :

**Contexte d'écoles alternatives**

1. Comment définissez-vous l'école alternative? Qu'est-ce qui la caractérise ou la distingue de l'école régulière?
2. Depuis l'implantation de la dernière réforme en éducation, quelle est la pertinence de maintenir un réseau d'écoles alternative?

**Identité professionnelle****1. Rapport au travail**

Comment définissez-vous votre rôle en tant qu'enseignant(e) d'école alternative?

Pouvez-vous donner un exemple?

**2. Rapport aux responsabilités**

Par la nature de ses fonctions, l'enseignant est un être responsable de l'éducation envers la société. Comment définissez-vous ce rôle social de l'enseignant en école alternative ?

Pouvez-vous donner un exemple?

**3. Rapport aux apprenants**

Pouvez-vous me décrire la relation-pédagogique entre l'enseignant et l'élève en école alternative, c'est-à-dire, comment définissez-vous votre rôle auprès des apprenants?

Pouvez-vous me donner un exemple?

**4. Rapport aux collègues et au corps enseignant**

D'après-vous, qu'est-ce qui caractérise le rapport aux collègues en école alternative?

Pouvez-vous me donner un exemple?

Comment vous situez-vous par rapport au corps enseignant au-delà de l'école alternative?

**5. Rapport à l'école comme institution sociale**

Bien que la mission de l'école québécoise soit dictée par les valeurs que la société préconise, comment définissez-vous le rôle social du projet éducatif de votre école? Diffère-t-il de la mission de l'école régulière? Si oui, en quoi?

**Clôture**

Nous avons fait l'exploration de divers aspects de votre profession et la perception que vous en avez. Y-a-t-il d'autres sujets dont vous aimeriez me parler, ou certains sur lesquels vous aimeriez revenir?

Merci beaucoup de votre collaboration.

## APPENDICE B

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (sujet majeur)

## TITRE DE LA RECHERCHE :

***Les représentations sociales de l'identité professionnelle d'enseignants qui pratiquent dans une école alternative***

Responsable du projet : Marélyne Poulin  
Département, centre ou institut : Maîtrise en éducation  
Université du Québec à Montréal

## BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Vous êtes invité à prendre part à ce projet visant à identifier les caractéristiques des représentations sociales de l'identité professionnelle qu'ont les enseignants qui pratiquent dans une école alternative. Il vise spécifiquement à comprendre comment ceux-ci se représentent leur rapport au travail, aux responsabilités, aux apprenants, aux collègues et au corps enseignant ainsi qu'à l'école comme institution sociale.

## PROCÉDURE

Votre participation consiste à donner une entrevue individuelle semi-dirigée au cours de laquelle il vous sera demandé de décrire votre perception des différents axes de votre profession précédemment énumérés. Cette entrevue est enregistrée sur cassette audio avec votre permission et prendra environ une heure de votre temps. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec l'interviewer. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.

## AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension de l'identité professionnelle qu'ont les enseignants qui choisissent de pratiquer en école alternative. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier.

## CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls le chercheur et son directeur de recherche auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (cassette codée et transcription) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé au laboratoire du chercheur responsable pour la durée totale du projet. Les cassettes ainsi que les formulaires de consentement seront détruits deux ans après les dernières publications.

## PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure et que par ailleurs vous être libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, et à votre demande, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le chercheur puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques) et à des fins pédagogiques, les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

## COMPENSATION FINANCIÈRE

Il n'y a malheureusement aucune compensation financière pour votre contribution au projet.

## REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle pour la réalisation de notre projet de recherche et nous tenons à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous :

## SIGNATURES :

Je, \_\_\_\_\_ reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que l'interviewer a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Signature du participant :

\_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Signature du chercheur responsable ou de son, sa délégué(e) :

\_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Veillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à l'interviewer.

Septembre 2007

Transmission d'une nouvelle demande?   
Transmission de modifications majeures?

APPENDICE C

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL**  
**DEMANDE D'APPROBATION ÉTHIQUE D'UN PROJET DE RECHERCHE D'ÉTUDIANT**  
**DE CYCLE SUPÉRIEUR PORTANT SUR L'HUMAIN**

**1. INFORMATIONS GÉNÉRALES**

Responsable du projet :	Marélyne Poulin
Programme d'études :	Maîtrise en éducation
Téléphone	Adresse courriel :
Adresse postale :	
Titre du projet de mémoire ou de la thèse : Les représentations sociales de l'identité professionnelle d'enseignants du primaire pratiquant dans une école alternative.	
Nom du superviseur principal et adresse courriel :	Nicole Carignan
Date de début du recrutement des participants ou de la réalisation de la procédure 1.1 ou 1.9 (mois/année) : 04/08	

**VOTRE PROJET IMPLIQUE LE RECOURS À LA, AUX PROCÉDURE(S) SUIVANTE(S) :**

Procédures		
1.1	L'utilisation de documents d'archives, de dossiers ou de banques de données contenant des renseignements personnels non-publiques	<input type="checkbox"/>
1.2	L'observation de personnes	<input type="checkbox"/>
1.3	L'administration d'un questionnaire	<input type="checkbox"/>
1.4	La réalisation d'entrevue(s) individuelle(s) ou de groupe(s)	<input checked="" type="checkbox"/>
1.5	L'administration d'un test physique, d'un test de mesure psychométrique, physique, intellectuelle ou autre	<input type="checkbox"/>
1.6	L'administration de produits ou de substances	<input type="checkbox"/>
1.7	Le prélèvement de matières biologiques	<input type="checkbox"/>
1.8	L'administration d'un traitement expérimental	<input type="checkbox"/>
1.9	L'utilisation de matériel biologique obtenu au départ à des fins médicales ou provenant de recherches antérieures ou de chercheurs	<input type="checkbox"/>

Remarque : Si vous avez coché la procédure 1.1 ou 1.9, vous ne répondez qu'aux questions 1,2,3,4,5 et 8 du formulaire.

## 2. FORMATION AUX QUESTIONS DE L'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE SUR L'HUMAIN

Précisez la formation théorique et pratique acquise dans le cadre de votre programme d'études (cours, séminaire, collaboration à des projets de recherche, etc.). Quelles sont les questions d'éthique particulières à votre projet qui ont été discutées avec votre superviseur?

Le Comité recommande fortement à tous les étudiants de suivre la formation en ligne suggérée à l'adresse suivante : <http://www.pre.ethics.gc.ca/francais/tutorial/>

Le Comité se réserve le droit d'exiger de l'étudiant l'obtention du certificat d'accomplissement émis au terme de cette formation comme condition à l'approbation finale du Comité, s'il le juge à propos.

COURS SUIVIS QUI ONT ABRODÉS L'ÉTHIQUE :

MAE7000 RECHERCHE EN EDUCATION: NATURE ET METHODOLOGIE

MAE7030 COLL.ET TRAITEMENT DE DONNEES QUALIT. EN EDUC.

## 3. IDENTIFICATION DES COLLABORATEURS OU PARTENAIRES DE LA RECHERCHE

(spécialistes ou professionnels des milieux d'intervention ou d'accueil du projet, stagiaires, professionnels, personnel technique de l'UQAM ou autre, etc.).

NOM	FONCTION	ÉTABLISSEMENT

## 4. RÉSUMÉ DU PROJET (au plus une page)

Présentez dans un langage vulgarisé un résumé du projet, l'objet de l'investigation, le cadre théorique, les objectifs, une brève description des procédures de recherche impliquant des êtres humains et leur importance dans le projet, son apport au développement des connaissances dans votre discipline, le rôle des collaborateurs identifiés au point 3, ainsi que les activités de diffusion des résultats envisagées (*mémoire, thèse, articles dans des revues, communications scientifiques, etc.*).

Le projet de recherche vise à mieux comprendre les représentations de l'identité professionnelle que se font les enseignants qui ont choisi de pratiquer dans des écoles publiques alternatives primaires. Puisqu'ils sont les principaux acteurs de la mise en application des projets éducatifs des écoles, la recherche vise à leur proposer une entrevue semi-dirigée. Le canevas de cette entrevue (appendice A) a été élaboré à partir de notre cadre théorique qui s'appuie sur les travaux de Gohier *et al.* 2001.

## 5. MÉTHODES ET PROCÉDURES DE RECHERCHE

- a) Présentez dans un ORDRE SÉQUENTIEL, les tâches qui seront demandées aux participants ou qui seront réalisées pour recueillir les données. [Cliquez ici pour les informations à fournir au Comité sur la \(les\) procédure\(s\) de recherche cochée\(s\) au point 1.](#)

L'étudiante-chercheure présente d'abord les objectifs de la recherche. Puis, elle explique le déroulement de l'entretien incluant les consignes liées aux normes de confidentialité. L'ensemble des questions est lu avant l'entretien. La durée prévue est de 45 et 60 minutes selon les réponses des participants.

- b) Votre procédure de recherche nécessite-t-elle de ne divulguer que des renseignements partiels aux participants sur votre étude ou de les induire temporairement en erreur?

Oui

Non

Dans l'affirmative, décrivez :

- La nature du subterfuge;
- Les raisons justifiant le recours au subterfuge;
- La méthode de désensibilisation (*débriefing*) offerte aux sujets. Précisez comment ils pourront exercer de nouveau leur consentement après avoir été informés du subterfuge.

Ne s'applique pas

- c) Les résultats de la recherche seront-ils communiqués aux sujets (individuellement ou collectivement) et/ou aux organismes partenaires de la recherche?

Oui

Non

Dans l'affirmative, présentez les modalités de transmission des résultats prévues à cet effet. Si les résultats de la recherche sont communiqués aux organismes collaborateurs, indiquez de quelle manière vous comptez vous assurer que la présentation publique des résultats préservera l'anonymat des sujets, si pertinent.

Afin de garantir la confidentialité des informations recueillies lors du traitement et de l'analyse des données, nous attribuerons aux participants des numéros en remplacement de leurs noms. De plus, lors de la diffusion des résultats de la recherche, nous prendrons les précautions nécessaires afin d'assurer l'anonymat des participants à la recherche.

## 6. RECRUTEMENT

Décrivez le processus de recrutement des participants, en précisant les aspects suivants :

- a) Leurs caractéristiques (critères de sélection, critères d'exclusion, taille approximative de l'échantillon, affiliation à un groupe, une association ou à un organisme). Le cas échéant, les caractéristiques des participants qui seront exclus notamment en raison de leur origine ethnique, de leur culture, de leur sexe ou de leur langue et les motifs qui justifient cette exclusion.

Le principal critère de sélection est : Être un enseignant nommé comme représentant au RÉPAQ (le réseau des écoles alternatives du Québec). L'appel est lancée à une trentaine d'enseignants impliquée dans ce réseau et la sélection des douze participants se fait de manière à assurer la plus grande représentativité des commissions scolaires du Québec.

- b) Les étapes de recrutement et les méthodes employées pour rejoindre les participants (*sources d'identification écrites, annonce, lettre d'invitation, téléphone, contact dans le milieu, etc.*). Le cas échéant, le lieu où se fera le recrutement (*dans une école, une entreprise ou auprès d'une association, par exemple*) et les autorisations obtenues ou qui seront demandées.

Les participants sont recrutés lors d'une réunion du réseau des enseignants du RÉPAQ (le réseau des écoles publiques alternatives du Québec). Le suivi est ensuite assuré par l'étudiante-chercheure par rendez-vous soit téléphonique ou soit par courriel.

La demande d'autorisation à un organisme ou école ne s'applique pas à cette recherche.

- c) La nature des rapports qui existent entre les participants et les personnes (vous-même ou les intervenants du milieu où se réalisera la recherche) chargées de leur recrutement (ex. : étudiants/enseignants, employés/supérieur, patients/médecin, clients/intervenant), et en quoi ces derniers représentent ou non un rapport d'autorité ou d'influence vis-à-vis des participants.

L'étudiante-chercheure, moi-même, est également membre du réseau des enseignants du RÉPAQ et ce, au même titre que tous les participants. Il n'existe donc aucun rapport d'autorité envers les répondants. Pour ce qui est du rapport d'influence, des précautions ont été prises afin de placer les participants dans le cadre d'une recherche universitaire et non dans un rapport de collègues.

- d) L'offre de rémunération ou d'une compensation, les fins auxquelles elle est consentie et, éventuellement, en quoi elle ne représente pas une offre induue ou excessive lorsqu'elle dépasse celle qui est habituellement offerte dans les études de votre discipline.

Ne s'applique pas.

## 7. ANALYSE DES RISQUES ET DES AVANTAGES (autres que financiers ou matériels) POUR LES PARTICIPANTS.

- a) Identifiez les avantages directs ou indirects que les participants peuvent espérer recevoir de leur participation au projet de recherche.

L'avantage qui est indirect, vise à développer les connaissances autour de la question du développement de l'identité professionnelle d'enseignants oeuvrant dans le réseau d'écoles alternatives et à faire avancer la recherche en ce sens.

- b) Indiquez si votre recherche implique pour les participants des risques d'inconvénients, de troubles, de malaises ou de stress, de quelque nature que ce soit (ex. : inconfort physique, psychologique, moral, social ou professionnel, remise en question de ses croyances personnelles, stigmatisation, etc.). **DANS LE CAS CONTRAIRE**, si vous estimez que votre projet est exempt de risques pour les participants, fournir une justification pertinente.

Ce projet est exempt de risques pour les participants puisqu'il vise à mettre en lumière, sans aucun jugement, leur vision de l'identité professionnelle en milieu alternatif. De plus, des mesures ont été prises afin de maintenir la confidentialité et l'anonymat des participants.

- c) Décrivez les précautions prévues afin de minimiser les risques connus ou anticipés pour les participants, incluant les références aux organismes d'aide qui seront sollicités.

Les noms des participants ont été remplacés par des numéros. De plus, dans la section « présentation des participants » de cette recherche, les propos des participants sont décrits et présentés de manière globale évitant ainsi toute association possible entre une personne et ses propos. C'est pour cette raison qu'aucune école n'est identifiée. Seuls les noms des commissions scolaires sont nommés sans toutefois être associé au numéro du participant.

## 8. ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ DANS LE TRAITEMENT ET LA DIFFUSION DES RÉSULTATS

**Les renseignements à fournir portent sur les aspects suivants :**

- a) Les informations conservées, permettant d'identifier le participant (ex. : nom, NAS, image vidéo, etc.) et à quelles fins.

Aucune information sur les participants ne sera diffusée.

- b) Les procédures mises en place pour assurer l'anonymat des participants et le caractère confidentiel des données lors de leur traitement et de leur diffusion (*transcription codée, cryptage ou numérisation*)

*des données, effacement des bandes, données agrégées, omission de certaines caractéristiques, utilisation d'un pseudonyme, destruction des questionnaires, etc.), quelle que soit la méthode de collecte de renseignements utilisée (entrevue, questionnaire, observation, fiche signalétique, etc.).*

Les noms des participants ont été remplacés par des numéros. De plus, lorsque cette recherche sera complétée, les bandes sonores utilisées lors des entretiens semi-dirigés seront détruites.

- c) Le(s) lieu(x) de conservation des données, les procédures mises en place pour la conservation et la protection des données sur les individus en lieu sûr ou sur support informatique, les normes d'accès aux données et les personnes qui y auront accès. La durée de conservation des documents ou matériels et la façon de disposer, de façon sécuritaire, **de tout ce qui n'est plus utile seulement**, une fois la recherche terminée.

Les données concernant les participants sont uniquement accessibles à l'étudiante-chercheur. Toute fiche signalétique et bande sonore seront détruite lorsque la recherche sera terminée.

- d) S'il est souhaitable d'identifier nominalement les participants ou s'il s'avère difficile de préserver entièrement leur anonymat, donnez les raisons et expliquez comment ces derniers en seront informés. Dans ce cas, indiquez la forme que prendra leur consentement (*verbal ou écrit*).

Ne s'applique pas.

## 9. CONSENTEMENT

- a) La nature des informations sur le projet que vous jugez nécessaires de transmettre, verbalement ou par écrit au participant pour qu'il soit en mesure de prendre une décision éclairée, les moyens utilisés (ex. : *lettre d'invitation, feuillet d'information, annonce, présentation téléphonique ou de vive voix*) pour l'informer (*autres que les formulaires de consentement*) et à quel moment.

Les participants sont informés oralement ainsi que par écrit lors d'invitation à participer à cette recherche. Ces informations sont clairement expliquées dans le formulaire de consentement.

Formulaire de consentement à l'intention de la personne majeure : annexe à la présente demande d'approbation le formulaire de consentement que vous comptez utiliser. Cliquez [ici](#) pour connaître les rubriques devant normalement figurer dans un formulaire de consentement.

Si le consentement écrit est inapproprié ou s'il s'avère impossible à obtenir dans le cadre de votre étude, veuillez expliquer pourquoi. Dans ces cas, précisez comment le consentement verbal sera obtenu.

Ne s'applique pas.

- b) Personne mineure ou adulte légalement inapte à consentir: décrivez la procédure prévue pour obtenir l'acquiescement du participant :

Ne s'applique pas.

Formulaire de consentement à l'intention d'une personne mineure ou d'un adulte légalement inapte à consentir : annexe à la présente demande d'approbation le formulaire de consentement que vous comptez utiliser. [Cliquez ici pour connaître les rubriques devant normalement figurer dans un formulaire de consentement.](#)

Si le consentement écrit est inapproprié ou s'il s'avère impossible à obtenir dans le cadre de votre étude, veuillez expliquer pourquoi. Dans ces cas, si les circonstances le permettent, indiquez comment le consentement verbal pourra être obtenu.

Ne s'applique pas.

### Engagements de l'étudiant responsable du projet et de son superviseur

L'envoi du présent formulaire est considérée comme étant le dépôt au Comité de la demande officielle d'approbation éthique. Par sa transmission, l'étudiant responsable du projet ainsi que son superviseur confirment que les renseignements fournis au présent formulaire sont exacts et, ils s'engagent à informer le Comité de tout changement des conditions de participation de sujets humains aux fins de l'étude et à fournir les renseignements supplémentaires s'il en fait la demande au cours de la présente étude.

L'étudiant responsable du projet et son superviseur s'engagent à veiller à ce que cette proposition de recherche soit conduite dans le respect des politiques et des normes de l'UQAM et en conformité avec les principes et les recommandations de *l'Énoncé de politique des trois Conseils fédéraux sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Il incombe au professeur superviseur identifié au point 1 de prodiguer à l'étudiant l'encadrement requis par les exigences de cette recherche au plan de l'éthique.

## BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, Presses Universitaires de France, 352 p.
- Anadón, M., Gohier, C. et Chevrier, J. (2007). «Les qualités et compétences de l'enseignant en formation : point de vue des formateurs», dans C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés*. (p.11-36). Presses de l'Université du Québec.
- Anadón, M., Gohier, C., Chevrier, J. et Bouchard, Y. (2004). «La construction identitaire dans le parcours de formation initiale de l'enseignant», dans F. Lerbet-Sereni (Dir.), *Formations initiales et continues au regard des recherches et de la philosophie de l'éducation* (p. 22-38). Pau, AFIRSE.
- Angenot, P. (1985). *Le mouvement des écoles alternatives du Québec : question de recherche*. Université du Québec à Trois-Rivières. Monographies des sciences de l'éducation. Vol.IV, no2, 27 p.
- Angenot, P. (1996). « Des stratégies argumentatives pour l'innovation pédagogique en milieu scolaire », dans R. Pallascio, L. Julien et G. Gosselin (dir.) *L'école alternative : un projet d'avenir*, Laval, Éditions Beauchemin, p. 109-116.
- Beaudry, N. (2000a). « L'innovation à l'école alternative », dans R. Pallascio et N. Beaudry (dir.), *L'école alternative et la réforme en éducation : continuité ou changement?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 145-152.
- Beaudry, N. (2000b). « La raison d'être des écoles alternatives », dans R. Pallascio et N. Beaudry (dir.), *L'école alternative et la réforme en éducation : continuité ou changement?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 153-164.
- Bednarz, N., C. Baribeau, P. Blouin, L. Gattuson, M. Lebrun et P. Lebus (1999). « Que pensent les futurs enseignants du primaire et du secondaire de leur future profession? », dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.) *L'enseignant un professionnel*, Québec, Presse de l'Université du Québec, p. 77-118.
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec, Presse de l'Université du Québec, 171 p.
- Chevrier, J., Gohier, C., Anadón, M. et Godbout, S. (2007). «Construction de l'identité professionnelle des futures enseignantes : dispositifs de formation présents et souhaités selon les acteurs responsables de la formation des maîtres au préscolaire

- et au primaire», dans C. Gohier (dir.) *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés.* (p.137-168). Presses de l'Université du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1985). *Par-delà les écoles alternatives : la diversité et l'innovation dans le système scolaire public*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement de la province de Québec (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec; Deuxième partie ou Tome II : Les structures pédagogiques du système scolaire.* Publications Québec, 442 p.
- Doise, W. et A. Palmonari (dir.) (1986). *L'étude des représentations sociales.* Paris, Delachaux et Niestlé, 207 p.
- G.O.É.L.A.N.D (1992). *Les écoles alternatives : aujourd'hui pour demain, milieu d'apprentissage et de développement.* Québec, le G.O.É.L.A.N.D, 27 p.
- Gohier, C., M. Anadón, Y. Bourchard, B. Charbonneau et J. Chevrier (2001). « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif », dans *Revue des sciences de l'éducation*, Vol.27, no 1, p. 3-32.
- 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», 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., N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (1999). *L'enseignant un professionnel.* Québec, Presse de l'Université du Québec, 174 p.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, C. (1997). «Vers l'élaboration d'un modèle de l'identité professionnelle et de sa construction pour les maîtres en formation», dans M. Tardif et H. Ziarko (Dir.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec* (p. 280-299). Québec, Presses de l'Université Laval.
- Gosselin, G. (1994) *Réseau de discours pédagogique innovateurs : de Rousseau aux écoles alternatives du Québec.* Montréal : UQAM, Département des sciences de l'éducation, 392p.
- Gouvernement du Québec. 9 avril 2008, « Loi sur l'instruction publique » In : Publications Québec. En ligne, <http://www.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/produits/juridique/lois/loi/pages/page5.fr.html> consulté le 4 décembre 2007.
- Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc (2000). *Introduction à la recherche en éducation.* Sherbrooke, Éditions du CRP, 350 p.

- Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, Éditions du CRP, 316 p.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris, Presses Universitaires de France, 447p.
- Lessard-Hébert, M., G. Goyette et G. Boutin (1996). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*, 2<sup>e</sup> éd., Montréal, Éditions nouvelles, 124 p.
- Legendre, R. (2005). *Le dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin, Montréal, 3<sup>e</sup> édition, 1554 p.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS) (2007). « Renseignement, brochure, historique » In : *Ministère de l'éducation*. En ligne, <http://www.mels.gouv.qc.ca/rens/brochu/histori.htm>, consulté le 20 novembre 2007.
- Neil, A. S. (1970). *Libres enfants de Summerhill*, Paris, F. Maspero.
- Pallascio, R., L. Julien et G. Gosselin (1996). *L'école alternative; un projet d'avenir*, Laval, Beauchemin, 222 p.
- Pallascio, R., P. Angenot, L. Lafortune, L. Julien, M. Nachbauer et G. Gosselin (1999). « Les compétences argumentatives, clés essentielles de l'affirmation professionnelles des enseignants », dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.), *L'enseignant un professionnel*, Québec, Presse de l'Université du Québec, p. 57-75.
- Van der Maren, J. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, 2<sup>e</sup> éd., 502 p.
- RÉPAQ (2008). « Référentiel des écoles publiques alternatives du Québec ». En ligne, [http://www.repaq.qc.ca/IMG/pdf/REFERENTIEL\\_DU\\_REPAQ-AVRIL\\_2008.pdf](http://www.repaq.qc.ca/IMG/pdf/REFERENTIEL_DU_REPAQ-AVRIL_2008.pdf), consulté le 5 septembre 2008.
- RÉPAQ. (2005a). « Philosophie de l'école alternative québécoise ». En ligne, [http://repaq.qc.ca/IMG/pdf/Philosophie\\_de\\_l\\_ecole\\_alternative\\_quebecoise.pdf](http://repaq.qc.ca/IMG/pdf/Philosophie_de_l_ecole_alternative_quebecoise.pdf), consulté le 10 janvier 2008.
- RÉPAQ. (2005b). « Principes qui fondent l'école publique alternative québécoise ». En ligne, [http://repaq.qc.ca/IMG/pdf/Les\\_principes\\_qui\\_fondent\\_l\\_ecole\\_publique\\_alternative\\_quebecoise.pdf](http://repaq.qc.ca/IMG/pdf/Les_principes_qui_fondent_l_ecole_publique_alternative_quebecoise.pdf), consulté le 11 janvier 2008.
- Seca, J.-M. (2001). *Les représentations sociales*. Paris, Armand Colin, 192 p.