



**ACTES**  
de la *Conférence nationale*  
et  
du 13<sup>e</sup> colloque de l'AQPC

---

*Les collèges,  
une voie essentielle de développement*

**Atelier-débat sur l'avenir de la  
profession enseignante**

**Notes pour l'actualisation d'une problématique  
de la profession enseignante**

par

**Arthur MARSOLAIS,**  
président de la Commission de l'enseignement professionnel  
Conseil des collèges

Association québécoise  
de pédagogie collégiale



Cégep de Chicoutimi



Fédération  
des cégeps



*Atelier JA2.8*

---

## Notes pour l'actualisation d'une problématique de la profession enseignante

Juin 1993  
Par Arthur Marsolais

En réfléchissant sur la situation et l'évolution possible de la profession enseignante, il faut peut-être d'abord passer le balai sur le terrain, ou partir à la chasse d'un certain nombre de canards qui sont malheureusement dans l'air: chasses aux sorcières, analyses issues de la paranoïa et tout à fait exemplaires de la recherche du bouc émissaire... Faute de temps, j'alignerai sous forme de postulats et de rappels synthétiques un certain nombre de jugements qui concernent l'environnement large ou étroit de notre question.

### 1. Des difficultés incontournables

Comme l'a bien expliqué Philippe Meirieu, la profession enseignante est de plus en plus une profession difficile. Les enseignants sont de moins en moins les plus instruits dans leur société d'appartenance. Ils ont perdu l'aurole du bénévolat. Les légitimations sociales fortes qu'ils recevaient il y a 25 ans de l'État (il y a 50 ans, de l'Église...) sont disparues. Il y a même une dérive culturelle de légitimités autrefois acquises: celle de la philosophie, bien connue, celle de l'art, où il devient scandaleux de traiter de la beauté d'une oeuvre, celle des lettres, déconstruites, expurgées de la narration par les avant-gardes, celle des mathématiques et sciences (où des gens à la mode prétendent que notre «construction» des atomes et des enzymes se compare à la physique des Taoïstes, car «tout se vaut» dans une constructivisme radical... Enfin et surtout, comme Antoine Prost l'a très bien exprimé dans *Éloge des pédagogues*, l'on voudrait que les professeurs disciplinent les élèves «non enseignables» avant et en plus de les enseigner.

### 2. Le mirage de la technicisation

La profession enseignante s'est beaucoup technicisée au primaire-secondaire depuis 25 ans, au détriment du respect et de la valorisation de la culture et de la compétence disciplinaire des enseignants.

Il y a deux principaux phénomènes témoins de cela: la formation initiale des maîtres et l'évolution des écoles.

En s'inspirant d'une analyse classique de Ferry, on peut très bien caractériser les formations des maîtres selon qu'elles mettent prioritairement l'accent sur:

- 1° l'appropriation du *contenu culturel* de l'enseignement (par exemple la musique, le dessin, les sciences naturelles, l'histoire et la géographie, les maths et les lettres pour un prof du primaire, plus la religion pour certains);
- 2° *le savoir technique*: principes et méthodes pédagogiques, didactiques, docimologiques, taxonomiques, machines à évaluer, etc.;
- 3° *le savoir expérientiel*, intériorisation du vécu en situation professionnelle, interprétation de la communication enseignante avec les référentiels utiles (très freudiens en France, plus rogétiens ici: pensons à l'école de pensée «reflective practitioner» de Schon).

Or l'évolution de la formation des maîtres, ici, depuis la fermeture des écoles normales, s'est faite unilatéralement dans le sens de renforcer la seconde composante, dans l'espoir de donner à des départements de mesure évaluation, administration scolaire, psychopédagogie, éducation comparative, le même prestige de l'hyperspécialisation que les départements de maths, de chimie, etc. Quel gâchis! Quelle dévalorisation de la culture des professionnels

enseignants au bénéfice de l'habileté de quasi exécutants techniques de programmes hyperdétaillés, moulés eux aussi dans le modèle mystifiant du behaviorisme curriculaire dernier cri!

La déprofessionnalisation des enseignants du primaire-secondaire a aussi découlé de la multiplication de personnels d'intervention pour tous problèmes dont les enseignants «réguliers» n'auraient censément pas l'habitude, difficultés d'apprentissage, troubles de «socialisation».

### 3. Un courant de professionnalisation ambigu

Il a émergé en parallèle, au cours des derniers 20 ans, toute une école de pensée et un courant de professionnalisation de l'enseignement. Au début, il s'inspirait des professions libérales, c'est-à-dire non salariées, comme modèle: hypothèses de corporations professionnelles contrôlant l'accès au travail, consentement, en échange du monopole, à une responsabilité de protection du public, donc d'ombudsman dans l'évaluation des cas les plus graves. Le courant principalement américain en faveur de la professionnalisation de l'enseignement s'est ensuite beaucoup alimenté à même la recherche concernant la ou les façons efficaces d'enseigner. Cependant, là encore, la recherche a changé de paradigme à un moment donné. Contrairement aux hypothèses qui l'ont guidée pendant plus de dix ans, elle a constaté qu'on ne pouvait pas repérer la façon préférable d'enseigner par éléments simples et disjoints. Ce n'est pas le détail des tâches qui se pondère et s'évalue, ce serait plutôt la représentation de son propre rôle qui serait déterminante. (Voir Doris Ryan, *Developing a New Model of Teacher Effectiveness, Lessons Learned from the IEA Classroom Environment Study*, Toronto, Mins. de l'Éducation et O.I.S.E., 1986).

Ici au Québec, c'est incontestablement Claude Lessard (doyen, Université de Montréal) qui a le mieux poussé la sociologie de professions appliquée à l'enseignement, assez loin pour cerner les limites et la partie idéologique de ce courant. On trouvera en parallèle dans *The Harvard Review of Education*, Vol. 62, n° 2, Été 1992, p. 123, 154<sup>1</sup>, un article de David F. Labaree qui montre les avatars et les limites de cette tendance. Elle se prête particulièrement mal à une perspective de militantisme pédagogique de gauche, telle que la défend par exemple Ann Lieberman (*Rethinking School Improvement: Research, Craft and Concept*, Teachers' College Press, Univ. Colombia, 1986. Voir dans le même sens tout le numéro spécial sur les enseignants de la *Harvard Review of Education*, nov. 1986).

Je suis, pour ma part, incliné à penser un peu comme Philippe Meirieu (voir *Le choix d'éduquer* 1991) qu'une réflexion éthique s'impose presque autant qu'une réflexion technique c'est-à-dire pédagogique, sur le possible et l'impossible, sur le vouloir des enseignants limité par le vouloir des élèves, sur la croyance malgré tout fermement survivante à l'éducabilité de tous et toutes... Nous avons connu tellement de procès d'intention et de propagandes culpabilisantes qu'un minimum de réflexion en éthique professionnelle est peut-être devenu l'antidote contre des niveaux d'analyse dégénérés, imbéciles et dévalorisants... Cela n'a nullement comme corollaire un code de déontologie dont une corporation «corporative» serait maîtresse!

### 4. L'herméneutique des métaphores vives ou mortifères

On a intérêt à prendre un certain recul par rapport aux métaphores ambiantes sur l'école:

- a) **métaphore industrielle-taylorienne:** l'observation du Canada scolaire par l'OCDE, vers 1975, avait conduit les examinateurs internationaux à avouer qu'ils n'avaient encore observé dans aucun pays un degré si poussé d'industrialisation (travail en miettes, menus de cafétéria, armadas d'experts autour des «travailleurs enseignants») de l'école;

- b) métaphore familiale, paternage et maternage au premier plan;
- c) métaphore thérapeutique, de diagnostic, de tests, de «remèdes»;
- d) métaphore «bucolique ludique».

Il y a plus là que des métaphores. D'après Philip C. Schlechty et Anne Walker Joslin (*Images of Schools*, dans *Rethinking School Improvement, Research, Craft and Concept*, New-York, Teachers' College Press, 1986, 147-161) il s'agit d'interprétations et de modèles qui produisent des effets. Or, pour Schlechty et Joslin, le seul modèle métaphorique sérieux, c'est celui d'une organisation de production de connaissances. Le corollaire principal de cela, c'est la conviction de Minzberg: dans une organisation professionnelle (hôpital, collège, boîte de conception de films, de logiciels...) ce sont les professionnels qui ont le vrai pouvoir, et les «patrons» et cadres qui en sont les symboles, incontournables toutefois.

Il faut considérer dans ce contexte la multiplicité des convictions sur les processus et les stratégies de changement. Dans les années 60, se basant sur la sociologie de l'adoption de nouvelles techniques en agriculture, on croyait volontiers à la contamination par des innovateurs courageux. Ensuite, on a pratiqué parfois une stratégie surtout consciente des enjeux de pouvoir (laquelle postule le conservatisme des tenants du pouvoir); ailleurs et plus tard, on a profondément exploré, sinon pratiqué, une stratégie de changement d'inspiration ethnologique, qui part du postulat qu'un changement durable implique une action sur l'ethos, la culture d'un établissement, la mort de certains symboles et rituels, l'émergence d'autres... Certains, enfin, enracinent leurs stratégies de changement dans la lecture faite par la psychologie sociale des phénomènes de groupes<sup>2</sup>

## 5. La dynamique des établissements, le recul de l'étatisme, nouveaux sentiments d'appartenance

Sur cet arrière-plan, le pari sur une excellence qui se gagne collège par collège - en postulant que le collège qui reçoit des élèves faibles peut être meilleur que le collège très sélectif, car c'est de la valeur ajoutée qu'on peut être fiers (voir les exigences de ceci sur l'évaluation institutionnelle) - c'est vrai, c'est valorisant, c'est efficace, mais on ne peut pas faire comme si les intérêts catégoriels et les rapports de force n'existaient plus: il faut les traiter pour les mettre en consonance avec les consensus institutionnels sur des buts éducatifs...

Certains croient à l'efficacité du central dans un réseau, de l'autorité supérieure... À certaines conditions, cela aussi peut être efficace. On se cacherait la tête dans le sable si on refusait de reconnaître une certaine dérive du modèle «collège public indépendant», analogue d'une petite université de 1<sup>er</sup> cycle, à quoi pensait la Commission Parent, vers un statut de collège d'État, dans les faits. En 1970, les enseignants n'étaient nullement considérés comme des fonctionnaires. En 1980, des journalistes faisaient ce lapsus... En 1990, dans la langue qui se parle, ce n'est plus un lapsus. Dans la recherche d'un degré d'autonomie convenable, il faut bien voir que le gouvernement et la centrale syndicale sont au même pôle, central, les syndicats locaux et les élèves et les administrations locales se trouvant à l'autre pôle, périphérique ou local.

J'ai pour ma part souvent trouvé, avec un certain désarroi, que les professeurs s'identifient peu, ou peu volontiers, à leur collège. Le pôle d'identification est très souvent le syndicat plutôt que l'établissement. De même, on a laissé le langage juridique l'emporter sur celui de Molière et de Gilles Vigneault: le collège, c'est devenu le CA et les administrateurs, et non plus ses élèves, ses ouvriers et techniciens de laboratoire et surtout ses profs, dont plusieurs sortent du rang, poussés par les autres, pour faire le DG, le DSP un temps, en espérant ne pas se brûler, ne pas être broyé entre l'arbre et l'écorce... Que les étudiants sentent et disent: c'est nous Victoriaville, Saint-Hyacinthe,

Montmorency, et même c'est nous l'électro de Lévis (pas l'électroencéphalogramme, rassurez-vous!), les communications de Jonquière, les métallurgistes de Trois-Rivières, c'est bien, très bien, sain et encourageant. Cependant, à ce titre, les professeurs devraient s'identifier «au carré» à leur collège. Ça reste vrai même s'ils y consentent plus ou moins. Le cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, est-ce son secrétaire général et son président, ou le collectif de ses enseignants? La question se passe de réponse.

Tout ceci pour dire: la stratégie de changement par des innovateurs héroïques et contaminants a vieilli. De même celle qui s'appuie trop exclusivement sur la dynamique de groupe et de tâche. De même celle qui renvoie trop exclusivement à des rapports de force.

#### 6. On a particulièrement intérêt à se situer dans une perspective de système avant de choisir ses préférences en matière d'évaluation

L'analyse de système peut paraître cynique à force de détachement, lorsqu'elle souligne, par exemple, avec les travaux de Cherkaoui que, le reste étant égal, une sélection occulte est plus injuste qu'une sélection patente; lorsqu'on observe que, dans leur degré de sélectivité, la majorité des collèges privés viennent loin derrière Bois-de-Boulogne, Maisonneuve et Sainte-Foy; lorsqu'on défend avec vraisemblance, à la façon de Thibaud dans *La fin de l'école républicaine*, à l'examen du système français, que des politiques en faveur d'une homogénéité plus poussée du public scolaire, en principe favorables à plus d'accès et plus de succès, ont fréquemment les effets inverses.

On peut considérer comme peu substantielle une grande partie du discours ambiant sur l'évaluation, en particulier parce qu'il prend l'évaluation comme un moyen magique d'améliorer les choses. À strictement parler, c'est plutôt un moyen de savoir plus incontestablement et précisément que ce qui est médiocre est médiocre, et l'inverse.

Dans notre système éducatif, on peut considérer tout au moins les discernements suivants:

- le maintien des examens ministériels au secondaire a eu plutôt pour effet de les centrer sur un strict minimum, que de hausser le niveau. En effet, l'examen traditionnel de français (avant qu'on inclut une rédaction) pouvait être réussi par un bon élève de 6<sup>e</sup> année; l'examen d'anglais du cours le plus faible de 4<sup>e</sup> secondaire donne les consignes en français (après 7 ans d'études!), etc. La normalisation a longtemps été vue comme assurant que la très grande majorité réussirait.

Il me semble, pour conclure, qu'il y a lieu de se débarrasser d'un certain nombre de «vieilles lunes» si l'on veut réfléchir efficacement à l'avenir souhaitable de la profession enseignante. J'en ai pointé quelques unes ici, dans le désordre. Mes propres abus des métaphores relèvent de la petite dose de provocation et de désinvolture qui déclenchent des discussions d'atelier, mon intention n'allait pas plus loin.

1. Voici son résumé, tiré de la revue: «In this article, David Labaree presents a genealogy of the current movement to professionalize teaching, focusing on two key factors that define the lineage of this movement and shape its present character and direction. First, he argues that teacher professionalization is an extension of the effort by teacher educators to raise their own professional status. Second, he examines the closely related effort by this same group to develop a science of teaching. Given these roots, the reforms proposed

by the Carnegie Task Force on Teaching as a Profession and The Holmes Group may well do more for teacher educators than for teachers or students. More importantly, they may promote the rationalization of classroom instruction by generating momentum toward an authoritative, research-driven, and standardized vision of teaching practice»

2. On trouvera chez Terrence Deal, *Educational Change: Revival Tent, Tinkertoys, Jungle or Carnival?* Dans *Rethinking School Improvement*, op. cit., p. 115-128, un plaidoyer crédible pour la combinaison et l'interliaison de ces diverses lunettes, du pouvoir, du subjectif, de l'institué.