

La profession enseignante

Le Conseil supérieur de l'éducation a choisi la profession enseignante pour thème de son rapport 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation.

Dans le texte d'introduction du rapport, on souligne que : « le mot « profession » n'est pas employé ici de manière fortuite [...]. L'angle privilégié ici est [...] nettement celui de la reconnaissance du caractère professionnel de l'acte d'enseigner et de tout ce qui l'entoure, de la formation initiale au cheminement de carrière, en passant par l'autonomie et la participation ». (p. 9)

Le Conseil précise également que son intervention se situe dans la perspective du renouvellement du contrat social entre la profession enseignante et la société. Il y a là des enjeux majeurs et *Pédagogie collégiale* propose en tiré en part des extraits du rapport du Conseil qui abordent quelques paramètres fondamentaux de ce nouveau contrat social : l'acte d'enseigner comme geste professionnel, le lien à établir entre l'autonomie de la profession et la participation responsable, l'évaluation de l'enseignement et le développement professionnel.

Un acte professionnel

Selon qu'on insiste sur l'un ou l'autre de ses traits, l'acte d'enseigner apparaît tantôt comme un art, tantôt comme une technique, tantôt comme une science. Il exige en effet des qualités personnelles et des formes de créativité qui l'apparentent à un art, des procédures et des méthodes spécialisées qui le rapprochent d'une technique ou d'un métier, un ensemble de compétences et de savoirs qui le place sur le terrain de la science. L'acte d'enseigner est un peu tout cela à la fois et quelque chose de plus qui amène le Conseil à rappeler qu'il s'agit bien d'un acte professionnel. Mais dans les débats actuels sur la profession enseignante, il importe de préciser quel sens on donne ici au mot « professionnel ».

Il faut d'abord *indiquer les balises du professionnalisme enseignant*. La première de ces balises a trait à la situation des professions libérales, qui sert souvent d'unique point de référence lorsqu'on cherche à cerner l'identité professionnelle du corps enseignant. On prend alors la mesure du statut professionnel des enseignants par la distance qui le sépare de celui des professions libérales. Et l'on propose alors de revaloriser le statut du personnel enseignant en adoptant des pratiques en usage dans les professions libérales, notamment la création d'une corporation professionnelle, l'adoption d'un code d'éthique et un contrôle serré de l'accès à la profession de la part des membres¹. Même s'il peut parfois être utile de situer la profession enseignante par rapport à d'autres professions qui correspondent à des niveaux de formation et de complexité équivalents, le Conseil croit pourtant que la profession enseignante possède ses caractéristiques particulières, qui interdisent des comparaisons trop mécaniques avec les professions dites libérales.

La deuxième balise a trait au caractère de service public du système d'éducation et au statut de salarié de l'État du personnel enseignant : ce sont là deux autres facteurs qui distinguent en quelque sorte la profession enseignante de plusieurs autres professions. L'activité professionnelle des enseignantes et enseignants est en effet soumise à la direction politique du système d'éducation ; elle s'inscrit dans une mission déterminée par la société dans son ensemble, qui d'ailleurs exige qu'on lui rende des comptes. Sans faire de l'enseignant un simple exécutant de décisions prises à un haut niveau hiérarchique ou politique, cela définit néanmoins l'espace à l'intérieur duquel s'exerce son autonomie professionnelle.

Enfin, troisième balise, s'il est ici question de « la » profession enseignante, cela ne suppose nullement que l'ensemble du corps enseignant forme un bloc homogène. Tout d'abord, la situation est très variable d'un ordre d'enseignement à l'autre, notamment en ce qui a trait aux conditions d'accès à la profession, à la tâche et au cheminement de carrière. De même, au sein de chaque ordre d'enseignement, on peut établir des distinctions significatives entre les conditions et la tâche du personnel enseignant à statut précaire – présent en grand nombre à l'éducation des adultes et au premier cycle universitaire – et celles du personnel enseignant permanent ; également entre le personnel affecté à la formation générale et celui qui dispense l'enseignement professionnel, dont les trajectoires de formation initiale, notamment, sont assez différentes.

Ces balises une fois posées, il demeure possible et souhaitable de *dégager les principaux traits qui donnent à l'acte d'enseigner son caractère professionnel*. On en retient ici quatre qui, sans être exhaustifs, apparaissent néanmoins comme les fondements du caractère professionnel de l'acte d'enseigner.

□ Le premier trait concerne la pertinence et l'importance, voire le caractère spécifique et essentiel, du service rendu à la collectivité. On l'a dit : l'acte d'enseigner, qui consiste à former l'esprit ou à faire acquérir une compétence particulière en développant la personne, constitue un acte réflexif, interactif et complexe ; son champ d'application est un ensemble de sujets en situation d'apprentissage et de développement ; le service qu'il rend à la collectivité est socialement reconnu dans la mission éducative assumée par l'État et les ministères concernés.

□ Le deuxième trait se rattache aux compétences requises pour exercer l'acte d'enseigner. La pratique enseignante mobilise divers types d'action auxquels sont liés des savoirs spécifiques. Tous ces savoirs alimentent les décisions que doit prendre le pédagogue. En plus des qualités personnelles, il faut donc parler ici des nécessaires compétences culturelles, disciplinaires, didactiques et pédagogiques, qui ne sont cependant pas toutes exigées au même titre à l'entrée dans la profession, selon les

ordres ou les secteurs d'enseignement. Il importe aussi de rappeler que l'acquisition de savoirs d'expérience, où s'effectuent la synthèse et la synergie des compétences dont on vient de parler, constitue également une expertise unique et irremplaçable, dans la mesure où « l'enseignement est un apprentissage de longue haleine² ». De même, on l'a signalé, les exigences liées au progrès incessant des savoirs et à l'évolution rapide des effectifs scolaires imposent la nécessité d'une formation continue et une perspective de développement professionnel.

□ Le troisième trait se réfère à la marge de manœuvre dont disposent les enseignantes et les enseignants dans l'exercice de leurs fonctions. Cette étendue de la responsabilité n'est pas la même à tous les ordres d'enseignement, mais l'autonomie existe partout de façon significative et est source de satisfaction chez la grande majorité du personnel enseignant du primaire (90 %), du secondaire (87 %), du collégial (94 %) et de l'université (85 %).

□ Le quatrième trait se rattache aux exigences éthiques propres au service public et au rapport humain qui le définit. Ici, par exemple, la compétence doit s'accompagner d'engagements ; l'autonomie de l'acte est inséparable d'une responsabilité à l'égard des résultats ; la formation initiale se prolonge dans une indispensable formation continue. Ce ne sont là que quelques aspects de ce qu'il est convenu d'appeler une conscience professionnelle liée à un acte d'enseigner de qualité et d'intérêt public.

Il faut aller encore plus loin : la recherche de la qualité de ce service public, les requêtes liées à la conjoncture sociale et les défis rattachés au contexte scolaire – tout ce dont on a parlé au chapitre premier – nous placent sur *la voie d'un professionnalisme ouvert et collectif*³. Ce professionnalisme, en quelque sorte renouvelé – élément important d'un contrat social lui-même renouvelé –, témoigne certes d'une ouverture à la communauté d'appartenance de l'établissement scolaire et à l'évolution des savoirs dans la société, mais en appelle aussi à une ouverture de chaque enseignant ou enseignante à la concertation avec ses collègues ainsi qu'à la participation à la vie et aux orientations de l'établissement. Il s'agit donc ici de la reconnaissance de plus en plus répandue que la réussite éducative des élèves est le fruit d'une collégialité enseignante respectueuse des styles personnels d'intervention, d'une concertation institutionnelle où peuvent s'affirmer les différences, d'une préoccupation partagée à l'égard d'un service public de qualité et d'un sentiment d'appartenance à une communauté éducative vivante.

Appartenance, entraide, ajustement mutuel, responsabilité collective : tels sont les mots qui disent le « supplément d'âme » dont il s'agit et qui indiquent la voie d'un professionnalisme enseignant adapté aux nouvelles exigences de la conjoncture sociale et aux nouveaux défis rattachés au contexte scolaire. L'acte d'enseigner demeure toujours celui d'un individu, mais qui se sait membre d'une équipe pédagogique ; c'est toujours un acte personnalisé, mais qui possède une densité institutionnelle ; c'est toujours un rapport interpersonnel, mais dont la dimension de service public est mise en relief.

Reconnaître le caractère réflexif, interactif, complexe et professionnel de cet acte qui vise les apprentissages et le développement des personnes, c'est reconnaître du même coup son caractère

distinct. La reconnaissance de ce qu'est l'acte d'enseigner nous situe au cœur même de la profession enseignante : sans cette reconnaissance, aucun renouvellement significatif du contrat social n'est possible. Mais encore faut-il que la pratique quotidienne de l'enseignement s'y harmonise. [...]

Une autonomie en lien avec une participation responsable

[...] *Le renouvellement du contrat social dont on parle exige que l'autonomie soit respectée, mais qu'elle soit mise en rapport avec une participation responsable.* L'autonomie est inséparable de la responsabilité ; l'affirmation de soi est liée à la participation à son environnement. Il y a ici deux pôles entre lesquels doit s'exercer une rigoureuse dialectique : plus on va loin dans l'autonomie professionnelle et plus on doit répondre publiquement de l'exercice de ses actes ; plus on confie de responsabilité professionnelle, plus on doit accorder une marge sérieuse d'autonomie. Cette double reconnaissance, vue sous six aspects différents, se situe au cœur d'une éthique professionnelle de l'enseignement.

□ L'autonomie professionnelle est d'abord en lien avec la réussite éducative des élèves. Elle y trouve même son sens profond, dans la mesure où la plus grande qualité des apprentissages et le meilleur développement des élèves constituent la visée de l'acte même d'enseigner. Pour atteindre ce résultat éducatif – pour être efficace en quelque sorte –, l'acte d'enseigner requiert ses marges de liberté et de créativité et donc d'autonomie professionnelle. Mais c'est dire autrement que l'autonomie professionnelle trouve là sa plus sérieuse raison d'être.

□ L'autonomie professionnelle est également en lien avec la définition de ses conditions d'exercice dans un contrat de travail. En ce sens, professionnalisme et syndicalisme peuvent s'harmoniser, un professionnalisme plus poussé pouvant même table sur un contrat de travail aussi solide dans ses paramètres généraux que flexible dans son application concrète. Ainsi, l'obtention de clauses clés qui régissent les conditions de travail peut constituer une condition préalable à l'obtention d'autres clauses qui accroissent le professionnalisme enseignant⁴.

□ L'autonomie professionnelle est aussi en lien avec la pratique des collègues. Autonomie ne signifie pas isolement, tout comme collégialité ne veut pas dire uniformité. Le principe d'autonomie doit ici s'harmoniser avec le principe de collégialité. Le partage d'abord, la concertation ensuite, dans le respect des styles personnels, sont nécessaires si l'on croit que l'éducation est une tâche commune et que la qualité de cette éducation est le fruit d'une démarche collégiale.

□ L'autonomie professionnelle est également en lien avec une certaine exclusivité de service. Il paraît en effet anormal qu'un enseignant ou une enseignante exerce des fonctions ou accomplit des tâches rémunérées, qui en arrivent souvent à l'accaparer à l'extérieur de son établissement et à réduire parfois les marges de sa liberté d'enseignement⁵. La réussite éducative des élèves tout comme la dynamique de l'établissement qui y contribue requièrent non seulement la compétence du personnel enseignant, mais aussi sa motivation, sa liberté d'enseignement, son engagement et sa disponibilité.

□ L'autonomie professionnelle est en outre en lien avec une forme ou l'autre de l'évaluation institutionnelle. Une telle évaluation institutionnelle fait normalement partie de la dynamique même de tout établissement. Si elle est axée sur le développement des personnels, le renouvellement institutionnel et la réussite éducative des élèves, elle peut être source de responsabilité ; elle peut encourager l'autonomie ; elle peut soutenir la créativité ; elle peut favoriser le professionnalisme.

□ L'autonomie professionnelle, enfin, est en lien avec la dimension de service public constitutive de l'établissement scolaire et de l'intervention éducative dans notre société. Cela signifie que certaines limites sont inhérentes à l'autonomie professionnelle. Il y a un espace public – espace que les enseignantes et enseignants peuvent contribuer à définir – à l'intérieur duquel se situe finalement l'acte d'enseigner : les politiques éducatives et les encadrements nationaux témoignent de cet espace public, dont les dimensions essentielles ont trait à des garanties aussi bien d'égalisation des chances d'accès et de réussite que de formation de qualité pour tous. ▣

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Arthur E. Wise, « Six Steps to Teacher Professionalism », dans *Educational Leadership*, vol. 47, n° 7, p. 57-60.

2. OCDE, *Enseigner aujourd'hui*, p. 29. Voir aussi Maurice Tardif, « Éléments pour une théorie de la pratique éducative : actions et savoirs en éducation », Congrès de l'ACFAS, Sherbrooke, mai 1991, p. 4 ; Clermont Gauthier, « La Raison du pédagogue », Congrès de l'ACFAS, Sherbrooke, mai 1991, p. 11.
3. OCDE, *Enseigner aujourd'hui*, p. 46.
4. Voir une expérience faite en ce sens, dont les résultats sont présentés par Lorraine M. McDonnell et Anthony Pascal, *Teacher Unions and Educational Reform*, Santa Monica, CA, Center for Policy Research in Education, Rand Corp., 1988.
5. L'exercice d'autres activités professionnelles parallèlement à l'emploi d'enseignant est plus répandu à l'enseignement supérieur. Selon l'enquête menée par le Conseil, la situation du double emploi touchait 4,8 % du personnel enseignant au primaire, 6,5 % au secondaire et 23,2 % au collégial. Ces données incluent le personnel à statut précaire. Selon l'enquête Lennards, 38,8 % des professeurs d'universités québécoises avaient une activité professionnelle en plus de l'enseignement. Toutefois, la grande majorité d'entre eux y consacraient 10 % ou moins de leur temps de travail.