

Claude LESSARD

sociologue, CRIFPE, Université de Montréal
Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

(1990)

“Statut des enseignants :
quelques éléments d'analyse
et facteurs d'évolution.”

LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES
CHICOUTIMI, QUÉBEC
<http://classiques.uqac.ca/>

Politique d'utilisation de la bibliothèque des Classiques

Toute reproduction et rediffusion de nos fichiers est interdite, même avec la mention de leur provenance, sans l’autorisation formelle, écrite, du fondateur des Classiques des sciences sociales, Jean-Marie Tremblay, sociologue.

Les fichiers des Classiques des sciences sociales ne peuvent sans autorisation formelle:

- être hébergés (en fichier ou page web, en totalité ou en partie) sur un serveur autre que celui des Classiques.
- servir de base de travail à un autre fichier modifié ensuite par tout autre moyen (couleur, police, mise en page, extraits, support, etc...),

Les fichiers (.html, .doc, .pdf, .rtf, .jpg, .gif) disponibles sur le site Les Classiques des sciences sociales sont la propriété des **Classiques des sciences sociales**, un organisme à but non lucratif composé exclusivement de bénévoles.

Ils sont disponibles pour une utilisation intellectuelle et personnelle et, en aucun cas, commerciale. Toute utilisation à des fins commerciales des fichiers sur ce site est strictement interdite et toute rediffusion est également strictement interdite.

L'accès à notre travail est libre et gratuit à tous les utilisateurs. C'est notre mission.

Jean-Marie Tremblay, sociologue
Fondateur et Président-directeur général,
[LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES.](#)



<http://classiques.uqac.ca/>

Les Classiques des sciences sociales est une bibliothèque numérique en libre accès développée en partenariat avec l’Université du Québec à Chicoutimi (UQÀC) depuis 2000.

UQAC

<http://bibliotheque.uqac.ca/>

En 2018, Les Classiques des sciences sociales fêteront leur 25^e anniversaire de fondation. Une belle initiative citoyenne.

Politique d'utilisation de la bibliothèque des Classiques

Toute reproduction et rediffusion de nos fichiers est interdite, même avec la mention de leur provenance, sans l’autorisation formelle, écrite, du fondateur des Classiques des sciences sociales, Jean-Marie Tremblay, sociologue.

Les fichiers des Classiques des sciences sociales ne peuvent sans autorisation formelle:

- être hébergés (en fichier ou page web, en totalité ou en partie) sur un serveur autre que celui des Classiques.
- servir de base de travail à un autre fichier modifié ensuite par tout autre moyen (couleur, police, mise en page, extraits, support, etc...),

Les fichiers (.html, .doc, .pdf, .rtf, .jpg, .gif) disponibles sur le site Les Classiques des sciences sociales sont la propriété des **Classiques des sciences sociales**, un organisme à but non lucratif composé exclusivement de bénévoles.

Ils sont disponibles pour une utilisation intellectuelle et personnelle et, en aucun cas, commerciale. Toute utilisation à des fins commerciales des fichiers sur ce site est strictement interdite et toute rediffusion est également strictement interdite.

L'accès à notre travail est libre et gratuit à tous les utilisateurs. C'est notre mission.

Jean-Marie Tremblay, sociologue
Fondateur et Président-directeur général,
[LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES.](#)

Un document produit en version numérique par Réjeanne Toussaint, bénévole,
Chomedey, Ville Laval, Qc. courriel: rtoussaint@aei.ca.

[Page web](#) dans Les Classiques des sciences sociales :

http://classiques.uqac.ca/inter/benevoles_equipe/liste_toussaint_rejeanne.html

à partir du texte de :

Claude LESSARD

“Statut des enseignants : quelques éléments d’analyse et facteurs d’évolution.”

In ouvrage sous la direction de Fernand Dumont et Yves Martin,
L'éducation, 25 ans plus tard ! et après ?, pp. 321-352. Québec :
Institut québécois de recherche sur la culture, 1990, 432 pp. Actes du
colloque tenu à Québec, en novembre 1989, à l'occasion du 25e
anniversaire de création du ministère de l'Éducation et du Conseil
supérieur de l'Éducation.

[Autorisation formelle de l’auteur accordée le 27 avril 2022 de diffuser ce texte
en libre accès à tous dans Les Classiques des sciences sociales.]



Courriel : Claude Lessard : claudel.lessard@umontreal.ca

Police de caractères utilisés :

Pour le texte: Times New Roman, 14 points.

Pour les citations et notes : Times New Roman 12 points.

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2008
pour Macintosh.

Mise en page sur papier format : LETTRE US, 8.5’’ x 11’’.

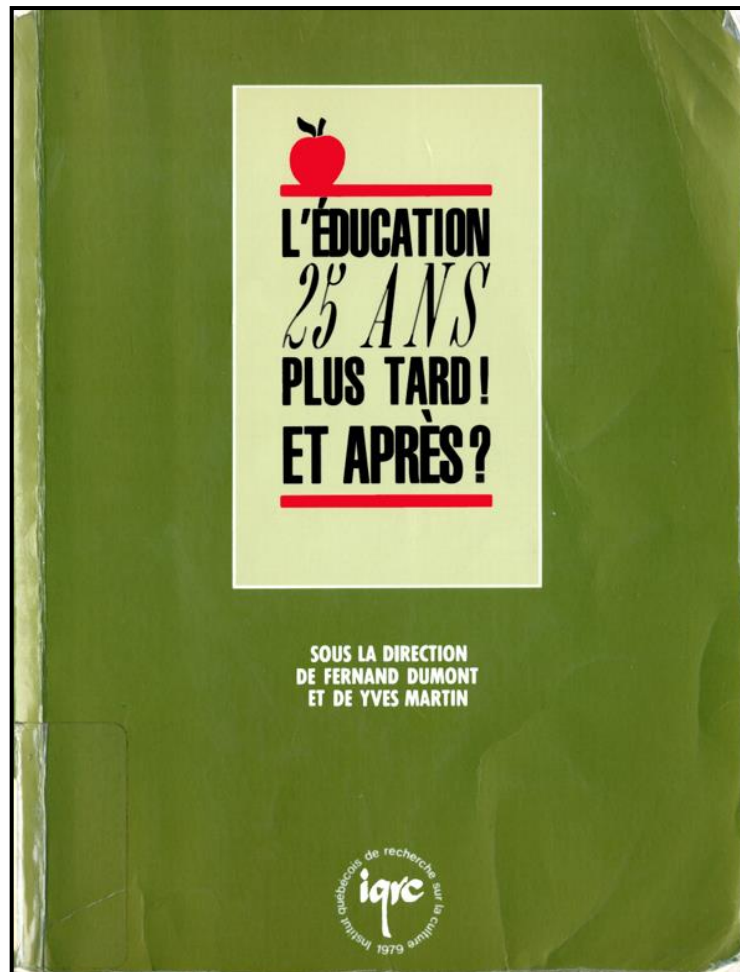
Édition numérique réalisée le 14 mai 2022 à Chicoutimi, Québec.



Claude LESSARD

sociologue, CRIFPE, Université de Montréal
Département d’administration et fondements de l’éducation
Faculté des sciences de l’éducation

“Statut des enseignants :
quelques éléments d’analyse et facteurs d’évolution.”



In ouvrage sous la direction de Fernand Dumont et Yves Martin, **L'éducation, 25 ans plus tard ! et après ?**, pp. 321-352. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, 1990, 432 pp. Actes du colloque tenu à Québec, en novembre 1989, à l'occasion du 25e anniversaire de création du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'Éducation.

[6]

Cet ouvrage réunit les communications présentées lors d'un colloque tenu à Québec, en novembre 1989, à l'occasion du 25^e anniversaire de création du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'Éducation, en collaboration avec le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Données de catalogage avant publication (Canada)

Vedette principale au titre

L'éducation 25 ans plus tard ! et après ? : actes du Colloque tenu à l'Université Laval et au Grand Théâtre de Québec, les 1er, 2 et 3 novembre 1989

ISBN 2-89224-136-7

I. Éducation-Québec (Province) -1965- - Congrès. I. Dumont, Fernand, 1927- II. Martin, Yves, 1929-. III. Institut québécois de recherche sur la culture. IV. Titre.

LA418.Q8E48 1990 370.9714 C90-096167-8

Conception graphique de la couverture : Marc Duplain

ISBN : 2-89224-134-0

Dépôt légal : 1er trimestre 1990 - Bibliothèque nationale du Québec

Tous droits réservés

Distribution : Diffusion Prologue inc,

2975, rue Sartelon, Ville Saint-Laurent, Québec H4R 1E6

Téléphone : (514) 332-5860-Télécopieur : (514)336-6060

Institut québécois de recherche sur la culture,

14, rue Haldimand, Québec G1R 4N4

Téléphone : (418) 643-4695-Télécopieur : (418)646-3317

[7]

Table des matières

[Introduction](#) [321]

[Quelques dimensions de l'évolution de l'enseignement](#) [322]

[La formation des enseignants à l'université et le développement des sciences de l'éducation](#) [331]

[La complexification de la tâche](#) [335]

[La syndicalisation des enseignants, le développement et la professionnalisation de l'administration de l'éducation et la bureaucratisation du système éducatif](#) [337]

[Peut-on parler d'un processus de prolétarianisation ?](#) [342]

[Quelques enjeux ou défis](#) [345]

[Bibliographie](#) [352]

[321]

L'éducation, 25 ans plus tard ! et après ?

IV. L'ÉDUCATEUR

Claude LESSARD

professeur, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

“Statut des enseignants : quelques éléments d’analyse et facteurs d'évolution.”

[pp. 321-352.]

Introduction

[Retour à la table des matières](#)

On a beaucoup parlé ces dernières années du statut des enseignants et surtout de leur perte de statut auprès d'une opinion publique insatisfaite du rendement qualitatif du système éducatif et quelque peu fatiguée des revendications sans cesse renouvelées des syndicats d'enseignants par ailleurs trop politisés et trop prompts à déclencher des grèves à répétition au moindre prétexte. Ces choses ont été dites et répétées au Québec, mais aussi dans bien d'autres pays ou provinces - avec des différences cependant en ce qui a trait à la fréquence et à la durée des arrêts de travail -, et notamment en Angleterre et en France. Ici, 1982-83 a marqué les esprits d'une manière indélébile et si le Conseil supérieur de l'éducation, par ses audiences et son rapport de 1984 sur la condition enseignante, a permis au trop-plein de rancœurs et d'insatisfactions de s'exprimer, contribuant ainsi à la disparition graduelle d'une morosité qui aurait pu polluer encore longtemps

l'atmosphère des établissements d'enseignement, on s'interroge depuis sur les voies et modalités d'une revalorisation de la profession enseignante.

[322]

Dans ce qui suit, je propose quelques éléments de réflexion sur cette question. Quoique mon propos, ainsi qu'il m'a été demandé, aborde les différents ordres d'enseignement, il est cependant davantage ancré, étant donné ma fonction de professeur de sciences de l'éducation et mes activités de recherche, dans la réalité du primaire-secondaire que dans celle du postsecondaire. Je suis donc conscient qu'il y aurait autre chose à dire sur la situation des professeurs de collège et d'université, surtout à la lumière des réflexions actuelles sur l'évolution du savoir et de ses usages dans les sociétés contemporaines, l'achèvement ou l'inachèvement de la modernisation et l'hypothèse de la post-industrialisation.

En ce qui concerne la profession enseignante et afin d'en mieux saisir l'évolution du statut social, il me semble important de rappeler un certain nombre de phénomènes qui incontestablement sont des pièces à verser au bilan des 25 dernières années. Ces phénomènes sont : 1) l'avènement d'une carrière dans l'enseignement, 2) la spécialisation comme assise de la compétence, 3) la formation à l'université et le développement des sciences de l'éducation, 4) la complexification de la tâche, 5) la syndicalisation des enseignants, la professionnalisation de l'administration de l'éducation et la bureaucratisation du système éducatif. Ces phénomènes étant situés, je discuterai de l'hypothèse de la prolétarianisation de l'enseignement, hypothèse que je ne partage pas, du moins dans ses arrière-plans théoriques et dans sa globalité interprétative, mais qu'il importe, il me semble, de discuter, puisqu'elle est souvent proposée afin de rendre compte de l'évolution récente du corps enseignant dans plusieurs pays comparables au Québec. En guise de conclusion, j'énumérerai quelques enjeux ou défis pour les années qui viennent et qui sont reliés aux points mis de l'avant dans la première partie.

Quelques dimensions de l'évolution de l'enseignement

Une carrière enseignante

[Retour à la table des matières](#)

Tout d'abord, l'enseignement est devenu une *carrière* ; ce phénomène est lié à la décléricalisation du système éducatif et il a commencé avant le rapport Parent, en fait dans les années quarante et surtout dans l'après-guerre, au moment où la croissance démographique [323] et la prospérité économique rendaient à la fois impérieuse et possible l'expansion de la scolarisation et poussaient la demande de l'éducation à la hausse. Dorénavant plus considéré comme une vocation ou un sacerdoce, l'enseignement est devenu un métier et celles et ceux qui s'y adonnaient aspiraient, selon les termes du rapport Parent et des leaders enseignants de l'époque, au statut de professionnel. Ce dernier aspect, nous y reviendrons plus loin, ne vit pas le jour, en tout cas pas dans l'enseignement primaire et secondaire. Néanmoins, et à ce moment-ci de notre démarche, ce qu'il importe de souligner, c'est qu'avec la poussée d'après-guerre et la Révolution tranquille, une carrière dans l'enseignement se matérialise pour un nombre sans cesse croissant d'hommes et de femmes laïques ; de nombreuses recrues pouvaient espérer y gagner honorablement leur vie et y œuvrer pendant l'essentiel de leur vie active d'adulte. Quoiqu'il soit difficile de documenter pareille affirmation, on peut penser que le professeur laïc de collège classique représentait à l'époque le nouveau modèle d'enseignant que les élites modernisantes concevaient comme devant remplacer les anciens clercs.

Sauf à l'université où la carrière comporte des étapes précises marquées par des rangs académiques convoités, l'emploi ici du terme carrière renvoie simplement à l'idée d'un travail permanent, à temps plein, pour lequel on s'est préparé grâce à un système de formation spécialisée, et que l'on peut investir pendant une longue période de temps et, à la limite, pendant toute sa vie active. D'ailleurs, en entrevue, bon nombre d'enseignants des ordres primaire et secondaire hésitent à utiliser le terme carrière pour parler de leur travail, tant celle-ci leur

semble « plate » - ou horizontale - et sans étapes ; plusieurs préféreront parler de « job » ou de travail salarié, indiquant par là une certaine gêne à appliquer à leur métier un terme qui leur semble davantage appartenir à l'univers des professionnels. Quoi qu'il en soit, on peut parler du développement d'une carrière dans l'enseignement, développement qui ne fut pas sans difficultés et sans luttes.

En effet, pour les femmes, l'avènement de la carrière dans l'enseignement impliqua qu'elles réussissent à convaincre les administrations scolaires qu'une femme mariée, et éventuellement une mère, pouvait continuer à enseigner si elle le désirait et que son mariage ne devait pas être automatiquement suivi de sa « démission » (plus ou moins forcée). Il peut paraître banal de rappeler ces choses et certains [324] penseront qu'on se réfère ici à des conditions d'emploi très lointaines ou propres à des milieux ruraux isolés ; en fait, il n'en est rien. Même si les commissions scolaires, au cours des années cinquante et soixante, avaient de plus en plus besoin de conserver à leur emploi les institutrices qualifiées disponibles, des récits de carrière d'enseignantes entrées dans le métier au cours des années soixante dans la région de Montréal révèlent que pour beaucoup de personnes concernées, carrière féminine et célibat allaient toujours ensemble ; il y a d'ailleurs encore dans le métier de ces femmes qui ont dû abandonner l'enseignement dans les années soixante pour cause de maternité et qui, ayant perdu des années d'ancienneté suite à leur « démission », ont connu, après leur éventuel retour dans l'enseignement, des carrières difficiles et « perturbées » - changements fréquents d'école, de degré, de champ, mise en disponibilité, etc. ¹.

Le seul secteur où l'enseignement tarde à devenir une carrière est celui de l'éducation des adultes, qui continue pour l'essentiel, dans les divers ordres d'enseignement, à s'appuyer sur un personnel de

¹ En collaboration avec Louise Lahaye et Maurice Tardif, nous avons recueilli au cours des deux dernières années des matériaux pour une socio-histoire du corps enseignant québécois des ordres primaire et secondaire depuis la réforme scolaire des années soixante. La méthodologie utilise notamment des récits de carrière d'enseignantes et d'enseignants dont les débuts dans l'enseignement coïncident avec la mise en place des principales dimensions de la réforme (e.g. les commissions scolaires régionales, les polyvalentes, les méthodes actives et les programmes cadres au primaire, etc.). Nous sommes présentement à l'étape d'analyse du matériel recueilli.

formateurs à la pige, à la leçon ou chargés de cours. Cela est incontestablement un indice de faible professionnalisation de ce secteur. Il est certain que certaines politiques éducatives visant à intégrer le secteur régulier et celui des adultes ont freiné le développement d'une carrière propre aux formateurs d'adultes. (La politique d'intégration des clientèles du secteur de l'adaptation scolaire a eu un effet comparable sur les velléités professionnalisantes des enseignants spécialisés en inadaptation scolaire ou en orthopédagogie).

Nos entrevues, ainsi qu'une littérature sur le développement professionnel et les cycles de vie dans l'enseignement (voir, notamment, les travaux d'Huberman, dont 1989), révèlent que faire carrière dans l'enseignement, et notamment dans l'enseignement primaire-secondaire, pose avec le temps problème. Tout se passerait comme si une fois atteinte une certaine maturité professionnelle, certains enseignants connaîtraient des difficultés à maintenir leur intérêt pour relever le défi humain ou intellectuel que constitue l'enseignement, ils se distancieraient presque imperceptiblement d'abord, mais néanmoins réellement à terme, de la pédagogie et de leurs élèves et un fossé - qu'ils appellent fossé culturel ou écart des générations - de plus en plus large les éloignerait irrémédiablement de l'univers des jeunes. Incapables de se réorienter soit vers l'administration, le syndicalisme [325] ou l'animation pédagogique, voire à l'extérieur du monde de l'éducation, ils se résigneraient à « laisser aller les années », pour reprendre l'expression d'une enseignante interrogée. En somme, pour un certain nombre d'enseignants, vieillir dans ce métier ne serait pas chose facile et finir sa carrière sans amertume constituerait un travail et une réussite qui ne seraient pas nécessairement à la portée de tous. La particularité de l'enseignement à cet égard tiendrait au fait que la qualité du rapport enseignant-élève y est essentielle, tant pour l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage que pour le plaisir d'enseigner et la satisfaction au travail des enseignants, et que si les enseignants vieillissent, les élèves eux ont, année après année, à peu près le même âge. Il y a actuellement dans le système d'éducation du Québec, une génération d'enseignants qui a d'abord été le grand-frère et le camarade des élèves, puis le parent et qui deviendra peut-être le grand-parent si elle tient le coup suffisamment longtemps !

En fait, il y a ici deux autres réalités dont il faut souligner l'existence parce qu'elles contribuent soit à atténuer soit à accroître l'acuité du vieillissement du corps enseignant. Il y a tout d'abord l'équilibre jeunes-vieux dans l'enseignement dont il faut à mon sens se préoccuper parce qu'il y a là quelque chose de « naturel » et de sain qui comporte toutes sortes de vertus sur lesquelles il n'est pas nécessaire de s'étendre longuement. Si vieillir dans l'enseignement n'est pas toujours facile, si en tout cas bon nombre d'enseignants craignent cette période ultime de leur vie professionnelle, cela est certainement aggravé par le fait qu'on vieillit ensemble, entre vieux, avec peu ou pas de relève derrière soi, relève qu'on n'aura pas contribué à insérer dans le métier. Cela influence le climat de l'école. Il semblerait que des employeurs recommencent à embaucher des nombres significatifs de jeunes enseignants - à moins que ce ne soient des enseignants à statut précaire dont on régularise la situation après x années. Il y a là en tout cas un enjeu important pour le proche avenir. Ensuite, pour toutes sortes de raisons et ainsi qu'il a été maintes fois mentionné, les enseignants sont en quelque sorte prisonniers de l'école ; ils y ont étudié comme élèves, ils y sont retournés, après leur formation à l'école normale ou à l'université, et ils y ont passé toute leur vie active ; c'est, si on veut, l'envers de l'institutionnalisation de la carrière dans l'enseignement : il n'est pas facile, même si on sent qu'on a donné tout ce qu'on avait à donner dans ce métier, de trouver autre chose à faire, en partie parce qu'on a très peu de connaissances des autres secteurs [326] de travail et en partie aussi parce que ces secteurs non scolaires ne sont pas toujours, étant donné l'image publique des enseignants, des plus ouverts à leur endroit ².

² C'est en ayant à l'esprit ce problème de rapprochement école-société et d'ouverture mutuelle que le Premier Ministre de France, Michel Rocard, a proposé que les enseignants français fassent des stages en entreprise, afin de mieux connaître le monde du travail et aussi de mieux se faire connaître en tant qu'agents de l'éducation nationale. Cela fait d'ailleurs plusieurs années que cette question du rapprochement école-société par le biais de son personnel enseignant est discutée en France. Par ailleurs, en toute rigueur, il faut faire attention lorsqu'on parle des enseignants prisonniers de l'école. En réalité, si on a une petite idée des départs, on n'en a aucune de leurs caractéristiques et de la suite des choses. Des enseignants ont toujours quitté le métier, souvent assez tôt dans la carrière, mais on sait peu de choses sur l'évolution subséquente de leur vie active. Évidemment, méthodologiquement, pareille étude n'est pas facile à réaliser.

La spécialisation comme assise de la compétence

Si donc l'enseignement est devenu pour la plupart de celles et ceux qui s'y adonnent une carrière et si cela présente des aspects de « conquête » - pour les laïcs face à un pouvoir clérical fort, pour les femmes face à des employeurs qu'aujourd'hui on qualifierait volontiers de sexistes -, en même temps que cela comporte quelques effets « pervers » - le vieillissement, un certain isolement du reste de la société -, cette carrière s'est développée sous le mode de la *spécialisation*. Ce phénomène est frappant lorsqu'on regarde l'ensemble du corps enseignant de la maternelle à l'université et son évolution depuis les trois dernières décennies.

Ainsi, lorsqu'on ouvrit et généralisa les classes de maternelles à travers tout le réseau des écoles primaires publiques, on estima nécessaire de faire appel à une nouvelle catégorie d'enseignantes, pour laquelle les religieuses de Sherbrooke avaient conçu un programme de formation spécifique et, pour l'époque, à la fine pointe de la modernité pédagogique (pédagogie du jeu et de l'expression sous toutes ses formes, finalités axées sur la socialisation de l'enfant et non sur sa scolarisation) ; il y eut même pendant un certain temps une certification propre et exclusive aux enseignantes de maternelles, puis on estima préférable de regrouper pour fin de certification ce qu'on appela alors le préscolaire et le premier cycle du primaire. Néanmoins, dès le départ, on conçut le travail en maternelle comme un travail de spécialiste et les pionnières du champ sont restées fidèles à cette vision. A bien des égards, l'évolution du travail enseignant à l'école primaire peut être analysée dans des termes similaires. En effet, la réforme scolaire et l'esprit qui l'anima³ voulurent faire de la titulaire du primaire une

³ En réalité et en toute justice, il faut reconnaître que la transformation de l'école primaire était en cours au moment de la Commission Parent. Les « nouveaux » programmes du département de l'Instruction publique de 1949 qui reconnaissaient la valeur des méthodes actives pour l'école primaire, les écoles normales qui avaient commencé à en tenir compte dans la formation qu'elles offraient, et le foisonnement de nouvelles méthodes d'enseignement du français et des mathématiques, même s'il fut déroutant pour bon nombre de parents, tout cela témoigne d'une réelle ouverture de l'école primaire à une certaine

véritable professionnelle de la pédagogie, bien formée aux méthodes actives et bien convaincue de la valeur de celles-ci comme outils audiovisuels nouveaux, ayant assimilé les données les plus récentes issues de la psychologie piagétienne et capable de faire de sa classe un lieu vivant d'expression et de créativité. La titulaire du primaire devait donc devenir une spécialiste de la pédagogie - qu'on jugeait apte à devenir une discipline universitaire, ce dont nous [327] parlerons plus loin -, davantage qu'une spécialiste d'une ou de matières spécifiques. Néanmoins, la pédagogue-spécialiste du primaire s'est aussi spécialisée sur le plan des matières.

En effet, au fil des ans, la titulaire de classe du primaire a vu dans son école apparaître un certain nombre de spécialistes : ce furent d'abord les éducateurs physiques dont l'arrivée fut saluée positivement, puisqu'elle libéra les enseignantes pendant les périodes d'éducation physique ; puis vinrent les spécialistes en arts (selon le cas, en arts plastiques, en musique, en danse ou en expression dramatique), qui eux aussi furent bienvenus puisque bon nombre d'enseignantes, à cause d'une formation insuffisante et du peu de perfectionnement dans ces domaines, ne se sentaient pas à l'aise dans ces matières ; il y eut aussi les spécialistes de l'enfance inadaptée, ou orthopédagogues, prêts à intervenir, selon un modèle plus psychomédical que pédagogique, auprès d'enfants qu'une classification sophistiquée rangeait parmi les inadaptés. On peut penser qu'une certaine évolution a eu comme effet de faire de la titulaire du primaire une spécialiste du français et des mathématiques, les deux matières de base, et cela d'autant plus qu'une opinion publique inquiète réclamait ce que les politiciens baptisèrent « le retour à l'essentiel » et le renforcement des apprentissages de base. Il n'est pas certain que les titulaires du primaire ont adhéré et adhèrent aujourd'hui à cette vision hyper-spécialisée de leur travail ; nos données d'entrevues indiquent que si elles acceptent volontiers la contribution des spécialistes, elles n'en conservent pas moins une conception large de leur métier à la fois en termes de matières à enseigner et aussi en termes de fonction d'éducation par opposition à une simple fonction d'instruction. L'évolution de l'enseignement à l'école primaire a donc comporté la multiplication d'intervenants spécialisés entourant

modernité éducative. Le rapport Parent fit sienne cette modernité et voulut l'amplifier et la généraliser. Il n'est pas certain cependant que le ministère de l'Éducation conserva longtemps cette orientation.

l'enseignante-titulaire et l'aidant dans un aspect ou l'autre de sa tâche. Du moins, telle fut l'orientation du système jusqu'à ce que baisse des clientèles et coupures budgétaires rendirent le maintien de ces services spécialisés de soutien et d'intervention trop onéreux pour la plupart des commissions scolaires.

La spécialisation de l'enseignement secondaire est suffisamment bien connue pour qu'il ne soit pas nécessaire de s'y attarder longuement. Fondée sur la discipline ou le champ d'enseignement, elle est plus prononcée que ce que souhaitaient les auteurs du rapport Parent puisqu'elle s'affirme dès le premier cycle du secondaire. On peut dire [328] que dès le début du secondaire et ce, jusqu'à l'université incluse, l'enseignant voit sa tâche construite d'abord et avant tout comme celle d'un spécialiste-disciplinaire ; bien sûr, il est enseignant, mais de quelque chose et c'est la maîtrise de ce quelque chose qui importe et qui constitue la pierre angulaire de son sentiment de compétence. À cet égard, il n'y a pas beaucoup de différence entre l'enseignant du secondaire, du collégial ou de l'université, sinon qu'en passant d'un ordre à l'autre, normalement la compétence disciplinaire est plus étendue et plus orientée vers la production de nouvelles connaissances, légitimant ainsi la position relative des uns et des autres dans la hiérarchie des ordres d'enseignement. À l'université, la spécialisation a connu au cours des dernières décennies des avancées spectaculaires. Tant dans les champs professionnels et scientifiques que dans le secteur des humanités, le modèle de l'universitaire contemporain - du moins celui que les comités de promotion récompensent - n'est pas celui du généraliste, confiant après x années de labeur solitaire d'avoir fait le tour d'un champ de connaissance et capable de synthèse à la fois originale et profonde⁴, mais bien plutôt celui du spécialiste-expert d'un sous-champ disciplinaire, à la fine pointe des connaissances et des méthodologies de recherche, accumulant des subventions et commandites de recherche pour lesquelles l'administration de l'université lui accordera statut et prestige ; cet universitaire est aussi intégré dans des réseaux internationaux restreints et est occasionnellement disposé à monnayer son expertise auprès d'un

⁴ Le succès d'un livre comme celui d'Allan Bloom tient peut-être au fait qu'il est si peu représentatif de la production universitaire courante et rappelle un modèle d'universitaire en voie de disparition.

pouvoir quelconque ⁵. Les universitaires, en quelque sorte pris dans la logique du développement disciplinaire, sont devenus hyper-spécialisés ; c'est en adoptant des stratégies congruentes avec la spécialisation qu'ils ont pu se positionner dans leur champ disciplinaire, s'y faire éventuellement reconnaître, obtenir des fonds de recherche pour des projets par définition restreints et pointus, et publier dans des revues elles aussi de moins en moins accessibles aux non-initiés ⁶. Une fois l'expertise acquise et reconnue, il devient difficile de l'abandonner : c'est la logique de l'investissement dans un champ que Bourdieu a démontée si brillamment.

Cette spécialisation des enseignants de la maternelle à l'université constitue un fait majeur des 25 dernières années. Quels qu'en soient les mérites et les inconvénients, elle est une des caractéristiques les plus importantes du corps enseignant contemporain et en poste dans les institutions d'enseignement. Le système de formation des [329] enseignants, son insertion à l'université, la certification et la longue liste de titres qu'elle comprend, la détermination des tâches en fonction de champs d'enseignement conventionnés et, à partir du secondaire, le regroupement des enseignants dans des départements, tout cela appartient à la spécialisation des enseignants et la fonde. Notons qu'il s'agit là d'une caractéristique de l'évolution qui par certains côtés est en continuité avec l'avant-réforme et par d'autres marques une certaine rupture. Car, si les enseignants de collèges classiques n'enseignaient pas toutes les matières surtout dans les classes qui appartiennent aujourd'hui au cégep, et étaient des spécialistes sinon d'une seule discipline, du moins dans bien des cas d'un champ structuré comme les sciences ou les langues anciennes - on le voit, la notion de champ d'enseignement n'est pas récente et ce qui se passe dans certaines écoles

⁵ Le soi-disant silence des intellectuels québécois a peut-être autant sinon plus à voir avec cette évolution globale du travail enseignant qu'avec l'échec du projet souverainiste qui n'a d'ailleurs jamais fait l'unanimité chez les intellectuels.

⁶ Il faudrait interroger sérieusement les universitaires sur leur langage et leur écriture de moins en moins accessibles non seulement au grand public, mais à un diplômé de cégep, voire à un bachelier universitaire ! Dans les sciences humaines et dans les champs professionnels qui puisent abondamment dans celles-ci - comme celui de l'éducation -, le risque est grand de voir toute une production scientifique valable inconnue ou méconnue - et donc ultimement non pertinente socialement ou professionnellement - parce que trop difficile à comprendre et ce, peut-être inutilement.

et dans certaines matières ressemble à ce qui se passait dans certains collèges d'antan -, bon nombre de professeurs des premières années du cours classique étaient considérés comme aptes à enseigner presque toutes les matières du curriculum. De même, la plupart des enseignants qui ont débuté leur carrière dans les années soixante et qui sont donc le produit des écoles normales ont reçu une formation axée à la fois sur une certaine spécialisation - on y offrait en effet des orientations ou des options qui préfigurent en quelque sorte les champs d'enseignement d'aujourd'hui - et aussi sur la polyvalence disciplinaire ; le brevet A par exemple les habilitait à enseigner toutes les matières de la première à la douzième année, tout en rendant possible une spécialisation. C'est le nouveau système d'éducation qui en se développant selon sa logique propre a amené ces enseignants polyvalents à faire des choix entre des matières et des ordres d'enseignement, bref à se concevoir comme des disciplinaires et des spécialistes d'un ordre d'enseignement donné, ce qu'ils n'étaient pas nécessairement au départ. Bien sûr, au fur et à mesure que les enseignants formés à l'université sont entrés dans les écoles et les collèges - ce qui, faut-il le rappeler, est somme toute assez récent et n'est pas encore complété en ce sens qu'il y a encore une forte présence de normaliennes et de normaliens dans le système -, la logique disciplinaire a prévalu de plus en plus « naturellement ».

Il faut dire qu'ici aussi la baisse des clientèles et les coupures budgétaires dans les ordres d'enseignement préuniversitaires, couplées à des priorités syndicales axées sur la sécurité de l'emploi ont rendu impérieuse une certaine mobilité des enseignants d'un champ [330] d'enseignement à l'autre et d'un ordre d'enseignement à l'autre. Dans ce dernier cas, il est surtout question du passage du secondaire au primaire, rarement de l'inverse. À ma connaissance, une seule étude (MÉQ, 1986) du phénomène de mobilité inter-champ a été faite et pour une seule année, soit 1984-85. Elle révèle que, suivant les définitions utilisées - soulignons qu'est considéré qualifié un enseignant qui aurait réussi 15 crédits de formation dans une matière donnée, cela étant en conformité avec les dispositions du contrat de travail collectif -, 14,6% de tous les enseignants à temps plein du préscolaire, du primaire et du secondaire étaient affectés à une tâche qui ne correspondait pas à leur champ de formation. Ce pourcentage baissait à 8,6% chez les enseignants du préscolaire et du primaire et grimpeait à 22,5% chez les enseignants du secondaire général et à 15,9% chez les enseignants du secteur

professionnel. Ces chiffres indiquent que si le problème n'est pas généralisé, il n'est pas non plus insignifiant, surtout au secondaire.

Il est difficile de chiffrer de manière précise pour l'ensemble du corps enseignant l'ensemble des phénomènes de mobilité et, dans ce domaine, des distinctions s'imposent : toute mobilité n'est pas mauvaise en soi ou « déprofessionnalisante », certains enseignants ayant de fait une formation polyvalente, et le passage, par exemple, des mathématiques à la physique est moins problématique que celui de l'éducation physique à l'histoire, et certains professeurs du secondaire, après une période normale d'adaptation, deviennent d'excellents enseignants du primaire et, lorsqu'il s'agit d'hommes, contribuent ainsi à un meilleur équilibre hommes-femmes dans cet ordre d'enseignement. Cela étant dit, les récits de carrière d'environ 80 enseignantes et enseignants du primaire-secondaire qui habitent pour la plupart la région métropolitaine de Montréal, récits que nous sommes à analyser présentement, révèlent chez celles et ceux entrés dans la carrière après les années 1968-1970, un nombre considérable de changements - la plupart du temps non voulus - d'école, de degré, de matières et d'ordre d'enseignement. Pour ces enseignants, la permanence d'emploi s'est maintenue au prix de plusieurs changements d'affectation. Il en serait de même des enseignants à statut précaire entrés dans le métier à partir des années 1980. De plus, on peut penser que certains champs d'enseignement relativement nouveaux - comme par exemple, celui de l'accueil qui a démarré en 1969, du moins en tant que champ de pratique ; c'est plus tard qu'il deviendra un champ [331] officiellement reconnu - n'ont pu véritablement s'établir comme champs spécialisés ; dans le cas de l'accueil, ce sont souvent les derniers arrivés parmi les enseignants ou des enseignants en surplus qui ont eu, à partir d'une variété de formations de départ, à développer ce champ. Certains enseignants interviewés qui possédaient une formation spécialisée en enseignement d'une langue seconde ont d'ailleurs qualifié leur champ de « champ poubelle », indiquant par là qu'à peu près n'importe qui de légalement qualifié avait des chances d'y échouer.

Il est ironique de constater que le discours sur le projet éducatif et la nécessité d'équipes-école intégrées se répand et occupe l'avant-scène au moment où, à cause des diminutions de clientèles et plus tard des coupures budgétaires, bon nombre d'enseignants cherchent d'abord et avant tout à se maintenir en poste, dans leur école et dans leur champ

d'enseignement. Bien sûr, cela ne se passe pas partout - si on ferme des écoles à la Commission des écoles catholiques de Montréal (CÉCM), on en construit, et de grosses, en banlieue - ni ne concerne tout le monde - ancienneté oblige -, mais une portion significative du corps enseignant primaire-secondaire a connu depuis plus d'une décennie l'angoisse de voir le processus de mise en disponibilité se rendre jusqu'à eux. Quant à la multiplication des enseignants à statut précaire au cours des dernières années, il est difficile de considérer ce phénomène comme contribuant positivement à la collaboration entre enseignants autour d'un projet éducatif d'école.

La formation des enseignants à l'université et le développement des sciences de l'éducation

[Retour à la table des matières](#)

Le développement d'une carrière spécialisée dans l'enseignement prend son sens dans la valorisation d'un savoir spécifique au travail enseignant comme pierre angulaire de la compétence enseignante. Un savoir disciplinaire comme un savoir pédagogique ou andragogique. Ce qui m'amène à aborder le troisième phénomène d'importance, soit *la prise en charge de la formation des enseignants par l'université et le développement des sciences de l'éducation*. Les années cinquante avaient vu apparaître un peu partout à travers le Québec de nombreuses petites écoles normales sous contrôle clérical, à côté des grandes écoles normales d'État concentrées à Montréal et [332] à Québec. Ainsi, l'ancien système éducatif tentait tant bien que mal de s'adapter au nouveau contexte d'après-guerre et cherchait à répondre à la forte demande d'enseignants. Là aussi, comme à l'école primaire, il y avait une certaine effervescence et les choses évoluaient dans le sens des méthodes actives et d'une psychologie de l'enfant plus scientifique et moins philosophique. La Commission Parent, dont les procès-verbaux ⁷ révèlent une position critique à l'égard de la formation dispensée dans

⁷ Archives de la Commission Parent, Archives nationales du Québec, Québec.

les écoles normales, voire dans celles affiliées aux universités, a déployé une logique argumentative qui s'est appliquée aux écoles normales comme aux autres composantes du nouveau système éducatif. En effet, la logique de système rendait impérieux de regrouper et coordonner des unités trop petites et trop dispersées. Mais où les mettre ? À quoi les intégrer ? Il semble que les commissaires aient été séduits par le modèle britannique de l'époque, soit des collèges universitaires, c'est-à-dire des unités conservant leur identité professionnelle et se souciant de demeurer proches des réalités de la pratique professionnelle, et néanmoins intégrées à l'université, donc capables d'y puiser les savoirs disciplinaires de haute qualité requis pour former des enseignants modernes compétents. C'est la création de l'Université du Québec et le rôle qu'elle devait jouer dans le secteur de la formation des enseignants qui expliquent, semble-t-il, que nous ayons éventuellement abouti à des départements et facultés universitaires de sciences de l'éducation. Néanmoins, il est intéressant de réfléchir sur ce phénomène, puisque le Québec est, encore aujourd'hui, le seul membre de la francophonie occidentale à ne plus avoir d'écoles normales et à avoir intégré la formation des enseignants à l'université.

Quoi qu'il en soit de la forme institutionnelle précise retenue pour la formation des enseignants, son insertion dans l'université ne s'est pas faite sans heurts et sans difficultés ⁸. D'abord entre les unités de sciences de l'éducation et le reste de l'université ; l'histoire des 25 dernières années est celle d'une difficile coordination, pour ne pas dire de conflits répétitifs autour du contrôle de la formation des enseignants et de la part respective de la composante disciplinaire et de la composante pédagogique. C'est ainsi que les pédagogues répètent régulièrement que les départements disciplinaires produisent des candidats à l'enseignement qui ne connaissent pas ou peu les contenus intégrés aux programmes des écoles, et que les disciplinaires feront leur

⁸ Notons au passage que les facultés et départements de sciences de l'éducation ont commencé à produire des enseignants au début des années soixante-dix, soit au moment où le système avait fait le plein des enseignants nécessaires et où la baisse des effectifs commençait. Il y avait certes encore des besoins à combler, mais le gros des effectifs enseignants étaient en poste et allaient accaparer jusqu'à aujourd'hui le plus grand nombre de postes. Ce phénomène est très net au primaire et au secondaire.

le jugement formulé par leurs étudiants passés par les sciences [333] de l'éducation, à savoir qu'à part les stages, on n'y apprend guère grand-chose de sérieux et qu'il suffit d'y entrer pour en sortir diplômé⁹. Par ailleurs, le fait que la formation des enseignantes du primaire se passe, sauf exception, presque exclusivement au sein des sciences de l'éducation est ambigu : d'une part, cela peut vouloir dire que l'ensemble de l'université considère que les savoirs disciplinaires requis pour cet ordre d'enseignement n'ont pas à être de niveau universitaire ; d'autre part, cela peut traduire la reconversion de la pédagogie d'autrefois en discipline universitaire ; suivant cette piste, la pédagogie serait l'ensemble des savoirs intégrés dans un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire actuellement dispensé dans les universités. Ces deux points de vue ne sont pas contradictoires, mais ils illustrent l'ambiguïté de la formation des enseignantes du primaire à l'université. Si, au secondaire, c'est un problème de structure de coordination et de pouvoir qui a caractérisé la formation universitaire des enseignants, au primaire, le problème a davantage été lié à l'existence même de la pédagogie comme champ intellectuel et à sa place dans l'université.

Les universités ont eu aussi de la difficulté à établir un véritable partenariat pour la formation avec les commissions scolaires et les associations syndicales d'enseignants. Et lorsqu'elles y sont arrivées, ce partenariat a eu de la difficulté à se stabiliser et à se perpétuer, parce qu'il y a beaucoup de bénévolat et d'engagement individuel dans ce domaine et pas de véritable système de concertation qui lierait les trois grands acteurs que sont les universités, les commissions scolaires et les syndicats d'enseignants. Qu'un enseignant expérimenté reçoive un stagiaire dans sa classe n'est d'aucune manière reconnu dans sa charge d'enseignement ou dans sa rémunération. Les superviseurs de stages qui sont très souvent des enseignants de carrière ne voient pas non plus cette fonction reconnue par leurs employeurs et intégrée à leur tâche : ils sont donc payés par l'université comme des auxiliaires d'enseignement, ce qui n'est guère valorisant d'un point de vue

⁹ Est-il nécessaire d'indiquer que je ne partage pas ce double diagnostic, tel que formulé ici de manière caricaturale ? Cela dit, il est indéniable qu'il y a, depuis le début, des problèmes de coordination et de collaboration entre les unités de sciences de l'éducation et le reste de l'université, notamment pour la formation des enseignants du secondaire.

symbolique dans le système universitaire. C'est bien évidemment la formation pratique des futurs enseignants qui, malgré des efforts plus que louables, souffre de cette absence de système de reconnaissance. La loi des nombres est aussi une contrainte majeure dans ce domaine : il y a en effet dans la région de Montréal, bon an mal an, plus d'un millier d'enseignants qu'il faut placer en stage dans les écoles primaires et secondaires.

[334]

Par ailleurs, au sein des unités de sciences de l'éducation, les influences américaines et la logique de la spécialisation préalablement abordée sont responsables de l'éclatement du champ des sciences de l'éducation en plusieurs sous-champs ou domaines, chacun revendiquant une part significative de l'acte éducatif : mentionnons la technologie éducative, la mesure et l'évaluation ou la docimologie, la didactique - en fait, il faudrait dire les didactiques -, la psychopédagogie, l'orthopédagogie ou l'inadaptation scolaire, la psycho-éducation, l'andragogie, les fondements de l'éducation, l'éducation comparée, l'administration de l'éducation, l'orientation scolaire et l'éducation physique. Certes, le champ professionnel de l'éducation est complexe et varié tant dans ses contextes que ses fonctions, et une certaine spécialisation est non seulement inévitable, mais souhaitable. Mais on peut néanmoins se demander si la multiplication des logiques de développement liées aux sous-champs mentionnés plus haut et les inévitables tensions et conflits que cela a entraînés ont servi d'une manière efficace le développement du champ des sciences de l'éducation ou si, au contraire, elles n'ont pas davantage accrédité une image d'éparpillement et de savoir trop partiel. Sans compter que ces sous-champs ne sont pas idéologiquement neutres et qu'ils ont été traversés par des idéologies scientifiques et sociales alimentant un large éventail de débats - celui des anciens et des modernes, du behaviorisme et du constructivisme, de la pédagogie libertaire et de la pédagogie de conscientisation, des méthodes quantitatives et des méthodes qualitatives, de la recherche sur, pour ou avec les enseignants, etc. ¹⁰.

¹⁰ On trouvera dans le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation consacré au rapport Parent, 25 ans après, un excellent chapitre sur la formation des enseignants. Voir aussi C. Lessard, « Les enseignants : multiplicité d'identités

À un autre niveau, on peut constater qu'au sein des sciences de l'éducation, deux grandes logiques s'affrontent : une logique professionnelle, soucieuse de construire et réaliser une formation des enseignants qui soit bien adaptée - sans être servilement ajustée - aux demandes des commissions scolaires et aux exigences de la pratique telle qu'elle se développe à partir des orientations et programmes ministériels, des caractéristiques des clientèles étudiantes et des attentes des divers milieux sociaux, et une logique universitaire, orientée vers la recherche et les grades supérieurs, tentant de développer et faire reconnaître par la communauté universitaire un savoir multidisciplinaire qui puise abondamment dans les sciences humaines et qui soit critique. Il n'est pas certain que ces deux logiques fassent bon ménage, mais c'est peut-être justement le pari de la structure adoptée [335] à la fin des années soixante que de tenir ces deux termes ensemble et de les forcer à s'interféconder. Certains, concluant rapidement à l'échec de cette formule, seraient peut-être tentés d'envisager la séparation physique de ces deux logiques ; nous nous retrouverions alors avec d'un côté une école professionnelle proche de l'esprit des anciennes écoles normales - du moins de l'esprit quelque peu mythifié de ces écoles ; faut-il rappeler qu'il s'y donnait bien davantage de formation générale que de formation professionnelle ? -, et de l'autre un département universitaire de sciences de l'éducation axé sur la recherche, comme par exemple, on en retrouve en France, et qui appartiendrait à une Faculté des arts et des sciences.

Le Conseil des universités qui a procédé à un bilan des sciences de l'éducation (1986) n'a pas succombé à cette tentation. S'il reconnaît l'existence de problèmes réels tant au niveau de la formation des enseignants que dans le développement de la recherche - encore sous-développée, si on met entre parenthèses les programmes ministériels de recherche-action, style PPMF et PPMEP -, le Conseil ne conclut pas à la nécessité de remettre en question la présence à l'université de la formation des enseignants, ni le développement d'un champ de recherche autonome - quoique ouvert à l'apport des disciplines établies - en sciences de l'éducation.

Néanmoins, je suis d'avis qu'une véritable politique de formation des enseignants - et une politique qui a des moyens - liant l'université, les facultés et départements de sciences de l'éducation, les employeurs et les regroupements syndicaux et pédagogiques des enseignants, reste à faire, toutes les tentatives au fil des ans ayant échoué ou été abandonnées en cours de route. Il s'agit là à mon avis d'un défi majeur des années quatre-vingt-dix. On peut même penser que le temps presse, puisqu'une génération d'enseignants quittera le métier au cours de cette décennie et qu'une relève importante doit être formée ou perfectionnée.

La complexification de la tâche

[Retour à la table des matières](#)

Cette politique de formation des enseignants est d'autant plus impérieuse que *la tâche des enseignants s'est au fil des ans complexifiée*. Au moment des audiences de 1984 du Conseil supérieur de [336] l'éducation sur la condition enseignante, cette réalité a été affirmée à maintes reprises par les enseignants. Depuis lors, la situation n'a pas démenti ce diagnostic, au contraire, et ce surtout dans la région de Montréal où la conscience des impacts sur la pédagogie de la pluri-ethnicité se fait de plus en plus vive. En réalité, il serait plus juste de dire que la tâche des enseignants s'est complexifiée d'abord avec la réforme elle-même ; en effet, ouvrir l'école, le collège et l'université à des clientèles qui traditionnellement en étaient exclues a constitué et constitue, à mon sens encore aujourd'hui, un défi majeur pour la pédagogie/andragogie et l'ensemble des didactiques disciplinaires. En d'autres termes, la démocratisation de l'éducation est en soi responsable d'une complexification de la tâche des enseignants ; elle appelle des développements pédagogiques importants, dans les méthodes, dans les contenus, dans les stratégies de motivation et d'animation, bref dans l'ensemble du répertoire des compétences d'un enseignant afin qu'il puisse avec une certaine efficacité instruire et éduquer les jeunes de tous les milieux. Ce défi existe toujours, ici comme ailleurs, malgré les progrès réalisés.

La tâche des enseignants s'est complexifiée aussi suite au développement de phénomènes de société aux impacts multiples sur l'enseignement/apprentissage ; que l'on songe seulement à la pénétration de la télévision et des médias de masse auprès des jeunes, et à l'évolution de la structure familiale. En entrevue, ce sont ces deux phénomènes que les enseignants mentionnent le plus fréquemment et le plus spontanément comme ayant modifié profondément la relation pédagogique. Les enseignants sont très conscients des nouvelles attentes que ces développements ont générées à leur endroit, mais ils se sentent parfois incapables de contrecarrer ou contrebalancer les effets négatifs de la télévision sur les attitudes et l'apprentissage des jeunes, encore moins de jouer au substitut parental auprès de jeunes prématurément « vieilliss ». Ils sont aussi conscients que les cadres sociaux de l'apprentissage ne peuvent plus être ceux d'autrefois et qu'ils doivent faire une place plus grande aux jeunes dans les cheminements d'apprentissage suggérés. Sur ces plans, nos entrevues indiquent que le rapport entre l'école et la société n'est pas à l'avantage des enseignants et qu'ils ne peuvent qu'agir modestement sur les effets, non sur les causes.

[337]

Enfin, dans la région de Montréal, la tâche s'est complexifiée avec l'arrivée des enfants d'immigrants et des communautés ethno-culturelles. On parle de plus en plus de la nécessité pour les enseignants de développer une compétence interculturelle, notion généreuse, mais encore peu définie et opérationnalisée dans le répertoire des stratégies pédagogiques et didactiques des enseignants. Une chose est certaine, les enseignants doivent apprendre à tenir compte d'un nombre plus grand de variables dans les décisions pédagogiques et didactiques qu'ils doivent prendre quotidiennement, et ils doivent développer des compétences diversifiées dans leurs rapports tant avec les jeunes qu'avec leurs parents et l'ensemble des adultes oeuvrant en milieu scolaire ou dans les institutions sociales qui, à un titre ou l'autre, ont affaire aux jeunes et à leur famille.

L'ensemble de ces défis renvoie à la fois à des phénomènes de diversification et de pluralisation de la société et aussi à des phénomènes de compétition pour l'attention et la motivation des jeunes. Si l'enseignant a de plus en plus devant lui une clientèle aux multiples visages, il n'est pas certain que l'ensemble des développements sociaux

appuient ses efforts et poussent d'une manière harmonieuse dans le sens d'un encadrement éducatif des jeunes et d'un apprentissage sérieux et soutenu.

Il me semble impérieux de reconnaître que cette complexification de la tâche constitue une des données fondamentales, sinon « la » donnée par excellence, à partir de laquelle on devrait réfléchir à la formation des enseignants et à la recherche en sciences de l'éducation. Car, elle est incontournable, « massive » et là pour demeurer.

La syndicalisation des enseignants, le développement et la professionnalisation de l'administration de l'éducation et la bureaucratisation du système éducatif

[Retour à la table des matières](#)

Même s'ils sont distincts les uns des autres, il y a des phénomènes qu'il est préférable de traiter ensemble, parce qu'ils ont interagi les uns avec les autres et se sont en quelque sorte nourris les uns les autres. Comme par exemple, *la syndicalisation des enseignants, le développement et la professionnalisation de l'administration de l'éducation et [338] la bureaucratisation du système éducatif*. Le phénomène syndical a été tellement massif, il a tellement marqué l'histoire de l'éducation des 25 dernières années qu'on ne peut parler des enseignants québécois des différents ordres d'enseignement sans s'y référer. Je voudrais pour ma part souligner quelques particularités de ce phénomène qui, avec le recul, prennent du relief.

D'abord, dans l'enseignement, il a été un phénomène de jeunes adultes, attirés par l'enseignement dans les années soixante au moment où le marché de l'enseignement était ouvert et dans un contexte de changement éducatif auquel la plupart de ces jeunes enseignants adhéraient sans réserves majeures ; à cette époque, le métier était attirant parce que l'éducation était dans l'ensemble de la société très valorisée et parce que la société québécoise était prête à traiter convenablement ses enseignants ; dans ce contexte où le changement pédagogique était à l'honneur, le syndicalisme a été pour une génération

d'enseignants un outil important d'affirmation sociale et le symbole de leur appartenance de groupe. On aurait tort de n'y voir qu'un outil de défense du corps contre les attaques de l'administration et du pouvoir politique. Il a été bien plus que cela. Il a exprimé la force d'une génération, et notamment celle des jeunes enseignants tentant de se construire une pratique pédagogique à la fois efficace et d'orientation humaniste dans les polyvalentes.

Ensuite, il a été tributaire du contexte des années soixante et de la première moitié des années soixante-dix, pendant lesquelles les analyses globales du type « l'école est au service de la classe dominante » connurent leur heure de gloire, dans l'ensemble du mouvement syndical et au sein de milieux intellectuels. Il est tout de même étonnant de constater que la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) fait sienne officiellement en 1970 l'hypothèse de la prolétarianisation de l'enseignement, à peine quelques années après la réforme scolaire, au moment où les enseignants ont beaucoup d'autonomie professionnelle et où leur situation économique et l'ensemble de leurs conditions d'emploi et de travail s'améliorent. C'est aujourd'hui ou, en tout cas, depuis 1982-83, qu'on s'attendrait à voir les ténors syndicaux brandir le spectre de la prolétarianisation ; à la CEQ à tout le moins, il n'en est rien. Il est étonnant de constater combien le modèle de participation et d'intégration des enseignants à la gouverne du système éducatif - ou, à tout le moins, au processus de consultation [339] devant aboutir à la prise de décision - que proposait le rapport Parent a fait long feu ; son rejet par des enseignants qu'on savait par ailleurs motivés par les objectifs de la réforme et son remplacement par un modèle de relations de travail conflictuel de type patrons-employés en auront surpris plus d'un. Je ne connais pas d'autres explications que la jeunesse d'une génération d'enseignants à la fois idéaliste, impatiente et consciente de sa force, de même que le climat culturel de l'époque auquel, probablement par formation et par profession, les enseignants étaient particulièrement sensibles ¹¹. N'oublions pas que c'est

¹¹ Soulignons que les analyses critiques globales issues du mouvement syndical ont été peu critiquées par ceux dont c'est le métier d'exercer une distance critique à l'égard des idéologies épousées par les divers groupes sociaux. Je ne connais par exemple aucune critique faite par un spécialiste en sciences de l'éducation de *L'école au service de la classe dominante*. Il faudra attendre les

l'ensemble du mouvement syndical, et non pas seulement le syndicalisme enseignant, qui s'est radicalisé et politisé au cours des années 1970.

Troisièmement, il s'est opéré, avec le refus du modèle de participation à l'administration du système éducatif proposé par le rapport Parent et repris par les premiers administrateurs du ministère, une dissociation entre la dimension syndicale et la dimension professionnelle. Prenons, comme manifestation de ce divorce, le Conseil pédagogique interdisciplinaire (CPI) : à l'origine, il s'agit d'une création de la CEQ ; dans la tourmente des grandes remises en question et des grands choix, la CEQ l'éjecte de ses structures. Depuis lors, le Conseil pédagogique interdisciplinaire vit en marge du mouvement syndical, défend tant bien que mal son autonomie face à un ministère qui le subventionne (assez peu) ainsi que les associations que le Conseil regroupe, et œuvre avec des moyens modestes au développement de la pédagogie, notamment dans les divers champs généraux et professionnels du secondaire. C'est au sein des diverses associations pédagogiques disciplinaires regroupées dans le Conseil que bon nombre d'enseignants s'activent, se perfectionnent et se tiennent au courant des nouveautés dans leur domaine. Si la CEQ et le Conseil sont en bons termes aujourd'hui, il n'en demeure pas moins que leur séparation structurelle traduit et symbolise cette dissociation de la dimension syndicale et de la dimension professionnelle. Un second exemple de ce divorce concerne le refus des associations enseignantes de participer, ainsi qu'il leur avait été offert, à la probation des enseignants, donc à l'insertion professionnelle des recrues et à leur évaluation. En toute justice, il faut dire que les enseignants ont accepté de jouer un rôle d'aide ; c'est l'évaluation d'un cosyndiqué qu'ils ont refusée.

[340]

Ce qui précède a été écrit en pensant aux enseignants du primaire et du secondaire. Je crois qu'à bien des égards, la situation dans les cégeps peut être analysée de manière analogue. Dans le cas des universités, je ne suis pas certain qu'on puisse parler d'une syndicalisation aussi profonde que dans les autres ordres d'enseignement et je ferais

années quatre-vingt pour que les théories de la reproduction et les discours idéologiques qui s'en sont inspirés soient moins spontanément acceptés.

l'hypothèse qu'il s'agit d'un syndicalisme plus défensif qu'affirmatif. Par ailleurs, les universitaires, quoi qu'ils en disent et quelles que soient les limites réelles de cette intégration, sont bien davantage intégrés à la structure du pouvoir dans l'université - par les assemblées départementales, les conseils de facultés, les grands comités et autres instances universitaires - que leurs collègues du primaire et du secondaire ne le sont dans les lieux de décision qui concernent leur travail ; de plus, l'autonomie professionnelle de l'universitaire est encore très grande, de sorte que son rapport au syndicat semble ambivalent, pour ne pas dire inexistant dans certains secteurs.

Le syndicalisme enseignant, s'il n'est pas responsable du développement d'une bureaucratie scolaire, a cependant facilité sa professionnalisation en excluant les administrateurs scolaires de ses rangs. En devenant centrale syndicale, la CEQ est devenue pour l'essentiel un regroupement de syndicats d'enseignants - jusqu'à ce qu'elle décide de se transformer en centrale syndicale de travailleurs du secteur public. Le reste est le fait de la réforme et de la mise en place des divers appareils administratifs, les commissions scolaires régionales, les cégeps, les directions régionales du ministère de l'Éducation, les diverses directions des ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Science. Il s'est donc constitué au fil des ans un corps d'administrateurs de l'éducation qui ont investi les divers échelons d'une pyramide qui s'est construite avec la centralisation du système. C'est ainsi que des directeurs adjoints d'école peuvent envisager un travail de cadre au siège social de leur commission scolaire, qu'un directeur général peut devenir sous-ministre, et qu'un cadre de cégep peut passer au ministère à Québec. Si l'enseignement est devenu une carrière, somme toute « plate », l'administration scolaire elle s'est développée, et d'une manière bien plus verticale que l'enseignement. Cela n'est pas nécessairement mauvais, surtout si cela est le fait d'enseignants de métier, mais on peut s'interroger sur l'inévitable distance qui se creuse au fur et à mesure que la pyramide s'allonge entre les lieux de décision et les lieux d'exécution, entre l'univers de l'administration et celui de la pédagogie, [341] entre ceux qui restent en contact avec les jeunes et ceux qui ne travaillent qu'avec des adultes, entre ceux qui enseignent et ceux qui n'ont jamais mis les pieds dans une classe.

Autrefois, la culture de l'école était pour l'essentiel une culture d'enseignants ; celle-ci se heurtait parfois à celle des commissaires d'écoles et, à des moments précis de l'année scolaire, à celle des représentants du département de l'Instruction publique ou de l'Église. Mais, pour l'essentiel et surtout en milieu rural, l'école et l'enseignante faisaient corps. La croissance et la bureaucratisation du système au cours des dernières décennies sont responsables du développement d'une logique administrative, portée par un corps important d'administrateurs et qui a rationalisé non seulement, en le constituant, son domaine propre, mais aussi celui de l'enseignement/apprentissage. Cette logique administrative, couplée au syndicalisme enseignant, a aussi grandement contribué à homogénéiser les enseignants des différents ordres en les soumettant à des systèmes semblables de conditions d'emploi et de travail, et récemment de contrôle de l'accomplissement de la tâche.

Peut-on analyser l'évolution des années soixante-dix et certaines orientations actuelles, tout compte fait assez éloignées de celles mises de l'avant au cours des années soixante, en ces termes ? Tout se serait passé comme si plus les années passaient, plus l'effervescence pédagogique présente dans les différents ordres d'enseignement et valorisée par les élites réformistes s'était vue récupérée, encadrée, contrôlée et ultimement mise au rancart par des administrateurs soucieux de gestion efficace et d'une opinion publique contentée. Ce ne serait pas les enseignants, mais plutôt les administrateurs et leurs alliés, les parents, qui seraient responsables de l'abandon des idéaux pédagogiques réformistes. Cela serait indissociable d'une perte de pouvoir des enseignants sur leur pratique et de la rationalisation de celle-ci par les administrateurs.

L'ensemble des phénomènes discutés dans la première partie de ce texte sont-ils compatibles avec l'hypothèse de la prolétarianisation, mise de l'avant pour rendre compte de l'évolution du travail enseignant et du statut social des enseignants ? C'est à quoi nous tenterons de répondre dans la partie qui suit.

[342]

Peut-on parler

d'un processus de prolétarisation ?

[Retour à la table des matières](#)

Une vision des choses qui met l'accent sur l'accroissement des contrôles sur le travail enseignant est compatible avec l'hypothèse de la *prolétarisation* de l'enseignement que certains auteurs américains (Apple, 1980), britanniques (Ozga et Lawn, 1981) et australiens (Harris, 1982) ont tenté de vérifier dans leur contexte respectif et que certains syndicalistes québécois ont soutenue, ainsi que nous l'avons vu, dès le début des années soixante-dix. L'enseignement, suivant cette hypothèse, loin d'évoluer dans le sens d'un accroissement des tâches intellectuelles non répétitives commandant la créativité de l'enseignant et l'exercice d'un jugement personnel fondé sur un savoir-faire d'expert, justifiant ainsi une plus grande autonomie de ce dernier et un statut social élevé, se rapprocherait davantage des métiers manuels qui, sous l'impulsion du changement technologique dans un contexte capitaliste, éclateraient en séquences de tâches répétitives essentiellement de l'ordre de l'exécution, donc nécessitant peu de capacités supérieures et de formation, tout en étant facilement contrôlables par la hiérarchie. L'accroissement de la productivité économique se ferait dans le démantèlement des métiers et la régression sociale des travailleurs. Ce processus à l'œuvre dans l'infrastructure économique, tant au niveau de la production proprement dite que dans la gestion, existerait aussi dans les secteurs de la superstructure, comme l'éducation. Il toucherait les cols blancs de classe moyenne. Le capitalisme contemporain, dans sa logique même, loin de réduire la division entre le travail manuel et le travail intellectuel, au contraire contribuerait à son accroissement ; il y aurait déqualification du travail du plus grand nombre et « surqualification » d'un petit nombre (Braverman, 1976 ; Freysennet, 1977).

Dans le domaine de l'enseignement, la prolétarisation se manifesterait par la précarisation de l'emploi et la difficulté grandissante de faire carrière, une certaine dé-spécialisation encouragée par des employeurs soucieux de gérer de manière économique les ressources humaines dont ils disposent, un accroissement des contrôles de toute sorte - la présentation des plans de cours ou des plans d'intervention, la supervision pédagogique, les examens à l'échelle de

la commission scolaire ou du système, les politiques d'évaluation de l'enseignement, etc. -, les changements de programmes qui contribueraient à la confection d'un curriculum *teacher-proof*, le développement de la technologie [343] éducative - comme par exemple, la micro-informatique - qui rationaliserait la pédagogie et limiterait le rôle de l'enseignant. Sur le plan économique, elle impliquerait la stagnation des salaires. Le tout, entraînant une dévalorisation sociale et, à terme, un faible pouvoir d'attraction du métier auprès des jeunes universitaires.

Ce discours, même s'il identifie des réalités qu'on ne peut cacher, me semble, à bien des égards, excessif, notamment parce qu'il oublie certains acquis présentés dans la première partie, qu'il additionne et force la convergence de phénomènes qui ne sont pas univoques et parce qu'il en réduit plusieurs à leur seul aspect de contrôle. Ainsi, s'il est vrai que la précarisation de l'emploi dans l'enseignement est dangereuse et qu'il faut la réduire rapidement et substantiellement - nous y reviendrons -, la dé-spécialisation de l'enseignement n'est malgré tout pas très poussée ; dans le contexte que l'on connaît depuis quelques décennies, elle a été possible parce qu'il y avait encore dans le système des enseignants détenteurs de brevet A et formés à l'école normale, donc légalement jugés aptes à enseigner plusieurs matières ; mais, il demeure que la tendance dominante n'est pas dans le sens d'une polyvalence très large des enseignants¹². Et lorsqu'on parle de polyvalence, on parle d'une manière très limitée ; en fait, c'est le mot bivalence qui est souvent mentionné. Depuis que les universités ont investi le champ de la formation des enseignants, ce sont des enseignants spécialistes qu'elles ont formés et on voit mal comment elles pourraient dans un avenir rapproché remettre fondamentalement en cause ce modèle de compétence enseignante, modèle par ailleurs compatible avec leurs structures et leurs traditions.

¹² Que l'on forme des enseignants d'histoire-géographie pour le premier cycle du secondaire, ou de biologie et chimie, ou de physique et mathématiques, pour ne prendre que quelques exemples évidents, ne me semble pas contradictoire avec la notion de spécialisation, tant ces domaines sont voisins. C'est faire d'un professeur d'éducation physique un spécialiste d'anglais, langue seconde, ou de celui de catéchèse un professeur de mathématiques qui me semble contradictoire. Sauf erreur et sauf exception, nous n'en sommes pas là.

De même, si l'accroissement des contrôles de la tâche de l'enseignant est réel, et s'il importe d'être vigilant pour que l'autonomie professionnelle des enseignants ne rétrécisse pas comme une peau de chagrin, il est difficile d'accepter sans réserve un certain discours enseignant qui voit dans la soumission de plans de cours et leur discussion, dans les examens synthèse de la commission scolaire et du système - surtout, si les enseignants ou certains parmi eux participent à leur confection et à leur notation -, dans la coordination des enseignements individuels autour de la notion de programme, et dans l'évaluation de l'enseignement par les usagers, des atteintes inacceptables à leur liberté académique. S'agit-il en somme de prolétarianisation du corps par ces développements ou de résistance corporatiste à une [344] plus grande rationalisation de l'enseignement ? Cette ligne de défense du corps, tout axée sur un individualisme presque sans bornes, comme pour d'autres groupes professionnels d'ailleurs, est de moins en moins crédible et efficace. Bien sûr, les éléments de contrôle qui se développent actuellement procèdent d'une logique différente de celle de l'enseignant soucieux d'exercer un certain contrôle sur l'exercice de son métier et d'y optimiser son autonomie et sa marge de manœuvre, mais je crois que les enseignants auraient intérêt, dans leur défense de l'autonomie professionnelle, à ne pas trop être et paraître réfractaires à toute discussion et négociation de ce qu'ils font. Au contraire, ils devraient être bien plus affirmatifs sur les plans proprement pédagogiques et professionnels qu'ils ne l'ont été au cours de la dernière décennie.

Dans l'hypothèse de la prolétarianisation, c'est probablement le discours critique sur les changements de programmes au primaire-secondaire qui me semble le plus réducteur. En effet, n'y voir qu'une tentative de contrôler les enseignants et réduire leur autonomie professionnelle, c'est oublier que les systèmes éducatifs contemporains sont obligés de moderniser les contenus qu'ils transmettent ainsi que les moyens curriculaires et techniques utilisés. L'enseignement peut être à la fois perçu comme un travail, une profession, un artisanat ou un art ; mais quelle que soit la dimension la plus congruente avec les analyses et les valeurs de chacun, il est indéniable que l'enseignement ne peut échapper à la modernisation et à la rationalisation de ses contenus comme de ses moyens. De plus, le rapport que chaque enseignant établit avec le ou les programmes qui constituent son champ d'enseignement

est plus complexe qu'il n'y semble à première vue ; les enseignants, du moins ceux que nous avons interviewés, ne se présentent pas comme de simples exécutants de programmes construits en dehors de leur sphère d'action, et ils ne considèrent pas que ceux-ci sont incompatibles avec une certaine individualité, un certain style d'enseignement personnel ; non seulement les programmes permettent-ils plus souvent qu'on le croit des initiatives en offrant des choix et des options et en ne prescrivant pas tout dans le menu détail, mais ils rendent possible aussi à des enseignants d'actualiser des orientations pédagogiques importantes pour leur identité professionnelle, orientations qu'ils voient ainsi reconnues et légitimées ; d'ailleurs, la plupart des enseignants interviewés se sont montrés favorables - et dans certains cas, enthousiastes - à l'égard des nouveaux programmes, [345] et notamment du nouveau programme de français ; c'est l'absence de moyens et de ressources pendant la phase d'implantation qui en a rendu plus d'un insatisfait, pas le changement de programme en tant que tel, ni surtout son orientation de base. Certes, le développement de la pédagogie par objectifs comporte des risques de rationalisation instrumentale trop poussée, mais il me semble dangereux d'interpréter l'évolution curriculaire des dix dernières années au primaire-secondaire comme facilitant à coup sûr l'éclatement de l'enseignement en séquences de tâches répétitives d'exécution mécanique pouvant être accomplies par des personnes interchangeables et peu formées - ce qui constituerait l'aboutissement du processus de prolétarianisation. Au contraire, on peut soutenir que l'évolution des programmes exige des enseignants encore plus et mieux formés, et notamment dans les fondements des disciplines et des matières, et non seulement dans la didactique et la pédagogie.

De même, voir dans l'introduction de la micro-informatique dans l'enseignement la cause possible d'une déshumanisation de l'enseignement et d'une éventuelle robotisation de l'enseignement/apprentissage me semble procéder d'une vision carrément dépassée des choses. Il est vrai que ce point de vue est peu répandu. La microinformatique est plus souvent perçue comme un outil qui peut rendre de précieux services tant aux enseignants qu'aux élèves ; il revient aux enseignants de se l'approprier et de l'intégrer dans une pratique qui doit se rationaliser si elle veut conserver sa pertinence.

Quelques enjeux ou défis

[Retour à la table des matières](#)

De ce qui précède, on peut faire découler un certain nombre d'enjeux ou de défis qui doivent être relevés si l'on veut faire autre chose que de pleurer sur le sort des enseignants « que la société ne reconnait pas à leur juste valeur » et si l'on veut que l'enseignement aborde les années qui viennent d'une manière positive et productrice. Une certaine valorisation de l'enseignement est possible, à mon sens, en tenant compte des points suivants :

1) Le statut des enseignants est lié à celui de l'éducation. Et si le statut de l'éducation est fonction de la modernisation de ses programmes et de la rationalisation de l'enseignement, alors les enseignants [346] ont, comme groupe, à développer des stratégies beaucoup plus actives que réactives face à ces enjeux. L'implication des enseignants, de la CEQ, de l'Association québécoise des professeurs de français et du CPI dans le dossier du français est intéressante à cet égard.

2) On ne bâtit pas un esprit d'équipe et de collaboration fort et stable autour d'un projet éducatif d'établissement avec deux classes d'enseignants : d'un côté, des enseignants âgés, expérimentés et permanents et, dans certains cas, en train de se distancier d'un métier qui ne présente plus de défis et qui est devenu routinier (Huberman, 1989), et de l'autre, de jeunes enseignants à statut précaire, incertains de leur avenir, vulnérables aux pressions des employeurs et ayant le sentiment d'être traités injustement tant par l'administration que par un syndicat contrôlé par le groupe des enseignants permanents et trop lent à reconnaître leur existence et leurs problèmes. (Il n'est pas certain que les jeunes enseignants ou les enseignants à statut précaire - car il y a des « précaires » qui ne sont pas jeunes, notamment parmi les femmes - soient très syndicalistes ; au contraire, ils sont parfois très critiques face à un syndicalisme qui leur semble protéger, au nom des droits acquis et de l'ancienneté, ce qu'ils perçoivent être une certaine médiocrité et de l'incompétence.)

S'il faut réduire au minimum l'instabilité des jeunes enseignants et leur fournir un environnement propice au développement de leur compétence, il faut aussi gérer le vieillissement du corps enseignant qui, selon les données d'entrevues dont nous disposons, constitue une hantise assez répandue. Cela peut vouloir dire permettre et valoriser le soutien que des enseignants expérimentés peuvent apporter à des enseignants au début de leur carrière, utiliser leurs compétences dans le cadre de la formation pratique des étudiants inscrits dans un programme de formation initiale, faire appel à leur expertise dans les processus d'évaluation de matériel didactique, en faire des animateurs d'activités de perfectionnement en milieu scolaire, les soulager d'une partie de leur tâche d'enseignement si celle-ci est vécue de plus en plus sous le mode du déplaisir et du stress, etc. Plusieurs choses peuvent être et sont effectivement tentées ; ce qui est certain, c'est que nous avons présentement au Québec un corps enseignant des plus qualifiés et des plus expérimentés, et ce, dans tous les ordres d'enseignement ; ce corps enseignant a vécu l'une des périodes les plus excitantes et les plus exigeantes de notre histoire éducative ; de [347] cet ensemble d'expériences, de changements, d'innovations et de questionnements, il a su tirer des leçons, des réflexions, un savoir pratique d'une grande valeur pour qui sait écouter.

3) Le syndicalisme enseignant doit se réapproprier la dimension professionnelle de l'enseignement. Le hiatus des années 1970 entre les dimensions syndicale et professionnelle n'a plus sa raison d'être, s'il en a jamais eu une, et continuer sur cette voie paraît autodestructeur tant pour le syndicalisme enseignant que pour le corps enseignant en général. D'ailleurs, on sent, depuis quelques années, le vent tourner et le discours changer. Cela était perceptible à l'Alliance des professeurs de Montréal, à l'époque de madame Lorraine Pagé ; il est à espérer que sous sa présidence, la CEQ évolue dans cette direction et redonne au syndicalisme enseignant sa spécificité. Peut-être faut-il interpréter les désaffiliations syndicales dans les cégeps et le rapprochement avec la CEQ dans les mêmes termes. Il ne s'agit pas pour le monde syndical de devenir naïf ou servile dans ses rapports avec l'administration, il s'agit plutôt de développer un discours et une pratique syndicale qui permettent aux enseignants d'exercer le pouvoir et de prendre la place qui leur revient dans l'enseignement et dans la profession.

4) Une politique de la formation initiale des enseignants qui assure la collaboration efficace et soutenue des différents acteurs que sont les universités, les facultés et départements de sciences de l’éducation, les commissions scolaires et les associations pédagogiques et syndicales des enseignants s'impose au moment où de nombreux enseignants sont sur le point de prendre leur retraite et où, normalement, un renouvellement considérable des effectifs doit s'effectuer. Cette politique, dont on s'assurera qu'elle a les moyens de ses objectifs, doit être assise sur une prise de conscience de la complexification de la tâche, phénomène avec lequel il faut désormais composer.

Quant au perfectionnement, la revalorisation de la profession enseignante et l'état de l'expérience et de la compétence actuelle des enseignants commandent que celui-ci soit de plus en plus pris en charge par les enseignants eux-mêmes, au sein des associations pédagogiques existantes et des centres d'enseignants locaux qui commencent à se créer ici et là sur le territoire du Québec. Si l'université peut continuer à jouer un certain rôle dans ce domaine, il ne se justifie plus que l'essentiel du perfectionnement soit sous contrôle universitaire, [348] qu'il mène à des crédits et soit, automatiquement ou presque, intégré dans l'échelle de salaires. Il y a toujours eu des activités de perfectionnement non universitaire ; songeons, par exemple, aux sessions d'été et aux conférences que le département de l'Instruction publique organisait dans les années cinquante, aux congrès du CPI et des diverses associations pédagogiques, aux sessions d'été organisées par l'Association des institutions d'enseignement secondaire d'abord au lac Trèfle, puis à Compton pour les enseignants du secteur privé, aux journées pédagogiques animées par les conseillers pédagogiques des commissions scolaires, aux activités mises sur pied dans les années soixante-dix par les agents de développement pédagogique du ministère, etc. On n'a pas suffisamment valorisé ces activités d'autoperfectionnement professionnel. Le personnel en place est suffisamment expérimenté et qualifié pour qu'il prenne en charge le perfectionnement. Cela ne veut pas dire qu'il le fera nécessairement, mais on ne peut plus penser le perfectionnement sans son implication.

5) La recherche en éducation n'en est qu'à ses débuts. Elle se cherche encore des méthodologies à la fois rigoureuses et capables de prendre en compte la complexité de l'objet de recherche qu'est l'éducation, ainsi que des modes de collaboration chercheurs-praticiens féconds et

efficaces. De même, la diffusion de la recherche et la problématique de l'utilisation du produit de la recherche par les praticiens n'en sont qu'à leurs débuts. Cet état de la recherche n'est pas particulier au Québec ; au contraire, il faut souligner une position privilégiée du Québec dans ce domaine au sein de la francophonie. Il importe donc d'encourager la consolidation d'une jeune tradition de recherche dans ce domaine - par élève et étudiant inscrit dans les écoles, cégeps et universités, on y consacre somme toute peu d'argent, quoique selon toute vraisemblance, nous y consacrons autant sinon davantage qu'ailleurs en francophonie - en même temps qu'on poursuit sa diffusion et sa pénétration des pratiques enseignantes. S'il n'est pas réaliste de faire de tous les enseignants des chercheurs, il est par ailleurs important d'en faire des praticiens capables de réfléchir sur leur pratique et de développer des solutions créatrices aux problèmes qui les confrontent, et ce notamment à partir des données de la recherche existante et en les critiquant.

Il est à souhaiter que l'évolution de la recherche, tant sur le plan méthodologique que sur celui des modes de collaboration entre chercheurs [349] et praticiens, intègre davantage, sur le plan théorique, le champ des sciences de l'éducation dont l'éclatement actuel pose problème. Il est possible qu'en centrant les chercheurs sur la thématique de la complexification de la tâche enseignante, une meilleure focalisation de la recherche se réalise.

6) Notre système d'éducation est-il sur-administré, tant dans les commissions scolaires, les cégeps, les universités et les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur ? Et ce par des professionnels de la gestion qui, déformation professionnelle oblige, sont de plus en plus distants des conditions et de l'exercice réel de l'enseignement ? La logique administrative et sa propension à contrôler peuvent-elles être limitées au profit des initiatives et des dynamismes individuels et locaux ?

[350]

[351]

[352]

BIBLIOGRAPHIE

[Retour à la table des matières](#)

Apple, Michael, « Curricular Form and the Logic of Technical Control : Building the Possessive Individual », dans : L. Barton, R. Meighan, S. Walker (éd.), *Schooling, Ideology and the Curriculum*, Londres, The Falmer Press, 1980, p. 11-28.

Archives de la Commission Parent, Archives nationales, Québec.

Bloom, Allan, *L'Âme désarmée, essai sur le déclin de la culture générale*, Montréal, Cuérin Littérature, 1987.

Braverman, *Travail et capitalisme monopoliste, la dégradation du travail au XXe siècle*, Paris, François Maspéro, 1976.

Centrale de l'enseignement du Québec, *L'École au service de la classe dominante*, Québec, CEQ, 1972.

Conseil supérieur de l'éducation, *La condition enseignante*, Québec, Éditeur officiel, 1984.

Conseil des universités du Québec, *Bilan du secteur de l'éducation : volet 5. La recherche*, Québec, Conseil des universités, 1986.

Freysenet, M., *La division capitaliste du travail*, (coll. « Techniques et méthodes de l'exploitation capitaliste »), Paris, Savelli, 1977.

Harris, *Teachers and Classes, a Marxist Analysis*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1982.

Huberman, Michael, *Revue française de pédagogie*, janvier-février-mars 1989.

Lessard, Claude, « La profession enseignante : multiplicité des identités

professionnelles et culture commune », *Repères, essais en Éducation*, n° 8, 1986, p. 135-189.

Lessard, Claude et Creutzer Mathurin, « L'évolution du corps enseignant québécois, 1960-1986 », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XV, n° 1, 1989, p. 43-71.

Ozga, J. et M. Lawn, *Teachers Professionalism and Class : a Study of Organized Teachers*, Londres, Falmer Press, 1981.

Ministère de l'Éducation du Québec, *Rapport d'étude concernant la concordance entre les qualifications des enseignants et leur affectation*, Direction des permis et des brevets d'enseignement, Direction générale des ressources humaines, 1986.

Fin du texte