

# Modalités de socialisation et représentations didactiques de maîtres de l'enseignement professionnel au Québec

Marcelle Hardy, Rachel Desrosiers-Sabbath et Élysabeth Defrênes

Volume 21, numéro 4, 1995

Formation professionnelle et technique en transformation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031839ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031839ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Hardy, M., Desrosiers-Sabbath, R. & Defrênes, É. (1995). Modalités de socialisation et représentations didactiques de maîtres de l'enseignement professionnel au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(4), 809-830. <https://doi.org/10.7202/031839ar>

Résumé de l'article

Cet article présente le cadre d'analyse et la méthodologie d'une recherche qu'allie une approche didactique à une perspective sociologique retenus pour étudier les représentations des enseignants qui oeuvrent auprès d'élèves postulant un diplôme d'études professionnelles (DEP) en secrétariat ou en usinage. Il traite ensuite des caractéristiques socioprofessionnelles des enseignants et de leurs modalités de socialisation en scrutant la représentation des types de savoir qu'ils relient au métier enseigné et au monde du travail, et leur représentation de leurs élèves et de leur rôle vis-à-vis d'eux. Ces représentations valorisent le savoir-être centré sur les capacités de participation au milieu de travail. L'étude des représentations didactiques met en évidence la cohabitation des orientations humaniste et cognitiviste chez les maîtres de l'enseignement professionnel. Les observations sociologiques et didactiques révèlent une même préoccupation des enseignants devant les changements du milieu de travail et le développement des aptitudes de leurs élèves à participer et à s'adapter à ces changements.

# Modalités de socialisation et représentations didactiques de maîtres de l'enseignement professionnel au Québec

Marcelle Hardy  
Professeure

Rachel Desrosiers-Sabbath  
Professeure

Élysabeth Defrênes  
Diplômée (MA)

Université du Québec à Montréal

**Résumé** – Cet article présente le cadre d'analyse et la méthodologie d'une recherche qu'allie une approche didactique à une perspective sociologique retenus pour étudier les représentations des enseignants qui œuvrent auprès d'élèves postulant un diplôme d'études professionnelles (DEP) en secrétariat ou en usinage. Il traite ensuite des caractéristiques socioprofessionnelles des enseignants et de leurs modalités de socialisation en scrutant la représentation des types de savoir qu'ils relient au métier enseigné et au monde du travail, et leur représentation de leurs élèves et de leur rôle vis-à-vis d'eux. Ces représentations valorisent le savoir-être centré sur les capacités de participation au milieu de travail. L'étude des représentations didactiques met en évidence la cohabitation des orientations humaniste et cognitive chez les maîtres de l'enseignement professionnel. Les observations sociologiques et didactiques révèlent une même préoccupation des enseignants devant les changements du milieu de travail et le développement des aptitudes de leurs élèves à participer et à s'adapter à ces changements.

## *Introduction*<sup>1</sup>

Historiquement les maîtres de l'enseignement professionnel et technique s'appuient sur leur formation technique et sur leur expérience professionnelle pour naviguer dans la transmission du savoir technique. Pendant le XIX<sup>e</sup> siècle et pendant presque toute la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, il n'existe au Québec aucune institution destinée à former des enseignants de l'enseignement professionnel et technique. Selon Charland, la Direction générale de l'enseignement technique songe, en 1929-1930, «à créer un enseignement normal pour les professeurs de travaux manuels et de cours industriels» (Charland, 1982, p. 190). Mais c'est seulement en 1944, que ces professeurs se font offrir des cours d'été qui durent trois semaines. Puis le Service des cours par correspondance est créé afin de fournir des manuels, en français, aux enseignants

des écoles d'arts et métiers et des écoles techniques. Ce service organise aussi un réseau de cours par correspondance (Commission d'étude sur la formation des adultes, 1982). Pendant toute cette période, la formation pédagogique des maîtres de l'enseignement technique est très réduite ou presque nulle. Ce n'est qu'à partir de 1956 «que les écoles normales commencent à proposer des programmes de pédagogie spécifiquement conçus pour les professeurs de l'enseignement spécialisé» (*Ibid.*, p. 131). Au cours des années soixante, l'Université de Sherbrooke puis quelques autres écoles offrent des programmes de 30 à 90 crédits pour former les enseignants de l'enseignement professionnel et technique. Dans ce contexte, l'École normale de l'enseignement technique est mise sur pied en 1964 (*Ibid.*).

Après de nombreuses consultations, de 1973 à 1975, presque toutes les universités s'impliquent dans la formation des maîtres en exercice au secteur professionnel. Elles leur offrent un certificat et un baccalauréat. «En 1975-1976, près de mille cinq cents personnes sont inscrites à ces programmes dans l'ensemble des universités de la province» (*Ibid.*, p. 431). Malgré ces développements, la formation des maîtres de l'enseignement professionnel demeure marginale, comme en fait foi le silence des volumes de Mellouki (1989), Mellouki et Mélançon (1995) sur ces enseignants, alors que ces ouvrages historiques sont consacrés à la formation et au développement du personnel enseignant au Québec. Depuis le début des années quatre-vingt-dix, la formation à l'enseignement professionnel s'adresse aussi aux ouvriers ou aux techniciens en quête d'une formation pédagogique initiale, c'est-à-dire qu'une expérience en enseignement n'est plus imposée comme préalable à une formation pédagogique. Par ailleurs, dans le cadre de la réforme des programmes de formation des enseignants, demandée par le ministère de l'Éducation et implantée en 1995 par les universités<sup>2</sup>, la situation des maîtres de l'enseignement professionnel demeure encore en suspens. Les consultations continuent néanmoins entre le ministère de l'Éducation et les universités sur la nature et l'évolution de la formation de ces maîtres. Le ministère de l'Éducation veut, en outre, confier une part importante de la formation des maîtres de l'enseignement professionnel aux commissions scolaires<sup>3</sup>, alors que les universités réclament que ces enseignants aient la possibilité de profiter d'une formation équivalente<sup>4</sup> à celle offerte aux maîtres de l'enseignement général. Le colloque «Pour une relance de l'enseignement professionnel» à l'Université du Québec (Service des études du premier cycle, 1995) est un exemple des discussions et des préoccupations actuelles des universités vis-à-vis de la formation des maîtres de l'enseignement professionnel.

L'histoire de la formation professionnelle des maîtres n'est pas étrangère à celle de leurs élèves; une partie de l'article de Landry et Mazalon (dans ce numéro) et de l'introduction en fournissent les principaux points de repère. Revenons brièvement au début des années soixante-dix, où les résultats de la réforme de l'enseignement professionnel, découlant des rapports Tremblay (1962) et Parent (1964), commencent à provoquer l'insatisfaction des employeurs et des associations patronales qui réclament publiquement l'amélioration de la qualité de la formation initiale de la

main-d'œuvre. La définition puis l'atteinte de cette qualité de la formation impliquent une révision des relations formation-travail et, par conséquent, des relations école et entreprise. Après de nombreuses consultations auprès des agents du milieu éducatif et du monde du travail, le ministère de l'Éducation (1983, 1987, 1988, 1989) réforme l'enseignement professionnel. À partir de 1986, les élèves doivent réussir 10 ou 11 années de formation générale avant de postuler un diplôme d'études professionnelles (DEP). Ils s'inscrivent alors à un programme intensif d'un an et demi à deux ans centré sur l'acquisition des rudiments essentiels du métier choisi. Cette réforme se prolonge par l'intégration, dans les mêmes classes, des clientèles de jeunes et d'adultes et par une incorporation progressive de l'activité des enseignants et des formateurs d'adultes<sup>5</sup>.

Dans le cadre d'une étude multidisciplinaire<sup>6</sup> sur les processus d'appropriation des savoirs théorique et pratique chez les élèves postulant un DEP en secrétariat ou en techniques d'usinage, nous conjugons ici l'approche didactique à la perspective sociologique pour analyser les représentations exprimées par les enseignants qui encadrent les élèves étudiés. Une présentation du cadre d'analyse et de la méthodologie de chacune des approches précède la description des caractéristiques socioprofessionnelles des enseignants. Nous analysons ensuite les modalités de socialisation des enseignants, puis nous scrutons leurs représentations didactiques. En conclusion, nous combinons les deux approches pour interpréter les perspectives éducatives des maîtres de l'enseignement professionnel.

### *Cadre d'analyse sociologique et didactique*

La perspective sociologique privilégiée s'inspire d'une démarche compréhensive; à la manière de celle proposée par Glaser et Strauss (1967), nous tentons de générer des hypothèses ou d'esquisser un schéma d'intelligibilité des pratiques enseignantes à l'intérieur d'une démarche inductive d'analyse de leurs représentations sociales. Les enseignants puisent dans leurs antécédents sociaux leurs expériences scolaires et professionnelles, les connaissances et la grille d'élaboration des représentations sociales qui orientent les modalités de socialisation qu'ils mettent en œuvre dans la préparation professionnelle de leurs élèves. Cette analyse des modalités de socialisation des enseignants à partir de leurs représentations sociales s'inspire de l'étude de Tanguy (1991) sur l'enseignement professionnel en France. L'étude des représentations sociales liées aux savoirs s'appuie sur les questionnements touchant les notions de savoir et de compétence élaborés par Stroobants (1993, 1994).

L'approche didactique prolonge le travail sociologique en scrutant plus spécifiquement l'orientation pédagogique des maîtres de l'enseignement professionnel. L'étude de leurs représentations didactiques vise à éclairer leurs comportements pédagogiques et à interroger l'influence de leurs options éducatives sur la maîtrise des savoirs par leurs élèves. Plus spécifiquement, nous cherchons d'abord à connaître

les représentations de l'enseignement et de l'apprentissage des enseignants à partir de la classification des modèles éducationnels de Joyce et Weil (1972). Nous analysons ensuite les liens entre les modèles éducationnels que les enseignants privilégient et leur préférence quant aux stratégies d'enseignement identifiées dans la typologie de Chaffee (1985); les modes d'apprentissage des élèves auxquels leur enseignement fait appel sont repérés grâce à la typologie de Kolb (1984).

Ces ancrages théoriques nous permettent d'étudier un groupe peu connu et peu reconnu d'enseignants qui occupent une position ambiguë entre le système éducatif et le monde du travail. Le jumelage de l'analyse sociologique et didactique des représentations sociales et éducatives de ces maîtres de l'enseignement professionnel vise une meilleure compréhension de la signification de leur travail de transmission du savoir et de développement des capacités devant conduire à l'émergence des compétences qu'ils ont le mandat de faire acquérir aux élèves afin de répondre aux attentes du monde du travail.

### *Méthodologie sociologique et didactique*

Les enseignants rencontrés œuvrent tous à l'encadrement d'élèves de secrétariat (N = 30) ou d'usinage (N = 30) observés longitudinalement, pendant tout leur programme d'études, afin d'analyser leurs processus d'appropriation du savoir professionnel (Hardy et Landreville, 1992). Vingt-deux enseignants ont ainsi été sélectionnés dans deux centres de formation professionnelle de la région de Montréal. Au début des études professionnelles des élèves, l'équipe sociologique a obtenu la collaboration de onze des quatorze enseignants de secrétariat et de sept des huit enseignants d'usinage. Dans la deuxième moitié de la formation des élèves, l'équipe didactique s'est adressée aux enseignants qui avaient coopéré l'année précédente. Elle a ainsi reçu la participation de dix enseignants de secrétariat et de cinq enseignants d'usinage. La mesure à l'aide de la typologie de Kolb n'a été appliquée qu'auprès de douze enseignants à la suite de la défection d'un enseignant de secrétariat et de deux enseignants d'usinage.

Les données sociologiques ont toutes été recueillies et enregistrées lors d'une entrevue semi-dirigée, d'environ deux heures, à l'aide d'un schéma préalablement testé et validé. Chaque enseignant y a présenté son itinéraire sociofamilial et professionnel. Il a ensuite exprimé ses représentations de ses élèves, de son métier et du monde du travail puis des principaux aspects de l'enseignement professionnel et de son rôle d'enseignant. L'ensemble du discours enseignant a été transcrit sur support informatique, codé et classé à l'aide d'une grille thématique puis scruté selon les règles de l'analyse de contenu (Defrênes, 1993).

Les données didactiques ont été colligées à l'aide d'instruments de mesure se prêtant à une analyse quantitative. La méthode des juges a été appliquée à la vali-

dation de chaque instrument. L'identification de la représentation de l'enseignement et de l'apprentissage s'appuie sur les travaux de Joyce et Weil (1972), et utilise deux instruments distincts: un questionnaire et des cartes descriptives. Deux typologies permettent d'identifier respectivement les stratégies d'enseignement que les enseignants utilisent et les modes d'apprentissage qu'ils sollicitent de leurs élèves. La description de chaque instrument de mesure accompagne la présentation des résultats et leur interprétation. Les analyses autorisées, par les données ainsi recueillies, se limitent à la description d'observations et à l'esquisse de tendances. Ceci est attribuable à la taille restreinte de la cohorte des enseignants qui ne permet pas de dégager une signification statistique de l'analyse des résultats présentés. Nous pouvons néanmoins caractériser les représentations didactiques des enseignants interrogés et ainsi fournir un éclairage complémentaire à la perspective sociologique mise de l'avant dans une démarche qualitative de type compréhensif.

### *Caractéristiques socioprofessionnelles des enseignants*

Les enseignants interviewés sont nés entre 1936 et 1962. Ils ont un âge moyen de 41,17 ans, ce qui est inférieur à celui de l'ensemble du personnel enseignant qui est âgé de 44,3 ans (Ministère de l'Éducation du Québec, 1992). En secrétariat, le corps enseignant est majoritairement féminin avec sept femmes et quatre hommes, alors qu'en techniques d'usinage, il est exclusivement masculin. Les deux tiers des deux groupes d'enseignants sont issus de famille de trois enfants ou moins. La majorité de leurs frères et sœurs ont complété des études secondaires. Une minorité appréciable de ceux-ci a cependant poursuivi des études collégiales, pour les familles des enseignants en usinage et des études universitaires, pour celles en secrétariat. Les frères et sœurs des enseignants en secrétariat semblent donc un peu plus scolarisés. Le niveau occupationnel du père de chaque groupe d'enseignant est cependant équivalent et se répartit entre technicien ou cadre, travailleur autonome ou ouvrier. Le conjoint de chaque enseignant de secrétariat travaille et a fait des études universitaires, alors que l'épouse de la majorité des enseignants d'usinage ne travaille pas à l'extérieur du foyer et elle a terminé des études secondaires générales ou professionnelles. La situation sociale des enseignants des deux profils est semblable même si les enseignants de secrétariat semblent profiter d'un environnement culturel un peu plus avantageux.

L'expérience professionnelle des deux groupes d'enseignants est similaire. Les enseignants d'usinage ont cependant une expérience industrielle presque deux fois plus longue (moyenne = 11 ans) que leurs collègues de secrétariat (moyenne = 6 ans). Dans les deux groupes, le dernier emploi occupé avant d'intégrer l'enseignement a duré trois ans ou moins. Ils sont impliqués dans l'enseignement depuis treize ans en moyenne. Ils ont choisi cette voie pour trouver un défi, ou une stimulation, relié à la communication, atteindre un objectif personnel convoité depuis plusieurs années ou améliorer leurs conditions de travail. Depuis leur entrée dans l'enseignement, les deux

groupes d'enseignants ont expérimenté des cheminements professionnels semblables, ils se sont tous perfectionnés en suivant des cours et ils valorisent davantage les cours centrés sur leur métier que les cours de pédagogie.

### *Modalités de socialisation des enseignants*

Les maîtres de l'enseignement professionnel sont non seulement mandatés pour transmettre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, mais ils doivent aussi veiller à ce que les savoirs appropriés puissent s'articuler ou s'intégrer afin de favoriser l'émergence puis la constitution de compétences valorisables sur le marché de l'emploi. Ce travail de transmission de divers types de savoirs afin de soutenir l'effort de l'élève qui se prépare à exercer un métier en satisfaisant les exigences actuelles du milieu productif est une véritable œuvre de socialisation. C'est pourquoi nous scrutons les modalités de socialisation privilégiées par les enseignants en analysant leurs représentations vis-à-vis de leur métier, de leurs élèves et des facilités ou difficultés d'insertion professionnelle de ceux-ci. Puis, nous traitons leurs représentations vis-à-vis d'un de leurs principaux instruments de travail, le programme d'études<sup>7</sup>, et nous analysons leur définition de leur rôle dans leur pratique enseignante. Cet ensemble de représentations des enseignants permet d'esquisser le processus dans lequel ils sont engagés pour soutenir l'acquisition, par les élèves, des savoirs qui conduisent au développement des compétences attendues dans le métier qu'ils enseignent. Notre étude de ces représentations des enseignants s'apparente au travail de Tanguy (1991) et nous profitons de ses analyses. Dans sa recherche auprès des maîtres de l'enseignement professionnel Tanguy (*Ibid.*) affirme que

la formation des compétences n'est pas que transmission et acquisition de savoirs et de savoir-faire. Elle est simultanément transmission et acquisition d'un ensemble d'attitudes, de schèmes de perception, de valeurs qui sont plus ou moins attachés aux groupes sociaux vers lesquels la formation oriente les individus. Celle-ci doit par conséquent être interrogée en tant que processus de socialisation... (*Ibid.*, p. 153).

Les représentations des enseignants traduisent leur travail de socialisation auprès de leurs élèves. Nous les interprétons en termes de modalités de socialisation professionnelle, car elles révèlent, au moins en partie, le processus par lequel ils tentent de transmettre des savoirs et de développer des capacités ou habiletés qui permettent aux élèves d'acquérir progressivement les compétences inhérentes au métier choisi. Malgré «la polysémie de la notion de socialisation» (*Ibid.*, p. 153) qui incite à la prudence, le concept de modalité de socialisation nous permet d'éclairer le travail des enseignants et d'amorcer l'étude de la socialisation professionnelle des élèves. Celle-ci se poursuivra par la publication prochaine de deux textes (Hardy, à paraître; Hardy, Landreville et Grossmann, à paraître) qui apportent quelques éléments complémentaires pour dévoiler et tenter de comprendre la complexité de la formation professionnelle officiellement définie en termes d'acquisition de compétences<sup>8</sup>.

Emprunté à la logique du marché du travail, le terme compétence a été introduit dans les programmes d'études professionnelles au Québec (Ministère de l'Éducation du Québec, 1987) et dans plusieurs autres systèmes éducatifs comme en Angleterre (Burke, 1989; Raggatt et Unwin, 1991), aux États-Unis (Carnevale, Gainer et Meltzer, 1990), etc. Cette logique de formation vise à répondre plus adéquatement aux attentes des employeurs qui œuvrent dans un marché du travail où la concurrence est de plus en plus forte. Ces modifications dans les orientations de la formation professionnelle initiale, conséquences d'un rapprochement substantiel entre le monde de l'éducation et celui du travail, transposent dans les programmes d'études une terminologie développée pour le monde du travail. Ceci entraîne une redéfinition de la formation professionnelle qui provoque des réflexions critiques très importantes. Dans le milieu francophone, soulignons les travaux de Ropé et Tanguy (1994) et Stroobants (1993) et, dans le milieu anglophone, ceux d'Hyland (1994) et de Lakes (1994). Chacun de ces ouvrages démontre, à sa façon, que les notions de savoir et de compétence empruntent des sens variables, couvrent des contenus divers et sèment la confusion dans le domaine de l'éducation. Pour notre part, nous tentons d'éviter ce piège en nous inspirant principalement du travail de Stroobants (1993, 1994) qui précise ceci:

la trilogie «savoir, savoir-faire, savoir-être» ne constitue pas seulement le commun dénominateur de ces approches (modes d'identification des compétences nommées plus haut), un code commun aux gestionnaires et pédagogues, elle représente aussi la grille qui permet de reprofiler les fonctions. Découpés selon ces trois termes, les emplois types (Mandon, 1990) pourront alors servir de références, voire de recommandations, à destination de la formation professionnelle (Stroobants, 1993, p. 103).

Dans un premier temps, nous classons les connaissances et les habiletés professionnelles en termes de savoir, de savoir-faire et de savoir-être. Dans un deuxième temps, nous distinguons trois types de capacités à l'intérieur de la catégorie savoir-être afin de différencier les multiples attitudes, comportements et manières d'être plus ou moins présents dans la formation à l'un ou l'autre métier. Il s'agit des capacités de participation, des capacités d'adaptation et des capacités personnelles. Nous reconnaissons que l'ensemble ou certains regroupements de ces catégories de savoirs constituent un ou des types de compétences recherchées par le marché du travail. Le tableau 1 indique le contenu de ces trois types de savoirs et des trois types de capacités de la catégorie savoir-être. Ce tableau permet de différencier les représentations des enseignants reliées à leurs rapports au métier enseigné et au monde du travail, ainsi qu'à leurs élèves.

Nous esquissons progressivement les modalités de socialisation valorisées par les enseignants auprès de leurs élèves en nous attardant d'abord à leurs représentations touchant leurs rapports au métier enseigné et au monde du travail où nous retenons les tâches spécifiques au métier enseigné puis les savoirs et les habiletés privilégiés par le monde du travail. Tous les enseignants soulignent exclusivement les savoirs techniques quand ils décrivent les tâches reliées au métier qu'ils enseignent. En



secrétariat, ils insistent sur les diverses formes de traitement et de circulation de l'information alors qu'en usinage, ils soulignent les tâches de fabrication et le travail sur les machines-outils. Par ailleurs, leurs représentations des compétences et habiletés requises par le monde du travail sont plus polyvalentes et varient selon le métier enseigné. Tous les enseignants de secrétariat valorisent le savoir-être sous la forme de capacités de participation, près de la moitié de ceux-ci soulignent les capacités personnelles en privilégiant l'entregent, mais ils ignorent les capacités d'adaptation à l'exception de deux mentions en faveur de la discrétion et du contrôle de soi. La majorité des enseignants insiste aussi sur les savoirs techniques spécifiques au métier tels que le traitement de texte, la dactylographie, la maîtrise du français écrit. Près de la moitié des enseignants signalent des savoir-faire comme la minutie, la rapidité et la polyvalence. En usinage, les enseignants valorisent unanimement les savoirs caractéristiques à la fabrication mécanique, allant du fraisage au calcul, et ils insistent tous sur l'importance du savoir-faire en mettant en vedette la précision, la dextérité et la rapidité. Seulement la moitié des enseignants d'usinage retient des savoir-être et ceux-ci se regroupent dans les capacités personnelles sous l'angle de la propreté, d'une attitude positive envers les collègues et le supérieur, et de l'amour du métier.

**Tableau 1**  
**Savoirs constituant les compétences professionnelles**

|              |  |
|--------------|--|
| Savoirs      | dactylographie, traitement de textes, communication bilingue (français, anglais), français écrit propre à l'usinage; fraisage, tournage, soudure, contrôle numérique, lecture de plan, calcul, etc.  |
| Savoir-faire | rapidité, précision, polyvalence, minutie, application, sécurité; spécifique à l'usinage: dextérité, usage adéquat des instruments, etc.   |
| Savoir-être  | <p><i>Capacités de participation</i> – sens de l'organisation, sens de la planification, sens des responsabilités, débrouillardise, initiative, autonomie, curiosité, dynamisme, implication, motivation, ponctualité, assiduité, etc.</p> <p><i>Capacités d'adaptation</i> – discrétion, persévérance, serviabilité, flexibilité, disponibilité, tolérance, patience, contrôle de soi en situation de stress, etc.</p> <p><i>Capacités personnelles</i> – entregent, confiance en soi, concentration, propreté, honnêteté, respect des autres, bonne présentation, bonne attitude, aimer son métier, etc.</p> |

Les représentations des savoirs valorisées opposent les deux groupes d'enseignants. Ceux de secrétariat privilégient les savoir-être où ils accordent la première place aux capacités de participation suivies des capacités personnelles. Ces représentations semblent appuyer une socialisation où les élèves sont invités à subordonner ou au moins à intégrer la mise en œuvre de leurs savoirs et de leur savoir-faire à l'exercice de leurs capacités participatives et personnelles en valorisant l'implication dans l'organisation du milieu de travail. À l'opposé, les enseignants d'usinage se concentrent sur les savoirs techniques de leurs élèves, insistent sur leur savoir-faire qui assure la qualité de leur travail d'exécution et soulignent quelques capacités personnelles subordonnées à la valorisation des compétences techniques.

Les représentations des compétences privilégiées par les enseignants informent sur l'objectif de la transmission des savoirs. Cette transmission dépend aussi des aptitudes des élèves à s'instruire ou à se qualifier. Tous les enseignants de secrétariat et d'usinage expriment des opinions nettement plus positives que négatives envers leurs élèves qu'ils justifient par leurs aptitudes à apprendre, leur autonomie, leur motivation et leur intérêt. Les deux groupes d'enseignants invoquent aussi les mêmes arguments en regard des forces et faiblesses de leurs élèves vis-à-vis des exigences scolaires. Chez les élèves les plus forts et les plus motivés, ils reconnaissent tous le rôle de l'expérience professionnelle antérieure qui aiguisé la motivation et stimule l'apprentissage. Les trois quarts des enseignants apprécient, chez leurs élèves, les capacités intellectuelles, fruits de l'implication dans le travail scolaire, de la formation antérieure ou de la facilité de concentration et de compréhension. Une vaste majorité d'enseignants souligne les aptitudes de leurs élèves touchant des savoir-être reliés aux capacités de participation telles que le sens de l'organisation, la curiosité, la débrouillardise, [...] ou des savoir-faire comme l'application et la rapidité. Ces représentations exprimées par les enseignants de secrétariat et d'usinage contredisent les observations de Tanguy (1991) qui identifie une tendance générale des enseignants à exprimer un jugement négatif sur le niveau et les capacités de leurs élèves.

Même s'ils sont nettement plus positifs que négatifs vis-à-vis de leurs élèves, les enseignants reconnaissent que certains élèves sont faibles. Si une majorité des enseignants de secrétariat souligne les difficultés intellectuelles de leurs élèves les plus faibles et les moins motivés, la moitié des enseignants de l'un ou l'autre métier regrettent la faible implication dans le travail scolaire, les absences répétées, la lenteur, le manque d'autonomie ou d'habileté manuelle de leurs élèves plus faibles. Près de la moitié des enseignants attribuent ces faiblesses à des difficultés personnelles de nature familiale ou sociale. Les enseignants se différencient encore de ceux interviewés par Tanguy (1991) qui désignent l'institution scolaire comme responsable des difficultés et des échecs de leurs élèves. Dans notre analyse, les représentations négatives des enseignants touchent une minorité d'élèves et l'attribution de leurs difficultés exclut les enseignants et leur institution; elle renvoie la responsabilité à l'élève et à sa famille ou à la société en général.

Les enseignants sont aussi plus loquaces sur la facilité que sur la difficulté d'insertion au travail de leurs élèves. Quel que soit le métier enseigné, ils reconnaissent plus d'importance aux savoir-être qu'aux savoirs pour favoriser l'entrée sur le marché du travail. Les savoir-être mis de l'avant renvoient d'abord aux capacités de participation comme la ponctualité, l'autonomie, la motivation, le sens des responsabilités, etc.; puis viennent les capacités d'adaptation aux spécificités du milieu de travail. Quand les enseignants invoquent des savoirs, ils renvoient aux capacités des élèves les plus forts: les bons, ceux qui sont compétents ou mettent en vedette le bilinguisme chez les secrétaires. Les difficultés anticipées touchent exclusivement les savoir-être et pointent d'abord les incapacités personnelles, comme la personnalité, l'attitude négative et la difficulté à se faire valoir, puis les déficiences de participation telles que les retards

et les absences. Ils désignent aussi le manque de confiance en soi qui entrave l'actualisation des savoir-faire. Malgré quelques bémols plus fréquents en secrétariat, les enseignants entretiennent des représentations positives vis-à-vis de leurs élèves et sont plutôt optimistes sur les possibilités d'insertion au marché du travail. Les représentations positives des enseignants vis-à-vis des aptitudes de leurs élèves et celles reliées à leur insertion professionnelle se renforcent mutuellement et s'inscrivent dans une même logique où les différences de métier s'estompent; l'appréciation des élèves passe principalement par le savoir-être où les capacités de participation à l'intérieur de l'entreprise occupent la première place.

Parmi les nombreux aspects du rôle du maître en enseignement professionnel, nous considérons les représentations touchant le programme d'études et le rôle que l'enseignant privilégie dans sa pratique enseignante. Les enseignants de secrétariat évaluent plutôt sévèrement leur programme d'études puisqu'ils soulignent tous au moins un aspect négatif pendant que seulement sept enseignants expriment au moins une opinion positive. Les reproches se répartissent presque également entre la critique de cours spécifiques et le désaveu de la structure du programme et de l'agencement des contenus d'apprentissage. Les approbations empruntent une formulation générale ou signalent les bienfaits de l'intégration des nouvelles technologies. En usinage, presque tous les enseignants apprécient la structure du programme, sa forme polyvalente et sa congruence avec la réalité professionnelle. Un groupe minoritaire blâme cependant la lourdeur du programme et le manque d'équipement. Malgré leurs divergences, tous les enseignants reconnaissent que leur programme est adapté aux exigences du marché du travail.

Les enseignants expriment deux visions de leur rôle dans la transmission du savoir professionnel. Certains insistent sur la dimension relationnelle et se présentent comme des guides, des animateurs ou des personnes ressources qui stimulent la motivation et l'investissement des élèves dans leur apprentissage. D'autres soulignent principalement l'importance qu'ils accordent à l'acquisition des divers types de savoirs chez leurs élèves. Les enseignants d'usinage se répartissent également entre ces deux visions du rôle d'enseignant. Ils sont effectivement aussi nombreux à insister sur la transmission du savoir, l'animation pédagogique et la combinaison des deux perspectives. Quant à leurs collègues de secrétariat, ils privilégient d'abord la transmission du savoir ou accordent autant d'importance aux deux orientations dans leur pratique, tandis que quelques enseignants affirment leur orientation humaniste en agissant comme guide et personne ressource auprès de leurs élèves.

Malgré des divergences observées entre les enseignants de chaque profil de formation quand ils s'expriment sur les types de savoirs valorisés par le marché du travail, nous constatons que les modalités de socialisation qu'ils proposent aux élèves reposent sur un même canevas de perception de leurs élèves et d'interprétation des exigences de l'adaptation au monde du travail. Si l'on s'attarde aux savoirs et aux capacités reconnus aux élèves les plus forts et à la facilité d'insertion professionnelle

prêtée aux élèves, nous remarquons une unanimité des enseignants en faveur du savoir-être où priment les capacités de participation. Par ailleurs, la même concordance s'observe en regard des difficultés d'insertion anticipées chez les élèves à cause de déficiences touchant les savoir-être en termes de difficultés personnelles et d'incapacités participatives. Leur vision de leur rôle d'enseignant valorise la transmission du savoir tout en reconnaissant l'approche humaniste. L'analyse des représentations didactiques approfondira cet aspect des perspectives éducatives des enseignants.

### *Représentations didactiques des enseignants*

Les représentations didactiques des enseignants sont d'abord considérées globalement à travers l'expression de chaque enseignant vis-à-vis de la représentation de l'enseignement et de l'apprentissage. Notre volonté de comprendre les comportements pédagogiques des enseignants nous conduit à scruter ensuite les stratégies d'enseignement et les modes d'apprentissage privilégiés par les maîtres de l'enseignement professionnel. L'étude de la représentation de l'enseignement et de l'apprentissage s'appuie sur la classification des modèles éducationnels de Joyce et Weil (1972), soit les modèles du développement personnel, de la modification du comportement, du traitement de l'information et de l'interaction sociale. Les trois premiers modèles traduisent l'évolution des tendances de l'éducation au Québec et s'inspirent successivement et essentiellement des psychologies humaniste, behavioriste et cognitiviste-constructiviste où ils puisent leurs fondements et leurs ressources (Reumont et Reumont, 1991; Tardif et Gauthier, 1993; Tardif, 1992). Quant aux modèles de l'interaction sociale, ils permettent de considérer les relations avec les institutions sociales et économiques qui modulent l'enseignement professionnel.

Le premier instrument d'identification de la représentation de l'enseignement et de l'apprentissage des enseignants est un questionnaire de quarante énoncés regroupés autour des quatre paradigmes éducationnels suivants: les tendances humaniste, cognitiviste, sociale et behaviorale. Un exemple d'énoncé tiré du questionnaire se lit ainsi: «Les objectifs de formation sociale sont mieux atteints par des activités d'enseignement-apprentissage qui se font en groupe et qui sont souvent déterminées par le groupe». Chaque paradigme comporte dix items; l'enseignant inscrit, sous désaccord, son rejet ou sa très faible adhésion à un item donné; une adhésion forte ou totale à un item donné est compilée sous accord. Le tableau 2 présente la compilation des réponses aux dix items de l'échelle de représentation de chaque paradigme.

Chez les quinze enseignants, le tableau démontre une adhésion beaucoup plus qu'un rejet des idées véhiculées par les items de chacune des quatre échelles. Ceci va à l'encontre d'une éventuelle exclusion entre chaque paradigme qui inciterait à penser qu'un choix humaniste peut souvent impliquer un rejet du behaviorisme ou que des représentations cognitivistes peuvent venir en conflit avec des représentations

humanistes ou sociales. De plus, soulignons que, dans l'ordre, les enseignants font un choix pour la tendance cognitiviste (84 %), puis humaniste (80 %), sociale (73,3 %) et comportementale (66,7 %).

**Tableau 2**  
**Choix des enseignants aux quatre échelles de représentation de l'enseignement-apprentissage**

| Niveaux   | Échelles    |              |               |                 | Total |
|-----------|-------------|--------------|---------------|-----------------|-------|
|           | Humaniste   | Cognitiviste | Sociale       | Comportementale |       |
| Désaccord | 30<br>20 %  | 24<br>16 %   | 40<br>26,7 %  | 50<br>33,3 %    | 144   |
| Accord    | 120<br>80 % | 126<br>84 %  | 110<br>73,3 % | 100<br>66,7 %   | 456   |
| Total     | 150         | 150          | 150           | 150             | 600   |

La représentation cognitiviste qui domine les choix des enseignants révèle non seulement l'importance qu'ils accordent à l'intégration des connaissances par l'élève, mais aussi la valorisation du développement de l'intelligence de l'élève, de sa façon de traiter les informations et de les organiser afin de résoudre des problèmes professionnels. Leur choix, dominé par la psychologie cognitive, se situe dans un courant d'actualité indéniable (Gagné, 1976; Gagné, 1985; Gagné et Briggs, 1974). Selon Tardif (1992, p. 72), la représentation cognitiviste de l'enseignement se manifeste ainsi: création d'un environnement à partir des connaissances antérieures de l'élève, environnement axé sur les stratégies cognitives et métacognitives et sur l'organisation des connaissances, environnement constitué de tâches complètes et complexes, environnement coercitif, c'est-à-dire marqué par des balises.

La représentation humaniste qui gagne l'adhésion de 80 % des enseignants s'exprime par les énoncés qui traitent de l'épanouissement de la personne, qui valorisent la globalité de l'être humain et qui nécessitent des apprentissages où toutes les dimensions de la personnalité sont visées. Reconnaisant que l'apprentissage est un acte personnel sous la responsabilité de l'élève, les enseignants agissent plutôt comme personnes ressources et favorisent un climat propice à l'auto-apprentissage et à la croissance personnelle.

La représentation sociale, qui ressort à 73,3 %, se caractérise par un enseignement profondément enraciné dans la réalité et par une concertation soutenue entre le milieu scolaire et les institutions sociales dont celles du milieu du travail qui se manifestent principalement à l'occasion des stages des élèves. Les objectifs de formation intègrent le développement de la responsabilité sociale et les valeurs sociales de la participation et de l'adaptation au contexte organisationnel du métier enseigné. Les élèves sont ainsi sensibilisés à l'acquisition des connaissances techniques et des qualités organisationnelles et sociales utiles à leur intégration au milieu de travail.

La représentation comportementale qui touche notamment les modèles de modification de comportement retient 66,7 % de l'accord des enseignants. Les activités d'apprentissage y sont séquentielles et très structurées. L'enseignant, lors de sa planification, doit prévoir et déterminer les conditions de l'environnement éducatif: fixer les objectifs spécifiques et hiérarchisés d'apprentissage, organiser le contenu en petites unités d'apprentissage, analyser les besoins des élèves en fonction de leurs connaissances préalables et structurer l'évaluation. L'enseignant est ainsi un spécialiste de l'analyse systématique et l'enseignement devient un processus technologique. L'enseignant utilise le renforcement pour conduire l'élève vers le succès.

Le deuxième instrument d'expression globale des représentations didactiques des enseignants s'intitule «Identification à un type de représentation de l'enseignement et de l'apprentissage» et comporte quatre descriptions présentées individuellement sur autant de cartes descriptives. Celles-ci s'inspirent de la classification des modèles éducationnels (Bertrand, 1977; Bertrand et Valois, 1982) et de la description des quatre familles de modèles d'enseignement de Joyce et Weil (1972) vulgarisée par Dalceggio (1978). L'enseignant choisit la description à laquelle il s'identifie le plus. Idéalement, les résultats de cette épreuve devraient confirmer ceux du précédent questionnaire y apportant ainsi un élément de validité. Le tableau 3 décrit la relation entre les choix de la représentation de l'enseignement-apprentissage par le questionnaire et par les cartes descriptives.

Tableau 3

**Relation entre les choix de la représentation de l'enseignement-apprentissage par le questionnaire et par les cartes descriptives**

| Représentations               |              | Choix par cartes |              |         |            | Total |
|-------------------------------|--------------|------------------|--------------|---------|------------|-------|
|                               |              | Humaniste        | Cognitiviste | Sociale | Béaviorale |       |
| Choix<br>par<br>questionnaire | Humaniste    | 4                | 0            | 1       | 0          | 5     |
|                               | Cognitiviste | 3                | 6            | 0       | 0          | 9     |
|                               | Sociale      | 1                | 0            | 0       | 0          | 1     |
|                               | Béaviorale   | 0                | 0            | 0       | 0          | 0     |
|                               | Total        | 8                | 6            | 1       | 0          | 15    |

Les enseignants optent presque également pour les cartes humaniste (N = 8) ou cognitiviste (N = 6) délaissant conséquemment les tendances sociale (N = 1) et béaviorale. Globalement, ces résultats confirment les observations déjà obtenues grâce au questionnaire, premier instrument d'identification des représentations. Pour démontrer la relation entre ces deux modalités d'identification de la représentation de l'enseignement et de l'apprentissage, les scores au questionnaire ont été transformés en rang et le choix prioritaire de chaque enseignant a été retenu à des fins de comparaison avec le choix du paradigme éducationnel fait par sélection d'une carte descriptive.

Le tableau montre que les deux tiers des enseignants privilégient le même paradigme éducationnel lorsqu'ils expriment leurs représentations de l'enseignement et de l'apprentissage en choisissant une carte descriptive ou en répondant au questionnaire. La constance de leur option est de type cognitiviste ou de type humaniste. Parmi le dernier tiers des enseignants qui ne retient pas le même paradigme éducationnel, les courants cognitiviste et humaniste sont conjugués. Ceci met en évidence la dominance des modèles cognitiviste et humaniste.

L'identification des stratégies d'enseignement vues comme un plan concerté visant à faire interagir les éléments d'une situation pédagogique pour atteindre des objectifs spécifiques est aussi étudiée. Pour ce faire, l'observation directe ou simulée eût été idéale. Cependant, les contraintes du milieu nous ont obligées à lui substituer une description sommaire de la typologie des stratégies de Chaffee (1985) et à demander aux enseignants d'identifier celle qui est la plus proche de leur façon habituelle d'enseigner. Les trois stratégies sont la stratégie linéaire, la stratégie adaptative et la stratégie interprétative. Le tableau 4 présente les choix des enseignants et la relation entre la représentation de l'enseignement-apprentissage et les stratégies d'enseignement.

**Tableau 4**  
**Relation entre la représentation de l'enseignement-apprentissage**  
**et les stratégies d'enseignement**

| Stratégies<br>d'enseignement | Représentations |              |         |            | Total |
|------------------------------|-----------------|--------------|---------|------------|-------|
|                              | Humaniste       | Cognitiviste | Sociale | Béaviorale |       |
| Linéaire                     | 1               | 1            | 1       | 0          | 3     |
| Adaptative                   | 6               | 5            | 0       | 0          | 11    |
| Interprétative               | 1               | 0            | 0       | 0          | 1     |
| Total                        | 8               | 6            | 1       | 0          | 15    |

La majorité des enseignants (N = 11/15) se perçoivent comme très souples face aux conditions de la situation pédagogique puisqu'ils choisissent la stratégie adaptative. Celle-ci permet des ajustements aux conditions changeantes de l'environnement en modifiant les moyens et même les buts poursuivis au cours d'une démarche pédagogique. Les enseignants peuvent ainsi tenir compte plus aisément de la complexité et de la variabilité dans le temps des multiples aspects des situations pédagogiques qu'ils expérimentent. Leur choix révèle la confiance dans leur capacité de réagir avec justesse et rapidité. Par ailleurs, les trois enseignants qui utilisent la stratégie linéaire reconnaissent ainsi travailler selon un plan préétabli et détaillé en fonction de la structure et des politiques éducatives et organisationnelles acceptées par l'équipe enseignante. Cette stratégie laisse cependant peu de place à l'improvisation dans la classe. Un seul enseignant opte pour la stratégie interprétative qui tient compte de la complexité des facteurs interpersonnels en cause, soit la complexité cognitive et affective inhérente au groupe social.

Les choix des stratégies d'enseignement ont été comparés aux résultats des représentations de l'enseignement-apprentissage obtenus au moyen des cartes descriptives des quatre courants éducationnels (deuxième instrument méthodologique). En toute congruence, six enseignants s'étant identifiés à la représentation humaniste de l'enseignement et de l'apprentissage utilisent la stratégie adaptative. Il paraît cependant plus difficilement conciliable que cinq enseignants ayant opté pour la représentation cognitiviste choisissent aussi la stratégie adaptative. La stratégie linéaire semblerait mieux répondre aux finalités du courant cognitiviste en ce sens qu'elle permet un traitement adéquat et systématique de l'information. Cependant, un seul maître a fait cette combinaison de choix. Face à ces incongruences, du moins apparentes, il ressort que, pour les maîtres «cognitivistes» dans l'âme, l'idéal serait une stratégie linéaire, mais la réalité du quotidien (clientèle étudiante, organisation matérielle des locaux et de l'équipement, temps disponible, etc.) fait que, en pratique, ils adoptent une stratégie adaptative. Il est aussi étonnant qu'un enseignant ait associé la représentation sociale de l'enseignement et de l'apprentissage avec la stratégie linéaire alors que la stratégie interprétative aurait fait preuve d'une plus grande congruence.

L'analyse des modes ou styles d'apprentissage des élèves est utilisée comme un moyen complémentaire de cerner un autre aspect des comportements pédagogiques des maîtres de l'enseignement professionnel. Parmi les nombreuses classifications des styles d'apprentissage (Cornett, 1983; Curry, 1983; Despins, 1985; Guilford, 1980; Hunt, 1971; Huteau, 1987; Messick, 1982), l'étude des modes d'apprentissage des élèves de l'enseignement professionnel retient la typologie de Kolb (1984) qui s'intéresse à l'apprentissage expérientiel. Kolb fait correspondre les quatre types de développement de la personne à quatre modes d'apprentissage: l'expérience concrète où le sujet fonctionne de façon intuitive, subjective et créatrice; l'observation réflexive où le sujet veut comprendre, savoir et penser; la conceptualisation où le sujet fonctionne de façon logique, scientifique et abstraite; l'expérimentation active où le sujet agit, influence et provoque le changement. Les enseignants ont été invités à identifier des modes d'apprentissage auxquels leur enseignement fait appel ou qu'il renforce. Malgré cette consigne les orientant vers plusieurs choix, ils ont unanimement retenu un seul mode d'apprentissage présenté au tableau 5 et mis en relation avec la représentation de l'enseignement-apprentissage.

Il est difficile de dégager un consensus de cette sélection d'un mode d'apprentissage de l'élève même si plus d'enseignants (N = 5) privilégient l'expérimentation active. Ce choix semble cependant congruent avec un enseignement professionnel où la maîtrise du savoir-faire occupe une place importante. Selon ces résultats, l'enseignant s'attarderait davantage au développement des habiletés pratiques de ses élèves afin de comprendre des phénomènes et négligerait la stimulation de leur réflexion théorique. Dans ce contexte, la maîtrise du fonctionnement des choses susciterait l'intérêt de l'élève et sa satisfaction naîtrait de l'influence de son action sur son environnement ou du développement de ses capacités productives.



Tableau 5

**Relation entre la représentation de l'enseignement-apprentissage  
et les représentations des modes d'apprentissage**

| Modes<br>d'apprentissage  | Représentations |              |         |            | Total |
|---------------------------|-----------------|--------------|---------|------------|-------|
|                           | Humaniste       | Cognitiviste | Sociale | Béaviorale |       |
| Expérience concrète       | 1               | 1            | 0       | 0          | 2     |
| Observation<br>réflexive  | 2               | 0            | 0       | 0          | 2     |
| Conceptualisation         | 2               | 1            | 0       | 0          | 3     |
| Expérimentation<br>active | 2               | 2            | 1       | 0          | 5     |
| Total                     | 7               | 4            | 1       | 0          | 12    |

La recherche d'une relation entre le mode d'apprentissage suscité par les enseignants et leurs représentations de l'enseignement et de l'apprentissage laisse voir une dispersion sans tendance particulière. La flexibilité exprimée par les enseignants en répondant au premier questionnaire (tableau 2), où les quatre représentations de l'enseignement et de l'apprentissage sont fortement présentes, réapparaît quand ils spécifient le mode d'apprentissage qu'ils suggèrent ou renforcent par leur enseignement.

Nous avons justifié la dominance du mode d'apprentissage par l'expérimentation active (N = 5) par des raisons de congruence avec un enseignement de type professionnel; cependant, ce mode d'apprentissage ne corrobore aucune tendance spécifique quant à la représentation de l'enseignement et de l'apprentissage. Par ailleurs, les deux enseignants à tendance humaniste ou cognitiviste qui stimulent le mode d'apprentissage par l'expérience concrète font confiance au potentiel créateur de leurs élèves. Ils encouragent les implications concrètes, les émotions, la complexité, l'intuition; ils autorisent la flexibilité d'esprit s'exerçant hors de structures préétablies; ce faisant, ils ouvrent la porte à l'activité de l'hémisphère cérébral droit sensible à des stimuli de cette nature (Desrosiers-Sabbath, 1993).

Deux enseignants mettent en relation le mode d'apprentissage par observation réflexive et la vision humaniste de l'enseignement et de l'apprentissage. Il n'y a aucune incompatibilité entre ces choix et ceux d'autres enseignants de même tendance humaniste qui ont opté pour des modes d'apprentissage différents. Le fait que la typologie de Kolb, dans son ensemble, soit centrée sur l'élève, confère à tous les choix un caractère humaniste. L'apprentissage par l'observation réflexive décrit un profil d'élève qui aime rechercher le sens des situations, regarder les choses selon différentes perspectives et se référer à ses propres jugements et sentiments pour former ses opinions. Parmi les trois derniers enseignants qui ont opté pour le mode d'apprentissage par conceptualisation, deux sont de tendance humaniste et un de tendance cognitiviste.

L'apprentissage par conceptualisation caractérise l'élève qui se réfère aux concepts, aime la réflexion et peut développer des théories générales.

Si l'enseignant doit tenir compte des modes d'apprentissage de ses élèves et orchestrer ses pratiques pédagogiques en conséquence, il peut aussi souhaiter que ses élèves opèrent efficacement selon plusieurs modes d'apprentissage. Pourtant, chaque enseignant n'a pointé qu'un seul mode d'apprentissage, alors que la consigne était ouverte à plusieurs choix. La distribution presque aléatoire des modes d'apprentissage en regard des représentations de l'enseignement et de l'apprentissage pourrait-elle être interprétée comme un indice de la multiplicité des modes d'apprentissage que les maîtres de l'enseignement professionnel peuvent susciter auprès de leur clientèle?

Cette analyse didactique révèle la prédominance des représentations cognitive et humaniste de l'enseignement et de l'apprentissage chez les maîtres de l'enseignement professionnel. Quant à leurs pratiques pédagogiques, elles se dévoilent d'abord à travers le type de stratégies d'enseignement dit stratégie adaptative, puis à l'intérieur du mode d'apprentissage que leur action didactique favorise, à savoir l'expérimentation active. La combinaison de la stratégie d'enseignement et du mode d'apprentissage privilégiés est tout à fait cohérente. Par ailleurs, quand la sélection de chacun de ces deux types de manifestation de la pratique pédagogique est mise en relation avec les représentations de l'enseignement et de l'apprentissage, la première position est attribuée à l'option humaniste alors que la représentation cognitive est plus faible. L'analyse montre ainsi que la relation entre la représentation de l'enseignement et de l'apprentissage et son actualisation dans les pratiques pédagogiques ne présente pas un caractère de congruence soutenue. Pour les enseignants qui ont contribué à cette étude et plus généralement pour les enseignants et même pour les formateurs de maîtres, l'harmonisation du couple théorie-pratique demeure un défi éducatif qu'il est difficile de relever.

### *Conclusion*

La rareté des recherches sur les maîtres de l'enseignement professionnel ainsi que les transformations technologiques et organisationnelles qui modulent leurs pratiques pédagogiques autant que les savoirs qu'ils doivent transmettre nous obligent à une analyse exploratoire. Les pistes d'interprétation élaborées ici ne constituent que la première étape d'une analyse multidisciplinaire consacrée à la compréhension du travail des maîtres à l'intérieur du processus d'appropriation du savoir professionnel chez les élèves du secondaire.

Les modalités de socialisation valorisées par les enseignants sont marquées par le souci de faciliter l'adaptation de leurs élèves aux attentes du marché du travail. Même si les enseignants en usinage insistent davantage sur la transmission des savoirs et des savoir-faire, tous les enseignants prônent le développement des savoir-être en privilégiant les capacités de participation et d'adaptation comme instrument

d'insertion de leurs élèves au marché du travail. L'insistance des enseignants sur l'intériorisation de ces savoir-être qui viennent doubler les savoirs techniques influence parallèlement les pratiques pédagogiques de ces mêmes enseignants qui privilégient une stratégie d'enseignement adaptative et qui favorisent l'expérimentation active comme mode d'apprentissage de leurs élèves. Il semble, en effet, qu'il y ait complémentarité et même convergence entre les modalités de socialisation valorisées par les enseignants et les pratiques pédagogiques qu'ils utilisent pour faire acquérir la maîtrise des savoirs et des savoir-faire et pour susciter le développement des savoir-être qui aident à cette socialisation. Le regard sociologique et la perspective didactique révèlent ainsi, chez les enseignants, une même préoccupation de considérer les multiples changements de l'environnement et une volonté implicite de développer, chez leurs élèves, les aptitudes de participation et d'adaptation à ces changements.

La cohérence entre les fruits de l'analyse sociologique et de l'étude didactique se reproduit dans la conjugaison de la vision du rôle de l'enseignant dans la transmission du savoir et sa représentation de l'enseignement et de l'apprentissage. D'une part, les enseignants expriment leur rôle dans la transmission du savoir en insistant presque autant sur la dimension cognitive de communication des divers types de savoirs que sur la dimension relationnelle de guide et d'animateur qui stimule la motivation de l'élève à apprendre. D'autre part, ces mêmes enseignants valorisent aussi deux orientations de la représentation de l'enseignement et de l'apprentissage où la représentation humaniste est orientée vers l'élève alors que la représentation cognitiviste s'attarde davantage à la transmission et à l'assimilation des connaissances par l'élève.

Malgré le développement de programmes d'études marqués par le morcellement de l'apprentissage en objectifs qui s'inspire d'une représentation comportementale de l'enseignement et de l'apprentissage, les enseignants continuent à négliger l'orientation comportementale dans leurs représentations didactiques. Par ailleurs, le courant cognitiviste, récemment mis de l'avant dans la formation des maîtres, n'a probablement pas marqué la formation initiale des enseignants rencontrés, puisque ceux-ci sont impliqués dans l'enseignement depuis treize ans en moyenne. Même si leur formation pédagogique a, sans doute, été inspirée par le courant humaniste, les enseignants qui ont participé à l'étude manifestent de l'intérêt pour un enseignement plus orienté vers le développement des aptitudes cognitives chez leurs élèves tout en valorisant l'acquisition des savoir-être qui leur paraissent appréciés sur le marché du travail. Ceci permettrait de comprendre la cohabitation de l'orientation humaniste et de l'option cognitiviste induite de l'étude sociologique autant que de l'analyse didactique.

## NOTES

1. La recherche sur laquelle s'appuie cet article a été rendue possible grâce à une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et à une autre subvention du Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche du gouvernement du Québec.

2. Cette réforme porte de trois à quatre ans la durée des études universitaires et accroît considérablement le nombre et la durée des stages de formation dans les écoles.
3. Les commissions scolaires sont des entités régionales qui ont la responsabilité de gérer l'enseignement des ordres primaire et secondaire pour toutes les clientèles du territoire desservi.
4. Les universités souhaitent que les maîtres de l'enseignement professionnel puissent avoir accès à des études complètes de premier et de deuxième cycles universitaires, ceci, afin de pouvoir bénéficier d'une meilleure formation, de rehausser leur statut professionnel et d'avoir accès aux avantages salariaux et aux possibilités de promotion offerts aux maîtres de l'enseignement général.
5. Le succès, en 1988, des premières expériences d'intégration dans les mêmes classes des élèves jeunes ou provenant de la formation générale et des élèves adultes ou ayant quitté l'école depuis plus d'un an encourage le ministère de l'Éducation à généraliser ces expériences. La fusion du réseau de l'enseignement professionnel des jeunes et du réseau de l'enseignement professionnel des adultes est implantée. Cette intégration permet de rentabiliser les ateliers de formation et elle oblige les enseignants de l'enseignement professionnel et les formateurs d'adultes à travailler ensemble.
6. Cette étude multidisciplinaire réunit des spécialistes en psychologie cognitive, didactique, mesure et évaluation du savoir et sociologie de l'éducation. Elle est aussi longitudinale et commence avec le début des études professionnelles de deux cohortes d'élèves (secrétariat et usinage) et se poursuit jusqu'à la fin de la première année après la sortie de l'école de ces élèves. Les données sont ainsi recueillies de 1990 à 1994. Pendant cette période, quatre séquences de cueillette d'information sont retenues: 1) début des études; 2) mi-programme d'études; 3) fin des études et 4) un an après la sortie de l'école.
7. Le réforme déjà évoquée s'est accompagnée de changements radicaux dans la conception et l'élaboration des programmes d'études ainsi que dans les guides pédagogiques et autres instruments qui les traduisent.
8. Nous travaillons aussi, avec Sophie Grossmann et Sylvie Varin à la rédaction d'un volume consacré à l'analyse de l'ensemble de l'expérience scolaire des élèves rencontrés.

**Abstract** – This article presents the analytic frame and the methodology related to a didactic approach within a sociological perspective which was used to analyze teachers' representations. These teachers work with students enrolled in a diploma program of professional studies (DEP) in machinery or in secretarial services. The authors describe the socio-professional characteristics of these teachers and their methods for developing socialization processes. These processes are examined from information about teachers' representations of the types of knowledge related to content area taught and to the workplace, as well as teachers' perception of their students and of their own role towards students. The analysis shows that teachers promote social skills, specifically those related to developing capacities to participate more fully in the workplace. The study of didactic representations shows the presence of both humanistic and cognitive objectives. Observations from both sociological and didactic perspectives show that teachers are preoccupied with the need to develop students' participatory skills as well as their abilities to adapt to a changing workplace environment.

**Resumen** – Este artículo presenta el marco de análisis y la metodología de un enfoque didáctico aliado a una perspectiva sociológica para analizar las representaciones de maestros que trabajan con alumnos inscritos en un diploma de estudios profesionales en secretariado o en fabricación industrial. A continuación se discuten las características socioprofesionales de los maestros y sus modalidades de socialización, a través del estudio de la representación de tipos de conocimientos que ellos relacionan con la profesión docente y con el medio

de trabajo, así como del estudio de sus representaciones de sus propios alumnos y de sus relaciones con ellos. Estas representaciones valorizan el saber-ser centrado en la capacidad de participación en el medio de trabajo. El estudio de las representaciones didácticas pone en evidencia la cohabitación de las orientaciones humanista y cognoscitiva en los maestros de enseñanza profesional. Las observaciones sociológicas y didácticas revelan una misma preocupación de los maestros frente a los cambios en el medio de trabajo y al desarrollo de aptitudes de sus alumnos para participar y adaptarse a estos cambios.

**Zusammenfassung** – Dieser Artikel stellt den Rahmen und die Methodik einer soziologisch orientierten didaktischen Erforschung der Auffassungen von Lehrern dar, die mit Schülern arbeiten, die ein Fachschuldiplom (DEP) als SekretärIn oder als MaschinistIn anstreben. Er behandelt anschließend das sozialberufliche Profil der Lehrer und deren Sozialisierungsmodalitäten, wobei untersucht wird, wie die Typen der Kenntnisse betrachtet werden, die sie mit dem gelehrten Beruf und mit der Arbeit verbinden, und wie sie die Schüler und deren Rolle ihnen gegenüber sehen. Diese Auffassungen valorisieren die personengebunde Gewandtheit, vor allem aber die Fähigkeit, am Arbeitsmilieu teilzuhaben. Die Analyse der didaktischen Auffassungen bringt die Tatsache in den Vordergrund, daß die humanistische und die kognitivistische Richtungen bei den Fachschullehrern gleichermaßen vertreten sind. Bei der soziologischen und didaktischen Untersuchung kommt zum Vorschein, daß sich die Lehrer sehr mit dem Umstand befassen, daß das Arbeitsmilieu sich verändert und ihre Schüler neue Fähigkeiten entwickeln müssen, um mit diesen Veränderungen fertigzuwerden.

## RÉFÉRENCES

- Bertrand, Y. (1977). Les modèles en éducation. *Pédagogiques*, 2(4), 10-14.
- Bertrand, Y. et Valois, P. (1982). *Les options en éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Québec: Direction de la recherche, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Burke, J. (1989). *Competency-based education and training*. Londres: The Falmer Press.
- Carnevale, A.P., Gainer, L.J. et Meltzer, A.S. (1990). *Workplace basics: The essential skills employers want*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Chaffee, E.E. (1985). The concept of strategy: From business to higher education. In J.C. Smart (dir.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Volume I, p. 133-172). New York, NY: Agathon Press.
- Charland, J.-P. (1982). *Histoire de l'enseignement technique et professionnel*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Commission d'étude sur la formation des adultes (1982). *L'éducation des adultes au Québec depuis 1850: points de repère*. Québec: Ministère des communications du Québec.
- Cornett, C. (1983). *What you should know about teaching and learning styles*. Bloomington, NY: Phi Delta Kappan Educational Foundation.
- Curry, L. (1983). An organization of learning styles theory and constructs. Texte présenté au «67<sup>th</sup> Annual Meeting of the Educational Research Association, Montréal, Québec.
- Dalceggio, P. (1978). *Jeu démodé*. Montréal: Service pédagogique, Université de Montréal.
- Defrènes, E. (1993). *Analyse des caractéristiques socioprofessionnelles des enseignants du secondaire en secrétariat et en techniques d'usinage et de leurs représentations de leurs élèves et de la formation professionnelle*. Mémoire de maîtrise, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.

- Despins, J.-P. (1985). Connaître les styles d'apprentissage pour mieux respecter les façons d'apprendre des enfants. *Vie pédagogique*, XXXIX, 10-16.
- Desrosiers-Sabbath, R. (1993). *L'enseignement et l'hémisphère cérébral droit*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Gagné, E.D. (1985). *The cognitive psychology and school learning*. Toronto: Little, Brown and Company.
- Gagné, R.M. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage – Application à l'enseignement* (traduit par R. Brien et R. Paquin). Montréal: Éditions Études vivantes.
- Gagné, R.M. et Briggs, L.J. (1974). *Principles of instructional design*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Glaser, B.-G. et Strauss, A.-L. (1967). *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.
- Guilford, J.P. (1980). Cognitive styles: What are they? *Educational and Psychological Measurement*, XL, 715-735.
- Hardy, M. (à paraître). Identification professionnelle au cours des études secondaires. *Revue canadienne de l'éducation*.
- Hardy, M. et Landreville, A. (1992). Pour une analyse des processus d'appropriation du savoir professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, XVIII(3), 463-473.
- Hardy, M., Landreville, A. et Grossmann, S. (à paraître). Valorisation et appropriation du savoir chez les élèves du secondaire professionnel. In M. Hardy, Y. Bouchard et G. Fortier (dir.), *École et changements sociaux*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Hunt, D. (1971). *Matching models in education*. Toronto: OISE.
- Huteau, M. (1987). *Style cognitif et personnalité. La dépendance-indépendance du champ*. Lille: Presses universitaires de Lille.
- Hyland, T. (1994). *Competence, education and NVQs*. Londres: Cassell.
- Joyce, B. et Weil, M. (1972). *Models of teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lakes, R. D. (1994). *Critical education for work: Multidisciplinary approaches*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Mandon, N. (1990). Analyse des emplois et gestion anticipée des compétences. *Bref* (Bulletin de recherche sur l'emploi et la formation), 57, 1-4.
- Mellouki, M. (1989). *Savoir enseignant et idéologie réformiste*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Mellouki, M. et Mélançon, F. (1995). *Le corps enseignant du Québec de 1845 à 1992 – Formation et développement*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Messick, S. (1982). *Cognitive style in educational practice* (rapport de recherche). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1983). *La formation professionnelle des jeunes. Proposition de relance et de renouveau : synthèse de la consultation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1987). *Cadre d'organisation de la formation professionnelle à l'école secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1988). *Programme d'études, techniques d'usinage – formation professionnelle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1989). *Programme d'études, 1413, secrétariat – formation professionnelle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1992). *Statistiques de l'éducation: préscolaire, primaire, secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Parent, A. (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (Tome II). Montréal: Pierre DesMarais Inc.
- Raggatt, P. et Unwin, L. (1991). *Change and intervention: Vocational education and training*. Londres: The Falmer Press.
- Reumont, A. et Reumont, P. (1991). *Projet mathétactiques. Élaboration d'un modèle d'enseignement des mathématiques liant constructivisme et résolution de problèmes*. Montréal: Collège de Maisonneuve.
- Ropé, F. et Tanguy, L. (dir.) (1994). *Savoirs et compétences: de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Service des études de premier cycle (1995). *Pour une relance de l'enseignement professionnel à l'Université du Québec*. Québec: Université du Québec.
- Stroobants, M. (1993). Les paradoxes du forgeron. *Éducation permanente*, 115, 99-109.
- Stroobants, M. (1994). La visibilité des compétences. In F. Ropé et L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences: de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise* (p. 175-203). Paris: Éditions L'Harmattan.
- Tanguy, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France: des ouvriers aux techniciens*. Paris: Presses universitaires de France.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Tardif, M. et Gauthier, C. (1993). Présentation. In C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dir.), *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* (p. 11-22). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Tremblay, A. (1962). *Rapport du Comité d'études sur l'enseignement technique et professionnel*. Québec: Gouvernement du Québec.