

N.B. Ces auteurs sont des philosophes de l'éducation.
(22) BOTKIN (J.W.), ELMANDJURA (M.), MALITZA (M.).- *On ne finit pas d'apprendre* .- Paris : Pergamon, 1980. (Rapport au Club de Rome.)



SOCIOLOGUE DE L'ÉDUCATION, DE TORONTO A MONTRÉAL par Claude LESSARD

D'abord, je suis parti de Montréal à Toronto. Du Québec à "l'étranger" c'est-à-dire au Canada-anglais ! J'ai, en effet, eu la chance, en 1968, d'être admis à titre d'étudiant au *Ph.D. (Educational Theory)* au département de sociologie de l'éducation de l'Ontario Institute for Studies in Education (OISE). Ce tout nouveau département - il avait été créé l'année précédente - je faisais donc partie de la toute première cohorte d'étudiants, environ une quinzaine d'étudiants/es inscrits/es à la *M.A.* et au *Ph.D.* - m'offra une bourse d'études et un assistantat de recherche (10 heures par semaine) grâce auxquels, étant donné le niveau peu élevé des frais de scolarité au Canada en général et à l'Université de Toronto en particulier - nettement moins en tout cas que ceux en vigueur dans les grandes universités américaines -, je pouvais vivre sans trop de difficulté et me consacrer pleinement à mes études.

Assistant de recherche sur le changement éducatif

J'avais été attiré à Toronto par le directeur du département, un sociologue de Harvard, disciple de T. Parsons, qui dirigeait un projet de recherche dans le domaine de la psycho-sociologie du changement social. Avec une associée de recherche beaucoup plus familière que lui des réalités bouillonnantes (à l'époque) du Québec, il avait en effet élaboré un projet de recherche tentant de mesurer, analyser et expliquer l'ouverture au changement éducatif (la réforme scolaire québécoise des années 60) des professeurs de collèges classiques (qui disparaissaient ou se transformaient, soit en écoles secondaires, soit en collèges) et de Cégeps (qui s'ouvraient un peu partout alors au Québec). Il était entendu que mon assistantat de recherche comporterait du travail dans ce projet et que ma thèse de doctorat, si je le désirais, pouvait porter sur cette question de ce qu'en anglais, on nommait à l'époque *openness to change*. J'étais donc libre d'utiliser la banque de données recueillies au Québec auprès des professeurs et ainsi pensais sauver du temps et des ressources précieuses pour la réalisation de ma thèse de doctorat.

De l'éducation religieuse à la sociologie

Formé au baccalauréat (premier cycle universitaire) et à la maîtrise (second cycle) au département de sociologie de l'Université de Montréal, il serait

faux de prétendre que j'avais alors une orientation théorique et méthodologique précise. En fait, diplômé d'un collège classique, mes trois années d'études universitaires à Montréal avaient considérablement modifié ma vision des choses. D'ailleurs, Guy Rocher, qui enseignait le cours le plus couru et le plus apprécié des étudiants, ne nous recommandait-il pas informellement d'oublier ce que nous avions appris au collège, d'évacuer de notre esprit les catégories normatives que les bons Pères nous avaient transmises de façon plus ou moins autoritaire, pour mieux nous consacrer à l'étude systématique et à la compréhension d'une société - la nôtre, celle du Québec - en pleine effervescence et mutation ? La sociologie, c'était d'abord et avant tout cela : une forme de pensée, une approche non-normative mais globale de la réalité, une tentative d'objectivation et de mise à distance de notre environnement, et une volonté de relativiser les valeurs et les pratiques existantes, en même temps qu'une large ouverture sur d'autres possibilités. Tout cela représentait un changement de perspective important, même s'il faut reconnaître que ce changement était porté par la révolution tranquille et qu'il traversait bien des milieux. Je ne me sentais d'ailleurs ni marginal ni déviant à cause du choix d'études universitaires fait : au contraire, j'avais la conviction d'être au coeur du renouveau intellectuel et du changement social. Et c'était à l'apprentissage des outils conceptuels et méthodologiques de base que j'estimais devoir consacrer l'essentiel de mes efforts. A l'Université de Montréal, je ne me suis jamais vraiment demandé si j'étais marxiste ou fonctionnaliste, symboliste-interactionniste ou encore tourainien (le Touraine de *La Conscience ouvrière* et de *La Sociologie de l'action* venait alors régulièrement au Québec) : j'essayais plutôt de maîtriser les éléments fondamentaux du discours sociologique. Je croyais que cela pouvait se faire d'une façon purement "intellectuelle" idéologiquement neutre et que je pouvais ainsi contourner certaines questions embarrassantes ; j'estimais plus ou moins clairement qu'un certain éclectisme conceptuel était viable - je gardais donc une certaine distance par rapport aux propos trop globaux des marxistes et autres gauchistes, propos qui me semblaient trop moralisateurs et "religieux" et qui appelaient un engagement social qui me fascinait - parce que tout à fait compatible avec mon éducation catholique - et m'apaurait - je n'ai jamais pu franchir le seuil (que je me suis souvent représenté comme un saut dans un précipice) de l'engagement social fortement idéologisé.

L'Institut de la Recherche en Education d'Ontario

Toronto aura été pour moi d'abord et avant tout l'endroit où j'ai pu prendre un contact soutenu avec la recherche en éducation et particulièrement en sociologie de l'éducation. En effet, à l'époque l'OISE faisait l'envie de tout le Canada et même de bon nombre de chercheurs américains qui n'hésitaient pas à traverser la frontière pour venir y travailler. C'est le ministre de l'Education ontarienne qui avait créé cet institut de recherche affilié à l'Université de Toronto, lui avait donné une vocation au niveau des grades supérieurs (*M.Ed.*, *M.A.* et *Ph.D.*) et de la recherche (y compris de la recherche-développement) et désirait en faire en quelque sorte la version nord-américaine du *London Institute for Education* (la formation initiale des maîtres en moins). On avait donc réussi à y attirer de bons chercheurs, des équipes de recherche s'y étaient formées, les ressources financières et matérielles étaient abondantes, davantage que dans le reste de l'Université de Toronto, et tout le monde avait le sentiment de fonder

quelque chose, de créer une tradition, d'ouvrir le chemin. C'était donc un lieu éminemment excitant, privilégié à bien des égards et centré sur la recherche. C'est là que j'appris la recherche comme processus et démarche collective, aussi comme apprentissage d'un métier à la fois excitant et insécurisant, égalitaire et méritocratique, avec ses normes de qualité et de productivité (tout à fait américaines !).

La théorie de Parsons

Toronto a été aussi le lieu de ma formation théorique. On se représente souvent la sociologie nord-américaine comme étant empirique, méthodologiquement sophistiquée et fortement quantitative. Plus ou moins sous-entendue dans cette représentation est l'idée qu'au plan théorique cette sociologie manque d'envergure, qu'elle est naïve, voire même inculte. Il faut dire que certains travaux, certaines revues ont donné un certain fondement à cette image. Notamment dans le domaine de la sociologie de l'éducation. Au département de sociologie de l'éducation de l'OISE, ce fut tout le contraire que j'expérimentais. Les professeurs avec lesquels je me sentais le plus d'affinités étaient tous des diplômés d'Harvard, disciples de Parsons. Ils travaillaient d'ailleurs à rédiger collectivement un ouvrage en l'honneur du grand maître (J.J. Loubser, R.C. Baum, A. Efrat et V.M. Lidz, *Explorations in General Theory in Social Science*, New York : MacMillan : The Free Press). Pendant deux ans, j'ai donc investi l'essentiel de mon temps à chercher à comprendre la théorie parsonienne, à la maîtriser dans sa complexité et ses différents volets, à en comprendre les fondements en même temps qu'à en évaluer la portée et les fruits. Ce ne fut pas facile ! Quiconque s'est frotté à la prose parsonienne comprendra l'effort qu'il m'a fallu faire pour passer à travers pareille épreuve ! Car ce fut, au sens strict, une épreuve que je considère comme des plus formatrices. J'estime d'ailleurs que tout sociologue doit, à un moment donné de sa formation, se mesurer à un système de pensée existant, tenter de le maîtriser, prendre le risque de s'y noyer ou d'avoir réponse à tout, pour mieux, dans un second temps, s'en dégager, accepter l'incertitude et l'ambiguïté, commencer à poser des questions plus personnelles et articuler un discours qui accepte de ne pas être définitif ou "total" et qui témoigne davantage d'un cheminement que d'une fin de parcours. Car l'attrait de Parsons, c'était pour moi, l'attrait d'une pensée qui se voulait complète, englobant toutes les réalités significatives et fournissant les catégories élémentaires capables d'en rendre définitivement compte. Tout se passait comme si j'étais devenu convaincu qu'il valait la peine d'investir considérablement dans la connaissance de la sociologie parsonienne parce qu'en retour, j'en retirerais une sécurité intellectuelle importante, un ensemble de réponses aux questions qui fondent et constituent la démarche sociologique (Qu'est-ce que la société ? Comment concevoir le rapport individu-société, le changement et la continuité, la place des valeurs et des intérêts dans la vie sociale, la différenciation et l'intégration, voire même le sens de l'histoire et de l'évolution ?) et un cadre qui donnait à ces réponses leur cohérence d'ensemble. J'étais donc fasciné par l'architecture parsonienne, un peu, il me semble, comme mon professeur de philosophie au collège était fasciné par ce qu'il n'hésitait pas à appeler devant notre scepticisme généralisé, la "cathédrale" thomiste. Cette fascination m'a habité pendant toutes mes études doctorales. Si je ne me considère plus comme parsonien, je garde néanmoins de cette période et de cette immersion la conviction que l'effort

que j'ai dû faire au plan de la conceptualisation m'a aidé à être rigoureux, précis et systématique, en même temps qu'il a considérablement étendu ma culture sociologique de base. L'on oublie trop souvent, en effet, que Parsons a été le plus "européen" des sociologues américains, qu'il a fait connaître aux États-Unis la plupart des grands sociologues du XIX^e siècle, les a traduit et a construit son système à partir de sa "synthèse" de leurs oeuvres. Parsons, celui qu'on a effectivement surnommé "the incurable theorist" n'a jamais été très proche des sociologues américains que Sorokin avait baptisé les "quantophrènes"

Les enseignants québécois

C'est l'étude, alors à ses débuts, sur les enseignants québécois de collèges qui m'avait attiré à Toronto. Soulignons que mon mémoire de maîtrise avait aussi porté sur les enseignants québécois, mais celles et ceux du niveau primaire. J'avais en effet tenté d'analyser et d'expliquer la première grève des institutrices et institutrices à l'emploi de la Commission des écoles catholiques de Montréal, grève qui avait eu lieu en 1949. Cette grève s'était déroulée au moment où les laïcs avaient obtenu la majorité numérique au sein du personnel enseignant de Montréal et elle exprimait clairement une revendication de statut en même temps qu'elle annonçait un changement dans la définition du rôle de l'instituteur et de l'institutrice publique : l'enseignement devenait un métier, une profession et cessait d'être conçu comme une vocation, un sacerdoce, l'affaire des clercs et de l'Église. 1949 marque davantage une étape importante de cette transformation que sa fin : un seuil a alors été franchi de façon irréversible. L'idée d'étudier les professeurs de collèges classiques et de cégeps en 1968 me semblait donc des plus intéressantes, parce qu'en continuité avec mon mémoire de maîtrise et parce que contemporaine de la fin du processus québécois de sécularisation et de laïcisation de l'enseignement. Malheureusement, à cause du départ de mon directeur de thèse et donc d'une absence de *leadership* académique dans le projet de recherche sur les professeurs québécois, je n'ai pu faire ma thèse à partir du matériel déjà recueilli, aucun sociologue du département acceptant d'encadrer ma démarche à travers un matériel qui n'était pas le sien et dans une problématique qui lui était pour l'essentiel étrangère. Je fis donc une thèse plus "théorique" tentant d'"appliquer" la théorie parsonnienne de la différenciation et de l'intégration à la réforme scolaire québécoise des années soixante. Je voulais démontrer que la théorie parsonnienne n'était pas foncièrement conservatrice, qu'elle n'était pas une pensée du statu quo et qu'elle pouvait rendre compte du changement (structurel, pas seulement d'équilibre). Si Parsons était conservateur, moi je pensais ne pas l'être et j'étais décidé à montrer qu'on pouvait, en s'inspirant de Parsons, développer un discours sociologique à la fois sophistiqué et critique sur le changement social.

L'État, l'Église et l'Éducation : sécularisation, pluralisme, adaptation économique et technologique

A partir d'une analyse socio-historique, j'étudiai donc les rapports entre l'État et l'Église en matière éducative, comment les élites modernisantes s'y étaient prises pour générer au sein de la société québécoise un consensus à travers les diverses classes sociales sur le changement éducatif, défini en termes

de sécularisation, de pluralisme et d'adaptation aux réalités économiques et technologiques propres à une société industrielle avancée. J'insistai notamment sur l'utilité et l'efficacité du recours au nationalisme traditionnel (mais en voie de transformation, une transformation qui s'est exprimée par un changement de vocabulaire : de la nation "canadienne-française" à la nation "québécoise" comme légitimateur du changement, garant d'une certaine continuité dans le changement et comme outil efficace pour neutraliser une Eglise catholique dont la défense du territoire était ainsi représentée comme contraire aux intérêts supérieurs de la nation. En la rédigeant, j'ai pris conscience d'un intérêt que j'ai toujours et qui m'a amené à publier quelques articles, pour l'analyse de la politique en éducation, c'est-à-dire l'étude des discours (réformistes ou au contraire contre-réformistes) qui se développent à un moment donné dans une société particulière, qui portent sur l'état de l'éducation et des besoins de la société et qui sont portés par des groupes dont les intérêts et les idéologies doivent toujours être bien cernés et situés. Ce thème du changement, des discours et stratégies légitimatrices, des groupes qui épousent ou au contraire luttent contre le changement, est tout à fait typique des années soixante. Il correspond au contexte de vie de ma génération au moment de l'adolescence et du début de la vie adulte : il nous a donc marqué, nous habite en quelque sorte, nous définit comme génération. Il n'est donc pas étonnant que mon doctorat ait eu pour objet le changement et qu'au cours des années qui se sont écoulées depuis la soutenance, j'ai eu l'occasion d'écrire (en anglais) sur ce thème. Il faut dire aussi que l'étude du changement, le problème du changement sont au coeur même de l'entreprise sociologique et divisent, autant que rassemblent, les sociologues de diverses tendances et orientations.

Une thèse en langue étrangère

J'ai donc rédigé ma thèse en anglais. Si le Canada de P. E. Trudeau était officiellement bilingue, mon séjour à Toronto m'a fait réaliser, qu'en pratique, c'était autre chose et que si je voulais me faire comprendre, même en milieu universitaire "libéral" et "cosmopolite" je devais écrire en anglais. Ceci dit, je ne regrette pas d'avoir eu à subir cette contrainte. J'en parle d'autant plus volontiers qu'elle a été le fait de tous les universitaires québécois qui ont étudié au Canada-anglais, aux Etats-Unis ou en Angleterre. Curieusement, au doctorat, mon expérience en fut une de plaisir au niveau de l'expression : est-ce ma maîtrise du sujet, ma motivation, la qualité de ma relation avec mon second directeur de thèse, ma maturation personnelle, ou encore, est-ce le fait justement d'écrire dans une autre langue que ma langue maternelle et d'avoir parfois le sentiment de me dédoubler, de me sentir comme un autre en train d'écrire quelque chose qui n'était pas de moi tout en l'étant d'une manière certaine, je ne sais trop. Toujours est-il que j'ai eu beaucoup de plaisir à rédiger ma thèse, au plan de l'expression, et que cette expérience, en même temps que sa reconnaissance, m'ont beaucoup facilité les choses par après, tout en me confirmant dans mon orientation de carrière.

Un chercheur "artisanal"

La découverte du plaisir et de la joie d'écrire, qui est aussi celle de reconnaître que le texte écrit a souvent meilleure allure que le plan qu'on avait fait et qu'on

peut même risquer de plonger dans l'écriture sans plan pré-établi très détaillé, a eu aussi pour effet de faire de moi un chercheur "artisanal" Je m'explique. Dans mon entourage, il y a en gros deux types de chercheurs. Ce qui suit est une caricature, mais elle est utile à mon propos. Il y a le chercheur style gestionnaire d'une subvention de recherche : ce chercheur a obtenu une subvention importante, il a une problématique de recherche claire et reconnue, un plan de travail systématique et de bons assistants qu'il encadre et dont il est le patron incontesté. Ce sont souvent eux qui font le travail d'écriture, au moins le premier jet, que le patron corrige, bonifie et finalise. Ce chercheur est souvent très productif, surtout s'il a de bons assistants, suffisamment bien formés pour travailler de façon autonome. Le deuxième type de chercheur est plus artisan et co-partenaire que superviseur d'une équipe hiérarchisée : il tient à être dans le coup pour toutes les étapes et opérations, il assume une part significative du terrain (en ce sens, il apprend des choses et fait de son activité de recherche une activité d'autoformation), et il écrit, lui-même ou en collaboration avec les autres membres de son équipe, le rapport de recherche. Les étudiants ou les assistants qu'il engage (s'il a les moyens financiers de le faire) et qui travaillent avec lui, ne sont pas tant des employés que des partenaires en processus de formation - comme le chercheur d'ailleurs.

Depuis l'obtention de mon doctorat, j'ai participé à deux recherches, toutes les deux impliquaient à la fois des collègues, des étudiants et des assistants, de même que des moyens financiers significatifs. Dans les deux cas, j'ai et nous avons fonctionné suivant le second modèle. c'est-à-dire que la recherche a été une entreprise collective, "démocratique" à laquelle les étudiants qui le désiraient pouvaient s'associer dans la mesure de leur intérêt et disponibilité et où les assistants devenaient souvent - c'est arrivé dans les deux cas - des co-chercheurs pleinement autonomes, responsables et co-signataires du ou des rapports produits. Ce mode de fonctionnement est parfois coûteux en temps, mais il permet à chacun d'investir d'une façon non-bureaucratique dans une activité qui, je le crois profondément, résiste à et doit éviter la bureaucratisation et la division taylorienne des tâches en tâches de conception et en tâches d'exécution de la recherche ; il rend possible aussi à chacun d'en tirer non seulement des bénéfices de toutes sortes, mais aussi du plaisir, ce qui, du moins pour moi, a son importance. Les équipes de recherche que j'ai connues et surtout la deuxième ont été des équipes de franche et loyale camaraderie et de joyeux compagnonnage ; elles ont pu fonctionner grâce à un mélange de support des personnes et de questionnement de leurs faits et gestes au sein de l'activité de recherche même.

Analyse institutionnelle de l'école secondaire au Québec

Le premier de ces deux projets de recherche se voulait une analyse institutionnelle (au sens nord-américain du terme) de l'école secondaire publique de la région du Saguenay-Lac Saint-Jean. Initiée par des collègues de l'Université du Québec à Chicoutimi et de l'Université de Montréal, cette recherche voulait cerner les perceptions et attentes des acteurs en milieu éducatif secondaire, c'est-à-dire les parents d'élèves, les élèves, les enseignants et les administrateurs, perceptions et attentes portant sur l'école secondaire polyvalente, les objectifs de formation, les structures et le mode de fonctionnement de l'école, le vécu et les apprentissages faits par les élèves et l'aliénation ou l'implication des enseignants dans leur tâche et dans leur milieu de travail. S'insérant dans le

courant de l'école communautaire, cette recherche voulait étudier et, si possible, améliorer la relation école-milieu, en produisant des données permettant à chaque groupe de mieux comprendre et "modéliser" (ce terme était à l'époque à la mode) le fonctionnement de l'école secondaire et les rapports entre les groupes qui s'y trouvaient. Au plan méthodologique, tout semblait à faire, puisqu'aucun instrument - sauf le célèbre profil de gestion de Likert - n'était disponible ou approprié. Au plan théorique, ainsi que Boucher et moi-même l'expliquions dans "Opération Humanitaire (projet OH)" in A. Beaudot, *Sociologie de l'école, pour une analyse des établissements scolaires* (Paris, Ed. Dunod, Coll. Sciences de l'Éducation, 1981), le projet semblait intéressant, même avec son emphase appliquée, puisqu'il cherchait à centrer l'attention sur l'établissement scolaire comme unité d'analyse, ou, si l'on préfère, sur le palier organisationnel, et non sur le palier institutionnel qui avait jusque-là dominé tant de travaux de sciences sociales appliquées à l'éducation. Je crois que cette orientation était la bonne. Si nous avons commis une erreur, ce fut une erreur méthodologique : au lieu de travailler dans une dizaine d'écoles secondaires à la fois et de construire de nombreux questionnaires, il aurait été préférable de ne prendre qu'une ou deux écoles, d'y faire non seulement des enquêtes par sondage mais aussi beaucoup d'observation, pendant une longue période de temps, et de procéder à des entrevues de groupe. Bref, d'utiliser une méthodologie plus qualitative et ethnologique, comme celle qu'utilisent avec beaucoup de succès les "nouveaux" sociologues de l'éducation britanniques. Nous aurions ainsi gagné en profondeur ce que nous avons perdu en extension, mais il est difficile de faire du terrain soutenu et prolongé au Saguenay-Lac Saint-Jean, lorsqu'on habite Montréal ! Et à l'époque, les écoles secondaires de Montréal n'étaient pas faciles d'accès pour des chercheurs : en tout cas, elles l'étaient moins que celles du Saguenay-Lac Saint-Jean.

Perceptions et attentes des parents et des enseignants face à l'école

Dans ce projet, j'ai surtout travaillé sur les perceptions et attentes des parents et des enseignants. Un étudiant, qui est depuis devenu un collègue, a tiré de ce matériel une thèse de doctorat sur l'aliénation des enseignants. Deux autres ont produit des mémoires de maîtrise, l'un portant sur une comparaison des populations interrogées, l'autre traitant des perceptions et attentes des parents à l'égard de la place qui leur était faite à l'école, de leur rôle et du pouvoir qu'ils désiraient détenir et exercer dans le gouvernement quotidien de l'école secondaire. Tel que convenu au départ, nous avons produit et remis à chaque école participante un rapport de recherche relatant des résultats des études réalisées sur chaque population ; nous avons aussi rédigé des rapports-synthèses qui ont d'ailleurs fait l'objet d'une discussion au palier de la région du Saguenay-Lac Saint-Jean. Je dois dire que la production des rapports promis à chaque école a consommé un temps et une énergie considérables. Je ne le regrette pas : en principe, les clients de la recherche ont, à mon avis, droit à son produit ; cela est encore plus vrai dans un projet de recherche résolument appliqué qui veut, par son produit même, induire un changement ou à tout le moins, une dynamique de changement, au sein d'une école secondaire ! En pratique, cela constitue aussi une bonne stratégie d'approche du milieu scolaire, une façon d'obtenir la participation et la coopération des personnes concernées en leur garantissant l'accès

au produit de la recherche, et donc son caractère public. Mais cela diminue d'autant le temps disponible pour la synthèse et la théorisation.

Approché pour assumer la co-direction d'un second projet de recherche dont je vais traiter dans les paragraphes qui suivent, je n'ai pas accompagné l'équipe jusqu'à la fin de ses travaux. Je retiens cependant de cette recherche les principaux points suivants :

1. C'est surtout la mère - et non le père - qui s'occupe de la scolarisation des élèves et de la liaison avec l'école.
2. Dans leur rapport à l'école secondaire, les parents d'élèves varient suivant leur statut socio-économique et leur éducation. Il y a une distance significative entre l'école et les parents de milieux populaires. La réforme scolaire des années soixante n'a pas vraiment changé cet état de choses. Tout se passe comme si l'école était une réalité beaucoup plus familière pour les parents scolarisés, comme s'ils en comprenaient mieux les rouages assez complexes et savaient quoi en attendre, sinon en exiger pour leurs enfants. Par ailleurs, il semble que les parents faiblement scolarisés sont, en quelque sorte, pris dans un cercle vicieux : ils participent moins que les autres à la vie de l'école ; y participant moins, ils demeurent moins familiers avec les structures, programmes et modes de fonctionnement. En d'autres termes, leur faible scolarité inhibe leur participation ; cette faible participation maintient leur moindre familiarité et leur moins bonne information.
3. C'est l'élève qui constitue la principale source d'information sur l'école. Il est ce que Perrenoud appelle le "go-between" entre l'école et la famille.
4. Les parents estiment en général avoir peu d'influence dans la vie de l'école ; par ailleurs, ils utilisent peu les mécanismes de participation déjà en place, comme le comité de l'école. Il est vrai qu'il s'agit là d'une forme de participation consultative, indirecte et qui ne dépasse pas l'échange d'information.
5. De par leurs origines socio-économiques, les enseignants sont objectivement proches du milieu ambiant, puisqu'ils sont issus majoritairement des milieux ouvriers et agricoles.
6. Au sein de l'école secondaire polyvalente, ils ressentent une certaine aliénation (impuissance), et ce, d'autant plus que l'école est de grande taille, que l'administration et la gestion y sont fortement centralisées et que les directions d'école se comportent de façon autoritaire.

Etude socio-pédagogique des enseignants et enseignantes du Québec

La seconde recherche à laquelle j'ai participé avec Roger, Paul et Louis est connue au Québec sous le vocable "*Les enseignants et enseignantes du Québec, une étude socio-pédagogique*" Commanditée par le secteur de la planification du ministère de l'Éducation du Québec, appuyée (informellement) par les associations syndicales enseignantes, cette recherche avait pour but de faire le portrait de la nouvelle génération des enseignants/es qui oeuvraient dans les écoles primaires et secondaires, publiques et privées, francophones et anglophones du Québec, depuis la réforme des années soixante. Elle a donné lieu à une volumineuse enquête auprès de 4 000 enseignants/es (75 % ont répondu,

ce qui, pour nous, est un objet de fierté, pour autant que nous interprétons ce taux de réponse comme un signe de l'intérêt que les enseignants/es ont porté à répondre aux questions que nous leur posions) et à un rapport de recherche en dix volumes, dont la rédaction s'est échelonnée sur les six dernières années. Il est impossible de résumer les principaux résultats de cette recherche : le volume 8 s'en veut la synthèse et il comprend 300 pages ! Cette synthèse est relativement récente : nous devions cependant la produire plus tôt, puisque nous l'avions promise à chaque répondant et que le ministère de l'Éducation s'était engagé à la diffuser largement au sein de la profession enseignante québécoise. C'était cependant avant la crise économique et les coupures budgétaires ! Malheureusement, maintenant qu'elle est faite, il est peu probable qu'elle soit diffusée autant que nous l'annoncions au départ. En un sens, cela n'est pas très grave. Au fur et à mesure que les volumes ont été publiés, ils ont beaucoup circulé et ont effectivement rejoint leur public-cible. Ces différents volumes traitaient : a) des caractéristiques démographiques, socio-culturelles et professionnelles du corps enseignant québécois, b) de ses valeurs éducationnelles, c) de son vécu professionnel et de sa satisfaction au travail, d) de l'évacuation et des attentes qu'il avait à l'égard de la formation initiale reçue à l'école normale et à l'université ; et du perfectionnement suivi en contexte universitaire, et, enfin, e) de l'image qu'il avait de l'avenir et de ses souhaits à cet égard. De plus, certaines analyses ont été menées sur des sous-échantillons d'enseignants/es, soit ceux de sciences (au secondaire) et du secteur professionnel (aussi au secondaire).

Les valeurs pédagogiques des enseignants

Cette recherche a eu un certain impact. Nos données, par exemple sur la satisfaction au travail, ont été utilisées tant par la partie syndicale que par la partie patronale, pour justifier des orientations et des actions. Le profil de valeurs pédagogiques qui se dégage du volume quatre de notre rapport en a surpris plusieurs qui croyaient que les valeurs dites "organiques" avaient profondément pénétré le milieu enseignant québécois, et qui pensaient que, à l'inverse, la pédagogie de conscientisation - ou à tout le moins, une vision critique de l'institution scolaire - était l'affaire d'une infime minorité d'enseignants/es ! La morosité et le pessimisme si typiques du corps enseignant des années quatre-vingt étaient déjà présents en 1978 (moment de la cueillette des données), ce dont nous traitons dans le volume sept consacré à l'anticipation de l'avenir. Cependant, ce qui a eu le plus d'impact, c'est sans contredit le jugement largement négatif que les enseignants ont porté, à l'occasion de cette recherche, sur la formation initiale et le perfectionnement universitaires auxquels ils avaient participé. Véritable douche d'eau froide pour les formateurs d'enseignants et pour tous ceux qui étaient convaincus du bien-fondé de l'abolition des écoles normales et de l'insertion à l'université de la formation et du perfectionnement des maîtres, notre recherche a documenté un certain nombre de choses qui sont au cœur de la pratique enseignante et que d'autres chercheurs, travaillant dans d'autres contextes nationaux, ont aussi trouvés :

- a) l'enseignant vit sa pratique professionnelle en solitaire.
- b) il a le sentiment d'être le principal facteur de son succès professionnel ; son expérience, acquise sur le tas et dans la solitude de sa classe, est sa principale

richesse, qui lui appartient en propre et dont, en dernière analyse, il n'est redevable à personne.

c) comme facteur de succès, la formation et le perfectionnement viennent loin derrière les facteurs liés à la personne de l'enseignant, à sa pratique et à son contexte.

d) si la formation et le perfectionnement ne sont pas jugés trop sévèrement au plan de la transmission de connaissance ; ils le sont par ailleurs au plan des habiletés développées. Bref, la formation est trop "théorique" insuffisamment "pratique" et "branchée" sur les écoles réelles.

e) au fond, la formation a peu d'impact sur la pratique enseignante. Ce sont les écoles, les acteurs qui s'y trouvent, les élèves eux-mêmes, les contraintes inhérentes à la situation pédagogique, qui conditionnent et moulent le comportement des enseignants.

Une pratique d'enseignement en milieu urbain

C'est ce dernier point qui est à l'origine du projet de recherche que je suis présentement en train d'élaborer et qui voudra saisir l'identité professionnelle des enseignants comme produit d'une certaine socialisation professionnelle et d'un rapport à la pratique. Une pratique de l'enseignement que je situe d'emblée en milieu urbain. Cette dimension urbaine est pour moi significative : elle est au centre d'un séminaire gradué que je donne à l'Université de Montréal et est à l'origine d'un ouvrage collectif que Crespo et moi avons récemment publié (*Education en milieu urbain*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1985).

Ce que j'ai fait jusqu'à ce jour en recherche, les projets auxquels j'ai participé, ont toujours eu des visées "politiques" ou "pratiques" C'est que je travaille dans une faculté professionnelle dont la clientèle est essentiellement composée de recrues dans l'enseignement et de praticiens en perfectionnement. Je ne travaille pas dans un département de sociologie, à former des sociologues-chercheurs. Je côtoie quotidiennement des enseignants, des cadres et des administrateurs scolaires dont l'intérêt pour la recherche éducationnelle, s'il est réel, n'en est pas moins marqué par un grand souci de retombées "pratiques" ou de contribution significative à une prise de décision éclairée. Au Saguenay-Lac Saint-Jean, il fallait aider des équipes-écoles à mieux comprendre leur fonctionnement et leurs relations avec leur environnement. Dans le projet sur les enseignants/es du Québec, il fallait répondre à des questions précises que se posaient les hauts-fonctionnaires du ministère de l'Éducation du Québec sur le corps enseignant québécois ; il fallait procéder à une étude sur la formation et le perfectionnement, étude que demandaient depuis un bon moment les centrales syndicales d'enseignants. En ce sens, j'ai eu à apprendre à tenir compte non seulement des critères traditionnellement universitaires de qualité de la recherche, mais aussi des critères de pertinence professionnelle et de contribution à la résolution des problèmes éducatifs. Cela n'est pas impossible à concilier, j'en suis convaincu, mais cela implique le caractère davantage appliqué de la recherche en sociologie de l'éducation qui se pratique dans une faculté des sciences de l'éducation, en comparaison avec celle produite dans les départements de sociologie traditionnels. Cela explique aussi pourquoi j'ai parlé précédemment de l'impact de certains travaux auxquels j'ai participé, afin de montrer qu'ils s'inséraient dans

un contexte éducatif aux caractéristiques socio-politiques particulières et qu'ils devaient contribuer au moins à sa saisie, au mieux à son évolution et sa transformation.

En réalité, l'orientation appliquée de la recherche, la volonté d'en faire une qui ait une certaine prise sur des situations et problèmes concrets, force le chercheur à se poser et à répondre à des questions difficiles : pourquoi et pour qui fait-on la recherche ? Quel est le public-cible à qui s'adressent la recherche et son produit ? Au maintien, à l'amélioration ou la transformation de quelles pratiques accepte-t-on de participer ? Au nom de quelle conception de l'école, de l'éducation et de la société ? Comment réagiront les divers groupes concernés au produit de la recherche ? Certains utiliseront-ils des éléments de la recherche pour justifier et légitimer quelles décisions ? Comment leur en vouloir d'ainsi "récupérer" une recherche qui, dès le départ s'est insérée dans un contexte décisionnel et une problématique socio-politique précise ? A se poser de telles questions, l'on réalise rapidement que le chercheur en sciences de l'éducation ne peut être totalement dégagé des rapports sociaux et des conflits d'orientation au sein de son système éducatif, qu'il est un acteur parmi d'autres au sein de ce système et qu'il ne peut pas ne pas se questionner d'une façon ou d'une autre par rapport à ce système, son état et ses besoins.

Claude LESSARD