

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
DANIELLE CHAMBERLAND

LES COMPÉTENCES SOCIALES CHEZ LES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE:
UNE EXPLORATION DE LEURS BESOINS ET DES STRATÉGIES DE
FORMATION PRIVILÉGIÉES

SEPTEMBRE 1998



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

RÉSUMÉ

Les objectifs de la présente recherche sont d'une part, l'identification des compétences sociales de l'enseignant oeuvrant au secondaire en vue de répondre aux exigences de sa profession et, d'autre part, l'exploration des besoins de formation à l'endroit de ces compétences ainsi que les principales stratégies favorables à leur développement ou à leur consolidation.

Trois caractéristiques sont considérées: l'appartenance sexuelle, l'expérience et la diplômation.

L'échantillon est composé de 128 enseignants des écoles secondaires publiques de Chicoutimi.

Les résultats indiquent que les enseignants jugent nécessaires la détention de compétences sociales pour bien exécuter les tâches liées à l'enseignement. De plus, pour les besoins de formation, les enseignants privilégient les compétences sociales suivantes: l'habileté à la communication interpersonnelle, la capacité d'encadrement et l'ouverture à l'autre.

Par ailleurs, tout en admettant leurs besoins de formation, ceux-ci priorisent comme stratégies de formation, un atelier avec une personne ressource spécialisée dans ce domaine, un dialogue avec une personne ressource et une réflexion dans l'action.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier M. Gilles A. Bonneau, mon directeur de recherche, pour son professionnalisme. Son soutien assidu et sa disponibilité m'ont aidée à persévérer tout au long de cette étude. J'ai grandement apprécié sa collaboration, ses judicieux conseils et sa compréhension.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	II
REMERCIEMENTS	III
TABLE DES MATIÈRES	IV
LISTE DES FIGURES	VII
LISTE DES TABLEAUX	VII
CHAPITRE I - Problématiques générale et spécifique	2
1.1 Historique	
1.2 La problématique générale des compétences non techniques et sociales	5
1.3 La problématique spécifique de la recherche	8
CHAPITRE II - Considérations théoriques ou notionnelles sur les fonctions de l'enseignement au secondaire et les compétences qui y sont associées	13
2.1 Fonctions et attributions liées à l'enseignement	14
2.2 La formation continue	25
CHAPITRE III - La méthodologie de l'étude	31
3.1 Approche privilégiée	32
3.2 Population cible et échantillon	33
3.3 L'instrument d'enquête	34
3.4 Déroulement de l'étude	35
3.5 Traitement des données recueillies	37
CHAPITRE IV - Présentation et analyse des données	38
4.1 Les caractéristiques des répondants	39
4.2 Les compétences sociales requises	44

4.3	Besoins de formation	57
4.4	Les stratégies de formation	73
4.5	Les commentaires additionnels	74
CHAPITRE V - Discussion des résultats		75
5.1	Identification des compétences sociales pour l'enseignant oeuvrant au secondaire	76
5.2	Les besoins de formation pour les enseignants du secondaire	79
5.3	Formation continue: stratégies privilégiées	84
CONCLUSION		88
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		90
ANNEXE 1		96

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Importance (relative) accordée (fréquence) aux compétences sociales jugées utiles selon le sexe	52
Figure 2.	Importance (relative) accordée (fréquence) aux compétences sociales jugées utiles selon l'expérience	56
Figure 3.	Besoins de formation en regard des compétences sociales pour l'ensemble des enseignants du secondaire, selon le sexe	60
Figure 4.	Besoins de formation en regard des compétences sociales pour l'ensemble des enseignants du secondaire, selon l'expérience	61
Figure 5.	Besoins de formation pour les répondants, selon le sexe	68
Figure 6.	Besoins de formation pour les répondants, selon l'expérience	72

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Répartition des questionnaires acheminés, reçus et retenus	36
Tableau 2.	Appartenance sexuelle des répondants selon le milieu d'appartenance et globalement	40
Tableau 3.	Répartition des sujets selon leur groupe d'âge	41
Tableau 4.	Répartition des répondants selon leur expérience, années regroupées	42
Tableau 5.	Niveaux enseignés des répondants	43
Tableau 6.	Liaison des compétences sociales indispensables ou utiles aux divers aspects de la tâche selon la fréquence de sélection	45-46
Tableau 7.	Besoins de formation en regard des compétences sociales, pour l'ensemble des enseignants du secondaire	59
Tableau 8.	Besoins de formation en regard des compétences sociales s'appliquant aux répondants eux-mêmes	65
Tableau 9.	Appréciation des compétences sociales, selon le sexe (en pourcentage)	82

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUES GÉNÉRALE ET SPÉCIFIQUE

Introduction

Ce chapitre présente d'abord un bref historique des devoirs incombant au pédagogue.

De plus, on y retrouve la problématique générale des compétences techniques et sociales.

Finalement, on peut y lire la problématique spécifique de la recherche.

1.1 Historique

Éduquer, instruire, former, faire croître ont pour origine un même verbe latin: educare.

Dans la cellule familiale aussi bien que dans tout autre groupe humain, il y a toujours eu place pour celui qui forme ou fait croître, pour celui qui instruit, qui éduque. Et dans les plus anciennes sociétés, il est naturel de penser que la fonction formatrice a été exercée par le plus âgé, le plus fort, le plus habile ou le plus dévoué. Le métier d'enseignant est ultérieurement apparu se substituant aux parents et aux tuteurs.

Depuis longtemps le pédagogue est au centre non seulement de multiples attentes mais aussi au centre de grandes attentes. Dans la Grèce antique, Platon a cherché à atteindre le point suprême où toutes les formes d'éducation se rejoignent: la connaissance du Bien (Leif et Bianchen, 1996). Au XVII^e, pour Comenius, précurseur de la pédagogie active, la formation de l'homme doit préparer non seulement à cette vie mais aussi à la vie éternelle (Leif et Bianchen, 1996).

Quant à Rousseau, le maître se doit d'être un accompagnateur car sa théorie soutient une nouvelle genèse de l'homme: l'accès de celui-ci à un état social et civilisé qui lui est imposé et qu'il faut bien qu'il assume (Leif et Bianchen, 1996).

L'école, historiquement a donc souvent reçu le mandat de résoudre tout un éventail de problèmes sociaux, économiques et même politiques plus ou moins de son ressort.

Le XX^e siècle n'entretient pas moins d'exigences envers le pédagogue, l'art d'éduquer les hommes étant considéré comme l'une des tâches les plus difficiles à accomplir. (Kant, E; pris dans Payette 1993).

À l'époque contemporaine apparaît ce qu'on nomme école active ou école nouvelle. John Dewey aux États-Unis, Kerschensteiner et Foerter en Allemagne, Maria Montessori en Italie, Ferrière et Claporède en Suisse, en sont les tenants.

Ceux-ci préconisent l'activité manuelle, le travail en équipe, l'autonomie, tous se réclamant de Rousseau. Tous veulent aussi voir dans l'enfant un être dont la personnalité n'aurait aucune possibilité d'épanouissement dans un contexte autre que la démocratie (Chavardès, 1966).

Alain, en France, peu enclin aux méthodes nouvelles n'est pas moins un ardent défenseur de la liberté intellectuelle; cependant que Freinet innove et réussit, à sa manière, à la fois dans la ligne de Rousseau et du pédagogue soviétique, Makarenko, pour qui le travail est le meilleur ciment de la vie sociale.

Tous sont enfin pour une morale ouverte au service de l'individu et de la collectivité (Chavardès, 1966).

Au Québec du XX^e siècle, pensée humaniste classique et chrétienne, pensée néo-humaniste et rogérienne, pensée progressiste et pensée socialiste sont autant de courants qui ont interpellé les pédagogues.

Actuellement, une des principales observations qui puisse être faite à propos de la société a trait aux changements rapides et continus de tous ordres qui s'y manifestent, que ce soit au plan démographique, écologique ou autre. Plus que jamais auparavant, il est de

première nécessité pour les individus et les institutions qui composent notre société d'arriver à s'adapter à ces divers changements (MEQ, 1992).

1.2 La problématique générale des compétences non techniques et sociales

En cette période de crise économique et sociale, face à une société en pleine mouvance, le système québécois ne peut qu'être remis en question et être l'objet de nombreux espoirs (CSE, 1993).

On peut en effet constater, qu'au Québec, de toutes les institutions qui sont appelées à la rescoussse en regard des nouvelles réalités économiques et sociales, c'est à l'école que revient la palme de l'institution la plus sollicitée (FQDE, 1996). Il est probablement normal d'attendre beaucoup de l'école en cette période de perpétuel changement où l'on recherche des points d'ancre pour mieux affronter les nouvelles réalités. Mais, pour celle-ci, devant les demandes sociales qui lui sont adressées, l'exercice de sa mission éducative devient de plus en plus difficile. Et les attentes sont nombreuses: suppléer à la famille, accueillir les enfants handicapés, participer à des campagnes de sensibilisation, collaborer avec les différents intervenants sociaux, mettre en place des services de garde, préparer les jeunes au marché du travail local, etc. (CSE, 1993).

Pourtant garantir la formation demeure la tâche centrale de l'école. Le but de l'école n'est pas de préparer à un emploi particulier, de livrer un produit sur le marché de la vie ou de compenser pour les carences d'une famille éclatée mais d'inculquer des connaissances. (Laurin, 1994) Cependant, les circonstances et les conditions imposent au réseau et aux établissements, des interventions sociales car ceux-ci ne peuvent accomplir leur mission avec

les besoins de leur milieu et les cas particuliers. Ces fonctions sociales, moins manifestées, demeurent latentes. (FQDE, 1996)

Toutefois, dans le contexte social et économique actuel, c'est au personnel enseignant que nous devons de nous intéresser en tout premier lieu pour contrer le décrochage scolaire, accroître le taux de diplômatation et permettre à chaque élève de développer ses capacités d'apprentissage.

D'après l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF, 1996), d'une part, on ne demande plus à l'école de perpétuer la société dans laquelle elle est insérée mais plutôt d'anticiper l'avenir et de former en fonction de cet avenir. D'autre part, on lui demande d'interagir efficacement avec l'ensemble des jeunes qui, cependant, n'arrivent pas à l'école avec les mêmes bases.

La responsabilité de l'école étant devenue de plus en plus grande et aussi de plus en plus complexe, dorénavant les enseignants doivent considérer les nouvelles attentes qui leur sont adressées et ainsi répondre non seulement aux nouvelles exigences de leur profession mais aussi aux besoins sans cesse croissants des élèves. (Grégoire, 1990)

Pour sa part, le Conseil supérieur de l'éducation rappelle que le système d'éducation doit répondre à plusieurs objectifs: l'acquisition de compétences générales, l'acquisition de compétences professionnelles ainsi que le développement personnel et social.

Autonomie, intégration socio-culturelle, égalisation des chances, avancement de la démocratie, voilà autant de devoirs qui incombent maintenant à l'école.

De plus, devant l'évolution rapide des technologies de l'information, la multiplication de la recherche dans toutes les sphères du savoir et l'émergence de nouvelles problématiques sociales, nous connaissons un vieillissement des compétences. Ce phénomène, appelé

obsolescence, ne peut qu'être ressenti par la population enseignante, leurs compétences leur apparaissant de plus en plus inadéquates. (MEQ, 1992)

Par le passé, la formation initiale suffisait à établir les bases nécessaires au travail de toute une vie. Mais, aujourd'hui, devant l'avancement des connaissances, l'évolution de la société, les attentes multiples et nouvelles des parents et les changements survenant dans le système d'éducation et dans les programmes d'études, il serait illusoire de croire qu'une formation initiale même solide, suffirait pour relever autant de défis. Conséquemment, les enseignants ne se retrouvent devant d'autre choix que celui de se renouveler constamment. (MEQ, 1992)

Bien sûr, le rôle premier de l'enseignant touche toujours la transmission des connaissances. Toutefois, maîtriser les contenus des disciplines enseignées ne suffit plus car l'enseignement est une activité complexe comprenant des tâches très diversifiées, une prise de décisions continue et une réponse adéquate aux différentes situations éducatives. L'enseignement exige donc de celui qui s'y consacre, un ensemble de compétences bien particulières. (MEQ, 1992) On peut donc dire que la compétence propre de tout enseignant consiste essentiellement dans sa capacité de stimuler et de guider chaque élève qui lui est confié dans son processus d'apprentissage.

Selon Morand-Aymond (1991), la compétence peut être appréhendée comme l'ensemble des connaissances et qualités professionnelles mises en oeuvre pour résoudre une situation ou un problème particulier. Les compétences sont de natures différentes: intellectuelles, générales ou techniques, ce sont les savoirs ; opérationnelles, elles sont liées à un savoir-faire ; mais ce sont aussi des qualités professionnelles qui sont la condition indispensable de la mise en oeuvre des connaissances, c'est le savoir-être.

Évidemment, on doit s'assurer que le travailleur possède les connaissances nécessaires à l'exécution de ses tâches. Mais, mis à part ce savoir technique, le savoir-faire acquis par l'expérience, et le «savoir-vivre» relatif aux attitudes et comportements de travail sont d'autres composantes de la compétence à développer. En effet, en plus des connaissances techniques et organisationnelles, le travailleur tirera partie du développement d'habiletés nouvelles comme le préconisent les nouvelles formes d'organisation de travail. L'analyse et la résolution de problèmes, les capacités à communiquer et à travailler en équipe, le contrôle de la qualité représentent quelques-unes des compétences ou des expériences à procurer à la main d'oeuvre pour lui permettre d'être productive et capable de s'adapter aux changements actuels (FQDE, 1996).

1.3 La problématique spécifique de la recherche

L'enseignant en situation d'action mobilise différents savoirs. Il doit juger ce qu'il y a à faire et, pour y arriver, il puise dans son réservoir de savoirs disponibles. Celui-ci doit donc maîtriser les compétences sociales ou comportementales, soit celles qui englobent des aptitudes personnelles, relationnelles et relatives au développement (Morand-Aymond, 1991), pour être en mesure de renouveler le contrat social avec la société.

De plus, les attentes à l'endroit de l'enseignant au secondaire sont nombreuses: personnalisation à l'acte éducatif, maîtrise des disciplines enseignées, de l'acte pédagogique, de la démarche d'évaluation et des processus d'apprentissage; maîtrise des stades de développement biopsychosocial à l'adolescence, connaissance des caractéristiques socio-économiques propres à chaque milieu, conscience des enjeux sociaux de l'éducation, etc. (MEQ, 1992)

Pourtant, d'une part, selon Payette (1993), dans les milieux universitaires, les programmes continuent de survaloriser les compétences intellectuelles et l'acquisition de connaissances. Il y a intérêt à pousser plus loin les recherches sur les savoirs pratiques et les savoirs d'expérience car d'importants savoirs (faire, être) ne peuvent s'acquérir autrement que par la pratique et l'expérience.

Pour Gilles Paquet (1991), il est important de contribuer à construire une épistémologie de la pratique en approfondissant les travaux qui s'intéressent à la pratique réfléchie (Shön, 1983, 1987), et à l'intelligence pratique (Sternberg et Wagner (1986) et à l'apprentissage dans la vie quotidienne (Polanyi, 1967; Sternberg, 1990). Cette épistémologie doit faire connaître les conditions nécessaires pour qu'un praticien acquière efficacement les diverses sortes de savoirs qui en font un professionnel compétent et fiable.

Une épistémologie de la pratique doit pouvoir amener à distinguer dans les compétences intimement reliées à la personnalité celles qui peuvent être modifiées de celles qui ne peuvent pas l'être. La personnalité des praticiens occupe une place centrale.(Payette, 1993)

D'autre part, dans les écoles actuelles, on peut constater combien les principes du taylorisme sont présents dans la philosophie de gestion. « Les conséquences sont graves car, dépossédés de leur savoir-faire réel, frustrés du pouvoir légitime que justifient leurs connaissances, les enseignants sont privés de moyens essentiels à la satisfaction, au plaisir et à l'identité au travail» (Carpentier-Roy, 1992, p. 157).

Présentement, l'école ne jouit pas d'une liberté d'action suffisante pour faire face adéquatement aux situations concrètes et résoudre les problèmes réels soulevés par la formation des jeunes. Il y a peu de place pour l'initiative et pour l'adaptation, que ce soit

dans l'horaire de l'école, la grille-matière, les programmes d'études, etc. La demande est forte pour un accroissement de la souplesse et de la latitude afin de permettre aux responsables, aux enseignants de répondre sur place, avec originalité et à-propos aux besoins de leur école et de leur milieu (MEQ, 1993)¹

L'enseignant a davantage besoin d'autonomie dans l'exercice de ses fonctions. Selon Dion (1986), l'autonomie réfère au degré de liberté que possède une personne, une organisation. On parlera d'autonomie professionnelle lorsqu'un individu aura une certaine marge de manoeuvre ou indépendance quant au contrôle de son propre travail. L'autonomie s'oppose à la notion de dépendance inhérente au modèle de gestion traditionnelle où la direction se charge du choix des «moyens» pour l'exécution d'un travail et où le travailleur se contente de s'y conformer. C'est le degré d'autonomie qui détermine le niveau de responsabilité ressenti par un travailleur à l'égard de son emploi qui, lui-même, sera déterminant de sa motivation.

En somme les changements sociaux majeurs qui sont en cours ont fait en sorte que plusieurs tâches supplémentaires échoient à l'enseignant et cela plus particulièrement au secondaire. Multiethnicité, décrochage scolaire, pauvreté, exclusion sociale, accessibilité grandissante de la drogue, montée de la violence, suicide chez les jeunes, voilà autant de

1. Cependant, les indications récentes de la réforme de l'éducation notamment la nouvelle loi no 180, proposent comme objectif d'assurer le succès du plus grand nombre, dans le respect du projet éducatif et cela en privilégiant la décentralisation des pouvoirs pour donner plus d'autonomie à l'école.

nouvelles réalités sociales auxquelles l'enseignant est confronté. La formation universitaire prépare celui-ci à une compétence technique sans le préparer à des compétences non techniques. Par ailleurs, l'école, tout en pratiquant toujours une philosophie de gestion privant l'enseignant de moyens essentiels à l'identité au travail, ne fournit peut-être pas à l'enseignant les outils dont il a besoin pour bien s'acquitter des divers aspects de sa profession.

La formation continue peut permettre au personnel enseignant de maintenir à jour ses compétences et de renouveler sa pratique éducative.

Les compétences sur les plans personnel, professionnel et organisationnel peuvent être améliorées par les enseignants tout au long de leur carrière pour qu'ils puissent faire face aux réalités changeantes du milieu scolaire et de la société ainsi qu'aux exigences renouvelées de l'acte d'enseigner. (Boisvert, 1995)

De plus en plus, les entreprises, les universités et le ministère de l'Éducation jugent essentielles les compétences sociales pour exercer adéquatement la profession d'enseignant car, étant donné la richesse et la diversité des rapports personnels et professionnels que celui-ci doit entretenir avec les élèves, en groupe ou individuellement ainsi qu'avec d'autres agents d'éducation, il importe que l'enseignant possède des compétences relatives à l'intervention pédagogique, aux dimensions culturelle et sociale de l'éducation de même qu'à l'éthique professionnelle (MEQ, 1992). Les compétences sociales ou comportementales requises de plus en plus dans les entreprises et dans les institutions scolaires américaines et québécoises comprennent des compétences personnelles (savoir-être) et des compétences relationnelles (savoir-faire avec les gens).

Objectifs et questions de recherche

Le but de la présente recherche porte sur les compétences sociales de l'enseignant oeuvrant au secondaire. Elle poursuit deux objectifs principaux. Elle vise d'abord à identifier, du point de vue des personnes directement concernées, les compétences sociales essentielles à bien exécuter les tâches liées à l'enseignement. Elle vise aussi à explorer les moyens ou stratégies jugés utiles pour acquérir ou consolider les dites compétences. Les travaux d'investigation visent à répondre aux questions suivantes:

1. Quel est l'ensemble des éléments de la tâche de l'enseignant qui implique des compétences sociales?
2. Quelles sont les compétences sociales les plus susceptibles de répondre aux attributions identifiées de la tâche?
3. Quelle est l'importance des besoins de formation en regard des compétences sociales jugés indispensables pour les enseignants du secondaire?
4. Selon quelle dynamique, ou selon quelles stratégies, ces compétences sociales peuvent-elles être appropriées par les enseignants du secondaire?

Ces interrogations ne semblent pas avoir été investiguées au Québec. À notre connaissance, cette étude serait la seule au Québec portant sur ce sujet.

CHAPITRE II

CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES OU NOTIONNELLES SUR LES FONCTIONS DE L'ENSEIGNEMENT AU SECONDAIRE ET LES COMPÉTENCES QUI Y SONT ASSOCIÉES

Introduction

Ce chapitre présente des considérations théoriques ou conceptuelles utiles à la recherche. Ainsi sont successivement examinées les fonctions et les attributions spécifiques liées à l'enseignement; les compétences sociales ou non techniques commandées par les divers aspects de la tâche; et la formation continue laquelle semble constituer l'avenue la plus prometteuse du développement des compétences sociales.

2.1 Fonctions et attributions liées à l'enseignement

Afin de pouvoir mieux identifier quelles sont les compétences sociales dont l'enseignant a besoin pour remplir adéquatement sa tâche, il convient de s'attarder sur la fonction générale de l'enseignant et les éléments ou les attributions plus caractéristiques de cette fonction. À chacune de ces attributions, on pourra établir un lien avec les exigences actuelles qui sont attendues de l'enseignant.

Dans l'entente intervenue entre le comité patronal de négociation pour les commissions scolaires pour catholiques, les commissions scolaires confessionnelles catholiques et les commissions scolaires dissidentes pour catholiques (CPNCC) et la centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente (1995-1998), nous pouvons relever à l'article 8-2.01, page 107, deux grandes fonctions de l'enseignement: «L'enseignante ou l'enseignant dispense des activités d'apprentissage et de formation aux élèves et elle ou il participe au développement de la vie étudiante de l'école».

De façon explicite, ces fonctions majeures donnent lieu à plusieurs attributions ou tâches.

2.1.1 Attributions ou tâches de l'enseignant

Dans ce cadre, les attributions caractéristiques de l'enseignante, de l'enseignant sont les suivantes:

2.1.1.1 Préparer et dispenser des cours dans les limites des programmes autorisés.

Cet aspect de la tâche de l'enseignant est sans doute celui qui apparaît le plus évident. Même s'il ne faut pas réduire l'enseignement à une transmission de savoirs, cette attribution semble toutefois primordiale. Cependant, pour transmettre des connaissances la compétence de l'enseignant se doit d'être double: d'abord, il sait ce qu'il enseigne, ensuite, il sait comment l'enseigner. En effet, bien des savants ne savent pas enseigner leur science; ils peuvent l'exposer, certes, mais exposer n'est pas enseigner. (Reboul, 1983)

Donc, l'enseignant doit savoir ce qu'il enseigne. Pour cela, l'enseignant du secondaire doit posséder une solide culture générale. Il faut que celui-ci se sente à l'aise dans un univers où sont transmises des connaissances de divers ordres dans une perspective de formation intégrale des élèves et qu'il soit en mesure de faire saisir la contribution de chaque discipline à l'ensemble de cette formation (MEQ, 1992). Chaque situation de formation exige des réponses mettant en jeu les forces intellectuelles et les connaissances de l'enseignant (Lesne, 1977).

Les attentes face aux connaissances de l'enseignant sont importantes; cependant, celui-ci doit savoir comment transmettre ces connaissances. Modèle représentatif de la culture générale qu'il a pour mission de faire partager à d'autres (Grégoire, 1990), l'enseignant doit posséder une connaissance des processus par lesquels la personne acquiert

des connaissances, développe des habiletés et adopte des attitudes ou des comportements (MEQ, 1992).

L'enseignant doit de plus penser la matière comme si elle devait être comprise par lui à partir de l'esprit et des motivations des élèves. Il doit donc posséder la capacité de transformer le contenu qu'il possède et l'adapter aux différences d'intelligence et de préparation des élèves (Grégoire, 1990) car enseigner c'est communiquer un contenu organisé (Reboul, 1983).

2.1.1.2 Assumer les responsabilités d'encadrement auprès d'un groupe d'élèves.

L'enseignant doit en outre surveiller les élèves qui lui sont confiés ainsi que les autres élèves lorsqu'elles ou ils sont en sa présence.

À l'article 8-6.01, page 109, de l'entente entre le CPNCC et la CEQ (1995-1998), on retrouve la définition suivante de l'encadrement: «Intervention auprès d'une ou d'un élève ou d'un groupe d'élèves visant le développement personnel et social de l'élève et l'invitant à assumer ses responsabilités relativement à sa propre formation».

L'enseignant doit donc se préoccuper, d'une part, du développement personnel de l'élève car les demandes de savoirs adressées au système scolaire ne semblent pas suffisantes. Il existe une réalité de demandes autres que le désir de qualifications. On a besoin de savoir être et de savoir faire (Beillerot, 1983).

En effet, dans tout enseignement, il doit y avoir une intention morale de développer un certain type d'être humain et ainsi favoriser l'émergence de la personne humaine. (Grégoire, 1990)

Pour cela, l'enseignant doit posséder la capacité d'aider chaque élève à mieux se connaître, à comprendre son milieu et à poursuivre sa formation malgré des difficultés liées à un sexe, à la compétition et à l'échec, au groupe ou au milieu familial ou au milieu socio-culturel. L'enseignant doit donc être un modèle contribuant ainsi à la structuration de leur être (MEQ, 1992).

D'autre part, l'enseignant doit se préoccuper du développement social de l'élève. Que ce soit en France, aux États-Unis ou au Québec, l'enseignant est envisagé comme un agent de transformation sociale, l'école étant perçue comme le lieu d'apprentissage de la vie en société (Houssaye, 1987).

Ainsi, la mission que reçoivent les enseignantes et les enseignants de former les jeunes générations leur confère un rôle dont l'influence est considérable sur l'évolution générale de la société. L'école n'étant pas seulement un lieu de développement intellectuel mais aussi une institution sociale dont la responsabilité est de préparer chaque élève à s'insérer dans la société et à devenir une personne autonome et responsable (Grégoire, 1990).

De plus, la fonction d'autorité échoit à l'enseignant. Cette autorité, légitime et juridiquement fondée apparaît toutefois exigeante et souvent inefficace. Même si l'enseignant se doit de faire honorer et respecter la loi, celui-ci ne parvient pas toujours à s'affirmer et à faire respecter l'ordre. (Reboul, 1983)

Traiter avec les élèves individuellement ou en groupe, maintenir le climat et créer l'environnement favorable sont autant d'aspects de ce que l'on peut appeler faire la classe,

encadrer un groupe. Pour cela, l'enseignant doit avoir la capacité d'entretenir des relations soutenues avec ses élèves. L'encadrement des élèves, la conduite de la classe, suppose également la connaissance et le respect des différences ethniques, socio-économiques et culturelles (MEQ, 1992).

Pour être ainsi en mesure d'établir des liens dynamiques entre les élèves, les contenus dans une situation d'apprentissage et lui, l'enseignant doit connaître les lois de la dynamique des groupes, être capable d'interpréter les réactions de ses élèves, être soucieux de développer un esprit de groupe et faire respecter par le groupe un code de vie en classe. Il doit donc connaître les techniques d'animation propres à aider le fonctionnement d'un groupe et être habile à manœuvrer de façon adéquate dans les situations d'indiscipline (Postic, 1977).

L'enseignant doit donc posséder des habiletés de praxis scolaire, habiletés reliées à la répartition des élèves à l'intérieur de la classe, à l'organisation des groupes de travail, au maintien de la discipline appropriée selon les circonstances, aux procédés utilisés pour susciter l'attention, à l'attribution de récompenses et de sanctions, aux modes de soutien et d'entraide entre les élèves et au développement d'une prise de responsabilité de la vie de la classe par les élèves (Grégoire, 1990). De plus, l'enseignant doit savoir écouter et observer. Il a le sens de l'humour et sait garder son calme. Il est attentif à tous et ouvert à tous (Leperlier, 1992).

Afin de pouvoir encadrer adéquatement les élèves et voir ainsi à leur développement personnel et social, l'enseignant doit être préparé à produire les résultats que l'on attend de lui en réponse aux attentes de la société. (Grégoire, 1990)

Par ailleurs, de plus en plus on retrouve de multiples communautés définies selon la race, l'ethnie, la région, la condition économique, la religion. Par conséquent, l'enseignant se doit de comprendre et de respecter les différences et la diversité ethnique, socio-

économique et culturelle des élèves. Il doit se préoccuper de développer, à l'intérieur de l'école, un environnement où on respecte les différences individuelles et l'appartenance à un groupe, où l'apprentissage est valorisé, où l'engagement est soutenu (Holmes Group, 1986).

En outre, étant donné les changements en cours dans la famille et les nouveaux rôles et attitudes adoptés par le milieu social face à ses membres, l'établissement de liens entre les écoles et les parents, le milieu social environnant et d'autres organismes sociaux devient de plus en plus important. L'enseignant se doit ainsi de connaître les ressources qui sont disponibles dans le quartier ou la région où il enseigne, de même que les problèmes, les attentes et l'esprit qui règnent dans ces lieux (Grégoire, 1990).

L'école visant à former l'ensemble des jeunes et à offrir à tous l'égalité des chances et les meilleures conditions d'apprentissage. Il est donc important que l'enseignant se montre accueillant, tolérant et ouvert à l'égard de tous les élèves et cela, sans discrimination aucune (MEQ, 1992).

De plus, afin d'en arriver à un développement personnel et social chez l'élève, l'enseignant se doit d'entrer en communication avec celui-ci. La communication est évidemment au coeur de l'acte d'enseigner et l'on peut mesurer l'habileté d'un enseignant à communiquer par sa capacité d'écoute. (Develay, 1994)

2.1.1.3 Collaborer avec les autres enseignantes ou enseignants et les professionnelles ou professionnels de l'école en vue de prendre les mesures appropriées pour servir les besoins individuels de l'élève.

L'enseignant doit sans cesse travailler en collaboration avec les autres enseignants, avec les divers professionnels de l'école et avec le personnel de direction et cela pour la prise de décisions concernant les apprentissages scolaires, la réalisation du projet éducatif et l'amélioration de la vie scolaire.

Ce sont même des joueurs d'équipe qui souhaitent partager leurs connaissances et leurs habiletés avec d'autres et participer au développement continu de programmes d'études consistants (Grégoire, 1990).

Entre autres services d'aide personnelle à l'élève, tous les enseignants devraient être sensibilisés afin d'avoir un minimum de connaissances sur les déviances telles drogue, violence, suicide, fugue et sur les différentes ressources disponibles.

Les enseignants doivent aussi être capables de communiquer régulièrement avec les parents de leurs élèves pour connaître leurs préoccupations, solliciter leur soutien et fournir de l'information au sujet de leur enfant et de l'école.

Nous vivons avec d'autres, nous entretenons des relations avec eux: l'idée d'une société et des relations qu'elle implique entre personnes est inhérente à la personne humaine. Cette attention aux autres basée sur l'échange, le respect, l'affinité, l'ouverture et la confiance, s'impose d'une façon toute particulière pour les enseignantes et les enseignants.

De plus, ces derniers ont besoin de qualités aussi importantes qu'une certaine chaleur humaine, l'empathie, la capacité d'établir un contact avec d'autres, la simplicité et l'ouverture,

une aptitude à saisir les subtilités de la communication humaine et une habileté à traiter avec d'autres personnes aussi bien individuellement qu'en groupe (Holmes Group, 1990).

Du point de vue des fonctions et attributions ci-dessus considérées, il apparaît que la seule présence de compétences techniques ne peut suffire à la tâche de l'enseignant. Les compétences sociales (ou non techniques) sont tout autant nécessaires.

2.1.2 Les compétences non techniques ou les compétences sociales

Voici un essai, sur le plan conceptuel, des compétences sociales possiblement utiles à l'enseignant pour l'exercice de sa profession. Nous distinguons ici deux grandes classes de compétences: les compétences personnelles et les compétences relationnelles (Morand-Aymond, 1992).

2.1.2.1 Les compétences personnelles: celles-ci peuvent être définies comme la recherche continue d'un degré de congruence entre les expériences qu'on vit et la perception qu'on a de soi-même. Les traits ou capacités ci-dessous relèvent des compétences personnelles:

L'authenticité

C'est la capacité d'identifier correctement tout ce qui se passe en soi; l'individu authentique est porté à avoir confiance en lui et aux possibilités des autres (St-Arnaud, 1974).

L'initiative

L'individu s'efforce d'influencer le cours des événements plutôt que de le subir passivement; il suscite de nouvelles activités plutôt que de simplement réagir aux événements (Payette, 1993).

L'estime de soi

Avoir le respect de sa propre intégrité et singularité; amour et compréhension de son propre soi. L'estime de soi comporte avantageusement cinq aspects: le sentiment de sécurité, la compétence, le sens de la responsabilité, le sentiment d'appartenance et une représentation de soi positive. (Lofgreen et Larson, 1991)²

La persévérance à la tâche

Aptitude à maintenir un intérêt élevé pour produire le ou les résultats attendus et à faire face aux situations. (Payette, 1993)

2.1.2.2 Les compétences relationnelles: Il s'agit essentiellement du savoir-faire avec les gens et de la capacité d'entrer en relations avec les individus. D'une façon plus spécifique, les compétences suivantes sont généralement vues comme favorables.

2. Communication présentée au congrès de la Society of accelerative learning and techniques (SALT) St-Louis, Missouri

L'ouverture à l'autre

Capacité d'attitudes chaleureuses; disponibilité à l'autre; être à l'écoute de l'autre.

(Fromm, 1967)

Habileté à la communication interpersonnelle

Modes de communication favorisant la naissance de liens, d'engagement, d'adhésion, ou de solidarité en vue d'un meilleur positionnement de vie. La communication interpersonnelle ouvre à un apprentissage concret pour mieux trouver sa propre complétude en apprenant à se différencier ou à se séparer quand cela est nécessaire.

Elle favorise maturation, structuration intérieure, organisation et croissance pour des relations plus vivantes. (Salomé, 1997)

L'empathie

Attitude qui permet de percevoir le comportement de l'autre sensiblement de la façon dont celui-ci le perçoit; capacité de percevoir l'expérience de l'autre comme si on était l'autre mais sans faire soi cette expérience (St-Arnaud, 1974).

La capacité de coopération

Être capable de mettre en commun les informations, les connaissances, les expériences; être capable de contribuer à l'organisation pour l'atteinte des objectifs d'un groupe. (St-Arnaud, 1974)

L'intérêt

Être capable de stimuler et de guider chaque élève confié dans son processus d'apprentissage; capacité d'influencer le cours des événements plutôt que le subir et de susciter de nouvelles activités plutôt que de simplement réagir aux événements. (Payette, 1993)

La capacité d'encadrement

Capacité de diriger une classe et de maintenir la discipline tout en conservant une atmosphère détendue et un environnement propice à l'apprentissage; habileté à établir des contacts positifs avec un groupe et à s'adapter à leur dynamique particulière (MEQ, 1992).

Le contrôle de soi

Capacité de se contrôler, de se maîtriser. (Payette, 1993)

La tolérance

Attitude d'estime et de respect de la liberté d'autrui, de ses manières de penser et d'agir (Auger, 1972).

Le respect de l'autre

Attitude par laquelle on considère l'autre comme une personne acceptable et estimable. (Auger, 1972).

Ces diverses compétences sociales, personnelles et relationnelles, peuvent être développées ou consolidées. Ce développement ou cette consolidation explique peut-être la place accordée, en principe du moins, à la formation continue.

2.2 La formation continue

La fonction générale de l'enseignant étant vaste, une formation initiale ne peut être suffisante pour que celui-ci soit en mesure de répondre adéquatement à toutes les exigences de son travail. Afin que l'enseignant puisse développer les compétences nécessaires à l'accomplissement de sa tâche et, par la suite, les maintenir à jour, les améliorer tout au long de sa carrière afin de faire face aux réalités changeantes de la société et par là, du milieu scolaire, il apparaît que celui-ci ne puisse s'engager que dans une voie, celle de la formation continue. Formation initiale et formation continue forment donc un continuum indispensable pour enseigner dans une organisation scolaire complexe qui ne cesse d'évoluer.

Le ministère de l'éducation (1996) dans son document «Choisir plutôt que subir le changement» désigne, à la page 7, la formation continue comme étant l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignants et les enseignantes en service s'engagent en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle de façon individuelle ou collective au regard des conditions d'apprentissage dans le milieu de l'éducation. (MEQ, 1996)

Tout au long de leur carrière, les enseignants et les enseignantes doivent mettre à jour leurs connaissances et améliorer l'ensemble de leurs compétences. Il importe dès lors que leur formation initiale s'inscrive dans une perspective de formation continue, de manière qu'ils soient en mesure de s'ajuster constamment aux réalités changeantes de leur milieu professionnel. (MEQ, 1992)

Cette vision de l'éducation qui veut que les connaissances comme les compétences, les attitudes et les comportements ne soient jamais acquis définitivement, suppose qu'il n'existe plus de voies terminales (CSE, 1996).

Toutefois, comment s'assurer que le personnel enseignant se perfectionne de façon continue pour s'adapter aux changements sociaux et pédagogiques auxquels il doit faire face? (MEQ, 1996)

À cet égard, il semble essentiel que la formation continue soit accessible à l'ensemble du personnel enseignant, qu'elle soit inscrite dans un plan intégré, qu'elle repose sur l'engagement et la concertation, qu'elle réponde aux besoins des individus et de l'organisation, qu'elle repose pour une bonne part, sur l'expertise et la compétence du personnel enseignant, qu'elle se réalise dans divers lieux et par différents modes, qu'elle soit reconnue et évaluée. (MEQ, 1996)

2.2.1 Des stratégies de formation

Pour répondre aux différents besoins de formation des enseignants, il faut d'abord déterminer quels sont les besoins particuliers pouvant répondre aux attentes des enseignants car une formation doit répondre à un besoin et non pas être subie. Un besoin de formation peut être satisfait par diverses activités structurées ou non et selon des stratégies variées, formelles ou non.

Les enseignants doivent être au cœur de leur formation continue. Il leur revient donc d'identifier leurs besoins personnels de formation ce qui ne nie pas la dimension collective, le travail en groupe occupant une place très importante. Ainsi, ils doivent être les principaux

acteurs dans l'élaboration et la planification de leur formation que celle-ci soit individuelle ou groupale. (MEQ, 1996)

Pour ce qui est de leur formation continue, les enseignants sont familiers aux cours de 45 heures pris à l'université et qui donnent droit à un changement d'échelon de scolarité et de salaire.

Cependant, de plus en plus, d'autres stratégies de formation se présentent désormais aux enseignants. Parmi celles-ci, nous retrouvons la pratique professionnelle assistée, la réflexion dans l'action et la recherche collaborative. (Corriveau et Bonneau, 1996).

2.2.2.1 Une pratique professionnelle assistée

La pratique professionnelle assistée ou perfectionnement par les pairs concourt au développement d'une identité professionnelle forte.

Les enseignants étant les principaux agents de leur formation, ils assument la responsabilité de leur développement professionnel, ils déterminent entre eux leur propre participation et ont la possibilité de partager leur expertise. De plus, le perfectionnement portant sur les fondements de la pratique, il fait appel à celle-ci et vise à l'améliorer. (CSE, 1994)

Fournissant des occasions d'entraide professionnelle, le perfectionnement par les pairs présente de multiples avantages: évolution de la pratique enseignante vers un travail de création, acquisition de nouvelles compétences, possibilités d'échanges sur des questions personnelles ou sociales en lien avec l'enseignement et surtout développement et renforcement de l'identité professionnelle. (CSE, 1994)

2.2.2.2 La réflexion dans l'action

La réflexion dans l'action est une pratique qui tente d'amener à apprendre à partir de ses propres expériences, de réfléchir sur ces expériences et de réfléchir dans sa pratique tout en agissant et, finalement, de réfléchir par l'action (Payette, 1993).

Premièrement, apprendre à partir de ses expériences, apprendre à réfléchir sur ses expériences pourrait se définir ainsi: «Les personnes se développent principalement en se confrontant à de nouveaux problèmes, à de nouvelles situations où leurs actuels répertoires de comportements sont inadéquats et où ils doivent développer de nouvelles façons pour faire face à ces situations » (Davies et Easterby-Smith, 1984, p. 21).

Deuxièmement, apprendre à réfléchir dans sa pratique tout en agissant permet de savoir prendre au coeur même de l'action, une distance temporaire, à survoler mentalement la situation dans laquelle on est en train d'agir pour l'évaluer plus objectivement et de savoir varier les perspectives à partir desquelles on aborde les personnes et les situations (Payette, 1993).

Troisièmement, apprendre à réfléchir par l'action amène à découvrir que la relation de la pensée à l'action n'est pas variable uniquement sur un mode déductif mais que l'action, pour le praticien, est un précieux instrument de pensée. Shön, (1983, 1987) nous apprend que le praticien est en conversation continue avec la situation et que ce dialogue se compose d'interventions tangibles, d'observations des impacts de ces actions, de retouches, de nouvelles observations, de changements de perspectives.

2.2.2.3 La recherche collaborative

La réflexion dans l'action se fait habituellement de manière individuelle. Toutefois cette réflexion peut s'effectuer en collaboration. C'est ce qu'on appelle recherche collaborative. Cette réflexion implique une collaboration entre les enseignants, les directeurs d'école et les chercheurs d'université. Ce type de formation est caractérisé par le fait que en plus de réfléchir, seul, à ses propres expériences, l'enseignant reçoit l'apport des pairs, des directeurs d'école et des chercheurs d'université d'où une synergie féconde pour chacun de ses intervenants. (Lavigne 1995; voir Corriveau et Bonneau, 1996)

Diverses stratégies de formation se présentent au personnel enseignant. souples et adaptées aux besoins individuels et collectifs, elles permettent de répondre aux nouveaux besoins de formation qui seront vécus au cours d'une carrière dans le domaine de l'éducation car désormais il n'y a plus de rupture entre la période où l'on apprend et celle où l'on aura fini d'apprendre.

En résumé, l'enseignant est aujourd'hui au prise avec des défis importants, sollicitant de sa part le développement ou la consolidation des compétences qui vont bien au-delà de ses savoirs disciplinaires ou de ses capacités didactiques. D'autres qualités et habiletés semblent nécessaires à la réalisation de ses tâches. En principe, il dispose ou peut disposer des moyens pour atteindre le niveau de performance professionnelle attendu.

Toutefois, les enseignants du secondaire peuvent ne pas percevoir la profession tous de la même façon, ne pas ressentir les besoins de développer ou consolider les mêmes

compétences sociales ou, encore, ils peuvent véhiculer une vision différente des stratégies les plus utiles pour se donner la formation continue souhaitée (ou souhaitable).

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Introduction

Ce chapitre a pour objectif de décrire la méthodologie utilisée pour cette recherche.

Par méthodologie, il faut entendre, évidemment l'ensemble des moyens et des procédures susceptibles de répondre aux objectifs de la recherche.

Un rappel de l'objectif de recherche précède la description et la justification de l'approche méthodologique choisie, l'identification de la population cible, de l'échantillon, de l'instrument d'investigation, du déroulement de la collecte des données ainsi que du mode de traitement de celles recueillies.

3.1 Approche privilégiée

Les deux objectifs de la recherche sont, rappelons-le, l'identification des compétences sociales de l'enseignant oeuvrant au secondaire en vue de répondre aux exigences de sa profession et l'exploration des besoins et stratégies de formation à l'endroit des compétences jugées nécessaires.

Les questions qui nous interpellent sont: de savoir quel est l'ensemble des éléments de la tâche de l'enseignant qui impliquent des compétences sociales; de cerner auprès d'enseignants du secondaire les compétences sociales les plus susceptibles de répondre aux attributions de tâche identifiées; de vérifier l'importance des besoins de formation en regard des compétences sociales et de configurer les stratégies jugées les plus propices à ce que les compétences sociales soient appropriées par les enseignants du secondaire. Il ne semble pas y avoir eu d'autres études spécifiques dans notre système scolaire portant sur ces questions de recherche.

La méthodologie privilégiée relève d'une approche exploratoire et quantitative. L'étude exploratoire visant la découverte d'éléments ou de données permettant de circonscrire un phénomène avant d'en faire l'étude plus poussée, cette démarche constitue toujours une première étape à franchir avant de poursuivre une recherche éventuellement mieux ciblée ou plus spécifique. (Ouellet, A. 1994). Il est donc apparu pertinent de choisir une approche exploratoire impliquant des dizaines d'enseignants afin de tenter d'identifier les compétences sociales nécessaires pour bien exécuter les tâches liées à l'enseignement, le but visé étant aussi d'explorer les stratégies jugées utiles pour acquérir ou consolider les dites compétences.

Toutefois, la recherche se limite ici au territoire de la commission scolaire des Rives-du-Saguenay plus spécifiquement aux écoles secondaires des ex commissions scolaires de Chicoutimi et de Valin. Il n'y a donc pas de généralisation possible pour les enseignants de toute la région du Saguenay-Lac-St-Jean ou encore moins du Québec.

3.2 Population cible et échantillon

3.2.1 Population cible

La population cible est constituée d'enseignants oeuvrant au secondaire dans les écoles de Chicoutimi. Ces enseignants peuvent être réguliers ou à statut précaire. Toutefois, l'enquête est destinée aux enseignants du secteur général et cela, qu'importe la matière ou le niveau enseignés.

3.2.2 Échantillon

En 1996-1997, soit l'année de l'étude, l'ensemble des enseignants réguliers du secondaire oeuvrant dans les écoles publiques de Chicoutimi comporte 234 sujets. Le questionnaire a été envoyé à tous les enseignants oeuvrant au secondaire, secteur général dans quatre (4) écoles. Cent vingt-huit (128) questionnaires ont été dûment remplis et complétés; ils constituent l'échantillon final des sujets retenus pour la recherche.

3.3 L'instrument d'enquête

Dans le but de répondre aux questions de recherche, l'instrument de mesure choisi est le questionnaire écrit. Celui-ci a été préalablement construit et une première version est produite à partir de la conceptualisation du champ théorique.

La première version du questionnaire a fait l'objet d'une validation auprès de douze (12) enseignants oeuvrant au secondaire général. Ce test nous a permis de vérifier la bonne formulation et la bonne compréhension des questions ainsi que le temps requis pour répondre au questionnaire. Cette précaution a permis d'apporter de légères modifications au questionnaire final.

Le questionnaire envoyé aux enseignants est titré:

«Les aspects de la tâche de l'enseignant et les besoins de formation liés aux compétences sociales» (Voir annexe).

Le questionnaire utilisé est composé de quatre (4) sections. La première concerne les données sociologiques soit l'âge, le nombre d'années d'expérience, le niveau et la matière enseignés, etc., et compte huit (8) questions.

La deuxième section interroge sur les compétences sociales indispensables liées aux aspects de la tâche de l'enseignant. Cette section a été constituée à partir de l'entente intervenue entre le comité patronal de négociation pour les commissions scolaires pour catholiques, les commissions scolaires confessionnelles pour catholiques et les commissions scolaires dissidentes pour catholiques (CPNCC) et la centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) pour le compte d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente (1995-1998).

La troisième section interroge, dans un premier temps, sur les besoins de formation jugés importants pour l'ensemble des enseignants du secondaire et, dans un second temps, les besoins de formation jugés importants pour le répondant. De plus, cette section interroge sur les stratégies de formation qui seraient privilégiées en réponse aux besoins de formation liés aux compétences sociales.

La quatrième section permet au répondant d'ajouter des commentaires additionnels, s'il y a lieu.

3.4 Déroulement de l'étude

Cette quatrième partie de la méthodologie présente les dispositions ou actions qui ont permis de recueillir les données de cette étude. Après entente avec le Syndicat des enseignants du Saguenay et la direction des ressources humaines de la commission scolaire des Rives-du-Saguenay, il fut décidé que les questionnaires seraient distribués et recueillis auprès des enseignants des différentes écoles par le Service des ressources humaines et cela grâce au courrier interne. Chaque questionnaire, accompagné d'une lettre explicative, se trouvait dans une enveloppe individuelle identifiée à notre nom. Le nombre précis de

questionnaires à distribuer dans chacune des écoles étaient ensuite placés dans de grandes enveloppes adressées à chaque école.

Le Service des ressources humaines servait donc de lieu de distribution et de réception des questionnaires. Ceux-ci furent apportés au Service des ressources humaines le 4 novembre 1997 pour être distribués dans les écoles le 5 novembre suivant. Le retour s'effectua le 13 novembre comme cela était prévu. Ces dates furent choisies car elles correspondaient à un début d'étape pour les enseignants ce qui les rend généralement plus disponibles pour répondre à un questionnaire.

Des deux cent trente-quatre (234) questionnaires envoyés, cent trente-trois (133) furent complétés et cent vingt-huit (128) furent retenus pour traitement. Le taux de réponse est de 54,7%. Les cinq (5) questionnaires rejetés étaient incorrectement ou insuffisamment remplis.

Tableau 1

Répartition des questionnaires acheminés, complétés et retenus.

Écoles secondaires	Questionnaires acheminés	Questionnaires complétés et retenus	
Charles-Gravel	104	53	22.6%
Dominique-Racine	65	32	13.7%
Laure-Conan	21	13	5.6%
Lafontaine	44	30	12.8%
	234	128	54.7%

3.5 Traitement des données recueillies

Les données recueillies furent l'objet d'une statistique descriptive c'est-à-dire la compilation des fréquences et des pourcentages ainsi que la mise en relation des paramètres caractéristiques des répondants. Étant donné le caractère exploratoire de la recherche, aucune validation statistique en terme de test de signification n'a été faite. La façon de faire adopter permet de dégager un certain nombre de constats et de jeter des balises pour des travaux complémentaires.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Introduction

Ce quatrième chapitre expose les résultats obtenus auprès des cent vingt-huit (128) enseignants qui ont répondu au questionnaire. Celui-ci comprend trois (3) parties. La première décrit les caractéristiques des répondants. La section suivante présente les compétences sociales requises, du point de vue des répondants, pour l'enseignement au secondaire. Enfin, la troisième partie présente les besoins de formation perçus par les répondants et l'identification des stratégies de formation continue qui sont privilégiées par les enseignants interrogés. La quatrième partie porte sur les commentaires additionnels.

4.1 Les caractéristiques des répondants

Cette première partie porte sur les caractéristiques des répondants telles le sexe, l'âge, le statut professionnel, l'expérience, les diplômes obtenus et le ou les niveaux enseignés.

4.1.1 Sexe

La répartition des sujets selon les groupes d'appartenance sexuelle indique 61 répondants de sexe masculin (47,7%) et 67 de sexe féminin (52,3%)

Tableau 2

Appartenance sexuelle des répondants selon le milieu d'appartenance et globalement

École	Sujets	M	%	F	%
Charles-Gravel	42	19	14,9	23	17,9%
Dominique-Racine	27	12	9,4	15	11,7%
Laure-Conan	23	11	8,6	12	9,4%
Lafontaine	36	19	14,9	17	13,3%
Globalement	128	61	47,7	67	52,3%
	100%				

4.1.2 L'âge

Les données concernant les caractéristiques selon l'âge révèlent que des 128 sujets approchés, 18 se situent dans la catégorie 20-29 ans, 36 dans la catégorie 30-39 ans, 33 dans la catégorie 40-49 et 18 dans la catégorie 50 et +.

Tableau 3

Répartition des sujets selon leur groupe d'âge

Âge	Nombre d'enseignants	Pourcentage des enseignants
20-29 ans	18	14,1%
30-39 ans	36	28,1%
40-49 ans	33	25,8%
50 ans et +	18	14,1%
Aucune réponse	23	17,9%
Total	128	100%

On peut noter que les pourcentages sont sensiblement les mêmes pour les diverses écoles, et que la majorité (53,9%) se situe entre trente et cinquante ans. Un pourcentage identique (14,1%) des répondants se situent dans le groupe de jeunes enseignants et le groupe d'enseignants éventuellement proches de la retraite.

4.1.3 Statut professionnel

La compilation des réponses relatives au statut professionnel révèle que 96 (75%) répondants ont un statut d'enseignant régulier et que 32 (25%) ont un statut d'enseignant à temps partiel. Ces pourcentages sont sensiblement les mêmes pour chacune des écoles.

4.1.4 Expérience

En ce qui a trait à l'expérience professionnelle, nous observons ce qui suit: cinquante-trois enseignants ont entre 0 et 9 ans d'expérience; trente-deux enseignants ont entre 10 et 19 ans d'expérience; trente et un ont entre 20 et 29 ans d'expérience; douze ont 30 et + d'expérience. Ici aussi, il y a peu de variation d'une école à l'autre.

Tableau 4

Répartition des répondants selon leur expérience: années regroupées

Années d'expérience	Nombre de sujets	% des sujets
0-9 ans	53	41,4%
10-19 ans	32	25%
20-29 ans	31	24,2%
30 ans et +	12	9,4%
Total	128	100%

4.1.5 Diplômes obtenus

Parmi les 128 sujets, cinquante-six (43,75%) enseignants possèdent comme diplôme un baccalauréat d'enseignement; trente-neuf (30,47%) enseignent avec un baccalauréat d'enseignement et un certificat; onze (8,59%) cumulent deux (2) baccalauréats et 1 certificat; treize (10,16%) ont une maîtrise en éducation; deux (1,56%) possèdent 2 maîtrises et un sujet (0,78%) a un doctorat.

4.1.6 Niveaux enseignés

Parmi les cent vingt-huit (128) enseignants qui ont répondu à l'enquête, vingt-six (26) enseignent au secondaire I; vingt-huit (28) enseignent au secondaire II, vingt-neuf (29) enseignent au secondaire III; vingt-six (26) enseignent au secondaire IV; et dix-neuf (19) enseignent au secondaire V.

Tableau 5

Niveaux enseignés des répondants

Niveau d'enseignement	Nombre d'enseignants	% des enseignants
Première secondaire	26	20,3%
Deuxième secondaire	28	21,9%
Troisième secondaire	29	22,7%
Quatrième secondaire	26	20,3%
Cinquième secondaire	19	14,8%
Total	128	100%

La proportion des répondants par niveau d'enseignement est sensiblement la même pour les différentes écoles.

4.2 Les compétences sociales requises (voir annexe, section II, question no 1)

Dans cette section, nous avons voulu cerner les compétences sociales que les enseignants jugent indispensables ou utiles pour bien accomplir les différents aspects de la tâche de l'enseignant. Rappelons encore une fois, que la liste des tâches provient de l'entente intervenue entre le comité patronal de négociation pour les commissions scolaires pour catholiques, les commissions scolaires confessionnelles pour catholiques et les commissions scolaires dissidentes pour catholiques (CPNCC) et la centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente (1995-1998).

Le tableau 6 présente de façon globale les fréquences des compétences sociales telles que liées aux aspects de la tâche.

Tableau 6

Liaison des compétences sociales indispensables ou utiles aux divers aspects de la tâche selon la fréquence de sélection

Aspects de la tâche	Compétences sociales												
	Authenticité	Initiative	Estime de soi	Persévérance à la tâche	Ouverture à l'autre	Habilité à la comm. inter.	Empathie	Capacité de coopération	Intérêt	Capacité d'encadrement	Contrôle de soi	Tolérance	Respect de l'autre
1. Prendre les mesures appropriées pour servir les besoins individuels de l'élève.	3	47	11	17	86	76	21	23	16	30	13	22	19
2. Assumer les responsabilités d'encadrement auprès d'un groupe d'élèves.	34	18	8	24	29	44	24	0	4	90	52	28	29
3. Diriger une classe et maintenir la discipline tout en conservant une atmosphère détendue et un environnement propice à l'apprentissage.	32	19	11	29	28	38	21	29	25	39	44	29	40
4. Être attentif aux réactions de la classe et savoir reconnaître les causes de blocage et d'incompréhension.	28	17	14	5	84	12	58	30	48	33	5	3	47
5. Établir des contacts positifs avec les groupes et s'adapter à leur dynamique particulière.	88	21	0	0	9	39	31	29	21	39	44	23	40

Aspects de la tâche	Compétences sociales												
	Authenticité	Initiative	Estime de soi	Persévérance à la tâche	Ouverture à l'autre	Habileté à la comm. inter.	Empathie	Capacité de coopération	Intérêt	Capacité d'encadrement	Contrôle de soi	Tolérance	Respect de l'autre
6. Comprendre et respecter les différences et la diversité ethnique, socio-économique et culturelle des élèves.	27	0	24	6	108	18	42	12	6	0	0	69	72
7. Accueillir dans la classe des élèves présentant un handicap.	28	5	29	0	84	13	79	13	7	11	3	52	60
8. Réagir adéquatement face à un élève présentant un problème de comportement (agressivité, violence, toxicomanie).	27	4	24	1	28	29	31	1	0	60	87	31	61
9. Organiser et superviser des activités étudiantes.	3	92	8	13	15	13	10	88	5	72	68	0	0
10. Établir et maintenir des relations interpersonnelles avec les autres enseignants, les directeurs, les professionnels.	18	12	21	0	66	95	17	72	14	6	2	12	49
Total: n. de fois	288	235	150	95	537	377	334	297	146	380	318	269	417

4.2.1 Les compétences sociales telles que liées aux aspects de la tâche ou telles que dissociées de ceux-ci

Nous pouvons considérer les données du tableau 6 en considérant les compétences selon qu'elles sont relatives ou liées aux aspects de la tâche ou selon le caractère global de leur sélection («importance absolue»).

Importance relative des compétences sociales

Les compétences sociales qui présentent une fréquence élevée afin de bien exécuter les divers aspects de la tâche de l'enseignant apparaissent comme suit (sous chaque aspect de la tâche):

Prendre les mesures appropriées pour servir les besoins individuels de l'élève:

1. l'ouverture à l'autre, 86
2. l'habileté à la communication interpersonnelle, 76
3. l'initiative, 47

Assumer les responsabilités d'encadrement auprès d'un groupe d'élèves:

- la capacité d'encadrement, 90
- le contrôle de soi, 52
- l'habileté à la communication interpersonnelle, 44

Diriger une classe et maintenir la discipline tout en conservant une atmosphère détendue et un environnement propice à l'apprentissage:

- le contrôle de soi, 44
- le respect de l'autre, 40
- la capacité d'encadrement, 39

Être attentif aux réactions de la classe et savoir reconnaître les causes de blocage et d'incompréhension:

- l'ouverture à l'autre, 84
- l'empathie, 58
- le respect de l'autre, 47

Établir des contacts positifs avec les groupes et s'adapter à leur dynamique particulière:

- l'authenticité, 88
- le contrôle de soi, 44
- le respect de l'autre, 40

Comprendre et respecter les différences et la diversité ethnique, socio-économique et culturelle des élèves:

- l'ouverture à l'autre, 108
- le respect de l'autre, 72
- la tolérance, 69

Accueillir dans la classe un élève présentant un handicap:

- l'ouverture à l'autre, 84
- l'empathie, 79
- le respect de l'autre, 60

Réagir adéquatement face à un élève présentant un problème de comportement (agressivité, violence, toxicomanie):

- le contrôle de soi, 87
- le respect de l'autre, 61
- la capacité d'encadrement, 60

Organiser et superviser des activités étudiantes:

- l'initiative, 92
- la capacité de coopération, 88
- la capacité d'encadrement, 72

Établir et maintenir des relations interpersonnelles avec les autres enseignants, les directeurs, les professionnels:

- l'habileté à la communication interpersonnelle, 95
- la capacité de coopération, 72
- l'ouverture à l'autre, 66

En bref, les compétences sociales qui sont, en terme de fréquence, les plus nettement liées à au moins un aspect de la tâche sont: l'ouverture à l'autre (108) pour comprendre et

respecter les différences et la diversité ethnique socio-économique et culturelle des élèves; l'habileté à la communication interpersonnelle (95) pour l'établissement et le maintien des relations interpersonnelles avec le personnel; l'initiative (92) pour l'organisation et la supervision des activités étudiantes; la capacité d'encadrement (90) pour assumer les responsabilités d'encadrement auprès d'un groupe d'élèves; l'authenticité (88) pour établir des contacts positifs avec les élèves et l'adaptation à leur dynamique particulière; la capacité de coopération (88) pour l'organisation et la supervision des activités étudiantes.

Ainsi, l'ouverture à l'autre, l'habileté à la communication interpersonnelle, la capacité d'encadrement présentent des fréquences élevées et reviennent au moins à trois reprises. On peut donc en déduire que ces compétences sont jugées comme étant très importantes pour assumer correctement divers aspects de la tâche de l'enseignant.

Importance absolue des compétences sociales

Finalement, si l'on regarde la sélection des compétences sociales, sans considération pour les aspects de la tâche auxquels elles sont par ailleurs liées, nous observons l'ordre «d'importance absolue» suivant: l'ouverture à l'autre, 537; le respect de l'autre, 417; la capacité d'encadrement, 380; l'habileté à la communication interpersonnelle, 377; l'empathie, 334; le contrôle de soi, 318; la capacité de coopération, 297; l'authenticité, 288; la tolérance, 269; l'initiative, 235; l'estime de soi, 150; l'intérêt, 146; la persévérance à la tâche, 95.

4.2.2 Les compétences sociales selon les caractéristiques des répondants

Voici maintenant présentées les compétences sociales jugées nécessaires par les enseignants pour accomplir adéquatement les différents aspects de leur tâche et cela, selon leur appartenance sexuelle, leur expérience et leur diplômation.

4.2.2.1 Le sexe

En tenant compte du groupe d'appartenance sexuelle on peut observer certaines différences entre les femmes et les hommes dans leur choix de compétences sociales liées en terme de fréquence à l'un ou l'autre des aspects de la tâche. La figure no 1 manifeste ces différences.

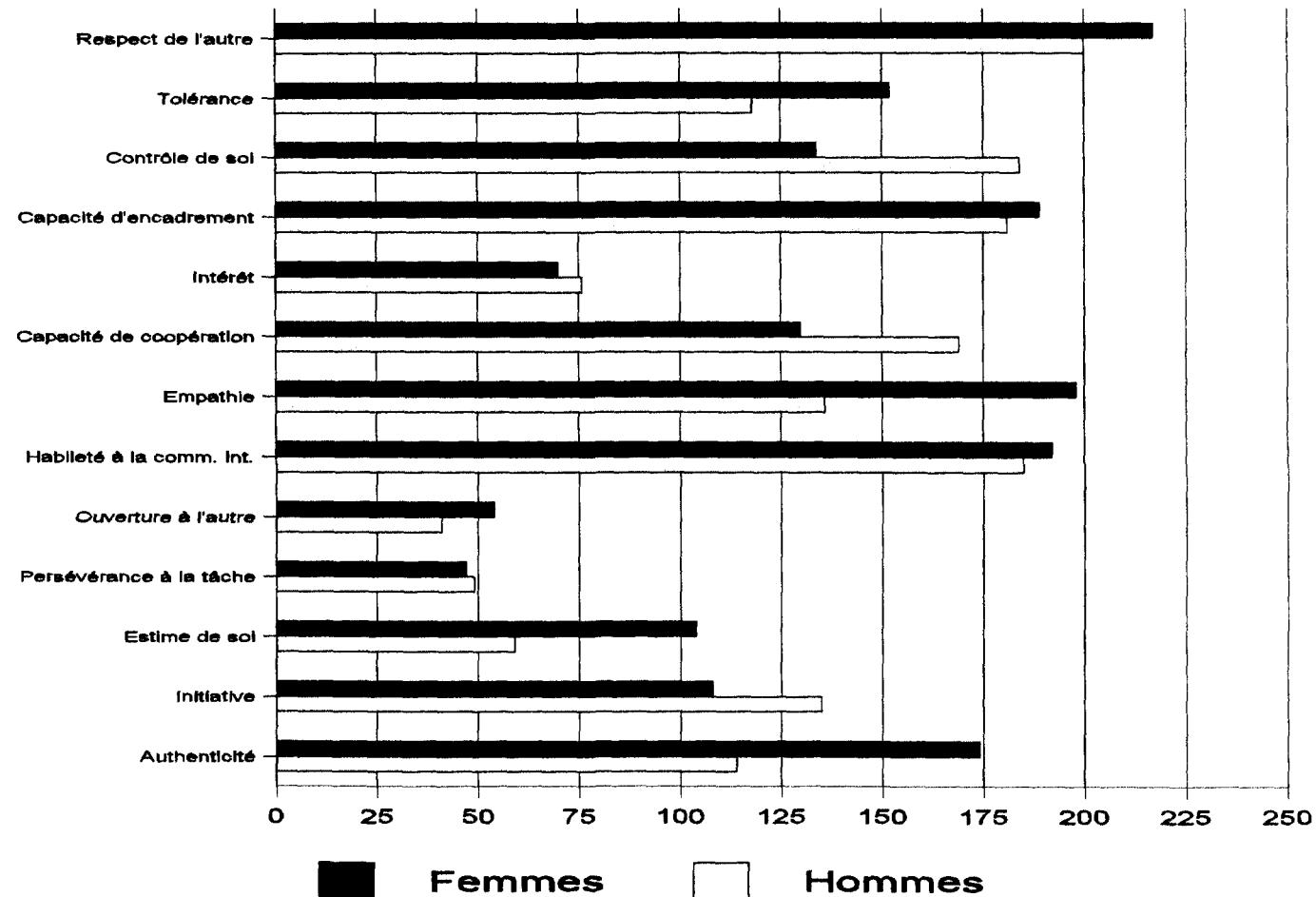
En effet, on peut noter, chez les femmes, l'accord d'une importance plus grande en terme de fréquence pour les compétences sociales suivantes:

L'authenticité: pour assumer les responsabilités d'encadrement; pour diriger la classe et maintenir la discipline; et pour établir des contacts positifs avec les groupes d'élèves. (174 pour les femmes contre 114 pour les hommes)

L'estime de soi: pour comprendre et respecter les différences; pour accueillir un élève présentant un handicap, pour réagir adéquatement à un élève présentant un problème de comportement; et pour établir et pour maintenir des relations interpersonnelles avec l'ensemble du personnel. (104 pour les femmes contre 59 pour les hommes)

Figure 1

Importance (relative) accordée (fréquence) aux compétences sociales jugées utiles selon le sexe



L'empathie et la tolérance: pour être attentif aux réactions de la classe et reconnaître les causes de blocage et d'incompréhension; pour établir des contacts positifs avec les groupes; pour comprendre et accepter les différences; et pour accueillir un enfant présentant un handicap (respectivement 198 pour les femmes contre 136 pour les hommes; et 152 pour les femmes contre 118 pour les hommes).

Par ailleurs, on peut noter chez les hommes l'accord d'une importance plus grande, en terme de fréquence, pour les compétences sociales suivantes:

L'initiative: pour diriger une classe et maintenir la discipline; pour être attentif aux réactions de la classe; et pour organiser et superviser des activités étudiantes. (135 pour les hommes contre 108 pour les femmes)

La capacité de coopération: pour organiser des activités étudiantes; pour établir et maintenir des relations interpersonnelles avec l'ensemble du personnel. (169 pour les hommes contre 130 pour les femmes)

Le contrôle de soi: pour assumer les responsabilités d'encadrement; pour diriger une classe et maintenir la discipline; pour organiser et superviser des activités étudiantes; et pour établir et maintenir des relations interpersonnelles avec l'ensemble du personnel. (184 pour les hommes contre 134 pour les femmes)

Globalement pour les femmes, les compétences sociales qui sont les plus nettement liées, en terme de fréquence à au moins un aspect de la tâche sont l'authenticité (174); l'estime de soi (104); l'empathie (198); et la tolérance (152).

Pour les hommes, on retrouve l'initiative (135); la capacité de coopération (169); et le contrôle de soi (184).

Les hommes et les femmes ont donc assez souvent une vision différente quant aux compétences jugées essentielles pour accomplir correctement les divers aspects de la tâche de l'enseignant.

4.2.2.2 L'expérience

En considérant l'expérience, on peut observer certaines différences dans le choix des compétences sociales liées, en termes de fréquence, à certains aspects de la tâche selon que les enseignants ont entre 0 et 19 ans d'expérience, 20 ans et plus d'expérience.

En effet, on peut noter, pour les enseignants de moins de 20 ans d'expérience, l'accord d'une importance beaucoup plus grande, pour les compétences sociales suivantes:

La capacité d'encadrement et le contrôle de soi: pour diriger une classe et maintenir la discipline; pour être attentif aux réactions de la classe; pour établir des contacts positifs avec les groupes; pour réagir adéquatement face à un élève présentant un problème de comportement; et pour organiser des activités étudiantes (respectivement 301 et 267 pour les 0-19 ans contre 79 et 51 pour les 30 ans et +).

Le respect de l'autre: pour être attentif aux réactions de la classe; établir des contacts positifs avec les groupes; pour accueillir dans sa classe un élève présentant un handicap. (268 pour les 0-19 ans contre 149 pour les 20 ans et +)

L'habileté à la communication interpersonnelle: pour assumer les responsabilités d'encadrement auprès d'un groupe d'élèves; pour établir des contacts positifs avec les groupes; pour réagir adéquatement face à un élève présentant un problème de comportement; et pour organiser et superviser des activités étudiantes. (233 pour les 0-19 ans contre 115 pour les 20 ans et +)

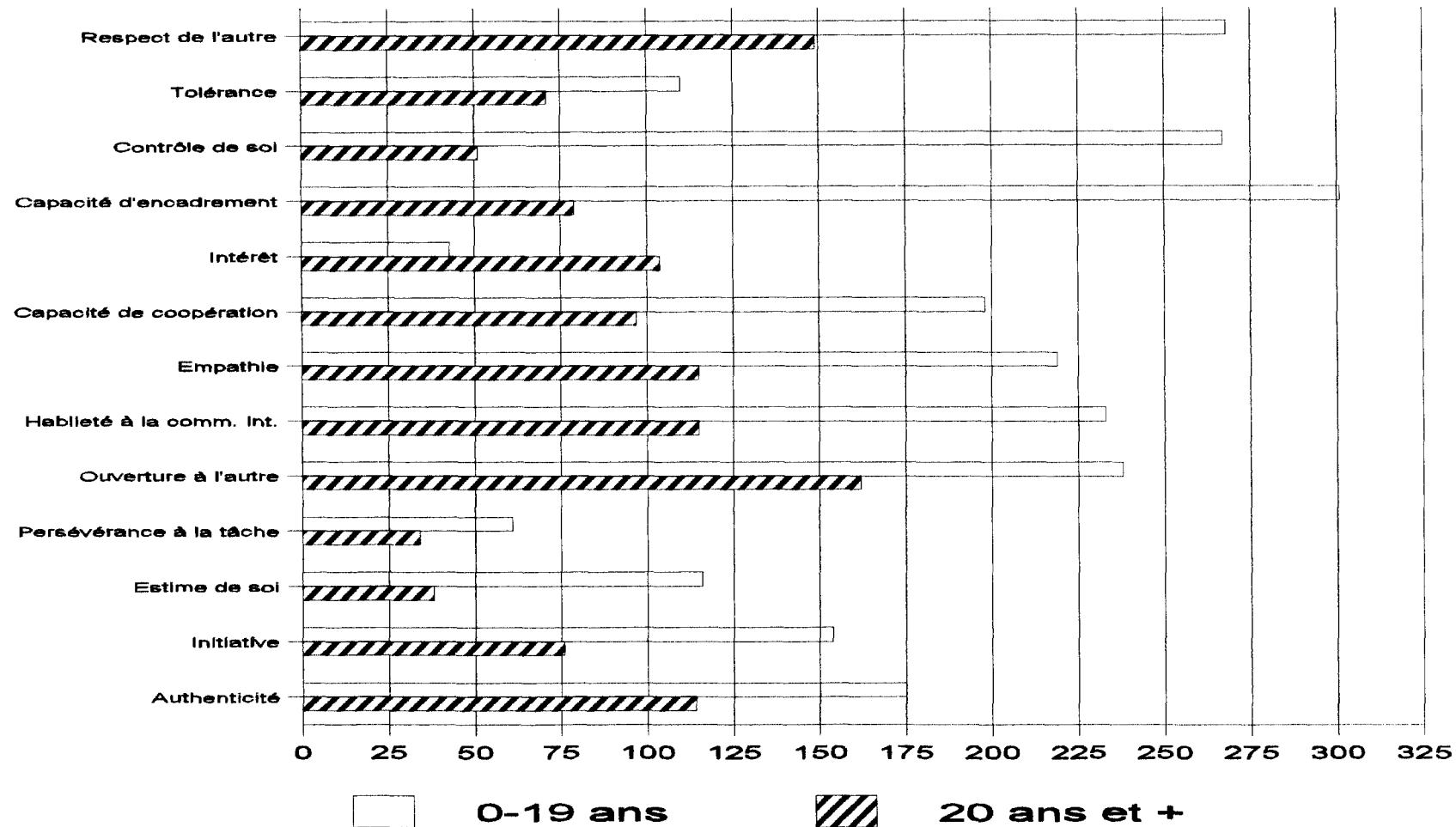
Par ailleurs, on peut noter chez les enseignants possédant 20 ans et plus d'expérience une plus grande importance accordée en terme de fréquence à la compétence sociale suivante;

L'intérêt: pour prendre les mesures appropriées pour servir les besoins individuels de l'élève; pour diriger une classe et maintenir la discipline; pour être attentif aux réactions de la classe; pour comprendre et respecter les différences; et pour accueillir dans la classe un élève possédant un handicap. (104 pour les 20 ans et + contre 43 pour les 0-19 ans)

Globalement, pour les enseignants ayant entre 0 et 19 ans d'expérience, les compétences sociales qui sont les plus nettement liées, en terme de fréquence à au moins un aspect de la tâche sont la capacité d'encadrement (301); le respect (268); le contrôle de soi (267); l'habileté à la communication interpersonnelle (233); et l'empathie (219). Pour les enseignants possédant plus de 20 ans d'expérience, on retrouve l'intérêt (104).

Figure 2

Importance (relative) accordée (fréquence) aux compétences sociales jugées utiles selon l'expérience



On peut donc observer que les enseignants ayant moins de 20 ans d'expérience accordent une plus grande importance, et cela de façon générale à l'acquisition des compétences sociales pour leur travail d'enseignant. Les enseignants ayant plus d'expérience ont possiblement, avec les années, acquis une certaine maîtrise de ces compétences et pour cela, les considère comme moins importantes. Il faut noter que ce sont pour les enseignants possédant 30 ans et plus qu'apparaît l'accord d'une grande importance pour l'intérêt.

4.2.2.3 La diplômation

En considérant la diplômation, il n'y a pas de différence notable entre les répondants dans leur choix de compétences sociales liées à certains aspects de la tâche.

4.3 Besoins et stratégies de formation

La section III comporte quatre questions. La première question porte sur l'importance de besoins de formation pour les compétences sociales pour l'ensemble des enseignants, la seconde porte sur l'importance de besoins de formation et cela pour le répondant, la troisième question interroge sur la préférence d'une formation ponctuelle ou d'une formation continue, alors que la quatrième question porte sur les stratégies de formation qui sembleraient les plus appropriées pour l'acquisition ou le développement des compétences sociales.

4.3.1 Les besoins de formation jugés importants pour l'ensemble des enseignants

Lorsque les répondants pensent à l'ensemble des enseignants, les besoins de formation pour les compétences sociales sont jugés importants pour la capacité de coopération (96,7%), pour l'habileté à la communication interpersonnelle (95,2%), la capacité d'encadrement (93,7%), l'ouverture à l'autre (91,4%), le contrôle de soi (84,4%), la tolérance (82,1%), l'intérêt (78,8%), l'initiative et l'estime de soi (75,7%), la persévérance (72,5%).

Comme en témoigne le tableau no 7, l'habileté à la communication interpersonnelle, la capacité à la coopération, la capacité d'encadrement et l'ouverture à l'autre présentent les pourcentages les plus élevés. Ces mêmes compétences sociales se retrouvent parmi celles présentant une fréquence très élevée à la question portant sur les compétences sociales requises pour exécuter les différents aspects de la tâche de l'enseignant. (Voir ci-dessus page 52) On peut donc noter une cohérence entre les compétences sociales jugées importantes pour l'enseignement et les besoins de formation estimés importants pour l'ensemble des enseignants.

De plus, quand on considère les besoins selon leur nécessité ou urgence, nous retrouvons l'habileté à la communication interpersonnelle, le respect et la capacité d'encadrement avec des pourcentages de plus de 40%.

Par ailleurs, en considérant le peu ou pas de besoin de formation, l'authenticité et l'empathie présentent des pourcentages de plus de 30%.

Lorsqu'on met en relation les besoins de formation identifiés comme étant importants pour les enseignants et les caractéristiques des répondants, on observe ce qui suit:

Tableau 7**Besoins de formation en regard des compétences sociales pour l'ensemble des enseignants du secondaire**

	Besoin nécessaire ou urgent	Besoin très important	Besoin important	Total	Besoin peu important	Aucun besoin de formation	Total
Authenticité	12,5	30,5	21	64%	18	18	36%
Initiative	14,8	24,2	36,7	75,7%	12,5	11,8	24,3%
Estime de soi	24,2	27,3	24,2	75,7%	18	6,3	24,3%
Persévérance à la tâche	21	27,3	24,2	72,5%	18	9,5	27,5%
Ouverture à l'autre	31,3	32,8	27,3	91,4%	6,25	2,35	8,6%
Habileté à la comm. interp.	42,1	29,7	23,4	95,2%	3,1	1,7	4,8%
Empathie	21	33,6	12,5	67,1%	27,3	0,6	32,9%
Capacité de coopération	17,9	42,1	36,7	96,7%	3,3	0	3,3%
Intérêt	27,3	27,3	24,2	78,8%	16,4	4,8	21,2%
Capacité d'encadrement	40,6	29,7	23,4	93,7%	5,4	0,9	6,3%
Contrôle de soi	35,2	34,4	14,8	84,4%	12,5	3,1	15,6%
Tolérance	28,9	35,2	18	82,1%	14,1	3,8	17,9%
Respect	42,1	18	18	78,1%	15,6	6,3	21,9%

Figure 3

Besoins de formation en regard des compétences sociales pour l'ensemble des enseignants du secondaire selon le sexe

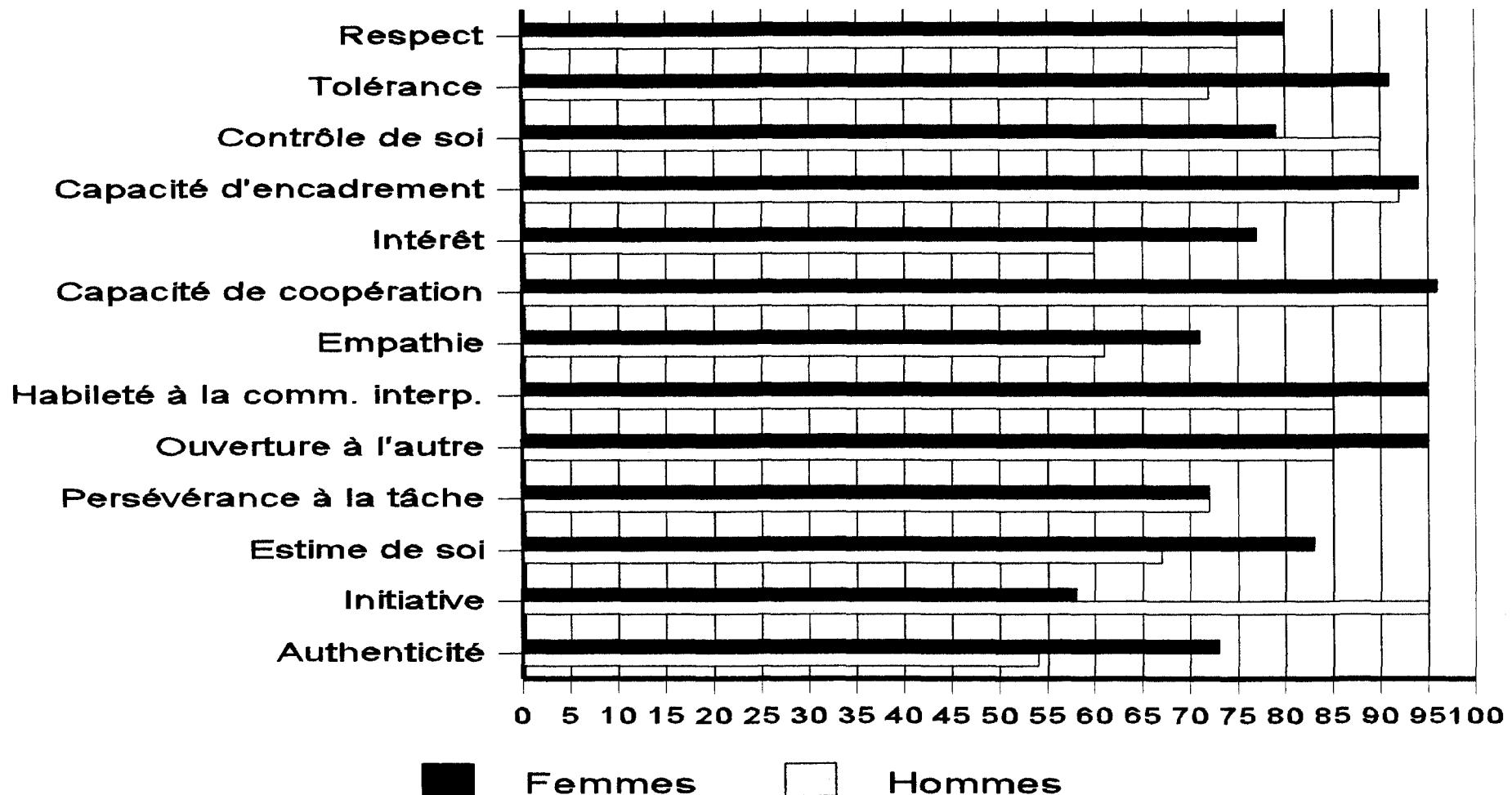
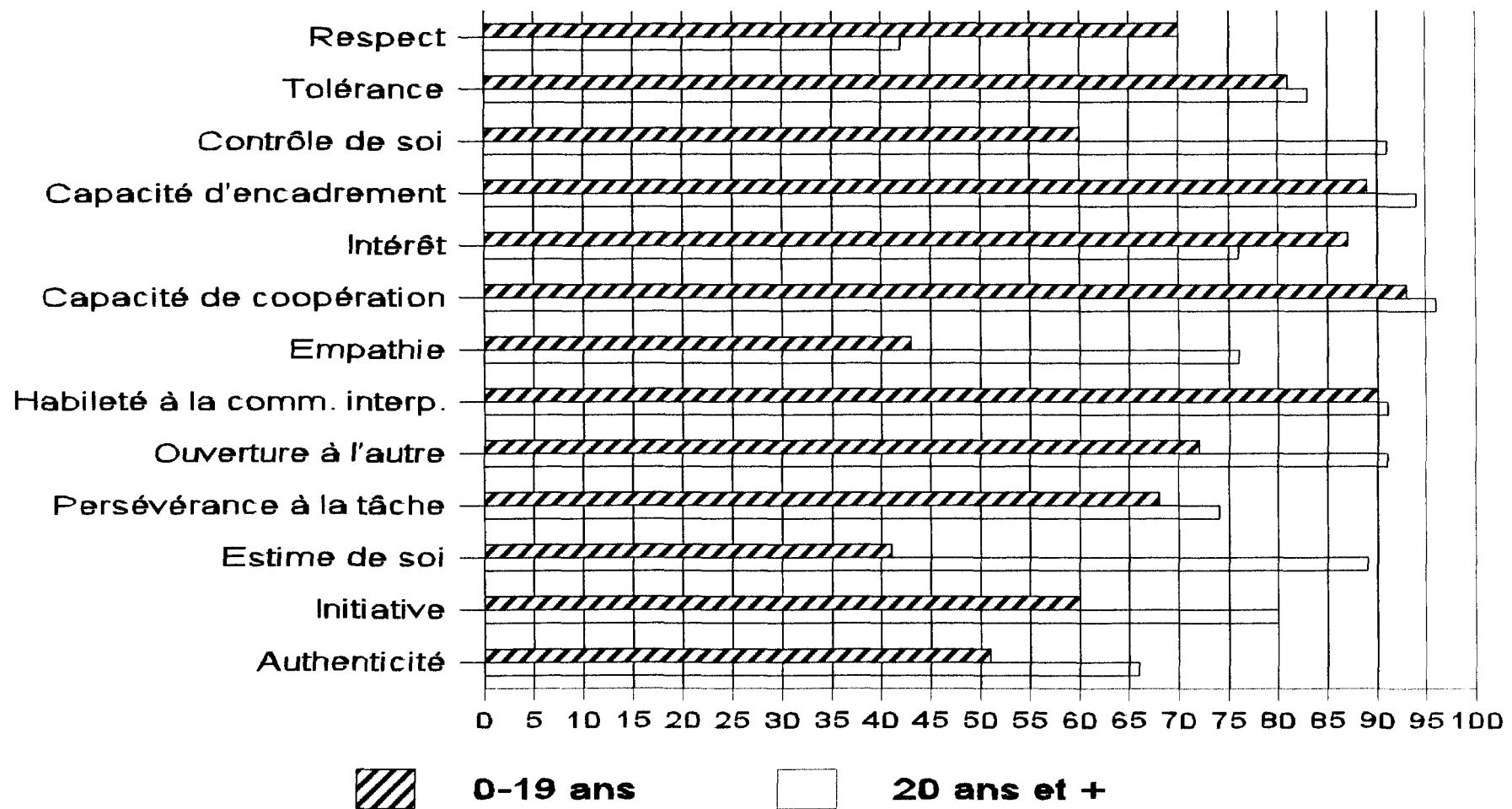


Figure 4

Besoins de formation en regard des compétences sociales pour l'ensemble des enseignants du secondaire selon l'expérience



4.3.1.1 L'appartenance sexuelle

Pour ce qui est des différences sexuelles, 95% des hommes jugent les besoins de formation importants pour l'initiative alors que 58% des femmes le jugent important; 90% des hommes ressentent un besoin de formation portant sur le contrôle de soi contre 79% des femmes.

Par ailleurs, 73% des femmes jugent que l'ensemble des enseignants ont un besoin important de formation pour l'authenticité; seulement 54% des hommes pensent ainsi; 91% des femmes jugent importants les besoins de formation pour la tolérance par rapport à 72% des hommes.

De plus, pour l'ouverture à l'autre et pour l'habileté à la communication interpersonnelle, on note une différence de 10% des besoins de formation selon qu'il s'agisse des hommes (85%) ou des femmes (95%).

Cependant, pour la capacité de coopération et la capacité d'encadrement, les résultats sont pratiquement similaires (hommes, 95%; femmes, 96%).

4.3.1.2 L'expérience

Pour les besoins de formation jugés nécessaires, on peut noter qu'importe l'expérience, des pourcentages élevés pour l'habileté à la communication interpersonnelle, la capacité de coopération et la capacité d'encadrement.

Toutefois des différences de pourcentages élevées apparaissent pour les compétences suivantes dépendamment de l'expérience: le contrôle de soi, 91% pour les 0-19 ans contre

60% pour les 20 ans et plus; l'estime de soi, 89% pour les 0-19 ans contre 41% pour les 20 ans et plus; l'empathie, 76% pour les 0-19 ans contre 43% pour les 20 ans et plus.

Par ailleurs, pour les 20 ans et plus, le respect présente un pourcentage de 70% contre 42% pour les 0-19 ans.

Pour les sous-groupes d'âge, on ne note pas de différence appréciable.

4.3.1.3 La diplômation

Pour les besoins de formation jugés nécessaires, on peut observer, en considérant la diplômation une différence appréciable entre les répondants ayant la scolarité de base pour enseigner, soit un baccalauréat d'enseignement et ceux qui, soit cumulent deux baccalauréats, soit qu'ils aient une maîtrise. En effet, pour certaines compétences sociales, les sujets ayant un baccalauréat jugent les besoins de formation beaucoup plus importants que ceux plus scolarisés pour les compétences suivantes: l'habileté à la communication interpersonnelle 89% pour les premiers contre 57% pour les seconds; l'initiative 80% pour les premiers contre 49% pour les seconds; et la capacité de coopération 88% pour les premiers contre 52% pour les seconds.

Pour ce qui est des autres compétences sociales, les résultats sont sensiblement les mêmes.

4.3.2 Les besoins de formation jugés importants pour soi-même

À la question portant sur l'importance d'un besoin de formation ressenti personnellement, on peut noter que l'habileté à la communication interpersonnelle obtient un pourcentage de 84,4%; la capacité de coopération, 82,9%; l'ouverture à l'autre, 79,7%; la capacité d'encadrement, 78,1%; la tolérance, 77,4%; l'empathie, 74,2%; l'authenticité, 56,9%; la persévérance à la tâche, 53,9%; l'intérêt, 54%. Voir à ce sujet le tableau no 8 (page suivante).

Tableau 8**Besoins de formation en regard des compétences sociales s'appliquant aux répondants eux-mêmes**

	Besoin nécessaire ou urgent	Besoin très important	Besoin important	Total	Besoin peu important	Aucun besoin de formation	Total
Authenticité	18	21	17,9	56,9%	15,8	27,3	43,1%
Initiative	9,4	27,3	24,2	60,9%	14,8	24,3	39,1%
Estime de soi	18	18,1	21	57,1%	15,6	27,3	42,95
Persévérance à la tâche	14,8	18	21,1	53,9%	18	28,1	46,1%
Ouverture à l'autre	20,3	28,9	30,5	79,7%	10,9	9,4	20,3%
Habileté à la comm. interp.	30,5	28,9	25	84,5%	4,7	10,9	15,6%
Empathie	15,6	28,9	29,7	74,2%	9,4	16,4	25,8%
Capacité de coopération	22,7	29,7	30,5	82,9%	9,4	7,7	17,1%
Intérêt	21	18,2	14,8	54%	17,9	28,1	36%
Capacité d'encadrement	27,3	28	22,7	78,1%	8,6	13,3	21,9%
Contrôle de soi	18	25	25,8	68,8%	16,4	14,8	31,2%
Tolérance	17,2	29,7	30,5	77,4%	11,7	10,9	22,6%
Respect	17,2	26,6	25	68,8%	17,2	14	31,2%

En comparant les besoins de formation que les enseignants jugent importants face aux compétences sociales pour l'ensemble des enseignants et pour les répondants eux-mêmes, on peut constater que l'habileté à la communication interpersonnelle (95,2% pour l'ensemble versus 84,4% pour les répondants), la capacité de coopération (96,7% pour l'ensemble versus 82,9% pour les répondants), la capacité d'encadrement (93,7% pour l'ensemble versus 78,1% pour les répondants) et l'ouverture à l'autre (91,4% pour l'ensemble versus 79,7% pour les répondants) présentent les pourcentages les plus importants selon que les répondants pensent à l'ensemble des enseignants ou selon qu'ils pensent à eux-mêmes. On peut aussi noter que pour l'empathie, les besoins de formation sont jugés plus importants pour soi (74,2%) que pour l'ensemble (67,1%) alors que pour toutes les autres compétences sociales, les besoins de formation sont jugés nettement plus importants pour l'ensemble que pour soi-même.

Voici quelques observations relatives aux besoins de formation pour soi en lien avec trois caractéristiques des sujets, à savoir le sexe et l'expérience et la diplômation.

4.3.2.1 L'appartenance sexuelle

Si on considère l'appartenance sexuelle, on peut constater que l'importance d'un besoin de formation ressentie pour soi-même diffère selon que l'enseignant soit une femme ou un homme. Pour ce qui est des compétences sociales suivantes, les hommes démontrent un plus grand besoin de formation: l'initiative, 97% des hommes pour 62,7% des femmes; l'habileté à la communication interpersonnelle, 95,1% des hommes pour 74,6% des femmes; l'empathie, 85,2% des hommes pour 64,2% des femmes; le contrôle de soi, 85,2% des hommes pour 53,7% des femmes; le respect, 83,2% des hommes pour 53,2% des femmes.

Par contre, pour les compétences sociales suivantes, les femmes disent éprouver un plus grand besoin de formation: la capacité de coopération, 91% des femmes contre 73,8% des hommes; l'estime de soi, 64,2% des femmes contre 49% des hommes; l'authenticité, 61,2% des femmes contre 50,8% des hommes;

Pour les autres compétences sociales, les résultats des besoins de formation ressentis pour soi-même sont sensiblement les mêmes pour les deux sexes: l'ouverture à l'autre, 78,7% des hommes contre 79,1% des femmes; la tolérance, 75,4% des hommes contre 77,6% des femmes; l'intérêt, 54% des hommes contre 53,7% des femmes; la persévérance, 52,5% des hommes contre 52,2% des femmes.

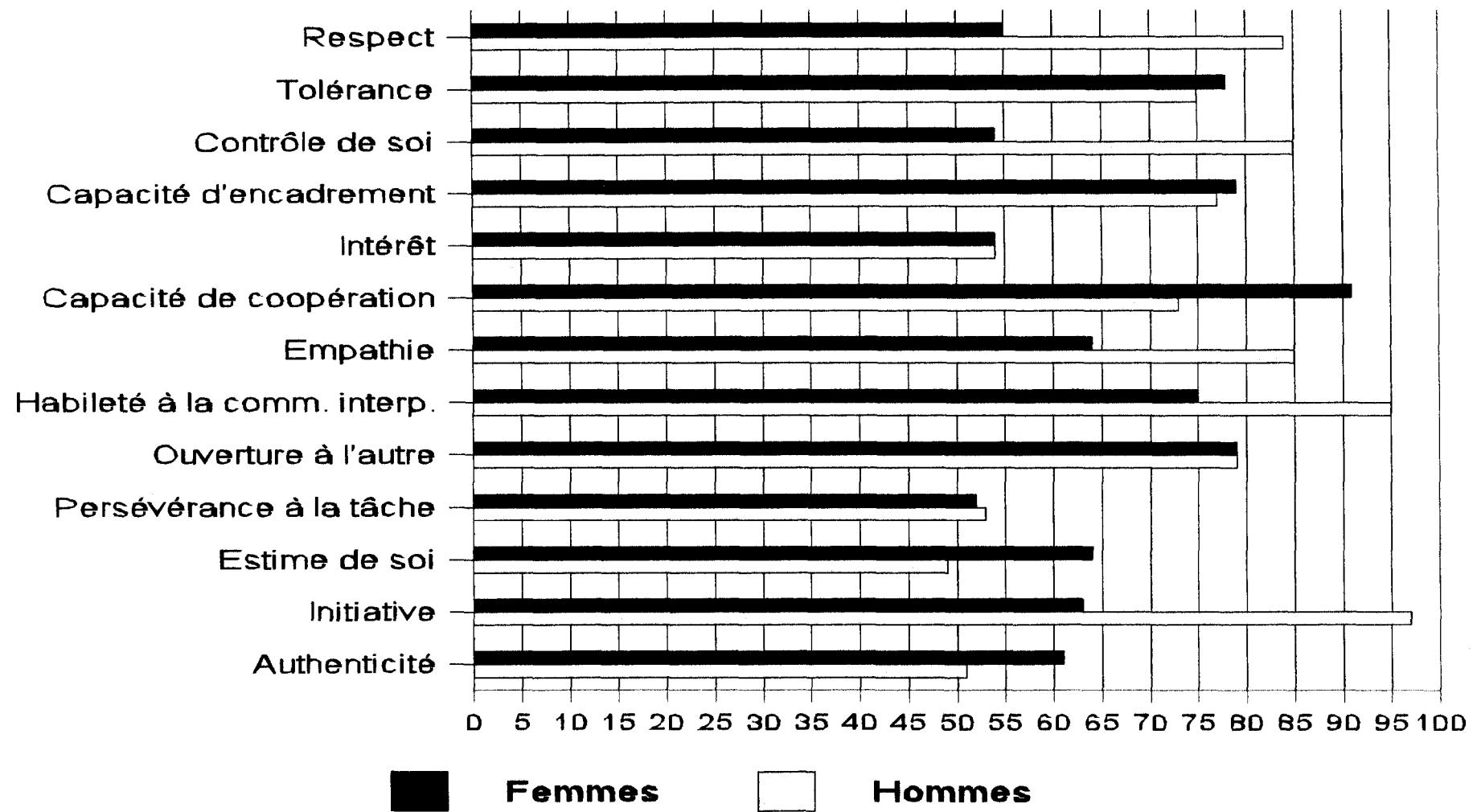
Par ailleurs il est surprenant, si on considère le non besoin de formation, de retrouver la persévérance à la tâche, l'authenticité et l'estime de soi qui présentent des pourcentages de plus de 40%.

Peut-on conclure que les hommes ressentant un besoin de formation face à l'initiative trouvent qu'ils manquent d'initiative ou bien qu'ils manquent d'occasions où faire preuve d'initiative? De plus, ceux-ci ressentent davantage un besoin de formation face à l'empathie et à la difficulté à communiquer. Ces deux compétences sociales sont peut-être intimement liées et elles sont peut-être pour les hommes culturellement plus difficiles à vivre. Les femmes sont probablement davantage habituées à être à l'écoute et à communiquer.

Par ailleurs, les femmes semblent éprouver un besoin de formation très élevé pour la capacité de coopération? Se sentent-elles difficilement capables de coopérer ou encore, manquent-elles d'occasions où elles peuvent travailler en coopération.

Figure 5

Besoins de formation pour les répondants, selon le sexe



4.3.2.2 L'expérience

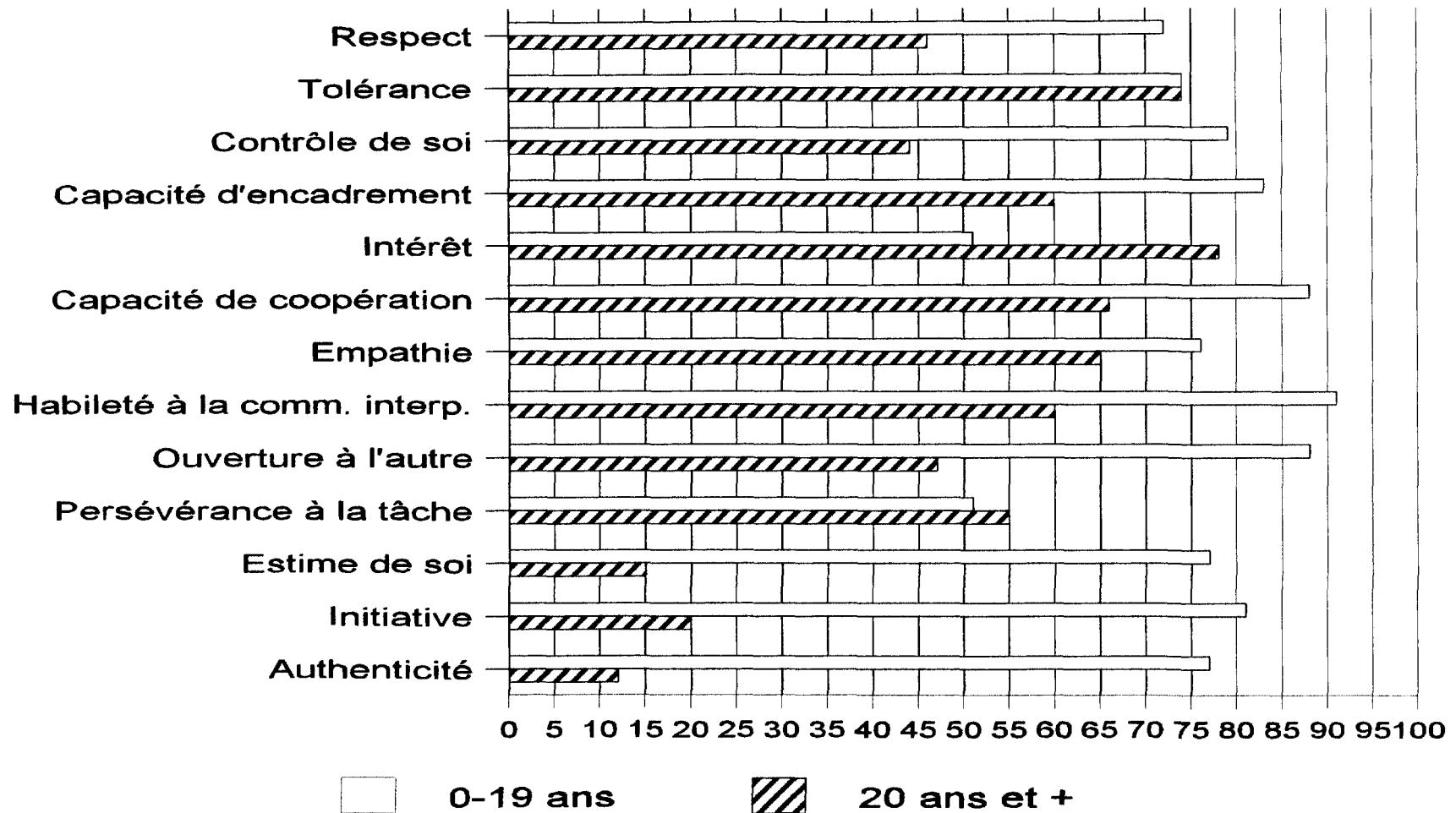
Si on considère l'expérience on peut noter que l'importance d'un besoin de formation ressentie pour soi-même diffère par rapport à certaines compétences sociales. Pour les enseignants ayant 0-19 ans d'expérience l'authenticité, l'initiative, l'estime de soi ont des pourcentages élevés en comparaison avec les enseignants ayant plus d'expérience. Pour les compétences sociales suivantes, l'ouverture à l'autre, l'habileté à la communication interpersonnelle, seuls les enseignants ayant 30 ans et + d'expérience présentent un pourcentage peu élevé (16,6% ; 33,3%). Pour la persévérance et la tolérance, ce sont les enseignants ayant 20-29 ans d'expérience qui semblent ressentir un besoin important de formation (83,8% ; 90,3%). Pour l'empathie, le besoin de formation est ressenti par les enseignants possédant 10-19 ans (90,6%) et 20-29 ans (96,8%) d'ancienneté. Le seul besoin important de formation ressentie surtout par les 30 ans et plus se retrouve à l'intérêt (75%). Pour la capacité d'encadrement, les enseignants de 0-9 ans d'expérience présentent un pourcentage élevé (92,5%) quant au besoin de formation alors que pour le respect, ce sont les 10-19 ans d'expérience avec un pourcentage de 84,4%.

Ces différences de résultats selon l'expérience seraient-elles un indice d'évolution des besoins de formation des enseignants au cours de leur carrière? Cela pourrait expliquer pourquoi les enseignants, en début de carrière, ressentent un fort besoin de formation pour la capacité d'encadrement et l'ouverture à l'autre tandis que les enseignants en fin de carrière ressentent davantage un besoin de formation pour l'intérêt. La gestion de classe semble donc difficile à assumer pour les enseignants débutants et les enseignants en fin de carrière

commencent à trouver moins d'intérêt à leur travail. Il faut toutefois noter que l'échantillon final nous a donné 12 enseignants ayant 30 ans et + d'expérience. Le nombre restreint de sujets permet uniquement de relever le phénomène sans l'interpréter outre mesure.

Figure 6

Besoins de formation pour les répondants, selon l'expérience



4.3.2.3 La diplômation

Si on considère la diplômation, on peut observer, une différence appréciable entre les besoins de formation ressentis à l'endroit de certaines compétences sociales selon que le répondant possède le diplôme de base soit un baccalauréat d'enseignement ou qu'il cumule deux baccalauréats ou ait une maîtrise. En effet, les répondants possédant un baccalauréat disent ressentir un besoin de formation nettement plus élevé face aux compétences sociales suivantes: l'habileté à la communication interpersonnelle, 83% contre 51%, l'estime de soi, 79% contre 48%; la capacité de coopération, 78% contre 49%; l'initiative, 77% contre 43%.

Pour les autres compétences sociales, les résultats sont sensiblement les mêmes.

Ces différences de résultats indiquent peut-être que plus l'enseignant est scolarisé, plus il a l'occasion de développer certaines compétences telles l'estime de soi, l'habileté à la communication interpersonnelle et la capacité de coopération.

4.3.3 Formation continue ou formation ponctuelle

À la question portant sur les approches de formation, continue ou ponctuelle, on relève que 48 enseignants (37,5%) privilégient une formation continue, 49 (38,3%) privilégient une formation ponctuelle et 31 (24,2%) croient que les deux types de formation sont nécessaires.

Selon le sexe, les résultats sont similaires quant au type de formation privilégié. Cependant, si on considère l'expérience, 71% des répondants qui privilégient une formation ponctuelle ont 20 ans d'expérience et plus. Par ailleurs si on tient compte de la diplômation,

ce sont les répondants qui ont davantage de scolarité (2 baccalauréats ou 1 maîtrise) qui privilégient les deux types de formation (76%).

On peut donc penser que les enseignants moins expérimentés croient qu'ils auront à se former continuellement tout au long de leur carrière. Ils en éprouvent peut-être déjà le besoin.

Pour ce qui est de la diplômation, il est curieux de constater que plus les gens sont scolarisés, plus ils privilégient différents types de formation. Se pourrait-il que le fait qu'ils soient davantage scolarisés répondent à un désir d'apprendre et que ce désir soit toujours présent ou encore qu'ils possèdent une plus grande mobilité et autonomie pour se former?

4.4 Les stratégies de formation

Cette dernière partie présente les résultats quant aux stratégies privilégiées pour répondre aux besoins de formation en regard des compétences sociales. La question était formulée comme suit: Pour chacune des compétences sociales ci-dessous, identifiez par ordre d'importance deux (2) ou trois (3) stratégies de formation qui vous sembleraient appropriées.

Comme premier choix, les enseignants ont accordé leur préférence à un atelier avec une personne ressource spécialisée dans ce domaine (76,3%), un dialogue avec une personne ressource (12,4%) et une réflexion dans l'action (6,9%).

Comme deuxième choix, la préférence va à un dialogue avec une personne ressource (74,1%), un atelier avec une personne ressource spécialisée dans ce domaine (15,2%) et une réflexion dans l'action (7,1%).

Comme troisième choix, on retrouve la réflexion dans l'action (61,7%), un atelier avec une personne ressource spécialisée dans ce domaine (29,2%) et un dialogue avec une personne ressource (5,8%).

Les stratégies qui semblent moins populaires pour les répondants sont les rencontres d'échanges entre des enseignantes, des enseignants de différentes écoles (0,8%).

On peut noter une constance dans les stratégies de formation privilégiées à savoir un atelier avec une personne ressource, un dialogue avec une personne ressource et une réflexion dans l'action.

4.5 Les commentaires additionnels

En faisant la compilation des commentaires additionnels, nous pouvons d'abord constater qu'un pourcentage peu élevé de répondants (17%) ont fait part de leurs commentaires. Cependant, il est difficile d'en rapporter ou d'en discuter les résultats, ces commentaires étant plutôt disparates et souvent imprécis. De plus, nous pouvons remarquer que ces commentaires sont le reflet soit des attentes des répondants face aux «décideurs», aux budgets de formation, aux différents intervenants en éducation, soit de leurs déceptions face au système scolaire en général. Très peu d'enseignants ont formulé des commentaires portant sur les compétences sociales et les besoins de formation envers celles-ci.

CHAPITRE V

DISCUSSIONS DES RÉSULTATS

Introduction

Dans ce chapitre, nous discutons des résultats de cette étude en procédant par thèmes (questionnaire) et par questions de recherche. Les thèmes abordés sont les suivants: l'identification des compétences sociales pour l'enseignant oeuvrant au secondaire, les besoins de formation pour les enseignants du secondaire et la formation continue, stratégies privilégiées. Ce faisant, nous commentons certaines données en regard de l'appartenance sexuelle et de l'expérience des répondants.

5.1 Identification des compétences sociales pour l'enseignant oeuvrant au secondaire

En tenant compte de «l'importance absolue», dans l'identification des compétences sociales jugées nécessaires au bon accomplissement des divers aspects de la tâche de l'enseignant, la capacité d'encadrement, l'habileté à la communication interpersonnelle et l'ouverture à l'autre sont celles qui se retrouvent aux premiers rangs quant à leur fréquence élevée et le nombre de fois où elles ont été retenues par nos répondants. (voir p. 50)

Selon la littérature, il revient à l'enseignant d'assumer la fonction d'autorité, d'être capable de traiter avec les élèves, de maintenir le climat et de créer un environnement favorable. Il doit connaître les techniques d'animation et être habile à manoeuvrer dans les situations difficiles (Reboul, 1983). L'enseignant se doit donc d'être en mesure de gérer, d'encadrer un groupe. Toutefois, on peut se rendre compte que la capacité d'encadrement touche, rejoiit, englobe d'autres compétences sociales dont l'ouverture à l'autre et l'habileté

à la communication interpersonnelle. En effet, pour être en mesure de diriger une classe et de maintenir la discipline tout en conservant une atmosphère détendue et un environnement propice à l'apprentissage, pour être habile à établir des contacts positifs avec un groupe et à s'adapter à leur dynamique particulière, l'enseignant doit savoir écouter et observer. Il doit être attentif et ouvert à tous. Il est important qu'il développe des attitudes d'accueil, de tolérance et d'ouverture. De plus, afin d'en arriver à un développement personnel et social chez l'élève, l'enseignant se doit d'entrer en communication avec celui-ci. La communication est évidemment au cœur de l'acte d'enseigner (Grégoire, 1990). Les qualités d'un enseignant habile à communiquer avec sa classe se caractérisent par sa capacité d'écoute (Develay, 1994).

Par ailleurs, d'autres compétences sociales viennent se greffer à cette capacité d'encadrement soit, le contrôle de soi et le respect de l'autre. Aussi, il se doit de comprendre et de respecter les différences et la diversité ethnique, socio-économique et culturelle des élèves (Holmes Group, 1986).

On peut donc dire qu'en priorisant la capacité d'encadrement, l'habileté à la communication interpersonnelle et l'ouverture à l'autre dans l'identification des compétences sociales nécessaires à l'enseignant oeuvrant au secondaire, les enseignants interrogés ont choisi des compétences intimement liées entre elles et qui englobent la plupart des autres compétences sociales qui étaient énumérées.

D'une façon générale, le travail représente l'activité principale des hommes autour de laquelle gravitent les autres activités existentielles. Pour les femmes, c'est plutôt l'inverse: le travail constitue l'activité gravitant autour de la famille (Dompierre, 1993). Le contexte

de travail des enseignantes s'apparente à d'autres occupations «naturelles» ou traditionnelles des femmes.

Cela justifie-t-il que les femmes choisissent de façon prédominante des compétences sociales telles l'authenticité (174), l'estime de soi (104), l'empathie (198) et la tolérance (152) alors que les hommes choisissent l'initiative (135), la capacité de coopération (169) et le contrôle de soi (184) comme étant les compétences permettant d'accomplir judicieusement les différents aspects de la tâche de l'enseignant? Nos résultats ou phénomènes observés tendent à fonder cette interrogation. On serait même en droit de se demander s'il existe des compétences «féminines» et des compétences «masculines».

Les enseignants possédant entre 0 et 19 ans d'expérience estiment que leur fonction exige beaucoup d'estime de soi, de capacité d'encadrement et un bon contrôle de soi. Le besoin de ces compétences apparaît donc comme étant plus impérieux si on a moins d'expérience.

Cependant, les enseignants ayant plus de 20 ans d'expérience notent moins ces compétences comme un besoin peut-être parce qu'avec le temps, celles-ci ont été suffisamment intégrées. Il semble que l'ensemble des compétences attendues des enseignants relève d'un idéal lointain. Toutes ces compétences ne pourront être maîtrisées que progressivement au cours de la carrière, par la pratique elle-même d'abord et ensuite, par diverses activités de formation continue (MEQ, 1992).

5.2 Les besoins de formation pour les enseignants du secondaire

Si on compare les besoins de formation que les enseignants jugent nécessaires pour l'ensemble des enseignants et ceux qu'ils jugent nécessaires pour eux-mêmes, on peut noter une différence appréciable. En effet, les enseignants trouvent que l'ensemble des enseignants ont davantage besoin de formation qu'eux-mêmes. Les enseignants manquent-ils d'objectivité envers eux ou envers les autres? Sont-ils trop exigeants pour les autres ou pas assez pour eux?

Pour ce qui est des compétences jugées nécessaires pour remplir adéquatement les différents aspects de la tâche de l'enseignant, on retrouve pour les besoins de l'ensemble des enseignants, l'habileté à la communication interpersonnelle, la capacité d'encadrement et l'ouverture à l'autre dans les premiers rangs et pour les besoins concernant les répondants eux-mêmes, on retrouve l'habileté à la communication interpersonnelle, la capacité de coopération, l'ouverture à l'autre et la capacité d'encadrement. Il y a donc une cohérence entre les besoins jugés pour les autres et ceux pour soi-même.

Si on pense à «l'importance absolue» accordée aux compétences sociales nécessaires au bon accomplissement des différents aspects de la tâche de l'enseignant (voir p. 50), on remarque que la capacité d'encadrement, l'habileté à la communication interpersonnelle et l'ouverture à l'autre sont considérées les plus importantes. On peut donc en déduire que les enseignants jugent ces compétences importantes pour accomplir leur fonction et qu'ils pensent aussi que, dans le milieu scolaire, les enseignants ressentent un besoin de formation pour celles-ci.

Ces compétences sociales sont le pilier de la fonction enseignante. Elles sont intimement liées et rejoignent d'autres compétences.

Les enseignants se doivent d'être attentifs aux autres c'est-à-dire capables d'entretenir une relation en profondeur basée sur l'échange, le respect, l'affinité, l'ouverture et la confiance (Holmes Group, 1986). Ils ont besoin de qualités aussi importantes qu'une certaine chaleur humaine, l'empathie, la capacité d'établir un contact avec d'autres, la simplicité et l'ouverture, une aptitude à saisir les subtilités de la communication humaine et une habileté à traiter avec d'autres personnes. Ces compétences s'impliquent l'une dans l'autre, forment un tout et sont indispensables à l'acte d'enseigner.

De plus, on ne peut que constater la grande intensité du travail exigé des enseignants en classe: la multiplicité et la rapidité du déroulement des opérations et la supervision. En effet, pour assurer l'enseignement des matières, ceux-ci doivent en même temps déployer une activité destinée à inculquer aux élèves des comportements appropriés, à maintenir un niveau de stimulation ni trop élevé ni trop faible, à apporter un soutien affectif et à assurer un confort minimal. Aussi l'activité d'enseignement se déroule souvent dans des conditions peu propices et les problèmes vécus en classe, les défis posés par les comportements de certains élèves, les stratégies à développer pour stimuler ou pour retenir l'attention des élèves deviennent des préoccupations qui suivent l'enseignant de façon continue.

Par ailleurs, les enseignants ont à travailler avec des élèves venant de milieux défavorisés. Dans ces milieux, il n'y a pas que place à la pauvreté mais souvent, place à la violence. Là où ces dimensions deviennent anxiogènes c'est quand elles ne sont pas prises en compte dans la tâche prescrite, de telle sorte que dans la tâche réelle, l'absence des facteurs temps et moyens adéquats produit usure et souffrance. (Carpentier-Roy, 1992).

La gestion de classe exige de la part des enseignants des habiletés et des compétences multiples. Ces compétences de plus en plus exigées pour accomplir correctement son travail

sont celles qui sont les plus subjectives, les plus difficiles à appréhender (Morand-Aymond, 1991). Les enseignants doivent être prêts, en plus de transmettre des connaissances, à parer à toute éventualité. On peut se rendre compte qu'ils ne se sentent pas suffisamment préparés car leurs besoins de formation portant sur les compétences sociales semblent élevés et sûrement justifiables.

Gidéonse affirme que «l'objectif de la profession, c'est l'enseignement et son but dans la réinvention permanente d'une société en évolution» (Gidéonse, 1989, p. 25). Mais a-t-on tenu compte de cette évolution et a-t-on préparé les enseignants à pouvoir répondre à cette sollicitation d'autant de compétences.

N'importe qui ne peut pas être un enseignant, et une responsabilité d'enseignant ne peut pas être confiée à n'importe qui (Sirotnik, 1990). Toutefois il ne faut pas attendre les compétences sociales des enseignants comme si elles étaient chez eux des qualités intrinsèques. Toutes ces compétences ne proviennent pas seulement de la formation initiale. L'expérience sociale du travail et une solide formation continue apparaissent irremplaçables pour enrichir la palette des compétences d'un enseignant. (Morand-Aymond, 1991)

Tout comme dans l'identification des compétences sociales jugées nécessaires pour accomplir adéquatement les divers aspects de la tâche de l'enseignant, on peut noter que les hommes et les femmes ressentent des besoins de formation différents autant pour l'ensemble que de façon personnelle. Les compétences sociales telles l'initiative et l'habileté à la communication interpersonnelle, l'empathie, le contrôle de soi et le respect sont celles pour

lesquelles les hommes admettent ressentir un besoin de formation et la différence des besoins notés est nettement appréciable. Le tableau ci-dessous est éloquent.

Tableau 9

Appréciation des compétences sociales, selon le sexe (en pourcentage)

Compétences sociales	H	F
Initiative	97%	63%
Habileté à la communication interpersonnelle	95%	75%
Empathie	85%	64%
Contrôle de soi	85%	54%
Respect	84%	55%

Peut-on voir là un lien étroit entre les rôles sociaux attribués aux hommes et aux femmes et la perception qu'ils ont de leur travail? Les différences culturelles marquent-elles les hommes et les femmes de façon tellement probante qu'ils arrivent au travail avec des bagages de compétences et d'attitudes nettement différentes.

Pour l'ensemble des enseignants, quelle que soit l'expérience, les besoins de formation jugés nécessaires pour l'ouverture à l'autre sont élevés (91,4%). Cependant, à l'endroit de l'habileté à la communication interpersonnelle, de la capacité de coopération et de la capacité d'encadrement les besoins sont jugés nécessaires pour les 0-19 ans d'expérience. Ces compétences ne semblent donc pas être innées ni être des attitudes faciles à acquérir mais bien

être des compétences indispensables pour bien enseigner et vraisemblablement difficiles à maîtriser pendant les vingt premières années de la carrière.

Toutefois lorsqu'il s'agit des besoins de formation ressentis personnellement, on peut remarquer une grande différence entre les enseignants qui ont entre 0 et 19 ans d'expérience et leurs aînés, comme en témoigne les données suivantes.

En effet, on peut noter, pour les compétences sociales suivantes les résultats que voici: pour les 0-19 ans d'expérience, l'authenticité, 77%; l'initiative, 81%; l'estime de soi, 77%; l'ouverture à l'autre, 88%. Pour les 20 ans et plus d'expérience, l'authenticité, 12%; l'initiative, 20%; l'estime de soi, 14%; l'ouverture à l'autre, 47%.

Ces compétences sociales semblent s'acquérir au fil des années. Se sentir bien avec soi et avec les autres relève d'un long processus.

Pour ce qui est des enseignants qui ont 20 ans et plus d'expérience, c'est l'intérêt qui vient à manquer (78%). Cependant parmi ces enseignants, ce sont ceux qui ont 30 ans et plus d'expérience qui ressentent le plus grand besoin de formation face à l'intérêt (71%). On peut se demander pourquoi ceux-ci se sentent moins intéressés. Sont-ils fatigués, en ont-ils assez de la routine, ou manquent-ils de défis à relever ou plusieurs de ces réponses possibles à la fois?

5.3 Formation continue: stratégies privilégiées

Comme stratégies spécifiques de formation, l'atelier avec une personne ressource spécialisée dans ce domaine, le dialogue avec une personne ressource et la réflexion dans l'action sont les choix privilégiés des enseignants.

La réflexion dans l'action comme stratégie tentant d'amener à partir de ses propres expériences, de réfléchir sur ces expériences et de réfléchir dans sa pratique tout en agissant et finalement de réfléchir par l'action (Payette, 1993) est un choix qui semble pertinent. De plus, cette réflexion peut s'effectuer en collaboration entre les enseignants, les directeurs d'école et les chercheurs universitaires. On y retrouve donc une façon de travailler seul, avec ses pairs et avec des gens de l'extérieur. Toutefois, il peut paraître surprenant le choix de l'atelier ou du dialogue avec une personne ressource. Les enseignants paraissent éprouver le besoin de réfléchir seul et de dialoguer avec une seule personne. Leur démarche se veut-elle de plus en plus individuelle, personnelle?

Il paraît curieux que les rencontres d'échanges entre enseignants d'une même école ou entre enseignants de différentes écoles n'aient pas été sélectionnées davantage. Est-ce lié à un besoin de communication plus intime où le jugement des pairs serait moins présent?

Le perfectionnement par les pairs comporte des qualités qui contribuent au développement d'une identité professionnelle forte et fournit des occasions d'entraide professionnelle. De plus, il fait davantage évoluer la pratique enseignante vers un travail de création, de relation et de convictions (CSE, 1994).

Est-ce que cette stratégie de formation est trop méconnue du personnel enseignant ou sont-ils si peu confiants en leurs possibilités, en leur potentiel qu'ils préfèrent s'en remettre à une personne ressource?

Par ailleurs, la capacité de coopération étant une compétence sociale jugée importante pour les enseignants pour laquelle ils ont exprimé un besoin de formation, ne démontre-t-il pas en s'en remettant à une personne ressource plutôt qu'à un échange entre eux qu'ils ont, en effet, à travailler leur capacité de coopération.

Toutefois, d'après Carpentier-Roy (1991), l'isolement caractérise le travail de l'enseignant, isolement qui rend peu opérante, au niveau de la construction de l'identité, la valorisation par la communauté d'appartenance ou les collectifs de travail qui - s'ils existaient - pourraient prendre le relais de la valorisation sociale.

Les effets de cet isolement sont nocifs et constituent un danger: l'épuisement professionnel. De plus cet isolement peut éclairer la démobilisation du corps enseignant, démobilisation qu'on pourrait appeler «immobilisme» dans les changements sociaux.

Les stratégies de formation continue davantage basées sur une réflexion individuelle et une rencontre personnelle avec une personne ressource sont évidemment des pistes de formation intéressantes car il est essentiel que les enseignants soient les premiers responsables de leur formation. Ils doivent eux-mêmes déterminer leurs besoins et pouvoir faire preuve d'autonomie dans leur choix de stratégie de formation.

Cependant, il faut comprendre que l'isolement, en plus de les priver de la complicité entre collègues qui pourrait les soutenir et les conforter dans leurs pratiques, celui-ci les frustre également de dépasser ce que Arendt (1983) appelle «l'espace privé» et de créer «un espace public interne» qui, lui, est le chemin obligé pour arriver à l'espace public externe,

l'espace politique. Sans cet espace de parole, l'action commune demeure problématique, car invisibles les uns aux autres, ils ne peuvent pas construire cet espace public, pas plus qu'ils n'arrivent à forger une solidarité et une volonté d'action qui pourrait devenir politique (Carpentier-Roy, 1991).

Il serait avantageux pour les enseignants d'échanger davantage entre eux et de penser davantage «perfectionnement par les pairs». L'isolement dans lequel ils sont tenus les empêche peut-être de privilégier les stratégies de formation d'échange avec leurs semblables.

Cependant des interactions avec les pairs seraient une porte vers plus d'autonomie, de reconnaissance et de pouvoir. Malgré le fait que la tâche de l'enseignant se complexifie, malgré la lourdeur des exigences imposées aux enseignants, malgré les grandes responsabilités qu'on leur donne, il semble pourtant que ceux-ci ne sont pas inclus dans le champ décisionnel.³

Bref, si on considère d'une part, les résultats obtenus par notre investigation et d'autre part nos questions de recherche, ces dernières portant sur l'ensemble des éléments de la tâche de l'enseignant impliquant des compétences sociales, ensuite, sur les compétences sociales les plus susceptibles de répondre aux besoins identifiés et, finalement, la dynamique selon laquelle ces compétences peuvent être appropriées par les enseignants du secondaire, il semble d'abord que les répondants jugent essentielles la détention de compétences sociales pour l'accomplissement des divers aspects de leur tâche.

³. La formation du conseil d'établissement a, entre autres, pour objectif de donner plus d'autonomie à l'école et cela en reconnaissant l'autonomie professionnelle du personnel enseignant

De plus, on peut observer que, pour répondre aux besoins identifiés, les enseignants accordent un degré d'importance plus élevé à certaines compétences sociales: la capacité d'encadrement, l'habileté à la communication interpersonnelle et l'ouverture à l'autre se retrouvent donc privilégiées.

Finalement, les enseignants croient que ces compétences peuvent et doivent être améliorées tout au long de leur carrière et cela par la formation continue. Les stratégies de formation privilégiées par les enseignants pour le développement de ces compétences sociales apparaissent comme suit: un atelier avec une personne ressource spécialisée dans ce domaine, un dialogue avec une personne ressource, une réflexion dans l'action.

CONCLUSION

Les objectifs de cette recherche étaient d'une part, d'identifier les compétences sociales de l'enseignant oeuvrant au secondaire en vue de répondre aux exigences de leur formation et, d'autre part, d'explorer les besoins de formation à l'endroit de ces compétences ainsi que les principales stratégies favorables à leur développement ou à leur consolidation.

Les résultats obtenus permettent de répondre à nos questions d'investigation.

D'abord, ce travail a permis de conclure que pour les enseignants, les compétences sociales, qui englobent des aptitudes personnelles, relationnelles et relatives à un développement apparaissent indispensables pour accomplir correctement les divers aspects de leur tâche d'enseignement. Toutefois ceux-ci privilégient les compétences sociales suivantes: l'habileté à la communication interpersonnelle, la capacité d'encadrement et l'ouverture à l'autre.

De plus, il est possible d'établir des liens entre les compétences sociales jugées utiles à l'accomplissement des divers aspects de la tâche de l'enseignant et les besoins de formation identifiés comme étant prioritaires. Il est donc intéressant que l'on ait pu établir une correspondance entre le choix des compétences sociales jugées indispensables pour accomplir adéquatement les divers aspects de la tâche de l'enseignant et les besoins de formation.

Par ailleurs, dans les stratégies de formation privilégiées par les enseignants, on peut remarquer qu'on est très loin de la formation «catalogue» encore bien répandue dans les institutions. On peut aussi noter que les enseignants adressent à la formation une demande nouvelle: la formation à une compétence sociale.

L'investigation conduite révèle quelques aspects importants relatifs aux compétences sociales et aux besoins de formation qu'elles peuvent commander. Cependant, en raison de son caractère exploratoire, on ne peut généraliser à tous les enseignants du Québec les résultats de cette recherche car celle-ci ne s'adressait qu'à des enseignants oeuvrant au secondaire dans les écoles publiques de la ville de Chicoutimi.

Il serait intéressant que d'autres chercheurs interrogent les enseignants ailleurs au Québec sur leurs besoins de formation face aux compétences sociales. Cela permettrait de vérifier la pertinence de nos résultats.

L'étude ne s'adressant qu'aux enseignants du secondaire général régulier, on peut se demander si les enseignants oeuvrant au secteur professionnel ou en cheminement particulier auraient les mêmes besoins. Dans le même ordre d'idées, on peut se demander ce que nous aurait révélé une analyse qui aurait tenu compte de la variable matière enseignée.

Dans la mesure où certaines compétences sont jugées utiles pour certains aspects de la tâche, une étude spécifique sur ces compétences majeures pourrait cerner l'impact des tâches de l'enseignant et voir comment elles peuvent être acquises ou consolidées. Il serait aussi intéressant qu'une étude complémentaire soit faite sur les stratégies de formation qui pourrait éclairer le phénomène que nous avons cerné du non désir des enseignants de se former entre eux car ce phénomène est malgré tout surprenant.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Association québécoise des professeures et professeurs de français (AQPF, 1996), Mémoire sur les conditions de la réussite scolaire présenté à la commission de l'éducation présenté à la Commission de l'éducation, Ste-Foy. (Document inédit)

ARENDT, H. (1983), *La condition de l'homme*, Paris, Colman/Levy

Association des directeurs et directrices d'école du Saguenay-Lac-St-Jean (ADSC) (1995), (Document inédit).

L'organisation du travail et la réussite éducative, Rapport du comité sur l'organisation du travail.

Assemblée nationale du Québec (1997), Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives, Projet de loi no 180, Québec, Éditeur officiel du Québec.

AUGER, L. (1972), *Communication et épanouissement personnel, La relation d'aide*, Montréal, Les Éditions de l'homme.

BEILLEROT, J. (1983), *La société pédagogique*, Paris, PUF, L'éducateur.

BOISVERT, G. (1995) "Faire l'école aujourd'hui et demain", *Vie pédagogique*, no 92, pp. 16-19

CARPENTIER-ROY, M.-C. (1992), "L'affectif: dimension occultée des rapports de travail"
dans l'individu, l'affectif et le social, Revue internationale d'action communautaire, 27/67,
Montréal, Université de Montréal, pp. 153-159

CHAVARDÈS, M. (1996), Les grands maîtres de l'Éducation, Paris, Éditions du Sud.

Conseil supérieur de l'éducation (1987), La qualité de l'éducation: un enjeu pour chaque
établissement, Rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, Les
publications du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1993), Le défi d'une réussite de qualité, Rapport 1993-1994
sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, Les publications du Québec.

CORRIVEAU, L., BONNEAU, G.-A. (1996), UQAC, Département des sciences de
l'éducation, Identification des modèles et/ou des stratégies de formation continue du
personnel enseignant en service. (Document inédit)

DAVIES, J., et EASTERBY-SMITH, M. (1984), "Learning and developping from
managerial work expériences ", Journal of Management studios.

DEVELAY, M. (1993), De l'apprentissage à l'enseignement, Collection Pédagogies, Paris,
ESF éditeur.

DEVELAY, M. (1994), Peut-on former les enseignants, Collection pédagogies, Paris, ESF
éditeur.

DION, G. (1986), Dictionnaire canadien des relations du travail, Québec, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.

Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (1996), Choisir plutôt que subir le changement, Orientation de la formation continue du personnel enseignant, Québec, Gouvernement du Québec.

DOMPIERRE, J. (1993), Rôles sociaux et stress au travail: comparaison hommes-femmes, Revue québécoise de psychologie, vol. 14 no 3 pp. 165-170.

Entente intervenue entre le comité patronal de négociation pour les commissions scolaires pour catholiques, les commissions scolaires confessionnelles catholiques et les commissions scolaires dissidentes pour catholiques et la centrale de l'enseignement du Québec pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente (1995-1998), Bibliothèque nationale du Québec.

Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement (FQDE, 1996), Pour une école autonome et responsable.

FROMM, E. (1968), L'art d'aimer, Paris, Éditions de l'Épi.

GIDÉONSE, H. (1989), Relating knowledge to teacher education, American association of colleges for teacher education, Polycopie, Washington.

GRÉGOIRE R. (1990), Recherche et Développement, Les compétences à acquérir par les enseignants et les enseignantes durant leur formation. Études et Analyses, Beauport, MEQ.

Groupe CFC (1998), Le virage du succès, La loi 180, Par un nouveau partenariat, Montréal, groupe CFC.

HOLMES Group (the) (1986) A report of the Holmes Group. Tomorrow's teachers East lansing, Michigan: The holmes group. Inc.

HOUSSAYE, J. (1987), École et vie active, «résister ou s'adapter». Actualités pédagogiques et psychologiques, Paris, Delachaux et Niestle.

LAURIN, P. (1994), «La réorganisation du travail éducatif: des balises essentielles», Diriger l'école de demain : quels changements s'imposent? Actes du Colloque sur la réorganisation du travail, Association québécoise du personnel des directions des écoles.

LEIF, J., BIANCHEN, A. (1966) Les doctrines pédagogiques, Paris, Delagrave.

LEPERLIER, G. (1992), La communication pédagogique, Formation pédagogie, Paris, Privat.

LESNE, M. (1977), Travail pédagogique et formation d'adultes, Paris, PUF, L'éducateur.

Ministère de l'Éducation du Québec, (1992), La formation à l'enseignement au secondaire général. Orientations et compétences attendues, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation (1993), Faire avancer l'école, L'enseignement primaire et secondaire québécois: orientations, propositions et questions, novembre.

MORAND-AYMOND, B. (1992), Identification des compétences non techniques, Une enquête neuchâteloise, F.P.S.E., Université de Genève, Genève.

OUELLET, A. (1994), Processus de recherche, une introduction à la méthodologie de la recherche, Ste-Foy, Presses de l'Université du Québec.

PAQUET, G. (1991), Le management en crise. Pour une formation de l'action, Paris, Economica.

PAYETTE A. (1993) Enseigner à gérer: est-ce possible? Congrès de l'ACFAS. Colloque du groupe de recherche interuniversitaire sur les avoirs et l'école (Grisé) Rimouski.

POLANYI, M. (1967), The tacit dimension, New York, Doubleday.

POSTIC, M. (1977), Observation et formation des enseignants, Paris, Presses universitaires de Paris, France.

REBOUL, O. (1983), Qu'est-ce qu'apprendre? Paris, PUF, L'éducateur.

SALOMÉ, J. (1982), Parle-moi... J'ai des choses à te dire, Montréal, Les Éditions de l'homme.

SHÖN, D.A. (1983), *The réflexive Practitioner*, Basic Book, New-York.

SHÖN, D.A. (1987), *Educating the reflexive practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass.

SHOR, I. (1986), Equality is excellence: Transforming teacher education and the learning process. *Harvard Educational review*, Cambridge. Vol. 56 no 4, pp 402-426

SIROTNIK, K. (1990), *Society Schooling teaching and preparing to teach*, San Francisco, Jossey-Bass, Chapter 10, pp. 296-327

ST-ARNAUD, Y. (1974), *La personne humaine*, Montréal, Les Éditions de l'homme.

STERNBERG, J. et WAGNER, R. (1986), *Practical intelligence, Nature and origins of compétence in the everyday world*, Cambridge, Cambridge University Press.

STERNBERG, J.R. (1990) "Wisdom, Its nature, origines ans development", Cambridge, Cambridge University Press.

ANNEXE 1**QUESTIONNAIRE****sur****LES ASPECTS DE LA TÂCHE DE L'ENSEIGNANT****et****LES BESOINS DE FORMATION LIÉS AUX COMPÉTENCES SOCIALES**

QUESTIONNAIRE

LES ASPECTS DE LA TÂCHE DE L'ENSEIGNANT

et

**LES BESOINS DE FORMATION LIÉS
AUX COMPÉTENCES SOCIALES**

Chicoutimi, le 24 octobre 1998

Madame,
Monsieur,

Depuis plusieurs années, j'éprouve un intérêt particulier pour celles et ceux qui sont les véritables agents de changement en éducation, soit les enseignantes, les enseignants. L'objet de ma recherche dans le cadre de la maîtrise en éducation porte donc naturellement sur la tâche du personnel enseignant et sur les compétences inhérentes à l'accomplissement de celle-ci dont, en particulier, les compétences sociales.

Changements sociaux, changements de programmes, coupures budgétaires, tout cela a peut-être contribué à affecter le travail de l'enseignante, de l'enseignant. Dans ce contexte, mon investigation porte sur les compétences sociales utiles pour remplir les différentes tâches de l'enseignante, de l'enseignant.

Pour me permettre de réfléchir et de trouver quelques réponses à ces interrogations, je vous demande de remplir le questionnaire ci-joint. Notez que le questionnaire est anonyme et que l'ensemble des données sera traité confidentiellement.

Veuillez agréer, madame, monsieur, mes salutations distinguées.

D. Chamberland
Danielle Chamberland

Section I

IDENTIFICATION

École _____

F M

Sexe

Âge _____

Niveau(x) enseigné(s): _____

Matière(s) enseignée(s): _____

Statut:

Nombre d'années

enseignant régulier

enseignant à temps partiel

Diplômes obtenus: _____

Autre(s) formation(s) complémentaire(s) s'il y a lieu:

Section II

LES COMPÉTENCES SOCIALES INDISPENSABLES

Les compétences sociales sont celles qui englobent des aptitudes personnelles, relationnelles et relatives à un développement.

Compétences sociales:

- | | | | |
|----|---|----|-------------------------|
| A- | Authenticité | G- | Empathie |
| B- | Initiative | H- | Capacité de coopération |
| C- | Estime de soi | I- | Intérêt |
| D- | Persévérance à la tâche | J- | Capacité d'encadrement |
| E- | Ouverture à l'autre | K- | Contrôle de soi |
| F- | Habileté à la communication
interpersonnelle | L- | Tolérance |
| | | M- | Respect de l'autre |

1. Identifiez, s'il y a lieu, deux (2) ou trois (3) compétences sociales (liste ci-dessus) indispensables ou utiles à bien exécuter les aspects suivants de la tâche de l'enseignant.

	Aspects de la tâche	Compétences choisies
1.	Prendre les mesures appropriées pour servir les besoins individuels de l'élève. **	_____
2.	Assumer les responsabilités d'encadrement auprès d'un groupe d'élèves. *	_____
3.	Diriger une classe et maintenir la discipline tout en conservant une atmosphère détendue et un environnement propice à l'apprentissage. **	_____
4.	Être attentif aux réactions de la classe et savoir reconnaître les causes de blocage et d'incompréhension. **	_____

Compétences sociales:

A- Authenticité
B- Initiative
C- Estime de soi
D- Persévérance à la tâche
E- Ouverture à l'autre
F- Habiléti à la communication interpersonnelle

G- Empathie
H- Capacité de coopération
I- Intérêt
J- Capacité d'encadrement
K- Contrôle de soi
L- Tolérance
M- Respect de l'autre

	Aspects de la tâche	Compétences choisies
5.	Établir des contacts positifs avec les groupes et s'adapter à leur dynamique particulière. **	— — —
6.	Comprendre et respecter les différences et la diversité ethnique, socio-économique et culturelle des élèves. **	— — —
7.	Accueillir dans la classe des élèves présentant un handicap. **	— — —
8.	Réagir adéquatement face à un élève présentant un problème de comportement (agressivité, violence, toxicomanie).	— — —
9.	Organiser et superviser des activités étudiantes. *	— — —
10.	Établir et maintenir des relations inter-personnelles avec les autres enseignants, les directeurs, les professionnels. **	— — —

* Entente intervenue entre le CPNCC et la CEQ.

** La formation à l'enseignement secondaire, MEQ.

Section III

COMPÉTENCES SOCIALES: BESOINS ET STRATÉGIES DE FORMATION

L'échelle de pondération utilisée ci-dessous est la suivante:

1. Besoin nécessaire ou urgent
 2. Besoin très important
 3. Besoin important
 4. Besoin peu important
 5. Aucun besoin de formation
2. D'après vous, pour l'ensemble des enseignants du secondaire, quelle est l'importance d'un besoin de formation pour les compétences sociales énumérées ci-dessous?
- | | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | Authenticité | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Initiative | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Estime de soi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Persévérance à la tâche | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Ouverture à l'autre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Habileté à la communication interpersonnelle | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Empathie | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Capacité de coopération | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Intérêt | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Capacité d'encadrement | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Contrôle de soi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Tolérance | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Respect de l'autre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

L'échelle de pondération utilisée ci-dessous est la suivante:

1. Besoin nécessaire ou urgent
 2. Besoin très important
 3. Besoin important
 4. Besoin peu important
 5. Aucun besoin de formation
3. **Personnellement**, quelle est l'importance d'un besoin de formation que vous ressentez éventuellement pour les compétences sociales énumérées ci-dessous?
- | | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | Authenticité | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Initiative | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Estime de soi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Persévérance à la tâche | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Ouverture à l'autre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Habileté à la communication interpersonnelle | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Empathie | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Capacité de coopération | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Intérêt | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Capacité d'encadrement | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Contrôle de soi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Tolérance | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Respect de l'autre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

4. D'après vous, les besoins de formation de compétences sociales devraient-ils s'inscrire dans la perspective d'une formation continue ou dans celle d'une formation ponctuelle?

Formation continue

Formation ponctuelle

Commentaires (s'il y a lieu):

5. Pour chacune des compétences sociales ci-dessous, identifiez par ordre d'importance deux (2) ou trois (3) stratégies de formation qui vous sembleraient appropriées parmi les suivantes:

Liste de stratégies de formation:

1. Un atelier avec une personne ressource spécialisée dans ce domaine
2. Des rencontres d'échanges entre des enseignantes, des enseignants de votre école.
3. Des rencontres d'échanges entre des enseignantes, des enseignants de différentes écoles.
4. La participation à un colloque portant sur ce sujet.
5. Un cours pris à l'extérieur.
6. Un dialogue avec une personne ressource.
7. Réflexion dans l'action (auto-perfectionnement accompagné ou non).

Compétences sociales

Stratégies privilégiées
(Indiquez le numéro correspondant à vos choix)

	1 ^{er} choix	2 ^e choix	3 ^e choix
1. Authenticité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Initiative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Estime de soi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Persévérance à la tâche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ouverture à l'autre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		1 ^{er} choix	2 ^e choix	3 ^e choix
6.	Habileté à la communication interpersonnelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Empathie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Capacité de coopération	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Intérêt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Capacité d'encadrement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Contrôle de soi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Tolérance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Respect de l'autre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Section IV

COMMENTAIRES ADDITIONNELS (s'il y a lieu)

**Prière de retourner le questionnaire complété le plus tôt possible
au secrétariat de votre unité.**

MERCI DE VOTRE COLLABORATION!