

Le développement professionnel des enseignants en précarité d'emploi : le cas de l'enseignement moral au Québec

Jean Paul Ndoreraho et France Jutras

Numéro 6, hiver 2019

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1059246ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1059246ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Ndoreraho, J. P. & Jutras, F. (2019). Le développement professionnel des enseignants en précarité d'emploi : le cas de l'enseignement moral au Québec. *Éthique en éducation et en formation*, (6), 109–129.
<https://doi.org/10.7202/1059246ar>

Résumé de l'article

Le développement professionnel (DP) a des retombées importantes sur la qualité de l'enseignement. Si les activités individuelles peuvent y contribuer, les activités collectives se révèlent plus efficaces. Or, les enseignants en précarité d'emploi ayant moins accès à des activités collectives à l'école, nous nous sommes demandé dans quelle mesure une association professionnelle pouvait suppléer à ce problème. Plus spécifiquement, le cas de l'Association québécoise d'enseignement moral (AQEM) a attiré notre attention. Notre recherche, réalisée à l'aide d'une analyse documentaire et d'entrevues auprès d'enseignants membres de l'AQEM, met en relief la manière dont un petit groupe d'entraide informel d'enseignants en enseignement moral s'est progressivement développé en une association professionnelle favorisant le DP de ses membres à travers des activités de formation continue et le développement d'une revue professionnelle.

Le développement professionnel des enseignants en précarité d'emploi : le cas de l'enseignement moral au Québec

Jean Paul Ndoreraho, chargé de cours

France Jutras, professeure titulaire

Université de Sherbrooke

Résumé : Le développement professionnel (DP) a des retombées importantes sur la qualité de l'enseignement. Si les activités individuelles peuvent y contribuer, les activités collectives se révèlent plus efficaces. Or, les enseignants en précarité d'emploi ayant moins accès à des activités collectives à l'école, nous nous sommes demandé dans quelle mesure une association professionnelle pouvait suppléer à ce problème. Plus spécifiquement, le cas de l'Association québécoise d'enseignement moral (AQEM) a attiré notre attention. Notre recherche, réalisée à l'aide d'une analyse documentaire et d'entrevues auprès d'enseignants membres de l'AQEM, met en relief la manière dont un petit groupe d'entraide informel d'enseignants en enseignement moral s'est progressivement développé en une association professionnelle favorisant le DP de ses membres à travers des activités de formation continue et le développement d'une revue professionnelle.

Mots-clés : développement professionnel, enseignant, enseignement moral, précarité

Abstract : Professional development has a significant impact on the quality of teaching. However, teachers facing employment risk can scarcely rely on collective activities. Therefore we wanted to know whether a professional association could provide a relevant response to this problem. More specially, we analysed the example of teachers of moral education programs facing employment risk between 1990 and 2010 at a time when professional training in the field was scarce. In the article the case of moral education is first presented. Afterwards, results of an analysis of documents and interviews are exposed. The results show how a small informal support group progressively developed into a professional association, the *Association québécoise d'enseignement moral* (AQEM), which took on responsibility for the professional development of its members through continuous training activities at annual conferences and through publication of a professional magazine that is distributed to all of the school boards in Quebec.

Keywords : professional development, teacher, moral education, employment risk

Introduction

Les activités individuelles et collectives de développement professionnel (DP) ont des retombées importantes sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Par ailleurs, si les activités individuelles contribuent au DP, il appert que les activités de nature collective se révèlent plus efficaces dans ledit développement. Or, les enseignants situation de précarité d'emploi pouvant plus difficilement compter sur des activités collectives à l'école (par exemple, le co-enseignement, le travail en équipes pédagogiques, les réseaux de collègues), nous nous sommes demandés dans quelle mesure une association professionnelle pouvait suppléer à ce problème. Plus spécifiquement, nous nous sommes attardés au cas de l'Association québécoise d'enseignement moral (AQEM), puisque les enseignants en enseignement moral sont parmi ceux qui ont connu un problème important de précarité, doublé d'une formation universitaire dans un domaine qui se faisait plutôt rare.

Dans cet article, le cas des enseignants en enseignement moral en précarité d'emploi (de 1990 à 2010) est d'abord présenté. Par la suite, les résultats d'une recherche réalisée à l'aide d'une analyse documentaire et d'entrevues sont exposés. Comme nous le verrons, nos résultats mettent en relief la manière dont un petit groupe d'entraide informel d'enseignants en enseignement moral s'est progressivement développé en une association professionnelle, l'AQEM, qui a permis la prise en charge du DP de ses membres à travers des activités de formation continue lors des congrès annuels et le développement d'une revue professionnelle à large diffusion dans les milieux scolaires du Québec.

1. Les activités collectives de développement professionnel de l'enseignant

Qu'ils soient en situation précaire ou non, novices ou chevronnés, il est attendu des enseignants qu'ils poursuivent leur développement professionnel (DP) tout au long de leur carrière comme tous les autres professionnels dans la société. Cependant, les conditions de travail des enseignants précaires rendent leur DP difficile dans la mesure où ils héritent de tâches lourdes et souvent éloignées de leur domaine de formation, de plusieurs groupes d'élèves de différents niveaux et, par conséquent, de multiples préparations de cours (Mukamurera, 2014). Cela constitue une source importante de stress, voire de démotivation, restreignant ainsi leur implication dans le travail et dans certaines possibilités de DP (Uwamariya, 2004). La situation de précarité d'emploi des enseignants entraîne de l'isolement, ce qui limite leurs relations et leurs contacts professionnels. Dans ce contexte, on observe que le soutien au DP a lieu de manière plutôt individuelle, par exemple, au moyen de programmes d'accompagnement, de mentorat, de tutorat, de coaching et même de lecture (Conseil Supérieur de l'Éducation,

2014). Toutefois, il importe que les enseignants puissent aussi s'engager dans des démarches collectives de DP, comme la participation à des équipes ou à des projets, ou encore à des rencontres d'équipes-cycle, par exemple (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2014).

Dans leur recension d'écrits sur l'insertion professionnelle des enseignants, Bourque, Akkari, Broyon, Heer, Gremion et Gremaud (2007) ont relevé, d'une part, que les éléments contribuant le plus au DP sont de nature collective, comme le co-enseignement, le travail en équipes pédagogiques et les réseaux de collègues et, d'autre part, que la communication avec les pairs, les groupes de discussion et le mentorat constituent les principaux vecteurs de DP. Ils soulignent que « la précarité, puisqu'elle limite les occasions de contacts professionnels et retarde la socialisation réelle au métier, constitue un obstacle important au développement professionnel » (Bourque *et al.*, 2007 p. 26). De même, dans son mémoire sur la représentation des enseignants débutants précaires à l'égard de leur DP et les facteurs en jeu, Uwamariya (2004) rapporte que ces enseignants développent des stratégies d'adaptation individuelles et qu'ils ont plutôt recours à des initiatives personnelles pour faire face aux situations difficiles. Ils se fient à leur débrouillardise, faisant des interventions basées sur des essais et erreurs, et sur leur expérience d'élèves.

On remarque dans les travaux sur le DP qu'ils comportent une double perspective, soit la perspective du développement individuel et la perspective du développement en tant que membres d'un groupe professionnel. Il est cependant surtout question de la construction individuelle de savoirs professionnels par la personne en contexte de réalisation de ses activités professionnelles et de ses adaptations à sa réalité contextuelle de pratique et aux changements qui surviennent en cours de carrière. Tel que nous l'avons déjà souligné, nous considérons plutôt qu'il existe deux conceptions du DP dans la documentation : une conception développementale et une conception professionnalisante. Tandis que la conception développementale a trait à la croissance personnelle et professionnelle dans le temps, qui peut être située en stades de développement, la conception professionnalisante porte sur le développement continu de compétences professionnelles au moyen de dispositifs formels et informels. En relevant les enjeux à la fois individuels et collectifs du DP et en puisant dans ces deux conceptions, nous avons défini le développement professionnel enseignant en tant que « processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, à enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise » (Mukamurera,

2014, p. 20). En ce sens, le DP constitue un apprentissage professionnel continu qui englobe le développement personnel et professionnel : connaissance de soi, savoirs et savoir-faire nécessaires à l'enseignement, compétences relationnelles, capacité d'agir en classe et de s'impliquer dans des projets de l'école.

En fonction de cette définition, l'auteure (Mukamurera, 2014) identifie et décrit six dimensions qui peuvent être touchées lors du DP, dimensions que nous avons regroupées en trois catégories : la dimension personnelle, les habiletés requises pour un enseignement de qualité et les comportements relationnels en milieu de travail.

La première catégorie, soit la dimension personnelle, regroupe des aspects psychologiques, affectifs et identitaires de la personne de l'enseignant et des qualités nécessaires « à une pratique réussie dans une profession d'interactions humaines » (Mukamurera, 2014, p. 20). Il s'agit là de la dimension la plus idiosyncratique du DP, puisqu'il existe en effet bien des manières d'être singulières qui sont acceptables en ce qui concerne la personnalité des enseignants. Selon cette perspective de DP, il est possible d'accompagner et de soutenir la personne de l'enseignant pour l'aider à faire des prises de conscience, à s'auto-analyser, à mieux se connaître afin d'assumer ses forces et ses limites pour son mieux-être personnel et professionnel, de même qu'à fortifier certains aspects de sa personnalité dans ses relations avec les autres afin d'apporter des ajustements, des adaptations, voire des changements salutaires.

La deuxième catégorie, soit les habiletés requises pour la mise en œuvre concrète d'un enseignement de qualité, comprend trois dimensions : la pédagogie et la didactique; les connaissances disciplinaires; et la réflexivité. On peut d'ailleurs considérer que, la plupart du temps, la cible des actions de DP est pensée en fonction de la qualité de l'enseignement, c'est-à-dire un enseignement qui favorise l'apprentissage et le développement des élèves. Il est en effet indispensable que les activités de DP soutiennent le développement continu de connaissances disciplinaires appropriées, d'une bonne compréhension des programmes d'étude, et de savoir-faire pertinents et à jour sur les processus d'apprentissage, les stratégies d'enseignement, de gestion de classe et d'évaluation, ainsi que la capacité à faire des retours réflexifs sur les interventions effectuées et d'y apporter les changements lorsqu'elles ne sont pas optimales ou qu'elles n'atteignent pas les objectifs éducatifs visés. Dans l'enseignement comme dans d'autres domaines professionnels, il importe d'avoir des possibilités de DP pour approfondir, consolider, renouveler, modifier ses pratiques tout au cours de la carrière.

Même si le stéréotype de l'enseignant préoccupé seulement par ce qui se passe dans sa classe ou dans le cadre des activités parascolaires avec ses élèves est encore bien présent, le travail enseignant ne s'y limite pas. C'est pourquoi la troisième catégorie que

nous avons identifiée porte sur les comportements relationnels en milieu de travail. En ce sens, il est attendu des enseignants qu'ils manifestent des attitudes et des comportements favorables à la collégialité et au partage d'expertise. La concertation et la collaboration avec les collègues et les divers partenaires de l'éducation pour la réussite des élèves à l'école et pour l'accompagnement des stagiaires et des collègues en début de carrière sont demandés par la loi sur l'Instruction publique et les conventions collectives de travail.

Le DP enseignant est ainsi vu comme un processus complexe qui commence en formation initiale et qui se poursuit tout au long de la carrière. Le grand défi du début de carrière consiste à consolider ses compétences pour en arriver à une aisance pédagogique. Or, en début de carrière, beaucoup d'enseignants ressentent les limites de leurs compétences. Les plus notoires ont trait à la gestion disciplinaire de la classe, aux interventions adaptées aux élèves en difficultés d'apprentissage, à l'évaluation des apprentissages, à la gestion des relations avec les parents et les collègues, à la gestion du quotidien et à la planification pédagogique à moyen et à long terme (Bourque, Akkari, Broyon, Heer, Gremion et Gremaud, 2007; Mukamurera, 2014). On peut ajouter que l'évolution des contextes de vie au niveau familial, social, culturel, linguistique, environnemental, politique et technologique demande aussi plusieurs adaptations au personnel enseignant pendant toute sa carrière (Houlfort et Sauvé, 2010; Tardif, 2012; Tardif et Lessard, 2004).

Diverses activités de DP sont offertes dans les écoles et les commissions scolaires. Il peut s'agir d'accompagnement individuel avec un mentor enseignant ou avec un conseiller pédagogique, d'activités d'intégration à la profession avec un groupe de pairs, de formation continue formelle lors de journées pédagogiques thématiques, de formation continue universitaire, de participation à des projets de recherche avec des pairs, des conseillers pédagogiques, des chercheurs universitaires. Midgette, Ilten-Gee, Wong Powers, Murata et Nucci (2018) et Fresco et Nasser-Abu Alhija (2014) ont procédé à la mise en place et à l'évaluation d'activités individuelles et de groupe qui portent sur des besoins de DP spécifiquement exprimés par les enseignants : il ressort de cela que les activités de groupe qui s'étalent dans le temps sont non seulement les plus appréciées, mais aussi les plus efficaces à long terme.

Mais qu'en est-il des enseignants en situation de précarité? Une association professionnelle peut-elle contribuer à leur DP ? Pour apporter des pistes de réponses à ce questionnement, nous nous sommes attardés au cas de l'Association québécoise d'enseignement moral (AQEM) puisque les enseignants de cette matière scolaire sont parmi ceux qui ont connu un problème important de précarité, doublé d'une formation universitaire dans un domaine qui se faisait plutôt rare.

2. Le contexte de l'enseignement moral au Québec et le rôle de l'AQEM

Depuis les années 1960 et surtout 1970, parmi les transformations qui se sont produites au Québec, le passage d'une société marquée par une certaine homogénéité chrétienne à une société diversifiée sur le plan des convictions religieuses et séculières fut une transformation majeure. Ainsi, l'obligation de l'enseignement religieux pour tous les élèves de l'école publique posait de plus en plus problème en matière de respect de la liberté de conscience et de religion. En réponse à ce problème, le ministère de l'Éducation a d'abord permis l'exemption de l'enseignement religieux pour ensuite passer à un régime d'option entre l'enseignement religieux et l'enseignement moral non confessionnel. Ce régime d'option fut en vigueur à partir du début des années 1980 jusqu'en 2008 par la mise en place d'un nouveau programme obligatoire d'éthique et culture religieuse (ECR).

Pendant la période où l'enseignement moral était en vigueur, étant destiné à un plus petit nombre d'élèves que l'enseignement religieux (en particulier au primaire et au premier cycle du secondaire), selon les témoignages d'anciens enseignants de cette matière, il était difficile d'obtenir une tâche complète en enseignement moral dans une même école. De plus, les enseignants ne savaient pas si leur tâche se poursuivrait d'une année à l'autre. Leur situation de précarité d'emploi menait à des tâches morcelées (comme les autres enseignants à statut précaire), ce qui entravait leur possibilité d'accumuler de l'ancienneté dans leur propre discipline et leur faisait courir le risque de se faire supplanter par des enseignants d'autres disciplines (Mukamurera et Tardif, 2016). Dans un tel contexte, on peut comprendre que la préoccupation majeure de ces enseignants était davantage celle de leur survie dans le milieu que de leur DP.

Mais quel rôle a pu jouer l'AQEM à ce propos? Dans quelle mesure cette association professionnelle a-t-elle pu soutenir le DP de ses membres et en particulier celui des enseignants en situation de précarité d'emploi?

2.1 La situation des enseignants en enseignement moral

Pour mieux saisir la situation assez généralisée de précarité d'emploi des enseignants des divers programmes d'éducation morale implantés là où des besoins étaient petit à petit pris en compte depuis la fin des années 1960, il est nécessaire de contextualiser plus en détail l'apparition de l'enseignement moral au Québec.

On peut relever d'abord qu'il ne s'agit pas d'une matière dont la tradition éducative est bien établie comme c'est le cas pour le français et les mathématiques — ce qui signifie que leur place à l'école ne va pas de soi. Ensuite, on peut remarquer qu'on a

longtemps opposé l'enseignement moral à l'enseignement religieux, matière du cursus scolaire liée à la structuration confessionnelle du système éducatif public et privé, et à la tradition religieuse catholique et protestante au Québec (Proulx, 2017). Mais il importe sans doute surtout de situer l'enseignement moral comme réponse éducative aux grandes transformations sociales du XX^e siècle au Québec.

Plusieurs forces sociales ont considérablement modifié la société québécoise au cours des années 1960 et 1970 (Guay et Jutras, 2010). On peut penser d'abord à la Révolution tranquille, qui a vu l'érosion de la pratique religieuse traditionnelle et l'émergence des mouvements de libération, d'émancipation et d'affirmation de soi dans toutes les sphères de la vie. Ensuite, on peut noter que les différentes vagues d'immigration ont entraîné une diversité des cultures et des religions pratiquées. Enfin, on peut relever que l'adoption de la Charte de la langue française en 1977 a rendu la scolarisation en français obligatoire pour tous les élèves du Québec, sauf pour quelques situations d'exception. Cela a rapidement fait augmenter le nombre d'élèves dans les écoles francophones, notamment avec les élèves dont les parents souhaitaient la scolarisation en langue anglaise dans le vaste continent où l'anglais est prédominant, et avec les élèves issus de l'immigration puisque l'attitude envers la diversité religieuse était plus ouverte dans le secteur anglo-protestant.

Caron (2000) rapporte que des élèves qui n'étaient pas catholiques ou protestants ont été exemptés de l'enseignement religieux confessionnel obligatoire dans certaines écoles de Montréal dès 1967. Dans le meilleur des cas, des cours de sciences morales qui visaient le développement moral leur étaient offerts. Caron (2000) situe cela comme le début de l'enseignement moral en tant que discipline scolaire au Québec. Bien qu'un premier programme d'étude officiel date de 1977, c'est véritablement le programme de 1990 qui a été plus largement implanté, remplaçant les solutions à la pièce précédentes. Cependant, jusqu'à l'abolition des programmes confessionnels en 2008 et leur remplacement par le programme d'ECR offert à tous les élèves, l'organisation concrète de l'enseignement moral dans les écoles posait problème en raison de la fluctuation du nombre d'élèves inscrits. En conséquence, même si la formation universitaire existait depuis 1980 (Caron, 2007), les besoins d'enseignants pour donner l'enseignement de ces programmes étaient comblés en fonction du nombre d'élèves et des normes syndicales.

Dans les commissions scolaires, en raison des règles syndicales d'attribution d'emploi, plusieurs catégories d'enseignants ont assuré l'enseignement moral : des enseignants de toutes les disciplines dont la tâche était complétée par de l'enseignement moral; des enseignants de l'enseignement religieux confessionnel qui choisissaient de donner également de l'enseignement moral non confessionnel; des titulaires de classes du

primaire qui étaient remplacés dans leurs propres classes pour l'enseignement religieux du fait de leur athéisme, de leur absence de foi religieuse ou de leur confession religieuse autre que catholique ou protestante; des spécialistes de l'enseignement moral. Le recours à ces diverses catégories d'enseignants a non seulement posé des problèmes d'organisation des ressources humaines pour l'enseignement moral dans les écoles, mais a aussi contribué à la précarité des tâches des enseignants spécialistes de la discipline.

On définit les enseignants à statut précaire comme étant ceux qui travaillent à titre de suppléants occasionnels, à taux horaire, avec un contrat à la leçon ou à temps partiel (MEQ, 2003). En termes de conditions de travail, ils ont des tâches résiduelles, éclatées ou plus exigeantes, comme l'enseignement aux classes les plus difficiles en raison de la distribution du choix des tâches par l'ancienneté (Mukamurera et Tardif, 2016). De plus, il arrive qu'ils obtiennent des tâches tout juste avant le début de l'année scolaire (Gingras et Mukamurera, 2008; Mukamurera, 2011) et que ces tâches ne correspondent pas à leur champ de formation initiale (Mukamurera et Martineau, 2009). Ces enseignants à statut précaire peuvent également cumuler différents emplois au sein d'une école ou en dehors du milieu de l'enseignement (Mukamurera, Bourque et Ntebutse, 2010).

2.2 La naissance de l'AQEM

Même si les spécialistes de l'enseignement moral se trouvaient en situation de précarité d'emploi, ils pouvaient devenir membres d'une association professionnelle comme tous les autres enseignants au Québec. L'Association québécoise des professeurs de morale et de religion qui les a d'abord accueillis regroupait surtout des enseignants spécialistes de l'enseignement religieux confessionnel. Par ailleurs, cette association ne convenait pas vraiment aux enseignants qui concevaient l'enseignement moral selon l'esprit même des programmes ministériels : un enseignement laïque détaché du rapport à la foi religieuse. C'est la raison pour laquelle quelques enseignants du primaire et du secondaire et des formateurs intéressés par la qualité de l'enseignement moral ont trouvé une solution qui répondait davantage à leurs besoins : la création de leur propre association, l'AQEM, en 1990. Cette association a été active jusqu'en 2010, puisqu'elle n'avait plus lieu d'être après l'implantation du programme d'ECR. Toujours est-il que les trois objectifs que l'AQEM entendait poursuivre ont été consignés au procès-verbal de la réunion du 20 mars 1992 :

- assurer et maintenir une vivacité pédagogique à l'enseignement moral;
- valoriser le statut de l'enseignement moral et des personnes qui le portent et le mettent en œuvre dans les classes du primaire et du secondaire;

- stimuler la mise en place de conditions organisationnelles et pédagogiques favorisant un enseignement moral de qualité.

Les énoncés très explicites des objectifs montrent que les membres fondateurs ont posé un diagnostic lucide sur les défis et les enjeux de l'intégration de l'éducation morale au primaire et au secondaire en tant que matière scolaire et matière à part entière dans le contexte de la grande précarité d'emploi des enseignants qui devaient mettre en œuvre ces programmes. Ces objectifs traduisent les orientations fortes ciblées par l'AQEM : d'une part, œuvrer pour la reconnaissance de la discipline en tant que telle et des personnes qui l'enseignent au primaire et au secondaire et, d'autre part, soutenir le développement de la pédagogie de l'éducation morale et revendiquer des conditions institutionnelles favorables à la qualité de son enseignement.

Revenons à notre question de recherche, en l'occurrence, quel rôle a pu jouer l'AQEM en matière de DP de ses membres, en particulier les enseignants en situation de précarité d'emploi? Pour répondre à cette question, nous avons mené une recherche qui s'apparente à une étude de cas *a posteriori* (Van der Maren, 2014). Pour ce faire, nous avons eu accès au matériel produit par l'AQEM au cours des années de son existence et avons aussi interviewé des membres fondateurs de cette association. Dans ce qui suit, après une présentation de la collecte et de l'analyse des données, nous nous attardons aux démarches de DP mises en œuvre par l'AQEM, puis aux actions visant à soutenir ledit DP. Dans un dernier temps, nous discutons des principaux résultats qui émergent de nos analyses.

3. Recherche sur le rôle de l'AQEM dans le DP des enseignants en enseignement moral

3.1 Collecte et analyse des données

Deux corpus de données ont été constitués pour répondre à la question de recherche. En premier lieu, les traces documentaires des activités de l'AQEM par rapport au DP ont été rassemblées en un corpus de 143 documents. On y retrouve 63 numéros de la revue professionnelle destinée aux membres de l'AQEM, *Le Référentiel*, qui était publiée en moyenne trois fois par année et distribuée aux enseignants des programmes d'enseignement moral dans toutes les régions du Québec. Les 80 autres documents comprennent des dossiers relatifs aux activités organisées par l'AQEM : les programmes des congrès annuels et des colloques et les comptes-rendus de réunions. En deuxième lieu, des entrevues semi-dirigées ont été conduites auprès de cinq acteurs clés de l'AQEM, de sa naissance à sa dissolution. L'analyse de la documentation a permis, d'une

part, de mettre en relief les actions de l'AQEM et de cibler les questions du guide d'entrevue et, d'autre part, d'identifier les acteurs à interviewer. Les personnes interviewées ont été des sources importantes pour retracer et comprendre les orientations et surtout les actions de l'AQEM. Le tableau 1 rapporte certaines de leurs caractéristiques sociodémographiques¹.

Tableau 1 : Les caractéristiques des personnes interviewées

PSEUDONYMES	FONCTIONS DANS L'AQEM	EXPÉRIENCE D'ENSEIGNEMENT ET DE FORMATION	NOMBRE D'ANNÉES D'EXPÉRIENCE	DIPLÔMES
Agathe	Membre fondatrice Présidence	Religion Enseignement moral Conseillère pédagogique en enseignement moral	30-34 ans au secondaire	Baccalauréat Maîtrise en enseignement moral
Benoît	Membre fondateur Présidence	Religion Enseignement moral	35 ans et plus au secondaire	Baccalauréat Maîtrise en sciences humaines des religions
Charles	Membre fondateur Présidence	Enseignement moral Conseiller pédagogique en enseignement moral Formateur universitaire en enseignement moral	30-34 ans au primaire, au secondaire et à l'université	Baccalauréat Maîtrise Doctorat en philosophie
Daniel	Membre fondateur	Enseignement moral Formateur universitaire en enseignement moral	30-34 ans au primaire et à l'université	Baccalauréat Maîtrise en histoire des religions
Emma	Membre fondatrice	Enseignement moral Formatrice universitaire en enseignement moral	35 ans et plus au primaire, au secondaire et à l'université	Baccalauréat Maîtrise en didactique de l'éducation morale

Les personnes interviewées ont travaillé comme spécialistes de l'enseignement moral au primaire et surtout au secondaire, comme c'était le cas de la majorité des membres de l'AQEM. Bien qu'ils aient aussi vécu la précarité d'emploi à l'instar des autres enseignants des programmes d'enseignement moral, ces membres fondateurs de

¹ Pour protéger l'anonymat des personnes interviewées, certains détails ne sont pas mentionnés.

l'AQEM forment un groupe de personnes particulièrement engagées par rapport au développement de la discipline : trois ont assumé la présidence de l'AQEM, trois ont travaillé à la formation universitaire en enseignement moral et deux comme conseillers pédagogiques dans des commissions scolaires. Par ailleurs, deux ont enseigné les programmes d'enseignement religieux confessionnel en plus de l'enseignement moral et il est à noter qu'ils détiennent tous un diplôme de maîtrise et l'un d'eux, de doctorat.

Après les transcriptions des entrevues, afin de procéder à la validité de signifiante (Van der Maren, 2014), chaque participant a pu vérifier et approuver les renseignements fournis lors de l'entrevue, corriger des erreurs ou ajouter de l'information manquante. Ensuite, une analyse de contenu des données documentaires et des transcriptions validées des entrevues a permis de dégager deux grands thèmes et leurs composantes par une opération de codage (Paillé et Muchielli, 2016). Certains extraits d'entrevues ont été sélectionnés pour illustrer des aspects des thèmes dégagés.

3.2 Résultats de la recherche

Les deux thèmes qui ressortent de l'analyse des données permettent de suivre, en premier lieu, la prise de conscience des besoins de DP des membres fondateurs de l'AQEM eux-mêmes jusqu'aux moyens concrets mis en œuvre par l'association pour répondre au DP des membres à plus grande échelle, en second lieu.

3.2.1 De l'entraide professionnelle au regroupement professionnel

Lors de sa fondation et tout au long de son existence, l'AQEM était composée « essentiellement d'enseignants du secondaire » (Charles), mais aussi de certains enseignants du primaire. Leur dénominateur commun était bien entendu d'enseigner la morale, mais surtout d'être « mal pris avec ce dossier, parce qu'il n'existait pas nécessairement de programmes, pas de véritable matériel » (Agathe). Cette enseignante spécialiste de l'enseignement moral rapporte également que la précarité d'emploi était monnaie courante : « Un enseignant de morale qui avait plus de deux ans d'expérience, c'était une denrée très rare (...) Il y avait un roulement de personnel énorme au niveau de cette tâche d'enseignement, particulièrement au primaire. Mais c'était vrai aussi au secondaire! » (Agathe) À cet égard, un autre membre fondateur de l'AQEM exprime la frustration que pouvaient entraîner les règles d'attribution des tâches des enseignants en situation de précarité dans les conventions collectives de travail : « Même si tu te spécialisais et que ça faisait des années que tu fais ça, s'il y avait une prof plus ancienne que toi dans l'école et qui n'avait pas sa tâche complète, elle pouvait prendre ta place » (Charles). En conséquence, Daniel rapporte qu'il était difficile au secondaire « d'avoir

une charge complète pour les profs ». C'est ce que note également Emma, qui a enseigné au primaire, au secondaire et à l'université :

[C'était la] précarité, le va-et-vient au niveau des intervenants. Il n'y avait pas de stabilité, c'était toujours des pourcentages de tâches, des queues de tâches. C'était mon cas d'ailleurs! Il n'y avait pas vraiment de perspective d'emploi. Je ne voyais pas de possibilité d'enseigner en morale à plein temps.

C'était impossible. Ça aurait été toujours un mélange avec d'autres matières, les petits bouts de tâches avec une multitude de groupes. Les conditions étaient extrêmement difficiles.

Les personnes interviewées étant des membres fondateurs de l'association, il est possible de mettre en relief le processus qui les a conduits à former ce regroupement d'enseignants des programmes d'enseignement moral. Certes la précarité d'emploi dans le domaine les inquiétait, mais ce qui les préoccupait davantage, c'était les orientations à donner à l'éducation morale et à ses pratiques. Ce petit groupe d'enseignants avait commencé à se rencontrer une fois de temps en temps pour discuter, échanger et s'entraider. Ils ont rapidement compris que les besoins de leurs collègues du domaine étaient semblables aux leurs et peut-être même qu'ils étaient ressentis de manière plus criante en raison de l'isolement de la plupart d'entre eux. L'idée d'élargir leur manière informelle de s'entraider à une association professionnelle s'est imposée à leur esprit. D'une part, c'est ce modèle de regroupement du personnel enseignant par discipline qui a cours dans le système scolaire du Québec. D'autre part, toutes ces associations ont des visées de soutien au développement professionnel de leurs membres, tant au plan pédagogique que didactique. On peut penser aussi que la possibilité de créer une association spécifique à l'enseignement moral révèle l'existence d'un assez grand nombre d'enseignants de la discipline.

Ayant vécu l'expérience dans d'autres regroupements d'enseignants, les membres fondateurs de l'AQEM ont considéré que l'organisation d'un congrès annuel devait constituer le cœur structurant de leurs actions. L'association nouvellement formée s'est dotée d'un conseil d'administration pour donner une légitimité à leurs actions et obtenir des fonds pour les réaliser. Le premier congrès qu'ils ont organisé leur a permis de rassembler des personnes susceptibles d'être intéressées à devenir membres du regroupement. Les invitations qu'ils avaient demandé à leurs réseaux de connaissances et à des conseillers pédagogiques de transmettre dans les commissions scolaires ont porté fruit et le mouvement a véritablement démarré. D'après Agathe, les enseignants participaient aux activités proposées par l'AQEM parce qu'elles répondaient à des besoins réels de formation continue par rapport aux pratiques d'enseignement moral.

Emma précise que les activités de DP portaient sur des cadres de référence, des modèles, des approches et des techniques d'enseignement moral. Lors des congrès, en plus d'être invités à devenir membres de l'association, les participants étaient encouragés à la faire connaître à leurs collègues afin qu'ils participent eux aussi à des congrès dans le futur et qu'ils s'investissent dans leur développement professionnel continu en enseignement moral.

3.2.2 Les actions de l'AQEM pour soutenir le développement professionnel

Les congrès tenus à l'automne de chaque année ont sans contredit constitué le moment fort qui permettait aux enseignants des programmes d'enseignement moral de partager leurs expériences, d'avoir accès à du matériel novateur et de discuter des orientations de leur pratique. Mais dans l'esprit des fondateurs, le DP devait se poursuivre au cours de l'année scolaire par d'autres activités, comme la participation à des colloques, et par la lecture des articles de la revue de l'Association, *Le Référentiel*. Il s'agit de moyens complémentaires pour rejoindre les enseignants : l'un oral et en présence; l'autre écrit et distribué dans toutes les commissions scolaires.

Tout au long de son existence, l'AQEM a organisé un congrès à l'automne et souvent un colloque au printemps. Pour atteindre le plus grand nombre d'enseignants possible, ces activités étaient tenues chaque année dans une région différente et ciblaient toujours des besoins pédagogiques concrets. Agathe déclare que l'AQEM était aussi sensible à la situation des enseignants à statut précaire qui n'étaient pas spécialistes de l'enseignement moral : « Parfois l'enseignant sait le 26 août que le 28 il devra enseigner la morale. Lui ou elle a besoin d'outils, de trucs! [...] Alors, à l'AQEM, on a pu faire de la formation continue, c'est-à-dire présenter du matériel qui existe, développer certaines façons de faire. »

Les congrès annuels de l'AQEM permettaient d'apporter du soutien au DP de tout un chacun, qu'ils aient ou non une formation d'enseignement moral. La cible du DP était axée sur l'explicitation des approches pédagogiques de l'enseignement moral et leur exemplification. On peut, par exemple, repérer des ateliers dans les programmes des congrès sur la clarification des valeurs, le dialogue moral, l'éthique de la sollicitude, le *caring*, la philosophie pour enfants, l'utilisation de la bande dessinée ou d'autres supports visuels, la production de vidéos par les élèves au secondaire. Agathe explique la façon générale dont ces ateliers étaient conçus : un exemple concret était présenté et expliqué afin d'illustrer des manières d'intervenir avec les élèves en contexte et de mettre en valeur les visées des interventions. Elle rapporte, par exemple, qu'on pouvait d'abord montrer une façon concrète d'utiliser une bande dessinée ou une caricature pour traiter

des droits de la personne ou d'un droit en particulier et qu'on expliquait ensuite la méthode d'intervention, le sens du contenu traité et les visées poursuivies. Charles rapporte une autre orientation pédagogique qui était très valorisée : montrer à la fois comment favoriser l'engagement de l'élève dans une activité concrète et de quelle manière s'y prendre pour faire un retour réflexif sur l'activité réalisée. Par exemple, la technique du théâtre spontané, appelée *drama*, a été présentée plusieurs fois dans les congrès comme un moyen pédagogique expérientiel qui permet la réflexion sur l'agir. Il ne s'agissait pas pour les enseignants d'apprendre à réaliser des mises en scène de pièces de théâtre, mais plutôt d'apprendre une technique de jeu de rôles qui servait à faire vivre aux élèves des situations, des expériences et des personnages et, surtout, après les avoir joués, à les réinvestir au moyen de retours réflexifs. Quelques exemples de titres d'ateliers de pédagogie active et réflexive sont présentés au tableau 2.

Tableau 2 : Exemples de titres d'ateliers donnés dans des congrès annuels de l'AQEM

CONGRÈS ANNUELS	TITRES
Congrès annuel de 2000	<ul style="list-style-type: none"> - Compétence <i>Construire la signification de différentes réalités humaines en vue de guider son agir.</i> - Compétence <i>Pratiquer le dialogue moral.</i> - Compétence <i>Prendre une position éclairée sur des situations comportant un enjeu moral.</i> - Compétence <i>Actualiser des valeurs morales dans l'action.</i> - Approche morale des religions.
Congrès annuel de 2001	Situations d'apprentissage et nouveau programme en enseignement moral au primaire.
Congrès annuel de 2002	<ul style="list-style-type: none"> - Le dialogue moral sous la perspective de la sollicitude. - Vague d'amitié sur la planète bleue.
Congrès annuel de 2003	<ul style="list-style-type: none"> - Citoyens du monde. - La philosophie pour enfants ou l'art d'apprendre à penser par et pour soi-même. - La diversité des réponses à la question de sens.
Congrès annuel de 2004	<ul style="list-style-type: none"> - Une pratique d'actualisation des compétences en enseignement moral. - Trois voies différentes pour découvrir le cœur du Programme d'Éthique du 1^{er} cycle du secondaire. - Expérience pratique sur un défi éthique travaillé en classe.
Congrès annuel de 2005	<ul style="list-style-type: none"> - Les droits de la personne : au cœur de la vie. - La paix, un casse-tête ? - Se situer en morale ou en éthique : l'enjeu de l'intervention.

Les titres et les orientations des ateliers offerts dans les congrès annuels correspondent à l'interprétation des besoins de DP auxquels les organisateurs voulaient répondre : ils considéraient que les enseignants avaient besoin de développer des stratégies d'intervention pédagogique à la fois engageantes pour les élèves et cohérentes avec les visées réflexives de l'enseignement moral. C'est pourquoi beaucoup d'exemples concrets d'activités et d'expériences susceptibles d'être mises en place dans des classes du primaire et du secondaire étaient proposés. Les ateliers étaient organisés selon le modèle suivant : agir et réfléchir sur l'agir, vivre une expérience, et réfléchir sur l'expérience. Les exemples et les pratiques que les enseignants expérimentaient dans les ateliers servaient en quelque sorte de modélisation des pratiques à mettre en œuvre dans leurs propres classes.

On trouve sensiblement les mêmes orientations dans la revue de l'AQEM, *Le Référentiel* : le soutien au développement de compétences pour l'intervention en enseignement moral et la stimulation de la réflexion sur le sens de l'enseignement moral. Selon Agathe, les membres fondateurs considéraient la revue comme un moyen pour maintenir les liens et les contacts entre les membres afin de « favoriser le développement de l'enseignement moral à l'école québécoise ». Complémentaire aux congrès annuels, *Le Référentiel* venait « nourrir les intervenants en vue d'une meilleure pratique [et partager leurs] expériences avec d'autres » (Emma).

Contrairement aux paroles qui s'envolent, les écrits restent. C'est pourquoi, comme plusieurs autres associations d'enseignants au Québec, l'AQEM s'est investie dans la conception et la diffusion de la revue professionnelle. L'analyse des titres des articles permet de remarquer qu'on trouve là encore des textes qui donnent des exemples de pratiques concrètes d'enseignement moral, d'autres textes qui visent à stimuler la réflexion sur les fondements des pratiques d'enseignement moral et enfin des textes qui présentent aux lecteurs des livres qui viennent d'être publiés sur le sujet. On en rapporte des exemples au tableau 3.

Tableau 3 : Exemples d'articles publiés dans *Le Référentiel*

Numéro	Catégories et titres des articles
<i>Partage de pratiques d'enseignement moral</i>	
34	- Bons coups pour votre « coffre à outils »! <i>La sellette</i> - Pédagogie: une « leçon ou proposition de cours » pour le primaire
37	Le concours de caricatures
38	Projet d'illustration et d'explication de la Charte québécoise des droits et libertés de la personne
39	L'ÉSAC présente le festival des vidéos « Nouvelles Réalités » 2001
43	Le Festival Vidéos « Nouvelles Réalités » 2002
44	Dessine-moi un m...ythe
45	Un projet pédagogique attendu : Caméradia
46	L'actualité et l'apprentissage en morale
<i>Textes pour soutenir la réflexion sur les fondements des pratiques de l'enseignement moral</i>	
35	Une première année...
46	Au fil des pensées...
37	Réflexions...sur le thème de la nature
50	Comme un phare, comme une lumière...
51	L'enseignant face à un nouveau défi : l'enseignement d'une éthique en devenir
61-62	L'exposition le Monde des Corps : questions éthiques et anthropologiques
<i>Commentaires sur des publications récentes du domaine</i>	
36	- Vous connaissez l'organisme Vidéo Femmes? - Les chaînes de lettres, vous connaissez ?
37	La bouquinerie : Sémelin, J. (2000). <i>La non-violence expliquée à mes filles</i> , Éditions du Seuil.
38	La bouquinerie : Bouchard, N. (2000). <i>L'éducation morale à l'école, une approche par le jeu dramatique et l'écriture</i> , PUQ.
41	La bouquinerie : Comte-Sponville, A. (2000) <i>Présentations de la philosophie</i> , Albin Michel.
43	Réponse de la présidente de l'AQEM à une lettre d'un parent au sujet de l'enseignement moral.
49	La bouquinerie : Gendron, C. (2003). <i>Éduquer au dialogue. L'approche de l'éthique de la sollicitude</i> , L'Harmattan.

Les réalisations que constituent les congrès annuels et la publication de la revue professionnelle au moment de l'émergence de l'enseignement moral au Québec illustrent l'engagement des membres fondateurs à promouvoir la discipline et à soutenir le développement professionnel des enseignants qui la mettent en œuvre en classe, même s'ils ne sont pas toujours des spécialistes de la discipline. Pour accomplir tout cela, en plus de collègues enseignants du primaire et du secondaire, ils ont sollicité l'apport de professeurs universitaires, de conseillers pédagogiques, et de professionnels du ministère de l'Éducation à titre de conférenciers et d'animateurs d'ateliers dans les congrès ou

comme auteurs d'articles dans la revue. Néanmoins, la part la plus importante des responsabilités d'organisation, d'exécution et de suivi des activités de DP de l'AQEM a été principalement assumée par ses membres enseignants, lesquels étaient souvent des enseignants en situation de précarité d'emploi. Certains siégeaient au conseil d'administration de l'association, d'autres ont pris des responsabilités par rapport aux publications et à l'organisation de toutes sortes d'activités au cours des 20 ans de son existence. En fait, d'après Benoît, « [l]'expérience du congrès, du colloque et des activités comme les *drama*, ça amenait les gens à s'impliquer ». La dynamique mise en place par l'AQEM a créé des formes stimulantes d'engagement dans le processus du DP, selon Agathe, puisque « lors d'un congrès, les personnes se faisaient de petits réseaux pour s'entraider dans la façon d'aborder tel programme. Pendant l'année scolaire qui suivait, il y en a qui s'entraidaient sur des façons de travailler les modules. » Les propos de Emma résument bien la part active des membres enseignants de l'AQEM dans leur processus de DP, qu'on peut qualifier de collectif :

Il y avait des enseignants qui écrivaient dans la revue, qui préparaient les ateliers, les colloques, qui mettaient la main à la pâte pour préparer les choses. Ça a amené quand même beaucoup : on sortait de notre isolement! Il y avait les vrais profs de morale et il y avait les autres. Il y avait des profs qui [enseignaient la morale] parce qu'ils n'avaient pas d'autres choix. Il y avait ceux qui se débattaient, qui espéraient avoir du travail dans ce domaine, qui aimaient cette matière, qui voulaient la développer.

L'importance du leadership du petit groupe de membres fondateurs de l'AQEM ne fait aucun doute. Leur vision du chantier que constituait le début de l'enseignement moral dans les écoles du Québec les a amenés à s'engager dans leur propre DP. Mais ils ont vite remarqué que le développement individuel fait de manière informelle était limité et qu'il leur fallait considérer une perspective plus collective. Malgré leur précarité d'emploi et malgré les risques d'être supplantés en emploi par des enseignants d'autres disciplines en raison des règles d'attribution des contrats d'enseignement, ils ont compris l'importance d'outiller tous les enseignants pour l'intervention et de les rassembler pour se soutenir mutuellement et collectivement dans leur DP.

3.3 Discussion des résultats

Les résultats obtenus montrent que la création de l'AQEM a constitué une réponse professionnelle aux besoins identifiés par ses membres fondateurs. Dans le but de développer l'enseignement moral comme discipline et matière d'enseignement pertinente à l'école pour le développement de l'élève, ils ont accordé une grande importance aux

aspects pédagogiques et didactiques de la discipline, et au soutien du DP des enseignants qui mettent ces programmes en œuvre. Du fait que l'enseignement moral n'était pas une matière obligatoire mais plutôt l'objet d'une dérogation, seule une minorité d'élèves y étaient inscrits — d'où les tâches morcelées et la précarité d'emploi des enseignants de ces programmes. Les membres fondateurs vivant eux-mêmes cette réalité contextuelle, ils savaient d'expérience que, sans soutien au DP des enseignants de la discipline, il ne saurait y avoir de développement de la discipline.

Une fois constituée, l'association professionnelle a mis en place deux moyens complémentaires pour assurer le DP de ses membres : les congrès annuels et la distribution de la revue *Le Référentiel* dans toutes les commissions scolaires. Les ateliers organisés dans les congrès visaient d'abord et avant tout à faire connaître et s'approprier des pratiques pédagogiques. De plus, le travail en équipe dans ces ateliers favorisait l'émergence de réseaux de collègues et de groupes d'entraide. Ce genre d'initiatives a permis aux enseignants de sortir de l'isolement et d'apprendre de leurs pairs et avec leurs pairs, moyen collectif qui favorise le plus le DP, selon Bourque, Akkari, Broyon, Heer, Gremion et Gremaud (2007) et le Conseil supérieur de l'Éducation (2014). Par ailleurs, *Le Référentiel* mettait à la disposition des enseignants des outils qui orientaient le développement de leurs compétences d'intervention et qui stimulaient leur réflexion sur l'enseignement moral. Cela va dans le sens des propositions du Conseil supérieur (2014) selon lesquelles le DP efficace devrait comporter des formations spécifiques par rapport aux interventions pédagogiques, au rôle professionnel, à l'analyse et la réflexion sur la pratique. Le fait que les rencontres dans les congrès se reproduisaient d'année en année permettait un suivi et une intégration du développement dans la durée, ce qui le consolide (Fresco et Nasser-Abu Alhija, 2014; Midgette, Ilten-Gee, Wong Powers, Murata et Nucci, 2018).

Revenant aux trois catégories de dimensions du DP (Mukamurera, 2014), on peut remarquer que la participation à l'AQEM a contribué à en développer plusieurs. D'abord, la dimension personnelle est fortement touchée : l'identité professionnelle de la personne de l'enseignant est affermie par le fait de se retrouver parmi ses semblables, avec lesquels elle partage des valeurs et une congruence dans les visées des interventions pédagogiques. Ensuite, les dimensions disciplinaire, pédagogique et didactique ont été particulièrement nourries, car la majeure partie des activités de l'AQEM étaient orientées vers les savoirs, les savoir-faire et les compétences nécessaires à l'intervention en enseignement moral. Puis, on peut relever que la dimension critique a fait l'objet d'une attention constante : la perspective réflexive propre au domaine de l'éducation morale et à l'intervention en éducation morale a sans cesse été traitée. Les enseignants étaient amenés à réfléchir au sens de l'éducation morale et au sens de leurs interventions qui devaient viser à amener les élèves à réfléchir eux aussi. Enfin, la dimension collective a

permis aux enseignants de saisir la valeur des échanges à propos des pratiques mises en place par les uns et les autres ainsi que la valeur de la collaboration pour se soutenir et s'entraider.

On peut penser cependant que le contexte de la précarité d'emploi freinait le DP puisque la personne peut difficilement se projeter dans son avenir professionnel. Nul doute que la précarité a constitué un élément du contexte organisationnel qui a limité l'engagement des enseignants dans leur DP. Malgré tout, les membres fondateurs de l'AQEM ont persévéré contre vents et marées. Ils ont réussi à concevoir un levier original pour permettre aux enseignants de morale de sortir de leur isolement professionnel et pour les outiller afin de développer leur efficacité dans l'enseignement de leur discipline. On peut dire que la dimension organisationnelle du DP décrite par Mukamurera (2014) a non seulement été au cœur des préoccupations des membres fondateurs de l'AQEM à l'égard de la communauté professionnelle des enseignants des programmes d'enseignement moral, mais aussi qu'elle a fourni un sens à leur engagement dans l'association professionnelle.

Conclusion

L'insertion de l'enseignement moral en tant que nouvelle discipline offerte en remplacement de l'enseignement confessionnel obligatoire à un petit nombre d'élèves dans les écoles primaires et secondaires a entraîné une grande précarité d'emploi des enseignants de ces programmes et une importante source de stress qui pouvait limiter leur engagement dans le DP. Le soutien entre collègues, le développement de nouvelles pratiques et le réseautage ainsi que les congrès que l'AQEM favorisaient ont constitué un modèle original de DP et de maintien de l'engagement envers la discipline de l'enseignement moral. Comme il est largement admis que de simples séances d'information ou la participation sans suivi à des ateliers sont des moyens peu efficaces de DP à long terme, le grand défi du DP continu dans l'enseignement exige que des solutions originales et créatives soient pensées et implantées. Le cas de l'AQEM fournit un exemple inspirant de la prise en charge du DP par la base elle-même. Dans ce cas précis, cela n'aurait pu se faire sans le leadership déterminant de ses membres fondateurs.

Par ailleurs, compte tenu de la pertinence du DP que les enseignants des programmes d'enseignement moral ont pu retirer de leur participation aux congrès de l'AQEM ou de leur engagement dans l'association, il importe d'encourager les enseignants à s'engager dans les activités offertes par leur association professionnelle disciplinaire.

Références

- Bourque, J. *et al.* (2007). « L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits », *Actes de la recherche de la HEP BEJUNE*, n° 6, p. 11-33.
- Caron, A. (2010). « L'éducation morale à l'école québécoise de 1966 à 2008 : lieu de débats, de concertations, de recherche et d'ouverture à la société pluraliste », dans N. Bouchard et M.-F. Daniel (dir.), *Penser le dialogue en éducation éthique*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 2-11.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Fresko, B. et F. Nasser-Abu Alhija (2014). « Induction seminars as professional learning communities for beginning teachers », *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 43, n° 1. [En ligne] <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1359866X.2014.928267>
- Gingras, C. et J. Mukamurera (2008). « S'insérer dans l'enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXIV, n° 1, p. 203-222.
- Gouvernement du Québec (2019). *Loi sur l'Instruction publique*. Recueil des lois et des règlements du Québec, chapitre I-13.3.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*. Rapport à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), Québec, Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (1977). *Charte de la langue française*, Recueil des lois et des règlements du Québec, chapitre C-11.
- Guay, L. et F. Jutras (2010). « L'éducation à la citoyenneté dans les programmes du secondaire d'hier à aujourd'hui », dans F. Jutras (dir.), *L'éducation à la citoyenneté : enjeux socioéducatifs et pédagogiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 43-76.
- Houlfort, N. et F. Sauvé (2010). *La santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*, Montréal, École Nationale d'Administration publique.
- Midgette, A. J. *et al.* (2018). « Using lesson study in teacher professional development for domain-based moral education », *Journal of Moral Education*, vol. 47, n° 4. [En ligne] <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057240.2018.1445982>
- Mukamurera, J. (2014). « Le développement professionnel des enseignants : pertinence et éclairage conceptuel », dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment?*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 9-27.

- Mukamurera, J. (2011). « Les conditions d’insertion et la persévérance dans la profession enseignante », dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l’insertion professionnelle*, Montréal, Éditions CEC, p. 37-58.
- Mukamurera, J., J. Bourque et J.G. Ntebutse (2010). « La situation d’insertion professionnelle chez les enseignants du primaire au Québec », *Vivre le primaire*, vol. 23, n° 2, p. 36-39.
- Mukamurera, J. et S. Martineau (2009). « La précarité d’emploi, une voie périlleuse d’entrée en enseignement », *Formation et profession*, vol. 16, n° 2, p. 54-56.
- Mukamurera, J. et M. Tardif (2016). « Épanouissement professionnel : entre développement professionnel, satisfaction au travail et intention de persévérance durant les premières années d’enseignement », dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*, Bruxelles, Éditions De Boeck, p. 113-134.
- Paillé, P. et A. Mucchielli (2016). *L’analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Éditions Armand Colin.
- Proulx, J.-P. (2017). *Le système éducatif du Québec et la profession enseignante*, Montréal, Éditions Chenelière.
- Tardif, M. (2012). « Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression », *Formation et profession*, vol. 20, n° 1, p. 1-8.
- Tardif, M. et C. Lessard, (2004). *La profession d’enseignant aujourd’hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Québec, Presses de l’Université Laval.
- Uwamariya, A. (2004). *La représentation des enseignants débutants à l’égard de leur développement professionnel et les facteurs en jeu*. Mémoire de maîtrise, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels*, Bruxelles, Éditions De Boeck.