

Naviguer entre l'instruction et la socialisation : discours d'enseignants québécois du secondaire
Navigate between education and socialization: discourse of Quebec secondary teachers

Liliane Portelance, Stéphane Martineau, Annie Presseau and Sébastien Rojo

Volume 1, Number 4, October 2012

Au fondement des savoirs professionnels en enseignement

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1013240ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1013240ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Institut de recherche sur les pratiques éducatives

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Portelance, L., Martineau, S., Presseau, A. & Rojo, S. (2012). Naviguer entre l'instruction et la socialisation : discours d'enseignants québécois du secondaire. *Phronesis*, 1(4), 98–109. <https://doi.org/10.7202/1013240ar>

Article abstract

The success of the mission of the school based largely on teachers, it is important to understand exactly how they see their role in the actualization of this mission. So this article initiates a reflection on how secondary school teachers in Quebec think their educational mission. More specifically, we analyze how the educational mission takes shape in their professional practice.

Naviguer entre l'instruction et la socialisation : discours d'enseignants québécois du secondaire

Liliane Portelance, Stéphane Martineau, Annie Presseau et Sébastien Rojo

Laboratoire d'analyse et de développement professionnel en enseignement

Université du Québec à Trois-Rivières

3351, boul. des Forges, C.P. 500, Trois-Rivières (QC) G9A 5H7

Liliane.Portelance@uqtr.ca

Stephane.martineau@uqtr.ca

annie.presseau@uqtr.ca

Mots clés : mission éducative, instruction, socialisation, enseignant du secondaire

Résumé : La réussite de la mission de l'école reposant en grande partie sur les enseignants, il importe de cerner avec précision comment ces derniers conçoivent leur rôle dans l'actualisation de cette mission. Ainsi, cet article amorce une réflexion sur la manière dont les enseignants du secondaire au Québec, pensent leur mission éducative. Plus particulièrement, nous analysons ici comment cette mission éducative prend forme dans leur pratique professionnelle.

Title : *Navigate between education and socialization: discourse of Quebec secondary teachers*

Keywords: *educational mission, education, socialization, school teacher*

Abstract : *The success of the mission of the school based largely on teachers, it is important to understand exactly how they see their role in the actualization of this mission. So this article initiates a reflection on how secondary school teachers in Quebec think their educational mission. More specifically, we analyze how the educational mission takes shape in their professional practice.*

Introduction

De tout temps, des réflexions ont été engagées afin de questionner la mission de l'école. On sait ainsi, en suivant Jolibert (1987) ou encore Marrou (1981), que les sociétés –, et ce dès l'antiquité – se sont interrogées sur les finalités de l'éducation à dispenser aux jeunes. Éduque-t-on pour que le jeune, une fois adulte, soit capable de prendre la parole de manière éloquente devant l'assemblée des citoyens libres (comme dans la Grèce de Platon)? Éduque-t-on pour préparer l'enfant à devenir un bon chrétien (comme au Moyen âge)? L'éducation doit-elle servir à former un être cultivé (comme dans les collèges des Jésuites)? Que devons-nous alors enseigner? Et, comment? Des questions qui se sont posées de tout temps. Bref, si les sociétés modernes sont les seules à s'être dotées de ce que l'on peut appeler un système d'éducation (au sens fort du terme), si elles sont les seules dans l'histoire à relever le défi de la scolarisation obligatoire de toute leur population, le questionnement sur les finalités de l'école remonte à la nuit des temps. Or, que constate-t-on aujourd'hui? D'abord, la mise en actes des finalités éducatives est confiée, au premier chef, à un corps de professionnels : les enseignants. Ensuite, les finalités éducatives sont des énoncés généraux, souvent vagues, laissés à l'interprétation de ces mêmes enseignants (Tardif & Lessard, 1999). Se pose alors une double question : Comment les enseignants comprennent-ils les énoncés des finalités éducatives? Comment les incarnent-ils dans leurs pratiques d'enseignement? Qu'ils s'interrogent explicitement sur la manière de comprendre et de « faire vivre » les finalités éducatives ou que cette problématique reste pour eux dans l'entre-deux de la conscience, il n'en demeure par moins que les enseignants donnent à voir dans leurs discours le sens et l'importance relative qu'ils accordent à chacune des finalités éducatives.

Dans sa présentation du Programme de formation de l'école québécoise, le ministère de l'Éducation du Québec (2001, p. 3) précise que l'école québécoise poursuit une mission qui se décline en trois volets : instruire, socialiser et qualifier. Pour l'essentiel, il décrit l'instruction comme une fonction irremplaçable de l'école qui se traduit par la transmission de la connaissance. Il associe aussi à l'instruction le fait d'accorder de l'importance au développement des compétences disciplinaires et transversales et à la maîtrise des savoirs de même qu'à la formation de l'esprit. Le second volet, la socialisation, présente l'école comme un lieu pour favoriser le sentiment d'appartenance à la collectivité, pour apprendre le « vivre ensemble », pour promouvoir les valeurs à la base de la démocratie en vue de l'exercice d'une citoyenneté responsable ainsi que pour prévenir les risques d'exclusion. Le troisième volet de la mission, la qualification, mandate l'école afin qu'elle rende tous les élèves aptes à réussir un parcours scolaire ou à s'intégrer dans la société par la maîtrise de compétences professionnelles, qu'elle offre des cheminements scolaires différenciés et qu'elle porte une attention soutenue à l'orientation des élèves, notamment par la formation professionnelle.

Ainsi, au regard des trois volets, il ressort que les deux premiers, l'instruction et la socialisation, concernent plus directement l'enseignant dans sa pratique quotidienne, alors que le troisième volet, la qualification, est davantage à la merci de mesures institutionnelles à l'intérieur desquelles les enseignants sont invités à œuvrer. En ce sens, une attention plus importante sera accordée, dans cet article, aux deux premiers volets de la mission éducative de l'école québécoise, particulièrement à leur prise en compte par les enseignants.

C'est donc en privilégiant une entrée par les sciences de l'éducation et plus particulièrement au moyen de l'analyse du discours d'enseignants du secondaire, que nous mettons en évidence quels volets de la mission de l'école les interpellent le plus et comment cela prend forme dans leur pratique professionnelle. La réussite de la mission de l'école reposant en grande partie sur les enseignants, il importe de cerner avec précision comment ces derniers conçoivent leur rôle dans l'actualisation de cette mission; tel est l'objectif principal poursuivi dans ce texte. Après avoir succinctement relaté la problématique, nos intentions de recherche sont présentées. Nous enchaînons avec le cadre de référence portant principalement sur l'instruction et la socialisation. La méthodologie est ensuite décrite, puis les résultats sont exposés et discutés.

1. Problématique

Le moins que l'on puisse dire, c'est que les divers volets de la mission de l'école sont vastes, qu'ils laissent place à diverses interprétations et ne s'opérationnalisent pas nécessairement facilement, qui plus est dans les écoles secondaires. La reconnaissance du caractère professionnel de l'enseignement est associée à de nombreuses exigences à l'égard des enseignants (gouvernement du Québec, 2003), à la manifestation de compétences complexes et de haut niveau.

Au cours des dernières décennies, l'accent est mis sur la place inégalée des savoirs dans l'organisation matérielle et sociale de nos collectivités, et ce, pour mieux préparer les élèves aux défis de la vie en société. La formation de l'esprit dans une société pluraliste est considérée comme une priorité pour chaque établissement scolaire (gouvernement du Québec, 1997). On sait par ailleurs que l'école n'a plus le monopole de la distribution des savoirs (Tardif & Lessard, 2001), mais aussi que, face à la prolifération des savoirs, l'enseignant doit jouir d'une certaine

liberté conceptuelle (Tochon, 2006) pour critiquer et interpréter ceux qui sont considérés comme essentiels par le ministère de l'Éducation. Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), dans un avis sur l'appropriation de la réforme à l'école secondaire (gouvernement du Québec, 2003), rappelle l'imbrication de l'instruction et de la socialisation à l'école. Il met alors en exergue la mission de l'école au regard de la préparation des jeunes à devenir des citoyens autonomes et responsables, de la promotion du vivre-ensemble et de l'exclusion due à une maîtrise insuffisante des savoirs. Tout en poursuivant des objectifs communs d'égalité des acquis, ce qui implique que les élèves faibles et moyens côtoient des élèves forts (Crahay, 2000), l'école veut apprendre aux jeunes à respecter les différences au sein d'un groupe. À cette fin, on reconnaît que l'enseignant doit disposer d'un répertoire de compétences et de savoirs propres à accorder une attention particulière à chaque élève (gouvernement du Québec, 1997) et à contribuer à la réussite éducative du plus grand nombre possible (Tardif, Lessard & Gauthier, 1998).

Il importe de préciser que l'enseignant du secondaire, s'il est spécialiste d'une discipline ou d'un champ disciplinaire, les sciences par exemple, doit composer avec un très grand nombre d'élèves, souvent de différents niveaux d'apprentissage, de la première à la cinquième secondaire. Hebdomadairement, selon les disciplines enseignées, il peut rencontrer de 100 à 200 élèves, ce qui diffère catégoriquement du contexte dans lequel l'enseignant du primaire exerce sa profession, lui qui a la responsabilité de l'enseignement de diverses disciplines, mais a la charge d'un groupe de 20 à 28 élèves.

Dans ce cadre, peut-on s'attendre à ce que l'enseignant du secondaire soit d'abord préoccupé par l'enseignement ou l'apprentissage des disciplines et, dans une moindre mesure, par la socialisation? D'ailleurs, est-il conscient de la nécessité de prendre en compte les différents volets de la mission de l'école et est-il apte à le faire? En dépit du fait que plusieurs enseignants ont eu l'occasion de participer à diverses activités de formation en lien avec le renouveau pédagogique, à notre connaissance, il n'existe pas d'offres de formation visant à les soutenir dans la compréhension et l'actualisation de la triple mission de l'école québécoise. Des documents ministériels mettent l'accent sur la formation continue des enseignants (gouvernement du Québec, 1997, 2001, 2003), mais sans émettre de recommandations par rapport à la fonction éducative de l'école. Est-ce à dire que la mission de l'école est en quelque sorte laissée à la discrétion des enseignants? Si ceux-ci ont une compréhension lacunaire des finalités de l'école et ne connaissent pas les voies à emprunter pour les atteindre, on peut se demander quelle place ils y accordent dans l'exercice de leurs fonctions.

Chacun agit selon ses croyances et ses théories personnelles, mobilisant ses représentations, ses conceptions des missions de l'école dans sa pratique de l'enseignement. Construites au fil des circonstances et généralement inexprimées, les représentations et les conceptions sont à la source de l'action et elles la conditionnent (Tellier-Bourguin, 1997). Elles font partie des fondements de l'agir professionnel. Il importe de se demander si, à l'aune du vocabulaire ministériel déjà décrit dans cet article, l'importance que revêtent pour eux les finalités éducatives et quel sens ils leur donnent.

Intentions de recherche

Aux termes de ce qui précède, la question de recherche retenue est la suivante : Comment sont pris en compte les volets instruire et socialiser de la mission de l'école québécoise par les enseignants du secondaire? Plus spécifiquement, il apparaît nécessaire, d'une part, d'examiner ce qu'ils en disent, selon qu'ils proviennent des sciences humaines et des langues ou des mathématiques et des sciences, et, d'autre part, de comparer leur façon de prendre en considération les deux volets.

Nous nous attardons maintenant à ce que les écrits recensés révèlent sur les finalités de l'école et les visions qu'en ont les auteurs.

2. Cadre

La question des finalités de l'école occupe plusieurs esprits. D'aucuns insistent sur la nécessité de concentrer les efforts sur l'instruction. D'autres confient à l'école une fonction prioritaire au regard de la socialisation des élèves. Pour les uns et les autres, l'école demeure redevable de ses activités à l'insertion future des élèves dans la société. La consultation des écrits révèle la tension entre instruction et socialisation tout autant que leur complémentarité.

2.1 Instruire ou transmettre des connaissances

Nul ne contestera que l'école est dispensatrice de connaissances. De tout temps, l'individu a fréquenté l'école pour mieux s'instruire. Selon les termes utilisés par différents auteurs, la mission d'instruction de l'école se concrétise par la transmission de connaissances, de savoirs, d'informations et par la transmission culturelle.

2.1.1 L'acquisition de connaissances

Les élèves sont en droit de s'attendre à ce que la fréquentation scolaire les aide à faire leur place dans la société. Une part importante des connaissances dispensées par l'école se justifie par leur utilité réelle ou supposée (Flahault, 2006). Pour cet auteur, le danger qui guette l'école, c'est de réduire celle-ci à sa fonction de transmission du savoir, en donnant la priorité à la fonction informationnelle au détriment de la fonction relationnelle-existentielle. La crainte de Flahault (2006) s'explique d'elle-même si on s'attarde au sens qu'il accorde à l'instruction : l'acquisition de connaissances grâce à l'enseignement. À son avis, l'enseignant est « quelqu'un qui a misé sur l'acquisition de connaissances et qui doit à cet investissement la place qu'il occupe dans la société » ; de surcroît, l'enseignant adhère à l'idée que « la formation de l'être humain

et du citoyen résulte essentiellement de la transmission du savoir » (p. 296). La propension à faire du savoir une fin en soi témoignerait de la tendance à fonctionner selon un mode autoréférentiel. Or, la transmission de connaissances se réalise aussi par l'expérience quotidienne de l'enfant avec les adultes, ce qui constitue la base de sa socialisation. Qui plus est, « si ces acquisitions fondatrices se mettent en place convenablement, elles favorisent ensuite l'acquisition des connaissances » (p. 295). Il serait même impossible d'être réceptif à l'instruction en l'absence de socialisation : « on ne peut pas s'instruire, on ne désire pas apprendre si, d'abord, on ne bénéficie pas d'une certaine socialisation » (p. 296).

Pour sa part, Gohier (2002a) résiste à l'idée d'accorder la priorité à la transmission de connaissances directement reliées à des impératifs économiques, politiques et bureaucratiques. Elle s'oppose à l'instruction qui découle d'une vision rationaliste et individualiste de l'être humain et plaide plutôt en faveur d'une vision sociale de la formation, fondée sur l'ancrage de l'individu dans le monde. Dans le même sens, Fuller et Clarke (1994) déplorent la mission d'instruction de l'école mise de l'avant dans l'approche « *production-fonction* », qui réduit l'efficacité de l'école aux apprentissages d'ordre cognitif. Ces auteurs s'intéressent aux effets de la fréquentation scolaire chez les enfants de pays en développement. Selon eux, l'instruction, pour être efficace, doit tenir compte des environnements culturels et s'y adapter. Gohier (2002b) partage cet avis. Selon elle, l'instruction ne peut pas s'en tenir à la dimension cognitive des apprentissages. Si elle vise la compréhension de l'environnement immédiat, de la société et du monde, elle touche nécessairement à la fois le rationnel et la sensibilité, le sensé et le senti.

2.2 Les voies de l'accès aux savoirs

Transmettre des savoirs n'est pas uniquement l'apanage de l'école. Les savoirs sont en effet diffusés largement par les médias d'information et de communication. Les individus peuvent partager leurs savoirs par la voie de l'Internet. En réalité, il semble bien que, de nos jours, l'acquisition des savoirs scolaires représente une faible partie de la circulation des savoirs. La mission d'instruction de l'école n'en demeure pas moins nécessaire et unique. L'une de ses particularités réside dans le fait qu'elle ne se réduit pas à une simple transmission d'informations. Instruire nécessite de simplifier et de recomposer la connaissance pour la rendre plus signifiante et faciliter sa construction (Astolfi, 1992; Audigier, 1991). Perrenoud (2000) rappelle que, pour des apprentissages utiles, il faut éviter de se perdre dans une logique d'addition de savoirs en supposant qu'ils finiront bien par servir à quelque chose. L'auteur souligne l'importance de la contextualisation des savoirs enseignés en vue de leur mobilisation effective dans les situations courantes.

L'amélioration de l'action éducative exige que l'instruction rende l'individu plus libre (Vellas, 2002), et ce, par la qualité du chemin qu'il emprunte pour construire le savoir plutôt que par l'accès au savoir lui-même. L'approche par compétences privilégiées actuellement au Québec viserait à former un individu autonome et libre de penser, de trouver des réponses à ses questions et de s'approprier des valeurs.

2.3 La transmission culturelle

Si la mission de l'école est de former des citoyens informés et libres, elle ne peut se soustraire à son rôle de transmission culturelle. L'école est le lieu privilégié d'une distanciation par rapport à la vie quotidienne et à la culture première. Rouage de la transmission d'une culture seconde par la mise en contact avec les savoirs enseignés, l'école est une institution vouée à la compréhension du monde (Simard, 2005). Par la sélection des éléments intégrés dans ses programmes, elle propose une vision de l'homme et du monde aux élèves. Ses choix peuvent ainsi favoriser la curiosité intellectuelle, l'ouverture aux savoirs et le développement d'une conscience universelle. En adoptant une perspective historique dans l'enseignement de toutes les disciplines, l'école transmet l'héritage du passé en l'associant à la culture actuelle. Devant la multiplication exponentielle de l'information et sa fragmentation, l'instruction veille à la création de relations entre les sphères de la connaissance et entre le passé et le présent. Elle prépare ainsi les élèves à vivre dans une société complexe et pluraliste dans laquelle chacun peut jouer une part active en tissant des liens avec les autres.

3. Socialiser ou créer une identité citoyenne

Un autre rôle traditionnellement attribué à l'école est celui de la socialisation (Raskoff & Sundeen, 1998; Perrenoud, 2000; Levasseur, 2002; Fuller & Clarke, 1994). Suivant les auteurs, la socialisation se rattache aux règles de vie et aux valeurs, à la conscience de l'appartenance à une collectivité, à l'ouverture et l'engagement.

3.1 La socialisation normative

L'enseignant se voit généralement confier la responsabilité de la socialisation des élèves à l'univers de normes et de principes (Tardif & Mujawamariya, 2002). Les auteurs se questionnent sur le choix des normes socioculturelles à enseigner en ce qui concerne les rapports à autrui, aux autres cultures et à l'environnement. Au Québec, jusqu'au début des années 2000, la socialisation scolaire a d'abord été associée au développement d'habiletés de bienséance et à la maîtrise de codes moraux et sociaux liés à des règles à respecter, puis aux droits, valeurs et normes dans le cadre des cours d'éducation morale et de formation personnelle et sociale (Vincent & Garnier, 2005). Dans de nombreux pays, l'élève apprend les règles de la vie en société. La mission de l'école consiste alors en une socialisation normative (Fuller & Clarke, 1994) qui permet aux jeunes de respecter des règlements et d'en comprendre les fondements et les buts. La socialisation peut aussi être visée sous un autre angle par la participation des élèves à des activités communautaires. Raskoff et Sundeen (1998) en ont étudié les effets chez des élèves

d'écoles secondaires en Californie. Ils affirment que l'école prépare ainsi les futurs citoyens à des rôles de leadership au sein de la communauté. L'école devrait former le bon citoyen, éduquer aux droits de l'homme et à la vie civique (Audigier, 1991). En somme, elle pourrait former à un certain idéal à savoir un citoyen respectueux des lois, mais aussi capable d'esprit critique, un adulte engagé et attentif à ses concitoyens.

3.2 Le développement d'une conscience identitaire collective

Les pratiques liées à la socialisation des élèves ont été étudiées par Vincent et Garnier (2005) à partir des propos écrits d'enseignants du primaire et du secondaire et sous l'angle de leurs schèmes de raisonnement. Les auteurs observent certaines contradictions, incohérences et paradoxes entre le discours et la pratique réelle. À leur avis, ces écarts sont possiblement dus à la dynamique des rapports qui lient la société et l'école. Les enseignants cherchent à se conformer aux attentes à leur égard tout en voulant rester fidèles à leurs représentations de la fonction socialisante de l'école. S'ils adhèrent aux idéaux sociaux proposés, comme l'intégration sociale active et autorégulée, ils se voient souvent dans l'obligation d'y déroger lorsque certains élèves nuisent aux rapports harmonieux au sein de la microsociété qu'est la classe.

Perrenoud (2000) s'interroge sur les enjeux de la mission de socialisation de l'école. Il rappelle que l'enseignant est appelé à jouer un rôle majeur par rapport à la citoyenneté des élèves. Pourtant, il fait face à des contradictions qui rendent sa tâche difficile : citoyenneté planétaire et identité locale, mondialisation économique et mouvements d'indépendance politique, liberté et inégalités sociales, asservissement à la technologie et humanisme, rationalité et dimensions spirituelles et métaphysiques, individualisme et culture de masse, démocratie et totalitarisme. Contraints de confronter ces antinomies et conscients de la mission de socialisation de l'école, les enseignants sont invités à travailler eux-mêmes en « citoyenneté » et à développer des capacités de coopération professionnelle. Pour préparer au mieux les élèves à agir dans la société, il est par ailleurs essentiel de prendre le temps d'observer les pratiques sociales et d'identifier les différentes situations auxquelles les individus auront à faire face au quotidien. De plus, l'enseignement doit comporter des pratiques de pédagogie différenciée dans la réalisation de projets et la résolution de problèmes ouverts.

3.3 L'ouverture à la diversité

L'école n'est pas la seule à viser la socialisation de l'individu. La socialisation commence par la communication et le langage au contact des adultes de la famille et de l'environnement immédiat. L'école poursuit la mission de socialisation tout en instruisant les élèves. Flahault (2006) distingue l'éducation et l'instruction en associant étroitement la première à la socialisation. L'éducation s'orchestre par le biais des relations avec l'entourage. Elle est définie comme « le développement de la capacité à être soi tout en étant avec les autres, à ménager ses relations avec eux, à participer à la vie sociale, à améliorer la culture commune » (p. 296). L'école a une fonction sociale, elle encadre l'enfant dans son apprentissage du vivre ensemble. La vie scolaire est une vie sociale. L'enfant qui ressent un bien-être dans ses relations avec les personnes qu'il côtoie à l'école sera davantage en mesure de répondre plus tard à ses obligations et à ses devoirs de citoyen.

La socialisation à l'école intègre également la mise en contact de l'élève avec des savoirs et des valeurs puisées dans un patrimoine, qu'il soit régional, national ou universel. En orientant ses pratiques vers la compréhension de soi, des autres et du monde, l'enseignant incite l'élève à s'ouvrir à des cultures distinctes de sa culture première et à saisir le sens que d'autres humains donnent à leurs gestes quotidiens (Simard, 2005). Il suscite la réflexion sur la diversité des composantes d'une communauté et sur ses apports au processus de communication et d'échange, il favorise la prise de conscience des comportements, croyances, préjugés et représentations du monde (Martineau, 2005). L'école est confrontée à l'exigence de former des acteurs sociaux, de préparer les élèves à s'insérer de manière active dans des réseaux de partage et à mettre en question leurs systèmes d'appartenance et d'identification « dans un monde en mutation où différents systèmes se côtoient et sollicitent l'adhésion des individus » (Levasseur, 2002, p. 23). À plus grande échelle, selon Bourgeault (2002), l'école peut devenir une entreprise de socialisation appelée à développer une conscience planétaire et à faire émerger une éthique de l'engagement. L'auteur note également que le foisonnement de rencontres et d'interactions, d'alliances et de conflits entre des idées et des actions retient toute idéologie de dominer, faisant place à des référents et des repères diversifiés.

4. Instruire et socialiser : missions inséparables de l'école?

À quelles fins forme-t-on des individus dans un établissement scolaire? Quelles finalités éducatives sont à mettre de l'avant? Selon Gohier (2002 b), la mission première de l'école n'est pas de former un être entrepreneur et compétitif, de préparer l'élève à son insertion productive dans la société d'un point de vue économique ou en termes de technoscientificité : « La raison pragmatique ne saurait [...] à elle seule apporter réponse à la question des finalités éducatives à privilégier, qui reposent, en dernière instance, sur un choix axiologique qui peut différer ou déborder du cadre limité de la valeur pratique et du souci d'efficacité qui lui est corollaire. » (p. 16). L'auteur voit idéalement l'insertion de l'élève dans la société comme celle d'un acteur de sa vie, pouvant donner un sens et une direction à son existence en lien avec diverses communautés d'appartenance. Dans un monde idéal, l'élève disposerait des connaissances et des mécanismes cognitifs qui lui assurent la compréhension du monde dans lequel il évolue et il aurait acquis les habiletés nécessaires au développement d'une identité citoyenne.

Si Gohier (2002a) considère comme prioritaire la détermination des finalités éducatives en amont des réformes « puisqu'il s'agit d'établir les fondations sur lesquelles seront construits les currricula » (p. 1), Bourgeault (2002) doute de la possibilité d'énoncer des finalités de l'école qui soient durables et universellement valables. L'intrusion de la rationalité technoscientifique ainsi que la pluralité et la diversité des visions en sont partiellement la cause. Ainsi, l'enseignement et les pratiques des enseignants ne peuvent avoir une direction claire. L'auteur appelle à un

débat démocratique sur la question comme un moyen de maintenir l'interrogation ouverte, faire place à l'incertitude, discuter, argumenter et négocier. Un débat mènera à une énonciation plutôt qu'à des énoncés. Du point de vue de ce philosophe de l'éducation,

Il y a un totalitarisme au moins latent dans toute définition des fondements et des finalités – qui fait toujours des exclus ou qui consacre à tout le moins leur exclusion. Faisant place, du moins en droit, à tous et à toutes, le débat démocratique est plus prometteur. [...] Parce que les humains et leurs désirs, leurs visées, passent avant les fondements établis et les finalités définies. (p. 197).

Bourgeault (2002) ne rejette pas tout effort de la société pour déterminer les finalités de l'école. Il ne s'oppose pas aux missions d'instruction et de socialisation. Sa réflexion sur la fluidité des référents et des repères peut nous inciter à faire le deuil de la permanence des finalités éducatives et à nous engager préférentiellement dans d'un débat sur la question, permanent et ouvert à tous.

En somme, on le constate aisément, la question des finalités éducatives (de l'instruction et de la socialisation) est éminemment complexe et renvoie à des enjeux fondamentaux pour toute société. Et, depuis quelques décennies, cette complexité semble s'être accrue en raison des transformations profondes que connaissent nos sociétés, transformations qui, il faut bien le dire, ne sont pas toujours pour nous rassurer parce que, pour une bonne part, elles sont commandées par la seule logique économique (Freitag, 2002 et 2008). Dans ce contexte, que peuvent faire et que font les enseignants ?

Afin de décrire et d'analyser le discours d'enseignants du secondaire quant à la place de l'instruction et de la socialisation des élèves dans leurs pratiques, des précisions sont fournies sur les choix méthodologiques privilégiés.

5. Méthodologie

Il importe d'emblée de préciser que cet article rend compte de résultats issus de l'analyse secondaire de données qualitatives provenant de diverses recherches sur la profession enseignante (FQRSC et CRSH, 2001-2008). Les participants sont vingt enseignants du secondaire du secteur régulier. Tous enseignent dans la région de la Mauricie/Centre du Québec. Ils ont participé à la recherche sur une base volontaire, ils cumulent entre quatre et trente-deux ans d'expérience en enseignement et proviennent des sciences humaines et des langues ou des mathématiques et des sciences. Le tableau 1 présente un portrait sommaire des participants selon leur discipline d'enseignement, leurs années d'expérience et leur sexe.

Tableau 1
Portrait des participants

Participants des sciences humaines et des langues				Participants des mathématiques et des sciences			
Participants	Disciplines	Expérience	Sexe	Participants	Disciplines	Expérience	Sexe
1	Anglais	4	M	5	Maths	13	F
2	Français	3	F	6	Sciences	11	F
3	Géo, hist. français	15	M	7	Sciences	23	F
4	Anglais	17	F	10	Sciences	9	M
8	Histoire	32	F	13	Maths	10	F
9	Français	12	F	16	Sciences	30	M
11	Anglais	28	F	17	Maths	17	M
12	Géographie	24	M	19	Maths	14	F
14	Histoire	32	M	20	Sciences	17	M
15	Français	14	M				
18	Français	19	M				
<i>n</i> = 11		× = 18 ans	5F et 4M	<i>n</i> = 9		× = 16 ans	5F et 4M

Le corpus soumis à l'analyse thématique à partir d'une grille semi-émergente est issu de trois entrevues semi-dirigées d'une durée approximative d'une heure auxquelles chacun des enseignants a participé. Les trois thèmes principaux abordés sont : le « métier » d'enseignant, les expériences de travail vécues ainsi que les savoirs et les compétences professionnelles. Étant donné la récurrence de certains thèmes d'une entrevue à l'autre, une triangulation des données a pu être réalisée. Les entrevues ont été transcrites intégralement puis codifiées de manière mixte à l'aide du logiciel *N'vivo*. Un assistant de recherche a travaillé sur les différentes phases du codage identifiées par Van der Maren (1995)

afin d'élaborer un système catégoriel qui puisse être utilisé pour le codage de toutes les entrevues. Ce système a été représenté sous forme de réseau conceptuel. Ces réseaux ont été réalisés à l'aide du logiciel *Inspiration*. Des ajouts au système catégoriel ont été nécessaires lorsque des résultats imprévus émergeaient de l'ensemble des données. Une fois le système élaboré, le cocodage et l'intracodage ont permis de faire des ajustements pour coder de façon similaire. Puis, pour chacune des catégories d'entrevue, un pourcentage du corpus extrait au hasard a été vérifié pour assurer la fidélité inter et intracodeur (Van der Maren, 1995). Pour cette recherche, une procédure de validation par les chercheurs (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004), dans le cas présent par intra ou inter codeur, a été appliquée à 20 % du corpus. Qu'il s'agisse du cocodage ou de l'intracodage, la démarche est demeurée la même, il y a un premier codage, ensuite un deuxième et une comparaison entre les deux. Trois éléments ont été comparés : le nombre d'extraits codés, la correspondance des extraits (de même niveau) et les thèmes utilisés pour coder (*Coding stripes*) pour atteindre un taux d'accord de 85 %.

6. Résultats

Dans cette partie, les résultats de l'analyse du discours des enseignants sont exposés en lien avec le cadre théorique présenté et les attentes ministérielles. Nous décrivons comment sont pris en compte les différents volets de la mission québécoise dans le discours d'enseignants du secondaire en y enchâssant, lorsque des résultats en ce sens ressortent, des précisions selon que les enseignants proviennent des sciences humaines et des langues, des mathématiques et des sciences.

6.1 Instruire

Le discours des participants met clairement en évidence que l'instruction représente une fonction irremplaçable de l'école : elle donne lieu à un consensus quant à son importance. Il ne fait nul doute qu'instruire se situe au premier plan des mandats de l'école, mais plus spécifiquement de leur mandat à eux en tant qu'enseignants. En revanche, des distinctions émergent quant aux manières d'instruire et en amont, quant aux conceptions ou représentations de l'apprentissage, de l'enseignement et de la réussite scolaire sous-jacentes.

6.1.1 La priorité à l'acquisition de connaissances

Pour les participants, leur premier rôle est assurément d'enseigner. Ainsi, pour certains, l'enseignement prédomine. La participante 8, par exemple, mentionne que [son] : « rôle, c'est d'abord et avant tout d'enseigner. » Le participant 3 abonde dans le même sens : « Enseigner, c'est ça qui est la base, passer la matière. ». Certains insistent cependant sur l'effet escompté de cet enseignement, l'apprentissage. À titre d'exemple, le participant 12 explique que [son] : « rôle, c'est qu'ils apprennent la matière. ». Pour les autres participants, il semble que ce soit la réussite qui compte le plus. Ainsi, le participant 10 fait valoir que « le but premier, c'est que notre matière... que nos élèves réussissent. », ce qui rejoint les propos de la participante 13 : « Mon mandat, c'est d'en faire réussir le plus possible. »

Le discours des participants se fait peu critique des contenus abordés dans le *Programme de formation de l'école québécoise*. Il ne révèle pas d'inquiétude, non plus, quant à savoir si les connaissances à acquérir sont reliées à des impératifs économiques ou politiques. À l'inverse, dans l'intention de permettre aux élèves de donner du sens aux connaissances enseignées, des participantes mentionnent tenter de lier les apprentissages scolaires aux préoccupations des élèves, ainsi qu'en font foi ces quelques extraits : « Parfois, je leur donne des techniques de travail... [...] J'essaie de transposer ça dans la vie concrète. » (participant 2) « Il vise la soudure. Mais si un jeune, comme ça, était déjà dans un apprentissage plus concret, je pense qu'il aurait une motivation scolaire beaucoup plus grande. » (participant 5)

6.1.2 Des moyens diversifiés de donner accès aux savoirs

S'il est admis que les enseignants souhaitent que leurs élèves aient accès aux savoirs, ils relatent s'y prendre en assumant différents rôles. Pour certains, la transmission ressort comme étant la voie royale. Toutefois, cette vision n'est pas partagée par tous. La majorité des participants soulève plutôt l'importance de leur rôle de guide, de soutien au développement de stratégies, de soutien à la compréhension, mais plus que tout, leur rôle de motivateur. Il faut « les intéresser au volet académique » (participant 14), « il faut trouver des façons que ça vienne de l'ado [pour l'intéresser] » (participant 15). Un souci pour le développement des capacités intellectuelles et pour la maîtrise des savoirs apparaît également, se traduisant de multiples façons : par la répétition, la résolution de problèmes, en « passant au travers du programme » ainsi que par la vérification des acquis au moyen d'examen. Un participant insiste pour sa part sur la nécessité de donner des outils : « Tu veux réussir ? Ben regarde, je te les donne, les outils. Si tu ne les veux pas, moi, je ne te pousse pas. » (participant 3) Sans pour autant dénigrer l'importance du rôle de l'enseignant dans l'accès aux savoirs par l'élève du secondaire, le discours des participants accorde une place importante au rôle de l'élève dans l'appropriation de savoirs, d'habiletés, de stratégies ainsi que dans la compréhension des notions enseignées...

Une seule distinction nette entre les enseignants de sciences humaines et langues et ceux de mathématiques et sciences émerge. Les préoccupations par rapport au *Programme de formation de l'école québécoise* et la réussite aux examens ministériels sont quasi-exclusives aux enseignants de mathématiques et sciences et sont largement partagées par ces derniers. Cela se traduit par la crainte de manquer de temps, l'importance de ne pas s'attarder à autre chose que la matière à couvrir, comme le volet socialisation dans certains cas, de superviser efficacement le fonctionnement du groupe-classe pour éviter que des élèves fassent perdre du temps aux autres en nuisant au climat d'apprentissage. Par ailleurs, ce sont des enseignants de mathématiques et sciences qui mettent en évidence l'importance de l'autonomie chez

l'élève.

6.1.3 La transmission culturelle occasionnelle

Alors que des préoccupations liées à la motivation des élèves du secondaire sont sur toutes les lèvres, une conception de l'instruction qui introduit l'idée d'une transmission culturelle est nettement plus marginale. Quelques participants seulement font explicitement référence à cette préoccupation : « Je ne transmets pas juste des connaissances. Mon idéal, ce serait d'être capable d'éveiller les élèves à leur milieu, à la planète au complet. » (participant 10) Toutefois, comme en témoigne cet extrait, l'énoncé est au mode conditionnel. Il laisse donc entendre qu'il s'agit davantage d'un idéal auquel il aspire que d'une description de sa pratique. Un autre participant mentionne : « Souvent, j'arrive avec un article de journal en classe. [...] Il faut qu'ils voient ce qui se passe. [...] Si au moins ils sont capables de tenir une conversation avec quelqu'un qui n'est pas dans le domaine, ils vont s'apercevoir qu'ils ont un certain niveau de culture et qu'ils sont des gens intéressants » (participant 20). Une certaine préoccupation pour le rehaussement culturel est ainsi véhiculée par ce participant.

Toutefois, dans l'ensemble, le discours des participants occulte la création de liens entre les sphères de la connaissance et entre le passé et le présent, sauf chez des enseignants de sciences humaines, qui, dans certains cas, accordent une place de choix dans leur pratique à l'actualité : « Dans mes cours de sciences humaines, c'est de l'actualité au début de chaque cours, je prends le journal et on regarde les nouvelles » (participant 3). Les liens établis avec ou pour les élèves entre cette actualité et le passé ne sont cependant pas explicités.

Bien que transmission culturelle n'occupe pas une place de choix dans le discours des enseignants du secondaire, il ne faudrait pas conclure que les participants occultent le rôle de transmetteur qui leur est attribué. Plusieurs rendent compte de leur volonté de transmettre une passion pour la discipline dont ils sont spécialistes, de donner le goût d'apprendre. Aussi, les enseignants de sciences humaines et de langues insistent sur l'importance du lien de confiance à établir avec les élèves pour pouvoir soutenir l'apprentissage, sur l'importance de susciter la curiosité des élèves. Ce constat donne à penser que l'instruction et la socialisation ne gagnent pas nécessairement à être envisagées comme deux volets indépendants l'un de l'autre.

En somme, les participants insistent sur la mission d'instruction de l'école et donc sur l'acquisition de connaissances par les élèves. Autant en sciences humaines et langues qu'en mathématiques et sciences, la priorité commune est d'enseigner les notions du programme. Pour atteindre cet objectif, les premiers disent soutenir la compréhension et la motivation par l'utilisation de méthodes pédagogiques particulières et l'enseignement de stratégies d'apprentissage. Chez les enseignants de mathématiques et de sciences, le souci de mener les élèves à la réussite aux examens est assez frappant. Certains enseignants des deux groupes portent attention au rehaussement culturel de l'école en tentant d'éveiller la curiosité des élèves pour le développement universel des savoirs et les questions d'actualité.

6.2 Socialiser

Contrairement à l'instruction, qui se révèle une préoccupation omniprésente dans le discours des enseignants du secondaire, la socialisation telle que nous l'avons décrite précédemment ne semble pas un volet de la mission de l'école pris en compte par tous. En effet, dix des vingt enseignants du secondaire ayant participé à la recherche ne font aucune mention, dans leur discours, de préoccupations de cet ordre. Une enseignante d'histoire (participant 8) est explicite sur ce plan : « Mon rôle... D'abord et avant tout, je suis là pour enseigner, je ne suis pas là pour autre chose. »

Ceux qui se préoccupent explicitement de la socialisation insistent beaucoup sur son importance, souvent en faisant valoir qu'ils ne font pas qu'instruire. Visiblement, pour ces participants, leur valorisation personnelle en tant qu'enseignants passe précisément par cette avenue, comme le met en évidence cet enseignant de mathématiques : « La compétence d'un enseignant, c'est d'être à l'écoute des jeunes [...], ce n'est pas seulement livrer la matière, c'est livrer un style de vie, un mode de vie, une ouverture à la vie. C'est ça qu'on doit faire comme enseignant » (participant 17).

D'autres se voient surtout comme un modèle, un agent à travers lequel se transmettent des valeurs. Ils considèrent alors le contexte d'enseignement comme une occasion de transmettre, d'inculquer des valeurs. Une enseignante d'anglais mentionne : « À travers le cours que je donne, de la façon dont je le traite, je vais souvent leur inculquer des valeurs... des bonnes valeurs » (participant 11). Dans le même esprit, une enseignante de français est d'avis « que l'enseignant doit aussi être un véhicule, un véhicule de valeurs. » (participante 9). Cette autre enseignante de français partage cette vision : « Mon rôle, c'est de leur inculquer d'autres choses [...], j'arrive en classe et en tant que citoyen, je leur parle de telle affaire, de ce qui se passe dans la société » (participante 2).

6.2.1 La socialisation normative sous un angle particulier

Le discours des participants au regard de la socialisation normative est présent, mais sous une forme bien particulière. De manière assez généralisée, et ce, peu importe leur nombre d'années d'expérience, lorsque les participants soulignent l'importance des règles de vie, ou encore celle de former un adulte qui sait se conduire en société, ils ont des préoccupations liées à la « gestion de classe ». Ils accordent une importance de choix au repérage et à la gestion des comportements dérangeants, et ce, essentiellement au moyen de l'application de sanctions et de moyens de répression mis en place à l'intérieur de la classe et, plus largement, de l'école. Il s'agit en effet d'un aspect de leur pratique qui, s'il n'est pas explicitement décrit comme un outil potentiellement utile pour soutenir les élèves dans le développement d'attitudes et de comportements, occupe une place prépondérante dans leur discours lorsqu'ils font référence à leur vécu d'enseignant. Pour certains, d'ailleurs, cette situation est déplorable : « C'est vraiment ça! Un rôle de policier. Tout le reste est accessoire actuellement

alors que ça devrait être le contraire » (participant 18). Dans le même sens, un enseignant de géographie explique : « C'est de plus en plus difficile de leur faire comprendre que tu peux déranger quelqu'un dans la classe par ton comportement. [...] [De leur faire comprendre] le principe du respect d'autrui... » (participant 12). Par ailleurs, le discours des participants n'aborde aucunement occulte la possibilité de prévenir les difficultés comportementales, tout autant qu'il laisse dans l'ombre le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage et la promotion de comportements prosociaux.

6.2.2 Le développement parcellaire d'une conscience identitaire collective

Le développement d'une conscience identitaire collective, quant à lui, ne tient pas une place de choix dans le discours des participants. Si, comme nous l'avons mentionné précédemment, un enseignant de sciences fait explicitement le souhait d'éveiller les jeunes à leur milieu, voire à la planète (participant 10), il reste que cette préoccupation est partagée par quelques participants seulement, et davantage en termes d'aspiration que de réalisation. Comme le mentionne cette autre enseignante de sciences (participante 6) : « J'espère que la nouvelle réforme qui s'en vient va permettre de travailler sur des projets. » Cette participante fait quant à elle référence au programme d'éducation internationale, dans le cadre duquel « on amène l'enfant à s'impliquer dans la communauté. Il y a des heures de bénévolat obligatoire ». Au regard des pratiques décrites par un enseignant de mathématiques et qui s'inscrit dans cette veine, l'organisation d'un spectacle-bénéfice afin de soutenir financièrement les élèves qui partiront en Europe retient l'attention (participant 17).

6.2.3 L'ouverture à la diversité et au développement de tous les élèves

À travers leur discours, de nombreux enseignants manifestent un intérêt marqué pour le jeune dans toute sa complexité, et non seulement pour l'élève. Ils voient l'élève comme un jeune en développement qui se construit comme personne, qui s'épanouit, qui a besoin d'être écouté et entendu. Toutefois, il semble que ce souci pour l'adulte en devenir que les enseignants accompagnent n'arrive pas nécessairement à se traduire en actions : « Mon rôle principal, ça serait vraiment, en partie, donner des connaissances, mais donner aussi des savoir-faire, des savoir-vivre. », précise un enseignant de sciences (participant 10).

Un aspect de la socialisation se rattache à l'apprentissage du vivre ensemble et à son rôle dans la prévention des risques d'exclusion. Les participants, dans leur discours, n'accordent pas réellement d'attention à cet aspect, sinon à travers leur volonté de faire réussir le plus d'élèves possible. Une seule enseignante (participante 4) mentionne explicitement veiller à enseigner de manière à ce que le contenu puisse être accessible au plus grand nombre d'élèves possible. Il ne s'agit toutefois pas de déployer des moyens pour prévenir l'exclusion de certains élèves plus vulnérables.

6.2.4 Les obstacles à la socialisation

Quelques facteurs sont fréquemment incriminés pour justifier le peu de place accordée au développement intégral de l'élève, à la mission de socialisation de l'école : le manque de temps, la lourdeur de certains programmes ne laissant que peu ou prou de place à des préoccupations autres que l'instruction ou encore la nécessité de faire réussir les élèves. Cela ressort de manière particulièrement aiguë chez les enseignants de mathématiques et de sciences et dans une moindre mesure en enseignement de l'anglais. Par ailleurs, les participants le déplorent. Comme le mentionne cet enseignant de sciences : « Je trouve ça triste. Je me dis que quelque part, l'école ce n'est pas juste de s'asseoir pis d'absorber l'information. Il y a d'autres choses à aller chercher [le développement du jeune] [...], mais cet aspect-là, malheureusement, on le met de côté [...] parce qu'on n'a pas le temps » (participant 20). Cet autre participant abonde dans le même sens : « On a une pression [...]. Il faut que ça réussisse, il faut qu'il [le jeune] ait 60 % minimum [faisant référence au seuil minimal de réussite]. Malheureusement, on ne va plus chercher cet aspect-là que l'aspect développement du jeune [...]. Ce n'est pas vraiment la note qui est importante » (participant 16). Également, des participants semblent désapprouver l'importance des examens et critiquer la quantité des savoirs à enseigner. Un enseignant d'anglais s'exprime ainsi : « Ils vont avoir leur programme, des théories, rien qui sort de ça. Le prof donne le cours d'une heure et il n'a pas le temps de faire autre chose que ça parce que c'est très lourd. [...] parce qu'il y a quand même un examen à faire à la fin de chaque étape. Il faut quand même voir le programme, d'une certaine façon » (participant 1). En mathématiques, la situation est semblable. « On est tout le temps pris dans le temps. On est une des rares matières [mathématiques] où tu manques un cours et t'es dans l'jus l'étape au complet [il y a du rattrapage à faire tout au long de la session] », mentionne la participante 13. Dans un tel contexte, il n'est pas étonnant d'entendre une autre enseignante de mathématiques relater la difficulté, voire l'impossibilité, de prendre en compte les différences entre les élèves : « Je laisse faire mon programme. [...] Je prends l'élève où il est. [...] Ça va peut-être l'amener... Mais je me demande comment je vais gérer ça dans ma classe. Souvent, je laisse tomber. [...] Je laisse tomber parce que là, il faut que je les amène tous au même examen de juin » (participant 5). En résumé, la socialisation semble être prise en compte par un enseignant sur deux, d'autres paraissent refuser de se consacrer à autre chose que l'enseignement proprement dit de leur discipline (ce qui ne signifie pas, bien entendu, que ces enseignants ne socialisent pas leurs élèves). Parmi les enseignants qui y accordent concrètement de l'importance, quelques-uns visent surtout à susciter l'intérêt pour la participation à la vie citoyenne. Certains tiennent à inculquer des valeurs, à faire connaître des règles de vie et à développer le respect des autres. Ils insistent notamment sur l'adoption d'attitudes et de comportements qui favorisent le maintien d'un bon climat d'apprentissage en classe. Selon les propos recueillis, peu d'enseignants tentent de développer l'ouverture à la diversité et la participation à la vie communautaire. Toutefois, plus nombreux sont ceux qui dénoncent les facteurs nuisant à la mission de socialisation de l'école.

7. Discussion

L'interprétation des résultats mène aux deux affirmations suivantes. D'une part, les enseignants préféreraient ne pas dissocier les deux volets de la mission éducative, instruire et socialiser. D'autre part, ils se voient poussés à privilégier l'une plus que l'autre. Ces constats varient un peu selon qu'il s'agit du discours des enseignants de sciences humaines et de langues ou du discours des enseignants de mathématiques et de sciences.

Instruire et socialiser : mission accomplie?

L'école peut-elle et doit-elle former un citoyen qui participera au développement du monde en tant qu'acteur instruit et socialisé? Est-il possible de se soucier du bien-être collectif, de la conscience sociale et de la solidarité tout en contribuant à l'édification d'une société des savoirs et en suscitant la curiosité d'apprendre? Plusieurs problèmes touchent la planète entière et les solutions ne peuvent venir que d'une responsabilité partagée. N'est-il pas nécessaire, dans le monde contemporain, de viser tout autant le développement des mécanismes cognitifs que la conscience citoyenne, l'instruction que la socialisation?

Les enseignants se disent investis de la mission d'instruction de l'élève. L'un d'eux mentionne clairement que son rôle n'est rien d'autre que d'enseigner. Il refuse de se voir autrement. Par ailleurs, d'autres affirment qu'ils aimeraient consacrer du temps en classe à autre chose que *la livraison de la matière*. Certains trouvent tout de même le moyen d'aborder les sujets d'actualité et de mettre les élèves en contact avec d'autres savoirs que les savoirs enseignés. Plusieurs apprécieraient pouvoir participer concrètement à la formation de citoyens responsables, au développement de la conscience sociale et à la transmission de valeurs. Ils manquent de temps pour mettre l'élève en contact avec des savoirs et des valeurs puisés dans le patrimoine universel, pour l'inciter à s'intéresser à des cultures diversifiées et à saisir le sens que d'autres humains donnent à leurs gestes quotidiens (Simard, 2005). Les résultats pourraient porter à conclure qu'ils délaissent le senti au profit du sensé (Gohier, 2002b) et l'ancrage de l'individu dans le monde au profit de son développement cognitif (Fuller & Clarke, 1994).

En réalité, les enseignants se préoccupent d'abord de la réussite scolaire de leurs élèves et, pour ce faire, ils exigent d'eux qu'ils adoptent des comportements respectueux dans leurs relations avec leurs pairs et avec l'autorité, qu'ils fassent le travail demandé, qu'ils obéissent, qu'ils sachent s'autoréguler afin d'éviter le bavardage inutile et d'être turbulents. En ce sens, ils associent l'instruction et la socialisation et se soucient indirectement, dans une certaine mesure, de l'insertion future des élèves dans la société. Cependant, comparativement aux résultats des travaux de Raskoff et Sundeen (1998) qui mettent en évidence l'apport de l'école à la préparation des futurs citoyens à exercer des rôles de leadership au sein de la communauté lorsque ceux-ci participent à des activités communautaires, cette préoccupation se révèle quasi absente du discours des enseignants qui ont participé à cette recherche. En référence aux propos d'Audigier (1991), selon lesquels l'école devrait éduquer aux droits de l'homme et à la vie civique, nos résultats illustrent que cette préoccupation est complètement occultée du discours des enseignants, peu importe la ou les disciplines qu'ils enseignent. Ce constat est quelque peu troublant si l'on considère que les enseignants de sciences humaines, ne serait-ce qu'en raison de leur formation, ne se démarquent aucunement de leurs collègues des autres disciplines sur ce plan. Par ailleurs, est-il nécessaire de rappeler que le mandat de socialiser les élèves ne se limite pas à cette dimension et, qui plus est, n'est aucunement réservé aux enseignants d'une certaine spécialité, ni même à une catégorie de personnels en particulier, comme les enseignants, mais bien à l'école tout entière?

Afin d'accorder priorité à l'instruction, LE moyen par excellence envisagé par les enseignants est la mise en œuvre d'une gestion de classe efficace, et ce, peu importe qu'ils en soient à leurs premières ou dernières années d'enseignement. Dans la mesure où, comme le mettent en évidence Levin et Nolan (2000), enseignement efficace est indissociable de gestion de classe efficace, ce constat n'est pas particulièrement étonnant. Il rejoint d'ailleurs celui auquel arrivent de nombreux chercheurs concernant la très forte préoccupation par les enseignants pour cet aspect de leur travail, aux différents temps de leur carrière (Nault & Fijalkow, 1999; Léveillé & Dufour, 1999, Chouinard, 1999; 2006).

Par ailleurs, au quotidien, accaparés qu'ils sont par le repérage et la gestion des comportements dérangeants au moyen de la répression, de même que par le soutien à l'apprentissage, les enseignants consentent peu de temps à l'enseignement du savoir-vivre ensemble en tant que tel. De même, ils considèrent manquer de temps pour permettre aux élèves plus difficiles de réussir à l'école. Comme l'a relevé Royer avant nous, les enseignants du secondaire croient « qu'il faut corriger le comportement des élèves pour être en mesure de leur enseigner » (Royer, 2006, p. 86), alors que l'on sait que ce n'est pas en les excluant des cours ou en les expulsant de l'école pour leurs comportements répréhensibles qu'ils pourront réaliser les apprentissages scolaires attendus et encore moins développer des habiletés sociales et adopter un comportement responsable. Craignant de manquer de temps pour « passer au travers du programme », ils se limitent ainsi à gérer les comportements dérangeants des élèves, mais sans intégrer dans leur enseignement ce qui permettrait aux élèves d'apprendre des comportements qui s'inscrivent dans une logique de société ouverte à la diversité et qui préviennent l'exclusion sociale. Comme Vincent et Garnier (2005), nous observons ainsi un écart important entre les valeurs sociales auxquelles les enseignants disent adhérer et les choix pédagogiques qu'ils privilégient dans le feu de l'action, lorsque des élèves dérogent aux règles de fonctionnement établies au sein de la classe.

Conclusion

Notre recherche visait notamment à connaître les représentations des enseignants du secondaire quant à la mission de l'école en nous

attendant en particulier aux volets de l'instruction et de la socialisation. En analysant leurs propos, nous avons constaté que les participants visent d'abord à instruire les élèves. Nous avons également eu accès à ce qu'ils disent de leur pratique enseignante. Les enseignants de mathématiques et sciences sont très préoccupés par la réussite aux examens. L'ampleur des programmes les empêcherait de consacrer du temps à la socialisation des élèves. De leur côté, les enseignants de sciences humaines et langues réussissent davantage à tenir compte de certaines facettes de la socialisation dans leurs pratiques quotidiennes.

Notre analyse exclut la possibilité d'affirmer que les enseignants ne cherchent pas ultimement à favoriser l'insertion sociale d'acteurs donnant un sens à leur existence en tant que membres d'une collectivité ni même qu'ils ne se concentrent sur l'instruction en vue d'une meilleure compréhension du monde par les futurs adultes que sont leurs élèves. D'une part, les enseignants n'ont pas élaboré leurs idées au cours des entrevues. D'autre part, le faible nombre de participants nous incite à éviter les généralisations. Il serait intéressant d'investiguer davantage pour approfondir notre connaissance des intentions d'agir des enseignants. Une étude des différents moyens mis à leur portée pour les soutenir dans l'actualisation de la triple mission éducative de l'école représente également une piste à explorer. Aussi, il y aurait lieu de s'intéresser en particulier à la prise en compte du volet de la qualification. Si certains enseignants peinent à accorder une place à la socialisation dans leurs pratiques professionnelles, accordent-ils de l'importance à la qualification? Disposent-ils des moyens pour le faire?

Références bibliographiques

- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : Éditions sociales françaises.
- Audigier, F. (1991). Enseigner la société, transmettre des valeurs. La formation civique et l'éducation aux droits de l'homme : une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel. *Revue française de pédagogie*, 94(1), 37-48.
- Bourgeault, G. (2002). Et s'il fallait faire le deuil des finalités... — Pour un débat permanent sur les visées en matière d'éducation et de formation. *Association canadienne d'éducation de langue française*, 30(1), 187-198.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, XXV(3), 497-514.
- Chouinard, R. (2006). Le soutien à la motivation scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (dir.), *Les troubles de comportement à l'école* (261-270). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles: De Boeck Université, 452 p.
- Flahault, F. (2006). Instruction, éducation et transmission entre générations. *Revue du MAUSS*, 2(28), 295-304.
- Freitag, M. (2008). *L'impasse de la globalisation. Une histoire sociologique et philosophique du capitalisme*. Propos recueillis par Patrick Ernst. Montréal : Écosociété.
- Freitag, M. (2002). *L'oubli de la société. Pour une théorie critique de la postmodernité*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Fuller, B., & Clarke, P. (1994). Raising School Effects While Ignoring Culture? Local Conditions and the Influence of Classroom Tools, Rules, and Pedagogy. *Review of Educational Research*, 64(1), 119-157.
- Gohier, C. (2003a). Les finalités de l'éducation. *Éducation et francophonie*, 30(1), 1-6.
- Gouvernement du Québec (1997). *L'école tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec: Bibliothèque nationale du Québec.
- Gouvernement du Québec (2003). *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*. Avis du Conseil supérieur au ministre de l'Éducation
- Jolibert, B. (1987). *Raison et éducation. L'idée de raison dans l'histoire de la pensée éducative*. Paris : Klincksieck.
- Léveillé, C.-J. & Dufour, F. (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire, *Revue des sciences de l'éducation*, XXV (3), 515-532.
- Levin, J. & Nolan, J.-F. (2000). *Principles of classroom management a professional decision-making model*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Marrou, H.-I. (1981). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité. Tome 1. Le monde Grec*. Paris : Seuil. Première édition parue en 1947.
- Marrou, H.-I. (1981). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité. Tome 2 Le monde romain*. Paris : Seuil. Première édition parue en 1947.
- Martineau, S. (2005). L'éducation interculturelle : problématique, fondements et principes d'action. Dans D. Simard & M. Mellouki (dir.) *L'enseignement, profession intellectuelle*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, p. 207-236.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : gouvernement du Québec.
- Nault, T. & Fijalkow, J. (1999). La gestion de classe : d'hier à demain, *Revue des sciences de l'éducation*, XXV (3), 451-466.
- Perrenoud, P. (2000). Fondements de l'éducation scolaire : enjeux de socialisation et de formation. Dans C. Gohier & S. Laurin (dir.) *La formation fondamentale*. Montréal: Éditions Logiques.
- Raskoff, S., & Sundeen, R. A. (1998). Youth Socialization and Civic Participation: The Role of Secondary Schools in Promoting Community Service in Southern California. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 27(1), 66-87.
- Royer, É. (2006). *Le chuchotement de Galilée. Permettre aux jeunes difficiles de réussir à l'école*. Québec : École et comportement.
- Savoie-Zajc, L. & Karsenti, T. (2004). La méthodologie. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.109-121). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Simard, D. (2005) « Comment penser aujourd'hui la nature et le rôle de l'école à l'égard de la formation culturelle des élèves? ». Dans D. Simard & M. Mellouki (dir.), *L'enseignement, profession intellectuelle* (p. 49-74). Québec, Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- Tardif, M., & Lessard, C. (2001), Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante, *Éducation et francophonie*, ACELF, XXIX, (1), p. 16.
- Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (1998), *Formation des maîtres et contextes sociaux : perspectives internationales*, Paris : Presses universitaires de France, 1998, 290 p.
- Tochon, F. (2006). Quels savoirs pour apprendre au XXI^e siècle? Dans Y. Montoya, J-P. Martinez & G. Boutin (dir.), *École actuelle face au changement. Instruire, éduquer ou socialiser* (p. 29-49). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vellas, E. (2003). Éduquer au mieux : Une finalité qui appelle la contribution de la recherche pédagogique *Éducation et francophonie*, 30(1), 66-89.
- Vincent, S., & Garnier, C. (2005). Socialisation scolaire et schèmes étranges de raisonnement. *Journal international sur les Représentations sociales*, 2(1), 102-112.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

