



Les jeunes enseignants de Montréal et leurs préoccupations dans un contexte de changements, de dualisation du système éducatif et d'hétérogénéité croissante des élèves

Louis LeVasseur

INTRODUCTION

Depuis la seconde moitié des années 1990, le système d'éducation au Québec subit deux types de transformations importantes. Les premières, institutionnelles, comprennent des politiques d'éducation relatives à l'intégration en classe régulière des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement, une réforme de l'enseignement et l'émergence d'une nouvelle régulation de l'éducation. Les secondes, sociales, touchent à la paupérisation de certaines zones urbaines, à l'immigration au caractère pluraliste de la société auxquels l'école répond par divers aménagements. L'effet combiné de certaines de ces transformations conduit à la dualisation du système d'éducation entre les établissements visant les performances académiques et les établissements à vocation plus sociale accueillant les élèves ayant diverses difficultés (LeVasseur, 2006, 2009).

Or le discours des enseignants travaillant dans l'école publique, où l'on retrouve une forte concentration de ces élèves ayant des difficultés à la fois scolaires, sociales et personnelles, entre en contradiction avec les discours officiels sur l'orientation professionnalisante de l'enseignement (MÉQ, 2001 ; CSÉ, 2004). Cette orientation met l'accent sur l'acquisition de savoirs spécialisés et leur mobilisation dans des situations de plus en plus complexes ainsi que sur le développement de compétences permettant à l'enseignant d'agir efficacement

dans un environnement difficilement mais éventuellement maîtrisable. Mais une telle orientation professionnalisante suffit-elle aux jeunes enseignants à faire face aux effets liés à l'implantation des différentes politiques éducatives, dont un des principaux, comme nous le verrons, consiste en une forte diversité des clientèles scolaires dans certains milieux et établissements ?

Bon nombre de jeunes enseignants de la région de Montréal appréhendent en effet la prise en charge d'une classe compte tenu des changements importants qui s'effectuent au sein du système éducatif et de la diversification accrue des clientèles scolaires, particulièrement dans certains milieux. Nous en venons alors à formuler l'hypothèse suivante. Si toute identité enseignante se caractérise par une dimension professionnelle axée sur la maîtrise de compétences et des savoirs de haut niveau, elle se caractérise tout autant par une dimension plus existentielle qui à son tour comprend deux principaux registres : d'une part, un ensemble de représentations du métier, de valeurs et de convictions sur l'éducation, et d'autre part, l'expérience vécue par l'enseignant au-delà des discours officiels sur la professionnalisation et l'expertise. Notre hypothèse est donc en effet que l'identité professionnelle des jeunes enseignants débutant leur carrière dans des établissements situés dans des milieux défavorisés et accueillant des clientèles aux besoins diversifiés se définit prioritairement par leur expérience vécue, laquelle est fortement marquée par l'incertitude et les doutes quant à leur propre valeur en tant qu'enseignant, les mises en question, les appréhensions face à l'exercice du métier et l'entrée en carrière, etc.

Dans ce chapitre, nous donnerons d'abord un aperçu de la recherche à laquelle nous avons participé sur les principaux changements survenus dans le système d'éducation québécois depuis la seconde moitié des années 1990, notamment l'intégration des élèves traditionnellement exclus des classes régulières et la création d'un marché scolaire dans la région de Montréal ayant conduit à une dualisation du système scolaire entre établissements performants et établissements « difficiles ». Nous centrerons notre attention sur ces changements, car ils ont grandement contribué à l'augmentation de la diversité des élèves et nous postulons que cette diversité, en raison de l'importance du défi qu'elle représente pour les jeunes enseignants (LeVasseur, 2006, 2008, 2009, à paraître), a une forte incidence sur la construction de leur identité professionnelle, en ce sens que certains d'entre eux en viennent à se représenter négativement le métier grevé par des épreuves diverses et récurrentes. Quelle image ces jeunes enseignants se font-ils de leur travail ? Qu'en disent-ils ?

Certes, les enseignants chevronnés travaillant dans le même contexte de changements et dans les établissements plus « difficiles » sont confrontés aux mêmes réalités. Cependant, la situation des enseignants novices et expérimentés diffère sur au moins deux points. Premièrement, les enseignants novices n'ont peut-être pas, par rapport aux enseignants chevronnés, le même niveau d'assurance, d'expérience et de maîtrise des savoirs et compétences leur permettant de faire tenir la classe dans le contexte évoqué précédemment. Deuxièmement,

mement, les jeunes enseignants débutant leur carrière dans de telles conditions ont à se faire une représentation du métier et à analyser ce que sera leur vie professionnelle pour les 30 ou 35 prochaines années à partir de ce qu'ils vivent au quotidien. Comment entrevoient-ils alors ce quotidien ? Ce que disent ces jeunes enseignants des épreuves et des incertitudes qu'ils affrontent en classe ne laisse en rien présumer du fait qu'ils abandonneront de manière précoce le métier, mais cela laisse entrevoir un décalage important entre leur expérience vécue au quotidien et l'idéal professionnel qui ressort des discours officiels, décalage qui serait indicatif d'un malaise professionnel important chez les jeunes enseignants. Le but de l'article consiste donc à décrire ce malaise dont l'ampleur semble largement attribuable à la conjonction de changements institutionnels et sociaux récents.

1 PROBLÉMATIQUE

Le modèle de professionnalisation en vigueur actuellement au Québec provient de la réforme de la formation initiale des enseignants du début des années 1990. Mukamurera soutient que le ministère de l'Éducation a lié fortement cette professionnalisation « à la maîtrise de l'intervention pédagogique » (Mukamurera, 2005, p. 315). Le ministère de l'Éducation mentionnait effectivement en 1992 :

« La formation à l'enseignement doit être considérée comme une formation à caractère professionnel orientée vers la maîtrise de l'intervention pédagogique dans les matières enseignées. » (MÉQ, 1992, p. 13)

Toujours selon Mukamurera, ce discours sur la professionnalité des enseignants a été reconduit par le ministère de l'Éducation au début des années 2000, période correspondant à l'implantation de la réforme de l'éducation, en mettant l'accent sur l'enseignement en tant qu'activité se fondant sur une action réfléchie, adaptée aux contextes et se définissant même par son efficacité :

« La professionnalisation renvoie d'abord au processus de développement d'une professionnalité. Celle-ci comporte plusieurs dimensions liées au développement des compétences nécessaires à la professionnalisation d'une occupation : la mobilisation de savoirs professionnels, l'apprentissage continu, l'efficacité et l'efficience des personnes, le partage de l'expertise entre les membres du groupe concerné et la formalisation des savoirs de la pratique. La professionnalisation fait référence ensuite au professionnalisme, c'est-à-dire à la quête d'une reconnaissance sociale et légale d'un statut. » (MEQ, 2001, 13)

Or tous les enseignants n'œuvrent pas nécessairement dans des conditions favorables à la professionnalisation telle qu'entendue par le Ministère et encore moins dans des conditions permettant de satisfaire aux critères de

performance qu'appellent la nouvelle régulation de l'éducation, la concurrence entre les établissements, l'obligation de résultats, les contrats de performance et la reddition de compte (Lessard, 2002). En effet, le discours des enseignants laisse entrevoir des préoccupations, des soucis, voire des angoisses professionnelles qui outrepassent largement une conception stricto sensu de la professionnalisation (Malet, 2000). Il s'agira ici de mettre en lumière la douleur et parfois même l'impuissance et la frustration des enseignants qui font face à la difficile gestion de certaines formes de diversité et de montrer, conséquemment, que toute une dimension de l'identité de ces enseignants, ou à tout le moins, de leur expérience vécue au travail échappe à la professionnalité conçue en tant que maîtrise des contextes d'enseignement.

La complexité dans laquelle œuvrent les jeunes enseignants est fortement reliée aux principaux changements en éducation depuis la seconde moitié des années 1990. En somme, il y a superposition de changements dont les effets se conjuguent de manières diverses et avec lesquels les jeunes enseignants doivent apprendre à composer dans leur travail : des transformations sociales importantes telles que la déstructuration de certains milieux sociaux, la paupérisation et l'affaiblissement du tissu social de certains quartiers ; une réforme dont les modalités d'implantation et les conditions de réalisation ne sont pas sans conséquences sur l'urgence dans laquelle le travail des jeunes enseignants s'effectue ; les transformations mêmes de politiques d'éducation auxquelles nous avons fait référence précédemment et qui ont une incidence sur la diversité des élèves¹. Là où ces conditions se trouvent toutes rassemblées, notamment dans les établissements difficiles des quartiers défavorisés qui font de plus en plus appel à des agents techniques afin de gérer les situations difficiles des élèves, tant sur le plan des apprentissages que celui du comportement, la professionnalisation de l'enseignement demeure une illusion ou un idéal inatteignable pour un nombre important d'enseignants :

« Dans certaines zones urbaines, le scénario semble très clair : des enseignants travaillant dans des établissements privés ou des écoles internationales peuvent agir comme des professionnels de la pédagogie et des experts de l'apprentissage, tandis que d'autres enseignants œuvrant dans des écoles publiques difficiles ont absolument besoin des techniciens, non pas pour agir en professionnels, mais simplement pour pouvoir faire au minimum leur travail. Au final, si l'essor du personnel technique équivaut bien à un processus de prolétarianisation, il faut comprendre que celui-ci affecte aussi les enseignants d'une partie de l'école publique : intensification du travail enseignant et prolétarianisation des agents éducatifs constituent deux faces de la dualisation de l'école contemporaine » (Tardif & LeVasseur, 2010, pp. 168-169).

1 Sans compter que ces changements surviennent dans un contexte où les enseignants doivent agir dans un monde à la fois pluriel et incertain (Derouet, 1992, 2000), dans un contexte où ils doivent trouver en eux-mêmes les ressources leur permettant de faire tenir les situations qui antérieurement étaient régulées par une institution dont le modèle fort s'est considérablement affaibli au cours des dernières décennies (Dubet, 2002).

Or, non seulement les jeunes enseignants doivent affronter les effets reliés aux changements sociaux et de politiques d'éducation, notamment à la forte diversité des élèves dans certains milieux, mais ils doivent également affronter les difficultés caractéristiques des débuts de carrières (cf. partie 3). Notre but consiste alors à documenter les principaux changements qui entraînent un alourdissement du travail des enseignants et à montrer le décalage qui existe entre le modèle de la professionnalisation enseignante et la vision de l'enseignement qui se dégage du discours des jeunes enseignants faisant face à la forte diversité des publics scolaires. L'importance de ce décalage est telle cependant, qu'on peut se demander si le discours officiel sur la professionnalisation (et non la professionnalisation elle-même) ne constituerait pas une « fiction » (pour reprendre un terme cher à Dubet) qui, involontairement sans doute, masque la réalité qui attend les jeunes enseignants dans certains milieux et qui, de ce fait, les empêche de se préparer convenablement aux défis qui les attendent.

2 MÉTHODOLOGIE

Nos données proviennent d'une entrevue menée en 2003 auprès d'enseignants comptant des années d'expérience diverses de Vancouver, de Toronto et de Montréal sur le cheminement de la carrière (le choix de la carrière par les enseignants, la formation à l'enseignement, l'insertion professionnelle, le déroulement de la carrière, l'analyse du présent et les projets d'avenir). Elles ont été recueillies dans le cadre d'une recherche pancanadienne intitulée « Évolution actuelle du personnel de l'enseignement primaire et secondaire au Canada » a pour but de montrer comment les enseignants du Canada vivent les principaux changements en éducation².

Le présent texte ne porte que sur les enseignants de Montréal comptant, lors de l'entrevue, 6 années d'expérience ou moins. La presque totalité de ces 26 enseignants de Montréal travaillent au primaire (23/26) et sont des femmes (23/26).

Des entrevues individuelles et semi-dirigées d'une durée d'environ une heure ont permis de circonscrire ce que nous avons appelé le « présent » ou l'expérience vécue au travail de ces jeunes enseignants de la région de Montréal. À la question posée : « Quelles sont vos principales préoccupations en éducation actuellement ? », les enseignants ont fait référence à de multiples difficultés reliées à leur travail, mais globalement, les données tendent à montrer une tâche considérablement lourde à assumer pour de jeunes enseignants malgré les objectifs d'une formation axée sur la professionnalisation

2 La recherche, dirigée par Maurice Tardif de l'Université de Montréal s'inscrit dans le cadre des Grands travaux de la recherche concertée du CRSH, 2002-2007. La présentation des 4 principaux projets reliés à la recherche et des données sont disponibles sur le site suivant : <http://teachcan.cripe.ca/>.

(CSÉ, 2004), la maîtrise des gestes professionnels, le développement de compétences à l'enseignement (MÉQ, 2001), lesquelles semblent se décomposer littéralement devant l'ampleur des défis reliés surtout à la concentration des élèves ayant des difficultés diverses dans de mêmes classes et à l'absence de ressources.

3 L'ENTRÉE EN FONCTION À LA LUMIÈRE DE CERTAINES DISPOSITIONS DE LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT

Il est vrai que tous les enseignants, quel que soit le contexte dans lequel ils débutent leur carrière, sont susceptibles de rencontrer un certain nombre d'épreuves, ne serait-ce que parvenir à établir leur routine et se familiariser avec les aspects les plus coutumiers de l'enseignement. Mais les jeunes enseignants de Montréal des années fin 1990 et du début des années 2000 ont amorcé leur carrière dans des conditions particulièrement difficiles, notamment en raison du contexte de la réforme de l'éducation implantée en 2000 (MÉQ, 1997). Des enseignants nous ont mentionné avoir mal dosé le travail effectué avec les élèves, comme le fait de leur avoir donné pendant la première année d'enseignement beaucoup trop d'exercices à corriger le soir à la maison. D'autres nous ont mentionné trouver particulièrement exigeant d'enseigner à temps plein et de suivre une formation universitaire le soir, donc de devoir concilier les premiers pas dans l'enseignement et la formation continue. Ces difficultés montrent cependant que l'ordinaire du travail enseignant ou la nécessaire période de rodage, bien que n'étant pas reliées spécifiquement à la réforme, semblent avoir été affectés, à certains égards, par certaines des dispositions de celle-ci. Écoutons d'abord une enseignante qui héritant de ce que l'on appelle communément des « queues de tâche³ » doit chaque année s'approprier de nouveaux programmes :

« Étant donné que c'est la première année que j'enseigne en 4^e année, il faut que je connaisse tout le programme, le français, les mathématiques, l'univers social et tout le reste; c'est beaucoup, beaucoup d'appropriation. C'est surtout ça qui me préoccupe. Le matériel pédagogique qu'on utilise avec les enfants est bien fait, mais ils en mettent beaucoup, on n'arrive pas à tout faire, donc on est un peu en retard au niveau du programme. Donc je pense que je n'arriverai peut-être pas à tout enseigner d'ici la fin de l'année les notions à connaître pour que les enfants soient prêts pour la 5^e année. » (Enseignante 1)

Or, la difficulté reliée à l'appropriation de tous ces nouveaux programmes est accentuée par la réforme de l'éducation caractérisée, d'un point

3 Dans le système éducatif québécois, l'attribution des tâches est fonction de l'ancienneté. Conséquemment, les jeunes enseignants héritent des classes ou font leur entrée dans la carrière dans des milieux difficiles que fuient les enseignants plus expérimentés.

de vue pédagogique, par le passage des méthodes transmissives aux méthodes plus actives et l'individualisation des modalités de formation. Une enseignante insiste précisément sur le fait que les méthodes actives ne conviennent pas nécessairement à tous les élèves et que son enseignement s'en trouve considérablement complexifié :

« Ici on se fait pousser beaucoup par notre conseillère pédagogique pour la réforme, et moi ça m'embête particulièrement, parce que monter des portfolios puis laisser des traces à n'en plus finir, j'ai pas le temps de faire ça, même si j'arrive ici à 7h15 le matin et que je ne pars qu'à 16h00⁴. Nos élèves, c'est sûr qu'ils ont une certaine autonomie, mais pas tous. Puis me faire dire qu'il faut faire le moins d'enseignement magistral possible, je n'y crois pas. Je n'en fais pas beaucoup car mes élèves sont souvent en équipe, mais on déplace les équipes parce qu'il y en a qui sont trop bavards. Mais je fais quand même des projets, des ateliers multiniveaux, 1^{ère} et 2^e années pour que les enfants puissent échanger entre eux, mais quand c'est le temps d'apprendre à lire et les syllabes, je ne peux pas toujours les mettre en équipe et leur donner un problème qu'ils essaient de comprendre... On nous pousse beaucoup pour la réforme mais on ne nous donne pas vraiment d'outils, et ça m'agace. » (Enseignante 2)

Le non-redoublement, autre disposition de la réforme, peut également mettre les enseignants sous pression, surtout lorsque les directions d'établissement adhèrent à l'esprit de la réforme et que les parents eux-mêmes ne veulent pas voir leur enfant accumuler de retard scolaire. L'exemple suivant montre une enseignante devant surtout composer avec des élèves issus de l'immigration qui ne maîtrisent pas encore le français et qu'elle estime insuffisamment préparés pour accéder à un niveau ou à un ordre d'enseignement supérieur :

« Ah que je suis stressée... j'ai même un nerf dans le dos... je sais que c'est parce que je m'inquiète trop. Ce qui me préoccupe le plus, c'est de préparer les jeunes de français langue seconde à aller au secondaire en sachant qu'il y en a qui ne sont vraiment pas prêts, puis je ne veux pas être la responsable du fait qu'ils se rendent au secondaire sans savoir conjuguer le verbe avoir ou même de demander des choses très faciles. C'est le stress de préparer ces élèves-là, le gros stress... » (Enseignante 3)

En somme, les jeunes enseignants doivent apprendre à composer avec différentes réalités qui rendent plus ardu l'exercice de leur travail. Certes, tous les enseignants doivent affronter des difficultés qui viennent en quelque sorte alourdir leur quotidien, mais il semblerait que celles des jeunes en-

4 L'enseignement dans les écoles primaires de Montréal peut varier d'un établissement à un autre, mais à titre indicatif, il débute généralement à 8h25 et se termine vers 15h05.

seignants montréalais soient encore plus importantes: l'implantation de la réforme, les « queues de tâche », le fait de se retrouver dans des établissements difficiles avec des élèves non sélectionnés, d'être confrontés à des parents exigeants qui misent prioritairement sur l'école en tant que moyen favorisant la réussite sociale de leurs enfants. La représentation idéale que ces jeunes enseignants se font du métier s'en trouve affectée. Il se dégage de leur discours une très forte impression de devoir continuellement agir dans l'urgence, sans les ressources nécessaires, sans plans définis, sans certitude et sans suffisamment de temps pour le faire. Ces jeunes enseignants sont continuellement mis sous pression. Et ils le sont d'autant plus qu'ils doivent se familiariser avec les différentes facettes du métier dans un contexte d'une complexité accrue en raison certes de la réforme, mais également d'autres changements survenus dans le système éducatif québécois ayant conduit à une forte hétérogénéité des élèves dans certains milieux.

4 LA POLITIQUE D'INTÉGRATION DES ÉLÈVES EN TANT QUE PRODUCTRICE DE DIVERSITÉ ET DE DIFFICULTÉS

Les politiques d'éducation à caractère social du ministère de l'Éducation (MÉQ, 1998) qui elles-mêmes se présentent comme des politiques d'intégration (politique d'intégration des élèves issus de l'immigration, politique d'intégration des élèves ayant des difficultés) ont une incidence certaine sur la composition des publics scolaires, et partant, sur la réalité même du travail des enseignants avec ces mêmes publics⁵. Toutefois, la politique de décentralisation ainsi que la création d'un marché scolaire dans la région de Montréal que l'on peut associer à une nouvelle régulation de l'éducation, amplifient à leur manière la diversité des élèves et contribuent également à la complexification du travail des enseignants. Comment les enseignants qui ont à gérer les effets de ces deux principaux changements (politique d'intégration et nouvelle régulation de l'éducation) les perçoivent-ils?

La politique d'intégration des élèves traditionnellement exclus des classes régulières constitue un des changements au sein du système d'éducation québécois ayant eu le plus d'incidence sur la diversité des élèves dans l'école, et de ce fait, sur le travail des enseignants. Historiquement, la réforme de l'éducation des années 1960 au Québec, essentiellement orientée vers la démocratisation de l'enseignement, a favorisé la scolarisation de nouveaux publics scolaires au-delà d'un cours de niveau primaire. Mais la création d'une école de masse a

5 L'immigration a modifié ces dernières années la composition ethnique et culturelle de plusieurs quartiers et agglomérations, particulièrement dans la grande région urbaine de Montréal. Dans certaines écoles montréalaises, les élèves viennent majoritairement de groupes ou de cultures minoritaires dont les habitus scolaires et le capital culturel sont parfois fort éloignés de ceux de la majorité blanche et francophone. Cependant, d'après nos données de recherche, l'intégration de ces élèves dans les écoles primaires ne semble pas constituer pour les jeunes enseignants un défi aussi grand que l'intégration des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et de comportement.

nécessité la prise en charge dans des classes spéciales, donc en marge de l'enseignement régulier, des élèves en difficulté d'apprentissage ou présentant des troubles de comportement. En raison de l'indice de défavorisation élevé de différentes zones urbaines et rurales du Québec (MÉQ, 2004), les établissements scolaires doivent aujourd'hui composer avec des réalités sociales extrêmement lourdes : accroissement de l'indice de pauvreté, affaiblissement du tissu social, dysfonctionnement de certaines familles (pour des raisons d'indigence, de violence, de drogue, d'abus sexuels) et augmentation de la monoparentalité. Or l'école québécoise favorise désormais l'intégration en classe régulière des élèves vivant des difficultés diverses et ayant été scolarisés jusque-là dans des classes spéciales. Les enseignants se voient alors confrontés à une très forte hétérogénéité des élèves se traduisant par des problèmes de gestion atteignant des niveaux sans précédents :

« Avec tous les TC (troubles de comportement) qu'on a, il y a beaucoup trop d'élèves. On a même une classe de 26 élèves. Puis vu qu'ils ne sont pas très forts et qu'ils sont tous mélangés, c'est très difficile d'enseigner. On joue plus souvent à la police qu'on n'enseigne. » (Enseignante 4)

Le type de diversité où plusieurs élèves éprouvent des difficultés différentes et où d'autres élèves fonctionnent « normalement » constitue ce que les enseignants doivent affronter de plus difficile en classe. Toutefois, un seul élève peut venir alourdir la tâche d'un enseignant au point de le déstabiliser dans ses activités les plus courantes :

« J'ai un élève qui a été intégré et j'ai dû me battre pour avoir des services. La commission scolaire n'a pas voulu embaucher de ressources pour lui, parce qu'il n'a pas un code de déficience, donc, c'est la direction qui a dû engager, aux frais de l'école, une technicienne en éducation spécialisée qui m'aidait au début, trois fois/semaine pendant une heure et demie, et j'ai obtenu qu'elle m'aide cinq jours/semaine tout l'avant-midi. C'est un enfant qui ne va pas seul à la toilette, c'est à nous de lui rappeler d'y aller, moi je ne pouvais pas toujours y penser, fait que souvent il faisait pipi dans ses pantalons, et il fallait que je le change. » (Enseignante 5)

Si les handicaps physiques et mentaux ajoutent à la diversité des élèves dans les écoles publiques de Montréal, des problèmes sociaux importants affectent souvent les comportements d'autres élèves et engendrent des formes avancées d'anomie. Les problèmes auxquels ces élèves sont confrontés varient extrêmement dans leur nature et leurs effets :

« Ce qui me préoccupe, c'est ce qu'ils vivent à la maison. Ce sont des enfants qui n'ont pas mangé ou qui n'ont pas leur papa à la maison ; ça je trouve ça dommage, et j'essaie d'en parler avec eux. La pauvreté des enfants qui ne peuvent pas venir aux sorties parce qu'ils n'ont pas assez de sous, malgré le financement accordé aux écoles... le milieu familial dif-

ficile, les ruptures des parents. Souvent les enfants arrivent et ont de la peine le matin. Ils vivent toutes sortes de péripéties désagréables pour des enfants de cet âge-là. » (Enseignante 6)

« Un problème majeur, c'est la faible estime des enfants. C'est aussi leur incapacité à créer des liens. Pourquoi feraient-ils confiance aux adultes? S'ils leur font confiance dans leur vie, les adultes les déçoivent à tour de bras. Pourquoi ils nous feraient plus confiance à nous, les enseignants? C'est ma sixième année ici, les enfants savent que je suis toujours là pour eux, ils me connaissent. Mais quand les enfants ne nous connaissent pas... Écoute, j'ai eu de la drogue, il y a de la prostitution, des enfants battus... ouf... Les gangs de rue, c'était un phénomène que je ne connaissais pas, mais on essaye de faire des liens avec ces enfants qui se ramassent en gang de rue parce qu'ils ont besoin de se valoriser. J'avais des filles là-dedans qui n'avaient aucune estime d'elles-mêmes; elles ont vu leur mère danseuse, d'autres filles ont fait du vol à l'étagère... Moi, je fais quoi là-dedans? Comment trouver les solutions? » (Enseignante 7)

L'intégration en classe régulière d'élèves aux problèmes divers rend plus difficile qu'auparavant l'avancement de tous au même rythme sur le plan des apprentissages. Il existe une diversité des niveaux scolaires qui s'accompagne fréquemment d'une diversité de motivation entre les élèves. Le fait de retrouver dans de mêmes groupes des élèves travaillant avec sérieux et d'autres qui ne trouvent aucune signification ni gratification dans le travail scolaire, ce qui peut entraîner de l'absentéisme ponctuel ou récurrent, rend la tâche des enseignants plus ardue :

« C'est la loi du moindre effort. Ce que je remarque dans ma classe, c'est qu'il n'y a rien qui est grave: c'est pas grave si on n'a pas des bons résultats, si on n'étudie pas, si les devoirs ne sont pas faits. Autant pour l'enfant que pour le parent. Tu envoies des messages aux parents leur disant que leur enfant n'étudie pas, ils répondent: « Je le sais. Qu'est-ce que tu veux que je fasse? Je ne suis pas pour me chicaner avec lui ». Ce qui me préoccupe, c'est que j'en ai peut-être 3 ou 4 qui vont peut-être atteindre les études supérieures et la moitié qui sont des futurs décrocheurs. Alors je me demande où est le problème. Je pense qu'il y a un manque à la maison et un manque de support à l'école. » (Enseignante 8)

À l'évidence, les effets de la politique d'intégration des élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation et/ou d'apprentissage (EHDAA) alourdissent la gestion de classe. La diversité des problèmes des élèves devient le lot quotidien des enseignants. Cependant, mise à part cette politique d'intégration, il existe d'autres facteurs institutionnels qui accentuent la diversité des élèves dans certaines écoles publiques de Montréal et qui de ce fait risquent d'alourdir la tâche des enseignants.

5 LA POLITIQUE DE DÉCENTRALISATION ET LA CRÉATION D'UN MARCHÉ SCOLAIRE DANS LA RÉGION DE MONTRÉAL

La politique de décentralisation⁶, bien qu'administrative et étrangère à tout objectif social, a d'importantes conséquences sur la gestion des élèves ayant des besoins d'encadrement particuliers ou qui pour des raisons diverses ont du mal à s'adapter à la norme scolaire. Effectivement, l'État, via sa politique de décentralisation, encourage la définition locale de projets pédagogiques en lien avec les besoins des élèves et des parents (MÉQ, 1997, 2003), ce qui conduit à une véritable différenciation de l'offre scolaire. Cependant, cette autonomie consentie aux établissements favorise leur mise en concurrence et l'adoption par les parents de comportements de consommateur. Il en résulte l'émergence d'un modèle marchand et il y a lieu en ce sens de parler d'une nouvelle régulation de l'éducation dans la mesure où l'on passe d'un système scolaire standardisé et géré par l'État à un système scolaire différencié dans lequel interviennent des mécanismes de régulation par le marché et des valeurs libérales (Lessard, 2002). Ceci, disions-nous, a des conséquences extrêmement importantes sur les élèves en difficulté. Car les parents des classes moyennes, à qui la démocratisation du système d'enseignement a le plus profité, cherchent désormais à contourner les effets de la massification (dévaluation des diplômes, baisse réelle ou supposée des contenus culturels, violence) et les effets plus récents de la politique d'intégration (MÉQ, 1998). Des pratiques d'évitement des établissements mal cotés conduisent in fine à une concentration des élèves « doués » dans des établissements qui, par des pratiques de sélection, tiennent à distance les élèves en difficulté ou au comportement a-scolaire, lesquels élèves, par voie de conséquence, se retrouvent dans des établissements de relégation (Lessard et LeVasseur, 2007).

Le dispositif qui incarne au plus haut point l'esprit de cette politique contredit celui des Conseils d'établissement qui favorise la participation des parents et des acteurs institutionnels locaux à l'éducation, à la définition de programmes respectant les grands objectifs du curriculum national mais s'en différenciant également afin de mieux répondre aux besoins des élèves et aux attentes des parents. Les écoles à volet particulier, attirant des clientèles cibles souvent douées et permettant donc d'échapper aux effets de la massification et plus récemment, aux effets des politiques d'intégration des EHDAA en classes régulières ont ainsi proliféré au cours des années 1990.

6 Loi 180 (Loi modifiant la Loi sur l'Instruction publique et diverses dispositions législatives), sanctionnée le 19 décembre 1997 et définissant les paramètres de la décentralisation du système d'éducation québécois; voir le site Internet suivant: <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/home.php#>, 1997, c.96. Cette politique de décentralisation vise essentiellement à accorder plus de pouvoir décisionnel aux établissements de manière à ce que le curriculum national soit adapté aux besoins des élèves et de parents. L'autonomie consentie s'accompagne cependant d'un nouveau type de gestion associé au « new public management » (Lessard, 2002).

Les effets de ces programmes sont extrêmement importants sur la répartition des élèves « bons » et « mauvais » dans des établissements différents. En fait, sans qu'il n'y ait véritablement de statistiques sur le déplacement des élèves sur le territoire, l'on sait que les meilleurs élèves ont la possibilité de « fuir » des établissements accablés de mauvaises réputations et de rejoindre un programme particulier d'un établissement mieux coté sur le plan des études ou sur le plan du recrutement social des élèves. En ce sens, la politique de décentralisation contribue à la différenciation des élèves dans certains milieux. Le fait pour un établissement de se voir drainer de ses meilleurs effectifs au profit d'autres établissements plus attractifs affecte la dynamique non seulement dans les classes mais également dans l'ensemble de l'école. Dans l'extrait qui suit, l'enseignante mentionne qu'elle hérite des élèves non sélectionnés, ceux qui n'appartiennent pas aux classes performantes, lesquelles ont notamment pour but de « protéger » les meilleurs élèves (Payet, 1995) :

« Dans les autres classes, les élèves sont assez forts et réussissent bien aux tests du Ministère. Mais dans mes classes, c'est des élèves qui n'ont pas été capables de rentrer dans les classes bilingues. Ça, ça a été déterminé en 1ère année et ils avaient déjà des problèmes d'apprentissage. Alors parmi mes élèves en 5e année, il y en a qui sont très forts mais il y en a qui sont très, très faibles, à qui un cours de 1ère année ne leur ferait pas de tort, ils ont de la misère. » (Enseignante 9)

Par ailleurs, la diminution des effectifs due précisément à la perte des meilleurs élèves au profit d'autres établissements situés dans un même marché scolaire peut amener la fermeture de classes et conséquemment, la réduction de personnel, soit enseignant, soit professionnel, comme des orthopédagogues ou des psychoéducateurs. L'excédent d'élèves se retrouve alors réparti entre les classes restantes, venant ainsi augmenter la charge de travail des enseignants. Or, en milieu à forte diversité d'élèves, l'augmentation des effectifs dans un groupe peut complètement transformer le quotidien d'un enseignant :

« L'an prochain, on coupe des postes et on va avoir des classes plus grosses. Mais nos élèves, c'est pas une fois semaine dont ils ont besoin d'orthopédagogie, c'est à tous les jours. Moi j'ai 21 élèves cette année, j'ai jamais pu aider mes enfants autant que ça. Mais on va quand même enlever une classe l'an prochain. » (Enseignante 7)

Malgré tout, certains enseignants demeurent ambivalents devant les enjeux scolaires et sociaux d'une telle concurrence, comme la perte des effectifs d'élèves se traduisant par la suppression de postes d'enseignants, de professionnels et de techniciens ou encore la fuite par les parents de leur établissement. En fait, s'ils ont tendance à condamner de tels effets liés à la concurrence, ils persistent à voir celle-ci dans une perspective individuelle et souscrivent fortement au principe de liberté de choix des parents en éducation. Ce principe alimente toutefois la concurrence qui conduit à de nouvelles inégalités (notam-

ment la relégation des « mauvais élèves » dans de mêmes établissements) que les enseignants auront eux-mêmes à gérer (LeVasseur, 2009).

6 LA PRISE EN CHARGE PAR LES ENSEIGNANTS DES ÉLÈVES « DIFFICILES » EN L'ABSENCE DE RESSOURCES

La politique d'intégration des élèves ayant des difficultés en classes régulières jumelée à la création de marchés scolaires dans certaines zones urbaines de Montréal rendent les conditions d'enseignement de plus en plus difficiles. Cela n'empêche toutefois pas plusieurs enseignants de soutenir l'intégration des élèves et d'accepter la présence en classe d'une certaine diversité d'élèves. Mais ils dénoncent du même souffle l'absence de ressources qui leur permettraient d'assurer de façon optimale cette intégration et de gérer l'hétérogénéité des élèves. En effet, un enseignant qui accueille des élèves ayant une connaissance rudimentaire du français, des retards scolaires, des troubles de comportement, des handicaps physiques et intellectuels ne peut fonctionner ni enseigner comme il le ferait en milieu scolaire homogène où les élèves sont en situation de réussite scolaire. Les mesures d'intégration sont donc assorties, en principe, de ressources humaines importantes. Les enseignants se sentent-ils alors bien encadrés et épaulés pour réaliser les ambitions d'intégration du ministère de l'Éducation ? Ils ne disposent, en fait, que de ressources limitées en temps et en énergie :

« La psychoéducatrice qu'on a eue, c'est une perle ; elle m'a donné un soutien pour les enfants en difficulté, mais elle n'est ici que deux jours et ne peut pas faire de miracle. Et on a fini toutes les deux sur le dos à la fin de l'année... » (Enseignante 7)

Une enseignante dénonce avec véhémence non pas les principes et les intentions de la politique d'intégration des élèves mais ses modalités d'application :

« C'est un leurre, on veut intégrer, i-n-t-é-g-r-e-r... oui mais à force de vouloir intégrer tous les types d'élèves, on est en train de désintégrer des groupes. L'enseignant, s'il n'a pas le support d'orthopédagogues, il n'a pas le temps de s'occuper d'un élève qui a des troubles d'apprentissage, dans un groupe de 32, 33 élèves. Et ce jeune-là, ce qui arrive, il décroche. Si le gouvernement pouvait le moins mettre des groupes à 25, on aurait le temps de reprendre les choses avec les enfants. Là, on bourre les groupes, on met n'importe quoi... » (Enseignante 10)

De nombreux enseignants ont mentionné l'impossibilité de parvenir à intégrer les élèves aux besoins diversifiés en l'absence de ressources adéquates. Les services tardent souvent à venir, et lorsque disponibles, les enseignants les reçoivent au compte-gouttes. La présence sporadique des professionnels devant aider à l'encadrement des élèves ayant des difficultés d'apprentissage il-

lustre bien les difficultés auxquelles les milieux d'éducation font face dans l'implantation des politiques d'intégration :

« This year I have two kids who still can't read. And for me it's very discouraging because I had 25 kids in my class, you want to help them all, but for these two particular kids I felt very drowning and I just treading water because they need such intense help, and I just can't give it to them because she (teacher working with students with special needs) only comes in and out and, her schedule is hectic, she is running all over the place, she has got all the other kids to help too. And we didn't really help them very much this year. That's the part that concerns me the most: how to help these kids who need it to that extent. » (Enseignante 11)

La concentration de plus en plus forte des élèves ayant des difficultés en classes régulières hypothèque considérablement le travail des enseignants, surtout dans un contexte où il y a insuffisance de ressources spécialisées. En fait, on pourrait à la limite avancer que l'école publique montréalaise est en péril et qu'elle repose en bonne partie sur les épaules des jeunes enseignants, eux qui, en guise d'entrée dans la carrière, héritent des tâches les plus ingrates et les plus difficiles, ce que Hughes appelait le sale boulot (1996).

7 CRISE IDENTITAIRE DES JEUNES ENSEIGNANTS

La diversité que nous venons de décrire suppose de la part du système d'éducation des aménagements, des politiques, la promotion de certaines valeurs comme l'équité, l'ouverture, la volonté d'intégration et celle d'offrir à des publics traditionnellement scolarisés en marge des autres élèves une chance de suivre avec ceux-ci un enseignement commun. La diversité oblige non seulement l'institution à changer son fonctionnement et à redéfinir ses finalités, mais sur le plan individuel, elle oblige les enseignants à revoir leurs rôles et provoque même chez certains d'entre eux de douloureuses mises en question d'ordre identitaire.

En fait, tous les enseignants ne sont pas nécessairement égaux devant la diversité. Il existe une division du travail relative à la diversité. Pour présenter les choses dans une perspective résolument interactionniste, il existe, nous venons de l'évoquer, une délégation du sale boulot (Hughes, 1996 ; Payet, 1997) que doivent assumer, à l'échelle du système scolaire, les écoles publiques situées en milieu défavorisé, caractérisées par de fortes concentrations d'élèves issus de l'immigration et d'élèves présentant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage (MÉQ, 1996, 9), et à l'échelle de l'établissement, les enseignants novices qui héritent des « queues de tâches » :

« La première année où ils m'ont appelée au mois d'août, j'avais dit que j'aimais les plus grands, mais que j'étais prête à faire une 2^e année. Quand c'est la première fois que t'enseignes... je ne suis pas madame caprice... Puis

des postes se sont ouverts et j'ai demandé à avoir une 3^e année? Puis cette année, en 2003, il y avait un poste qui s'ouvrait en 6^e année, un poste en 3^e année, je les ai demandés mais je ne les ai pas eus. » (Enseignante 12)

Une enseignante débutant à peine dans le métier nous a confié être tout occupée à faire tenir sa classe et être en mode de survie dans un milieu difficile. La direction lui confie néanmoins la tâche d'encadrer les enseignants entrant en fonction, alors qu'elle n'a à peine plus d'expérience et de confiance qu'eux. Il y a des enseignants aux prises avec des problèmes plus pédagogiques, qui se demandent quelle interprétation faire du programme, sur quelles parties insister, quelle culture transmettre aux élèves, théorique ou concrète, à quel rythme faire progresser les élèves.

« Ma directrice qui connaît ces élèves-là me dit d'y aller à leur rythme. C'est sûr que je vais insister sur des apprentissages qui leur parlent plus que sur d'autres qui ne sont pas tellement importants. D'un autre côté, il y a des élèves qui peuvent apprendre que l'imparfait ça ne s'écrit pas pareil que le présent et le futur. Mais c'est un « melting pot » ces élèves-là, puis des fois je trouve ça dur de savoir ce qui est prioritaire pour chacun d'eux. » (Enseignante 13)

D'autres enseignants, compte tenu de l'absence de ressources, font littéralement face à des dilemmes moraux et se demandent carrément s'il ne conviendrait pas de laisser tomber des élèves au profit d'autres élèves qui auraient plus de chances de s'en tirer. D'autres encore ont été confrontés à une véritable crise identitaire, voire existentielle, les ayant quasiment conduits à l'abandon précoce de l'enseignement :

« Mon petit coco de 1^{ère} année, il crachait, il disait des mauvais mots en anglais... ça a été un gros problème au point où je me suis remise en question : « je ne suis pas bonne, mes interventions ne sont pas bonnes, je suis donc bien poche... » Au point où un jour, je me suis mise à pleurer, je suis sortie de ma classe, puis je me suis dit : « je ne suis plus capable, je ne veux plus y retourner, je ne suis pas bonne, je veux aller travailler chez Heinz (entreprise de fabrication de ketchup), je vais encaner? du ketchup! Aidez-moi là! » Je me sentais toute seule avec mon petit coco qui faisait des crises et avec les élèves en difficulté, par exemple des autistes... Non, plus rien ne fonctionnait, puis il venait tout le temps gâcher mes activités de groupe, mes autres élèves n'apprenaient plus, moi j'étais bête comme mes pieds. Lui, je ne pouvais même plus le voir en peinture. Il faisait des crises à tous les jours. Puis, j'ai dit à l'orthophoniste : « je ne suis plus capable, je ne peux pas croire qu'après deux ans d'enseignement j'en sois rendue là. » (Enseignante 14)

Une autre enseignante mentionne un fait maintenant documenté du fonctionnement des classes dans des écoles de masse où l'ordre scolaire, n'étant plus donné a priori, doit être construit à chaque moment de l'enseignement,

conquis de haute lutte pourrions-nous dire. Selon elle, il s'agit là de la partie de son travail la plus sous-estimée :

« La reconnaissance de la lourdeur de la tâche. C'est pas pareil de passer une heure devant un ordinateur à préparer des affaires, puis les gens qui font ça font du très bon travail, mais passer une heure devant un groupe, à encadrer, à maintenir un climat de travail, c'est autrement différent. Même si ça va bien mes affaires, mes classes vont bien, mais reste que pour installer ça, ç'a été beaucoup d'investissement au début, puis pour garder ça, surtout cette année, c'est beaucoup, beaucoup de travail. » (Enseignante 15)

En raison de cette réalité qui pèse de tout son poids (contraintes matérielles, absence de ressources, de temps, l'inertie des élèves, l'importance et l'ampleur des changements à réaliser, le caractère contraignant de ces mêmes changements qui se présentent aux enseignants inexorablement), c'est non seulement l'idée que les enseignants se font de leur métier en tant qu'activité permettant de toucher les êtres et de transformer la vie des élèves qui est compromise (LeVasseur, à paraître), c'est également la possibilité de se réaliser pleinement sur le plan personnel dans l'enseignement.

CONCLUSION

La question à laquelle nous avons tenté de répondre est la suivante : les changements qui surviennent en éducation, avec le lot de défis qu'ils représentent pour le jeune enseignant, permettent-ils d'entrevoir une dimension de l'identité et de la professionnalité enseignantes laissée dans l'ombre par une conception de celles-ci fondée sur la maîtrise soit technique, soit réflexive de l'acte professionnel ? Le discours des enseignants au sujet de la surcharge et de la complexité du travail se présente donc en tant que révélateur d'une identité professionnelle qui outrepassé largement le contrôle et l'efficacité des gestes professionnels. D'autres recherches vont dans le même sens et tendent à montrer que les jeunes enseignants définissent leur engagement professionnel sur le mode de l'expérience vécue (Dubet et Martuccelli, 1996) ou sur le mode de l'authenticité (Rayou et van Zanten, 2004). Le cri d'urgence que laissent entendre certains des jeunes enseignants de notre recherche est certes au cœur de leur expérience en tant que sujet, de leur identité en tant qu'enseignant, même s'il n'est pas nécessairement constitutif d'une professionnalité entendue en tant que gestion rationnelle de l'enseignement. Il y aurait donc une distinction à établir dans l'enseignement entre la dimension expérientielle qui renvoie à l'authenticité, à l'expérience de l'enseignant en tant que sujet et la dimension professionnelle qui elle fait référence à l'expertise, au contrôle et à la réflexivité conduisant à des choix pédagogiques efficaces.

Or, un des problèmes de la professionnalisation ne consiste-t-il à braquer le regard sur l'efficacité, à donner l'illusion que tout enseignant, au terme de sa

formation, aura l'expertise nécessaire afin de gérer tous les problèmes survenant dans son travail, ce qui, paradoxalement, lorsque le jeune enseignant prendra conscience de ce que l'on pourrait appeler la résistance du réel, l'amènera à attribuer ses difficultés à des lacunes personnelles et non à des causes structurelles ou auxquelles tous les enseignants sont susceptibles d'être confrontés indépendamment de leur niveau d'expertise et de leur expérience? On conserve alors l'impression que le discours officiel sur l'orientation professionnalisante de l'enseignement constitue une « fiction » qui masque la réalité attendant les jeunes enseignants des milieux difficiles, qui fait diversion à cette réalité.

Le discours sur la professionnalité en tant que norme ou idéal peut-il alors avoir un effet démobilisateur pour les jeunes enseignants, et même engendrer un sentiment d'incompétence les conduisant à une forme d'auto-élimination tant l'écart semble grand entre la maîtrise possible des contextes d'enseignement véhiculé par l'idéal professionnel et la réalité vécue marquée par le désordre et l'angoisse? N'importe-t-il pas alors de réfléchir au contenu de la formation initiale des maîtres, à tout le moins dans les programmes universitaires québécois, afin que soient abordées de front les difficultés vécues par les jeunes enseignants, notamment via une introduction à une analyse plus sociologique de l'éducation en milieux défavorisés, de la massification et des facteurs à la fois institutionnels (van Zanten, 1996; Payet, 1995) et sociaux qui interviennent dans l'échec scolaire et dans les différentes formes d'inégalités devant l'éducation?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Conseil supérieur de l'éducation. (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante. Avis au ministre de l'éducation*, Gouvernement du Québec, septembre 2004.
- Derouet, J.-L. (direction) (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Paris, Bruxelles : DeBoeck Université.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et Justice*. Paris : Métailié.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Hughes, E. (1996). *Le regard sociologique*, traduit par J.-M. Chapoulie, Paris : École des hautes études en sciences sociales.
- Illich, I. (1973). *La convivialité*. Paris : Seuil.
- Lessard, C. (2002). « L'État, le marché et le travail enseignant », Société Royale du Canada, (discours d'introduction, disponible en ligne à l'adresse suivante : <http://www.rsc.ca//files/publications/presentations/2002/lessard.pdf>)
- Lessard, C. & LeVasseur, L. (2007). L'école publique généraliste est-elle en train de voir sa vocation transformée, *McGill Journal of Education*, 42, 3, 337-353.
- LeVasseur, L. (à paraître). Rôles et préoccupations des jeunes enseignants au Canada dans un contexte de transformation des systèmes d'éducation, *Revue canadienne d'éducation*.
- LeVasseur, L. (2009). Les inégalités scolaires dans le contexte d'une régulation de l'éducation par le marché selon les enseignants de Montréal, *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 1, (11), 62-71.
- LeVasseur, L. (2008). The Social Function of the School and the Work Performed by Montreal Teachers in the Context of Quebec Student Integration Policies. In D. Gérin-Lajoie (direction), *Educators' Discourses On Student Diversity In Canada: Context, Policy, and Practice* (pp.133-162). Toronto : Canadian Scholars' Press.
- LeVasseur, L. (2006). Décentralisation et concurrence dans le système d'éducation québécois et leurs effets sur le travail des enseignants, *Formation et pratiques d'enseignement en questions, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin* 5, 15-28.
- Malet, R. (2000). Savoir incarné, savoir narratif. Recherche phénoménologique et formation de l'enseignant sujet, *Revue française de pédagogie*, 132, 43-53.
- Ministère de l'Éducation. (2004). *Indice de milieu socio-économique par école. Indice du seuil de faible revenu par école. Données 2003-2004*, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2003). *Les nouvelles dispositions de la Loi sur l'Instruction publique*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1998). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation. (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1996). *Les États généraux sur l'éducation: Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires: rapport final*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. In D. Biron, M. Cividini & J.-F. Desbiens (Ed.), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 313-336). Lieu: Éditions du CRP.
- Payet, J.-P. (1997). Le sale boulot: division morale du travail dans un collège de banlieue, *Annales de la Recherche Urbaine*, 75, 19-31.
- Payet, J.-P. (1995). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Rayou, P. & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants: changeront-ils l'école?* Paris, Bayard.
- Tardif, M. & LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif*. Paris: Presses universitaires de France.
- Tardif, M. (2004). « Les organisations de service public et l'obligation des résultats en éducation: plaidoyer pour un principe de responsabilité limitée », in Lessard, C. et P. Meirieu, *L'obligation de résultats en éducation*. Québec: Presses de l'Université Laval, 189-205.
- Van Zanten, A. (1996). Fabrication et effets de la ségrégation scolaire. In S. Paugam (Ed.), *L'exclusion: l'état des savoirs* (pp. 281-291). Paris: La Découverte.