

Actes du 16^e colloque de l'AQPC



MOI, J'ENSEIGNE AU COLLÉGIAL...
LE CONTEXTE ACTUEL ET SES EXIGENCES

5C3

**Le travail enseignant au collégial et la question de
la pédagogie : dérive bureaucratique ou enjeu
d'une éthique professionnelle**

Maurice Tardif
Professeur
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval



Association québécoise
de pédagogie collégiale

aqpc

groupes sociaux dans un système basé sur le travail salarié. Les occupations traditionnelles comme le travail de la ferme et l'artisanat, les diverses formes de bénévolat religieux ou laïc, le travail des femmes, les créateurs et, comme on le constate aujourd'hui, les adolescents, tous ces groupes sociaux ont été intégrés dans la société salariale. Le fait d'obtenir un salaire pour une occupation constituait non seulement un moyen de survie mais aussi une reconnaissance sociale. De plus, la société salariale voyait dans l'éducation un instrument puissant de mobilité sociale : les gens de mieux en mieux formés devaient mériter un salaire plus élevé et une reconnaissance sociale supérieure. Ces croyances ont joué un rôle de levier puissant dans l'intense mouvement de scolarisation au Québec dans les années 1940 à 1960. Ce mouvement de scolarisation a conduit d'abord à l'édification de l'enseignement secondaire, qui est devenu aujourd'hui la base de la formation scolaire, et par la suite, il s'est traduit dans l'essor des ordres d'enseignement postsecondaires, à savoir le collégial et l'université.

Or, ce qu'on constate depuis à peu près le début des années 1980, c'est l'incapacité grandissante de la société salariale à tenir ses promesses. Cette société a toujours fonctionné sur certaines exclusions; il y a toujours eu des catégories de gens qui ne travaillaient pas en fonction d'un salaire ou qui ne travaillaient tout simplement pas. Toutefois la notion d'exclusion n'a plus guère de sens pour traduire ce qui est en train d'arriver aujourd'hui. Le discours sur l'exclusion cache l'essentiel. Il tend à laisser croire que les exclus du travail sont repoussés aux frontières ou à la périphérie de la société salariale. En réalité, c'est le coeur ou le centre même de la société salariale qui semble touché actuellement : de vastes catégories de la population vivent désormais en dehors de la société salariale et parmi ceux qui travaillent, le phénomène de la précarisation de l'emploi atteint des proportions endémiques.

Il en découle certaines conséquences importantes pour la profession enseignante : 1) tout d'abord on observe une dévaluation de la formation scolaire relativement à sa capacité de préparer à des emplois salariés; 2) on constate ensuite le développement d'une logique de marché à l'intérieur de la formation scolaire : les savoirs transmis par l'institution scolaire deviennent des produits de consommation hiérarchisés, dont la valeur dépend du degré d'adéquation avec un marché du travail de plus en plus raréfié, embrouillé, voire opaque : les «connaissances inutiles» risquent alors d'être disqualifiées; 3) on remarque aussi qu'une part substantielle de la formation postsecondaire remplit désormais surtout une fonction «occupationnelle», c'est-à-dire qu'elle sert aux étudiants à différer leur entrée dans un marché du travail saturé; 4) enfin, on constate l'apparition d'un phénomène que la Révolution tranquille avait essayé d'éliminer, à savoir le rétablissement des filières de formation qui reproduisent au sein de l'institution scolaire les clivages et les exclusions de la société salariale. Par exemple, au primaire et au secondaire, 15% des élèves reçoivent des services pour

cause de mésadaptation, alors que 17% des élèves vont dans des écoles privées (*L'exposé de la situation*, 1996). Ce qui signifie que l'école commune et régulière est en train de se vider par les deux bouts, par le haut et par le bas (Tardif, Duval et Lessard, 1996).

En ce qui a trait à l'enseignement, ces phénomènes ont aussi un impact significatif sur la structuration de cette profession. Par exemple, 30% des enseignants du primaire et du secondaire sont à statut précaire. Au collégial, les données sont similaires. Les universités s'appêtent à plafonner les postes de professeurs pour une bonne dizaine d'années. Avec des collègues, nous étudions présentement les modèles de carrière que l'on retrouve dans l'enseignement (Lessard, Tardif, 1996). Notre conclusion, c'est que l'idée même de faire carrière dans ce métier n'a plus guère de sens aujourd'hui.

Mais la mutation du travail ne se traduit pas uniquement par une crise de l'emploi et des carrières. Jusqu'à tout récemment, notre société était largement fondée sur une éthique du travail et de la responsabilité. Travailler était le premier devoir et ce devoir définissait la responsabilité de l'individu, en privilégiant des comportements basés sur l'effort, l'accomplissement, l'investissement dans un métier ou une profession. Selon cette éthique, le travailleur ne faisait pas seulement quelque chose, il était aussi quelqu'un. Or, on constate que le travail relève aujourd'hui de plus en plus d'une morale des privilèges plutôt que d'une éthique de la responsabilité. Ceux qui travaillent sont désormais considérés comme des privilégiés. C'est pourquoi ils sont maintenant si souvent soupçonnés de commettre des abus, comme d'être payés à ne rien faire ou de ne pas assez travailler pour leur salaire ou d'avoir un salaire trop élevé. Plusieurs enseignants de métier ont intériorisé cette morale des privilèges. En effet, si le travail ne se mérite plus par l'effort, la responsabilité et l'accomplissement, alors il est normal que les salariés finissent par se voir eux-mêmes comme des privilégiés.

Les enseignants du collégial et de l'université sont confrontés, avec ces phénomènes, au risque d'une perte de sens des finalités de leur propre travail : on instruit de plus en plus de gens pour des emplois absents ou des emplois précaires, on forme de plus en plus de gens au nom d'une éthique de la responsabilité sociale, d'une éthique de l'excellence, de la compétition et du succès mérité, alors que la société salariale transforme le travail en morale des privilèges. La formation, quelle que soit sa valeur interne, risque alors de se vider de son sens, puisqu'elle n'est plus articulée à la vie professionnelle et à la vie tout court. Certains économistes et certains sociologues n'hésitent plus à parler aujourd'hui d'une société suréduquée, trop instruite (Ritzer, 1993).

Quoi qu'il en soit, la pensée éducative peut difficilement se soustraire à une réflexion sur ces phénomènes, à moins de sombrer au rang de simple pensée technique. Dans le même sens, il est impossible de penser

aujourd'hui la pédagogie sans d'une façon ou d'une autre la confronter à la problématique du travail, à la fois le travail accompli par les enseignants et le travail pour lequel ils préparent leurs étudiants.

1.2 - Repenser la pédagogie, en la situant dans le cadre du travail des enseignants

Le but de ce texte est justement de montrer en quoi l'analyse du travail des enseignants permet d'éclairer, de façon féconde et pertinente, la question de la pédagogie. En réalité, des notions aussi large que la Pédagogie, la Didactique, l'Apprentissage, etc. n'ont guère d'utilité si on ne prend pas la peine de les situer, c'est-à-dire de les mettre en relation avec les situations concrètes du travail enseignant. En d'autres termes, ce qu'on appelle la pédagogie, les techniques et les théories pédagogiques, quelle que soit par ailleurs leur nature, doivent être arrimées au processus concret du travail des enseignants, si elles prétendent servir à quelque chose.

Le danger qui menace la recherche pédagogique et plus largement toute la recherche en éducation, c'est le danger de l'abstraction : elles se fondent trop souvent sur des abstractions sans prendre en considération des choses aussi simples mais aussi fondamentales que le temps de travail, le nombre d'élèves, la matière à couvrir et sa nature, les ressources disponibles, les contraintes en présence, les relations aux pairs, aux spécialistes, les savoirs des agents, le contrôle de l'administration, etc. Au fond, ce qui est souvent oublié ou négligé par la recherche, c'est que l'école, tout comme l'industrie, les banques, le système hospitalier ou un service public quelconque, repose en dernier ressort sur le travail accompli par diverses catégories d'agents. Pour que cette organisation existe et perdure, il faut que ces agents, en s'appuyant sur divers savoirs professionnels et sur certaines ressources matérielles et symboliques, accomplissent des tâches précises, réalisées en fonction de contraintes et de buts particuliers. Il est donc impératif de toujours situer l'étude de la pédagogie dans le cadre plus large de l'analyse du travail des enseignants. Omettre cet impératif, c'est comme parler de la médecine aujourd'hui, en faisant abstraction du système de santé, de l'industrie pharmaceutique, des organisations de recherches subventionnées et des corporations médicales.

Par ailleurs, la plupart des discours qui portent aujourd'hui sur l'enseignement et qui sont véhiculés par la classe politique, les médias et les faiseurs d'opinions — et souvent par plusieurs universitaires — s'interrogent à savoir si les enseignants travaillent assez, s'ils travaillent correctement ou s'ils encadrent bien leurs étudiants. On constate donc que la majorité des personnes qui s'intéresse à l'enseignement parle surtout, voire exclusivement de ce que les enseignants devraient faire ou ne devraient pas faire, plutôt que de s'intéresser à ce qu'ils font réellement. Tous ces discours témoignent que l'enseignement reste profondément un «métier moral», qui sert toujours de

miroir grossissant pour les angoisses et les inquiétudes de l'opinion publique.

Néanmoins, il est nécessaire de dépasser ces points de vue normatifs, si on veut comprendre la nature du travail des enseignants. En effet, comme n'importe laquelle autre occupation, l'enseignement mérite d'être décrit et interprété en fonction des conditions, des contraintes et des ressources qui déterminent et encadrent l'action quotidienne des professionnels. Il en va de même pour la pédagogie : il importe de mieux situer cette catégorie en regard des situations de travail vécues par les professionnels de l'enseignement collégial.

2. La pédagogie selon l'analyse du travail : essai de définition

La pédagogie n'est pas une notion qu'on peut définir scientifiquement ou logiquement. Il s'agit au contraire d'une notion socialement et culturellement construite, notion dans laquelle entrent toujours des idéologies, des croyances, des valeurs et des intérêts. Il est donc nécessaire de situer le lieu d'où on parle de la pédagogie et d'essayer de la définir au moins succinctement. La définition que nous proposons est issue de notre réflexion sur nos propres matériaux de recherche concernant le travail des enseignants². La voici sans autre préambule :

La pédagogie est l'ensemble des moyens utilisé par l'enseignant pour parvenir à ses fins dans le cadre des interactions éducatives avec les étudiants. En d'autres termes, sous l'angle de l'analyse du travail, la pédagogie est la «technologie» utilisée par les enseignants dans le processus du travail quotidien face à leur objet de travail (les étudiants) pour obtenir un résultat (la socialisation et l'instruction).

Cette définition a le mérite d'être simple, relativement claire et aussi assez générale, puisqu'elle prétend s'appliquer à l'enseignement en milieu scolaire, c'est-à-dire à une forme particulière du travail humain que l'on retrouve dans nos sociétés modernes avancées.

Elle dit ceci : ce qu'on appelle la pédagogie n'est pas autre chose que la «technologie du travail» utilisée par les enseignants. Mais quel est l'intérêt d'identifier ainsi la pédagogie à une technologie du travail? Le travail humain, quel qu'il soit, correspond à une *activité instrumentale*, c'est-à-dire une activité qui porte sur un objet ou une situation pour les transformer, en visant un résultat quelconque. De plus, un processus de travail, quel qu'il

² Ce qui suit est un essai de théorisation basée sur 150 entrevues avec des enseignantes et des enseignants de métier, ainsi que sur des observations en classe et l'analyse vidéoscopique du travail d'enseignants. Nous nous sommes également appuyés sur des enquêtes récentes citées en référence.

soit également, suppose aussi la présence d'une technologie à travers laquelle et au moyen de laquelle l'objet ou la situation sont abordés, traités et modifiés. En d'autres termes, il n'existe pas de travail sans technique, il n'existe pas d'objet du travail sans rapport technique du travailleur à cet objet. La dimension technique est donc inhérente au travail. En fait, toute activité humaine comporte une certaine dimension technique (Freitag, 1994).

Il en va de même pour l'enseignement : enseigner, c'est utiliser forcément une certaine technologie au sens large de ce terme, c'est-à-dire certains moyens pour parvenir à certains buts, à certains résultats. Pour le dire autrement, la pédagogie correspond à la dimension instrumentale de l'enseignement : elle est cette pratique concrète, cette pratique toujours située dans un environnement de travail, qui consiste à coordonner différents moyens pour produire des résultats éducatifs, c'est-à-dire socialiser et instruire les étudiants.

Toutefois, comme l'indique également cette définition, le domaine propre de la pédagogie, ce sont les interactions concrètes entre les enseignants et les étudiants. L'enseignement est un métier de relations humaines, c'est-à-dire un travail basé sur des interactions entre des personnes. Il en découle que l'étude de la pédagogie ne peut jamais mettre de côté les conditions et les contraintes inhérentes à l'interaction humaine, notamment les conditions et les contraintes normatives, affectives, symboliques et aussi celles liés bien sûr aux relations de pouvoir. Pour le dire autrement, la pédagogie est une activité instrumentale, mais elle est aussi une technologie de l'interaction humaine, elle est une «technologie interactive» et elle porte par conséquent la marque des rapports humains dont elle est constituée. À ce titre, on peut dire que l'enseignant est un travailleur interactif (Cherradi, 1991).

Lorsque un enseignant entre dans une classe, il poursuit certains buts éducatifs et sa pédagogie consiste justement dans les moyens qu'il utilise pour atteindre ses buts. Cependant en entrant en classe, il entre aussi dans un environnement de travail constitué d'interactions humaines et son objet de travail correspond à des êtres humains. Les interactions avec les étudiants ne constituent pas un aspect secondaire ou périphérique du travail des enseignants : elles en forment au contraire le cœur et c'est pourquoi elles déterminent la nature même des moyens pédagogiques. Cette définition de la pédagogie entraîne un certain nombre de conséquences importantes qu'il vaut la peine de préciser.

1) Le caractère incontournable de la pédagogie

Cette définition a d'abord le mérite de faire valoir le caractère incontournable de la pédagogie. Tout enseignant, qu'il le veuille ou non, s'engage dans une pédagogie, en choisissant ou en privilégiant certains moyens en vue d'atteindre certains objectifs. Il n'existe donc pas d'ensei-

gnement sans pédagogie, bien qu'il existe souvent une pédagogie sans réflexion pédagogique.

2) Pédagogie et techniques matérielles

Une deuxième conséquence de cette définition, c'est de faire voir que la pédagogie ne se confond pas du tout avec la «quincaillerie», c'est-à-dire avec les techniques matérielles (vidéos, films, ordinateurs, etc.). Elle ne se confond pas non plus avec les techniques particulières avec lesquelles elle est si souvent assimilée : l'enseignement en groupe, le tutorat, etc. Ces moyens sont une partie ou des éléments de la pédagogie et non le tout. En fait, on le verra plus loin, la pédagogie est plus souvent qu'autrement une technologie immatérielle ou intangible, car elle s'applique surtout à des choses comme l'ordre dans la classe, l'organisation et la présentation symbolique de la matière, la motivation des étudiants et les relations professeurs/étudiants.

3) Pédagogie et discipline enseignée

Cette définition cherche également à éviter la distinction, voire l'opposition traditionnelle entre la pédagogie et la discipline enseignée. Dans la mesure où l'un des buts de l'enseignant est de transmettre des connaissances dans un contexte d'interactions avec les étudiants, la transmission elle-même, ainsi que la matière transmise deviennent des problèmes pédagogiques, ressortissant dès lors des techniques du travail enseignant. Comme l'a montré Shulman (1987), la tâche de l'enseignant consiste à transformer pédagogiquement la matière qu'il enseigne pour la faire comprendre et assimiler par les étudiants. Or cette tâche est pédagogique, dans la mesure où elle soumet la connaissance disciplinaire de l'enseignant à l'activité d'apprentissage en vue de produire un résultat chez autrui.

4) Pédagogie et enseignement

Cette définition permet aussi de comprendre que si la pédagogie constitue le cœur du travail enseignant, elle ne se confond pas avec lui. L'enseignement est de nos jours une occupation de plus en plus complexe, qui comporte un grand nombre de tâches non pédagogiques. En fait, l'histoire de la profession enseignante montre que le travail pédagogique tend à se réduire à cause du développement de toutes sortes de tâches connexes ou bureaucratiques qui envahissent l'activité des enseignants. Cela est particulièrement vrai pour les ordres d'enseignement postsecondaires, où le travail pédagogique ne constitue qu'une part du métier. Par ailleurs, l'histoire de la profession enseignante indique aussi que depuis une cinquantaine d'années, les institutions scolaires sont envahies par divers groupes d'agents plus ou moins spécialisés qui s'accaparent une part grandissante du travail pédagogique ou qui essaient de contrôler la pédagogie des enseignants. Enfin, l'histoire de la profession enseignante révèle que les enseignants voient leur travail pédagogique se cantonner de plus en plus à la

classe et qu'ils n'ont guère de prise sur l'organisation générale du travail dans les organisations scolaires (Lessard et Tardif, 1996).

5) Pédagogie et art

Cette définition permet en outre de cesser de considérer l'enseignement comme une activité totalement singulière, ineffable, relevant strictement de l'art, au sens romantique du terme, c'est-à-dire du talent ou du don personnel. Au contraire, elle jette une lumière nouvelle sur cette activité, en l'intégrant dans la sphère des autres formes du travail sur l'humain et, plus largement, dans la sphère du travail en général, des activités visant la production d'un résultat quelconque.

En identifiant pédagogie et technologie du travail enseignant, cette définition a le mérite de rendre possible la constitution d'une base de connaissances pédagogiques propres à cette profession. S'il y a vraiment un art d'enseigner, ce dernier intervient uniquement une fois que les techniques de base du travail sont assimilées et maîtrisées. Un enseignant expert, c'est un peu comme un musicien ou un acteur qui improvise : il crée du nouveau à partir de routines et de procédés établis (Tochon, 1993). Toutefois, les véritables improvisateurs sont des personnes qui maîtrisent nécessairement leur gamme avant d'improviser et pour improviser. Bref, il n'y a pas d'art sans techniques et l'art intervient à partir de la maîtrise des techniques propres à un métier. Il en va de même dans toutes les occupations et on ne voit pas pour quelle raison l'enseignement constituerait un cas à part.

Malheureusement il y a encore trop de gens qui croient qu'il suffit d'entrer dans une classe et d'ouvrir la bouche pour savoir enseigner, comme s'il y avait une sorte de causalité magique entre enseigner et faire apprendre. Tant et aussi longtemps que ces personnes vont dominer le contexte idéologique de la profession, l'enseignement sera considéré comme un métier que n'importe qui peut faire à l'improviste et sans formation pédagogique.

6) Pédagogie et rationalisation du travail

Enfin, cette définition suggère qu'une part au moins du travail des enseignants est susceptible d'être rationalisée par l'introduction de mesures d'efficacité dans l'organisation du travail, grâce notamment au développement de la «recherche scientifique». Bref, comme tout travail humain, l'enseignement peut être abordé sous l'angle strictement technique d'une meilleure coordination des moyens et des fins. Il en va ainsi dans toutes les occupations modernes et l'enseignement n'échappe pas à la règle. Toutefois, comme dans n'importe laquelle organisation du travail, cet angle strictement technique est lui-même déterminé par tout l'environnement organisationnel, composé de rapports humains, ainsi que par les finalités de valeurs qui orientent l'enseignement. En ce sens, il est indéniable qu'une pédagogie scientifique est une pure fiction, ce qui

n'empêche pas, sous certaines conditions, de rendre plus efficaces certains modes du travail enseignant grâce aux développements des connaissances et de la recherche pédagogique. Refuser cette conséquence, c'est récuser la possibilité même d'une professionnalisation du métier d'enseignant.

3. La pédagogie et le processus du travail enseignant³

La définition proposée peut laisser croire que nous soutenons une conception purement technicienne de l'enseignement. En fait, ce que nous voudrions établir dans la suite de ce texte, c'est exactement la thèse inverse : si la pédagogie est la technologie du travail enseignant, la nature et la fonction de cette technologie sont inséparables des autres dimensions de l'activité professionnelle des enseignants. En d'autres mots, si on veut comprendre quelque chose à la pédagogie, il est nécessaire de l'articuler aux autres composantes du processus du travail enseignant.

L'enseignement est un processus de travail qui met en jeu différentes composantes⁴. On peut les isoler abstraitement pour des fins d'analyse. Ces composantes sont les buts du travail, l'objet du travail, les techniques et les savoirs des travailleurs, le produit du travail et, enfin, les travailleurs eux-mêmes. Analysons successivement ces composantes du processus de travail, afin de mettre en lumière l'impact qu'elles ont sur les pratiques pédagogiques.

Nous allons nous limiter ici à faire ressortir uniquement certains éléments qu'on peut considérer névralgiques pour la compréhension de la pédagogie. À cet égard, un bon moyen de comprendre rapidement la nature du travail des enseignants, c'est de le comparer avec le travail industriel. Cette comparaison permet de faire ressortir de façon assez nette les caractéristiques de l'enseignement. Elle illustre aussi de manière claire et précise les

³ Les analyses qui suivent sont inspirées, pour la plupart, d'un ouvrage en cours de rédaction, *Le travail enseignant au quotidien*, sous la responsabilité de M. Tardif et C. Lessard. Elles ont été toutefois remaniées et réduites en fonction de cette publication.

⁴ L'analyse qui suit est issue de l'ouvrage dont nous parlions à la note précédente, *Le travail enseignant au quotidien*. Nous y analysons le travail des enseignants selon quatre aspects ou dimensions : nous nous intéressons à l'organisation du travail enseignant, au statut des enseignants, à leur expérience du travail et enfin à leur activité. Dans ce texte, seule cette dernière dimension est étudiée. De plus, le travail conçu comme une activité peut être analysé selon deux points de vue complémentaires : on peut mettre l'accent sur l'organisation de cette activité, voir par exemple comment elle est divisée, contrôlée et planifiée; on peut mettre aussi l'accent sur le déroulement ou le processus du travail lui-même. C'est uniquement ce dernier point de vue qui est abordé ici.

différences essentielles qui interviennent entre les technologies que l'on retrouve dans le travail sur les objets matériels et les technologies de l'interaction humaine comme la pédagogie.

3.1 - Les buts du travail des enseignants

Enseigner, disions-nous, c'est poursuivre des buts et prendre certains moyens pour les atteindre. Mais quels sont au juste les objectifs de l'enseignement? Pour le travailleur industriel — par exemple, l'ouvrier de l'industrie automobile — les objectifs de son travail sont précis, opératoires, circonscrits et à court délai : il pose un acte et peut observer le résultat de son acte assez rapidement. En d'autres mots, le travailleur industriel agit en fonction d'objectifs précis et cohérents qu'il sait pouvoir atteindre de façon concrète en prenant des moyens opératoires. De plus, les objectifs de son travail sont intégrés dans un ensemble d'objectifs relativement cohérent et hiérarchisé qui structure la tâche collective dans l'usine. Qu'en est-il par comparaison des objectifs du professeur du collégial?

1) *Les objectifs du collégial définissent une tâche collective et temporelle aux effets incertains*

Ce qui frappe d'abord dans les objectifs du collégial, c'est qu'ils font forcément appel à l'action collective d'une multitude d'individus (les enseignants) plus ou moins coordonnés entre eux, qui agissent sur une grande masse de personnes (les étudiants) pendant quelques années (de deux à cinq ans, comme l'indique les données sur cette question), afin d'obtenir des résultats incertains et lointains qu'aucun enseignant ne peut atteindre à lui seul et que la plupart d'entre eux ne verront pas se réaliser complètement. En ce sens, les enseignants peuvent difficilement évaluer leur progression dans l'atteinte des objectifs, qui n'ont tout au plus qu'une fonction de cadrage très général de la tâche (Durand, 1996).

2) *Les objectifs collégiaux sont généraux, ambigus, ambitieux et non opératoires*

Une autre caractéristique des objectifs de l'enseignement collégial, c'est leur caractère général, ambigu, ambitieux et non opératoire. À cet égard, ils exigent des enseignants une adaptation constante aux circonstances particulières des situations de travail, notamment en classe avec les étudiants mais aussi lors de la préparation des cours et des évaluations. Dans le cas des programmes collégiaux, même les objectifs terminaux — traduits maintenant en compétences à faire acquérir — comportent de très nombreuses imprécisions et bon nombre d'entre eux sont non opérationnalisables. Il en découle que les enseignants fonctionnent selon des orientations de travail souvent imprécises, qui exigent de leur part de l'improvisation mais aussi des choix et des décisions quant à la manière de comprendre et de réaliser leurs objectifs de travail.

3) *Les objectifs collégiaux sont nombreux et variés, hétérogènes et peu cohérents*

Les objectifs du collégial sont nombreux et variés. Leur nombre s'accroît aussi démesurément lorsqu'on tient compte des objectifs des programmes, des objectifs des disciplines et des objectifs des autres services scolaires, sans parler des objectifs des enseignants eux-mêmes. Ce nombre et cette variété entraînent forcément de problèmes d'hétérogénéité et de compatibilité entre les objectifs. Ils alourdissent de la sorte considérablement l'activité professionnelle, en exigeant des enseignants de porter attention à plusieurs buts en même temps, buts qui sont aussi très peu hiérarchisés.

4) *Conséquences des objectifs sur la pédagogie des enseignants*

Quelles sont les conséquences de tels objectifs sur la pédagogie des enseignants du collégial?

a) Ces objectifs entraînent une pédagogie aux effets imprécis et lointains, sollicitant de la sorte fortement l'initiative des enseignants, qui doivent les interpréter et les adapter constamment aux contextes changeant de l'action pédagogique. À la différence du travailleur industriel, l'enseignant du collégial doit sans cesse réajuster ses objectifs en fonction de sa tâche avec toutes ses contraintes temporelles, sociales et matérielles. En ce sens, ses objectifs de travail dépendent étroitement de ses actions, de ses décisions et de ses choix.

b) Enseigner, c'est agir en l'absence d'indications claires et précises sur les buts même de l'enseignement, ce qui requiert forcément une grande autonomie des enseignants. Ces derniers doivent en effet moins réaliser des buts que, d'une certaine façon, les construire. Lorsqu'on enseigne au collégial, on ne se contente jamais d'appliquer des objectifs; au contraire, on les interprète, on les adapte et on les transforme en fonction des contraintes de la situation de travail. En ce sens, la pédagogie est une action instrumentale mais qui exige constamment des pédagogues des ressources interprétatives quant aux finalités mêmes de l'action. Les buts de l'enseignant ne surplombent pas l'action pédagogique, ils y sont au contraire entièrement intégrés, faisant corps avec elle et subissant, par contrecoup, ses conditions.

c) Enfin, les objectifs du collégial peuvent être perçus comme favorisant l'autonomie des enseignants mais aussi comme des contraintes accroissant leur tâche professionnelle. Des objectifs flous et ambitieux laissent beaucoup de latitude mais en même temps, ils accroissent l'investissement de l'enseignant, qui doit les préciser, tout en pouvant aussi lui procurer le sentiment qu'il a affaire à des objectifs complètement irréalistes qu'il n'est jamais capable de satisfaire.

3.2 - L'objet du travail

Mais les enseignants ne font pas que poursuivre des objectifs, ils travaillent aussi sur un *objet*. Le travailleur industriel travaille aussi sur un objet. Par exemple, l'ouvrier de l'industrie automobile travaille sur des objets en série, qui sont homogènes les uns aux autres, c'est-à-dire qu'ils présentent les mêmes qualités ou propriétés. De plus, cet ouvrier contrôle directement et entièrement son objet de travail, il peut le manipuler à son gré, car son objet de travail est totalement passif : il n'offre que des réactions, mais jamais des actions. Qu'en est-il maintenant de l'objet de travail des professeurs du collégial par comparaison avec le travailleur industriel?

1) Individualité et hétérogénéité de l'objet de travail

La première caractéristique de l'objet du travail enseignant, c'est qu'il s'agit d'individus. Bien qu'ils enseignent à des collectifs, les enseignants ne peuvent faire autrement que de tenir compte des différences individuelles, car ce sont les individus qui apprennent et non les collectifs. Cette composante individuelle signifie que les situations de travail ne renvoient pas à la solution de problèmes généraux, universaux, globaux, mais à des situations souvent complexes marquées par l'instabilité, l'unicité, la particularité des étudiants, qui sont des obstacles inhérents à toute généralisation, aux recettes et aux techniques définies une fois pour toutes.

Par ailleurs, à la différence des objets sériels de l'industriel, qui sont homogènes, les étudiants sont hétérogènes. Ils ne sont pas dotés des mêmes capacités personnelles et de mêmes possibilités sociales. Leurs marges de manoeuvres varient, leurs capacités d'apprendre aussi, leurs possibilités de s'engager dans une tâche, etc. En se massifiant, l'enseignement collégial est d'ailleurs de plus en plus confronté à des étudiants hétérogènes dans leur provenance sociale, culturelle, ethnique et économique, sans parler des disparités cognitives et affectives importantes entre les étudiants. Cette question pose tout le problème complexe de l'équité des enseignants face aux groupes d'étudiants qui leur sont confiés. Nous y reviendrons.

2) La socialité de l'objet

Un deuxième attribut de l'objet de travail des enseignants du collégial, c'est que les étudiants sont aussi des êtres sociaux dont les caractéristiques socioculturelles induisent des attitudes, des orientations de valeurs chez les enseignants. Par exemple, le fait d'être un garçon ou une fille, un blanc ou un noir, un riche ou un pauvre, etc. peut entraîner des attitudes, des réactions, des interventions, des prestations pédagogiques différentes. Par ailleurs, en tant qu'être social, l'étudiant est aussi soumis à de nombreuses influences sur lesquelles l'enseignant n'exerce aucun contrôle. En ce sens, l'objet du travail enseignant échappe constamment au contrôle du travailleur.

3) L'affectivité de l'objet et du rapport à l'objet

Une troisième caractéristique de l'objet de travail, c'est sa composante affective. Face à des êtres humains, une composante émotionnelle intervient inévitablement. En enseignement, certains étudiants paraissent sympathiques, d'autres non; avec certains groupes, le «courant passe», avec d'autres, tout est bloqué, etc. Pour une bonne part, le travail enseignant est un travail affectif, émotionnel. Il repose sur des émotions, des affects, la capacité non seulement de penser aux étudiants, mais également de percevoir et de ressentir leurs émotions, leurs craintes, leurs joies, leurs propres blocages affectifs, etc.

4) Activité, liberté et contrôle

Enfin, la dernière caractéristique de cet objet de travail, c'est sa capacité d'action. Alors que l'objet industriel est par définition passif, les étudiants sont actifs et capables de résistance face aux initiatives de l'enseignant. C'est pourquoi l'une, voire l'activité principale des enseignants consiste à faire en sorte que les actions des étudiants épousent la leur et non s'y opposent. Travailler en classe, c'est faire en sorte que les étudiants suivent l'action de l'enseignant plutôt que de s'y opposer ou la contrecarrer (Doyle, 1987).

Cette dimension d'activité ou de liberté des étudiants est d'autant plus importante que ces derniers sont de plus en plus forcés de passer par le collégial, qui devient progressivement une institution obligatoire, non en termes juridiques mais en termes de cheminements sociaux des étudiants. Le collégial est de moins en moins librement choisi, il s'impose socialement et symboliquement, ce qui suscite inévitablement des stratégies de résistance chez les étudiants.

5) Conséquences des caractéristiques de l'objet de travail sur la pédagogie des enseignants

Quelles sont les conséquences de ces diverses caractéristiques de l'objet du travail enseignant sur leur pédagogie? Elles sont très nombreuses. Pour les besoins de notre propos, on peut en signaler deux :

a) La pédagogie comme tensions et dilemmes

Parce qu'ils travaillent avec des êtres humains, la relation des enseignants à leur objet de travail est fondamentalement constituée de rapports sociaux. Pour une grande part, tout le travail pédagogique des enseignants consiste précisément à gérer des rapports sociaux avec leurs étudiants. C'est pourquoi la pédagogie est faite essentiellement de tensions et de dilemmes, de négociations et de stratégies d'interaction. Par exemple, l'enseignant doit travailler avec des groupes, mais aussi se centrer sur les individus; il doit passer sa matière mais en fonction des étudiants qui vont l'assimiler de façon très

différente; il doit plaire aux étudiants mais sans verser dans le copinage; il doit les motiver mais sans les mater; il doit les évaluer mais sans les exclure, etc. Enseigner, c'est donc constamment faire des choix sociaux au sein des interactions avec les étudiants. Or, ces choix ne sont jamais logiques ou scientifiques. Ils dépendent de l'expérience des enseignants, de leurs convictions et de leurs croyances, de leur engagement dans le métier, de leurs représentations des étudiants et, bien sûr, des étudiants eux-mêmes.

b) Le problème du contrôle

La seconde conséquence qui mérite d'être signalée, c'est l'absence de contrôle direct et total exercé par les enseignants sur leur objet de travail. Rien ni personne ne peut forcer un étudiant à apprendre si lui-même ne s'engage pas dans le processus d'apprentissage. Ce phénomène explique l'opinion majoritaire des enseignants de métier à l'effet qu'ils ne peuvent pas être tenus responsables des résultats médiocres de certains étudiants, voire de l'échec scolaire (CSÉ, 1991), car les étudiants sont soumis à une multitude d'influences qui peuvent affecter leur rendement scolaire et que les enseignants ne contrôlent pas du tout. En ce sens, un des principaux problèmes du métier enseignant, c'est de travailler sur un objet qui est toujours soustrait d'une façon ou d'une autre au contrôle du travailleur.

D'autre part, l'absence de contrôle directe et totale exercé sur l'objet de travail explique le rôle fondamental joué par les stratégies de motivation dans l'enseignement. Comme l'a brillamment montré Gauthier (1994), faute de pouvoir contrôler directement son objet de travail, l'enseignant doit en quelque sorte *ruser* avec lui : il doit d'une certaine façon ou bien le séduire, ou bien le contraindre par des récompenses extérieures (par exemple, une note) ou intérieures (par exemple, la satisfaction intrinsèque tirée d'un apprentissage significatif), ou encore user de son autorité de diverses façons.

3.3 - Les techniques et les savoirs dans le travail enseignant

Si la pédagogie est la technologie du travail enseignant, il convient d'examiner rapidement les techniques et les savoirs sur lesquels elle repose. On constate des différences radicales et profondes entre les technologies de l'interaction et les technologies industrielles. Sur le plan des techniques et des savoirs, la pédagogie des enseignants semble marquée par une double contrainte :

Premièrement, la pédagogie ne repose pas encore aujourd'hui sur une solide base de connaissance. Dans le meilleur des cas, la pédagogie s'appuie sur les résultats des sciences humaines et sociales. Or, ces sciences sont peu efficaces, techniquement parlant. Elles sont non prédictives; elles n'ont pas développé des techniques matérielles efficaces; elles sont formulées en langage naturel

«imprécis»; elles sont plurielles et sans cesse mouvantes; etc. En ce sens, lorsqu'on les applique telle quelle dans des situations de travail, elles n'offrent guère de prises sur les situations concrètes. À la différence des travailleurs dont l'expertise se base sur les sciences naturelles et appliquées, les travailleurs dont l'expertise est du ressort exclusif des sciences humaines et sociales ne possèdent donc pas un savoir technologique puissant, offrant un contrôle scientifique et instrumental des tâches de travail. La plupart du temps ils doivent improviser et se fier à d'autres sources de «savoirs» : sens commun, expérience, idéologie, croyance, etc.

Deuxièmement, les savoirs et les techniques du travail sont confrontés, en pédagogie, aux questions de la contingence, de la complexité, de la singularité et de l'éthique, justement parce que leur objet est un sujet, un humain, des situations humaines. Par exemple, le simple fait que les étudiants possèdent un langage à travers lequel ils désignent et signifient leur situation quotidienne en classe pose aux enseignants des problèmes totalement inconnus à tous les scientifiques dans les sciences naturelles et appliquées, ainsi qu'à tous les techniciens et aux autres travailleurs de la matière. Parce qu'il a affaire à des êtres parlants, l'enseignant doit développer des conduites qui sont significatives pour eux et non seulement pour lui, alors que les travailleurs industriels fonctionnent en se basant sur le postulat que leurs objets ne sont pas doués de sens pour eux-mêmes. Cela signifie simplement qu'une grande part de la technologie pédagogique repose sur des fondements sémantiques et discursifs. Les véritables techniques du travail enseignant sont avant tout discursives : séduire, expliquer, analyser, promettre, réprimander, faire comprendre, justifier, planifier, motiver, etc. En ce sens, on peut dire que la pédagogie se déploie, comme activité instrumentale, dans le cadre des actes de langage posés en direction d'autrui, de cet autrui collectif que sont les étudiants. Technologie de l'interaction, la pédagogie est donc largement une technologie langagière ou communicationnelle (Habermas, 1987). Elle utilise toutes les ressources du langage parlé, à commencer par les ressources de la rhétorique et les ressources conversationnelles étudiées par les ethnométhodologues (Coulon, 1991).

En résumé, on peut dire que la tâche des enseignants consiste donc à atteindre des buts éducatifs sans posséder un savoir rigoureux ou techniquement fiable des moyens : ils savent vers quoi s'orienter globalement — les fins éducatives, les objectifs du programme à enseigner — mais ne possèdent pas un savoir technique efficace concernant les moyens d'atteindre ces fins. Ils doivent donc improviser et se fier à d'autres choses qu'à la pure technicité. Tous les travaux sur cette question indiquent que le savoir de base des enseignants de métier est surtout un savoir d'expérience, c'est-à-dire un savoir du travail, un «savoir ouvragé» et appris sur le tas dans l'univers des tâches quotidiennes et avec lequel ils solutionnent tant bien que mal les contraintes qui marquent leur activité.

3.4 - Les résultats ou le produit du travail enseignant

Abordons maintenant les résultats ou le produit du travail des enseignants. Dans certains métiers ou professions de relations humaines, il est toujours possible de porter un jugement clair sur l'objet du travail et son résultat : l'avocat a gagné ou perdu une cause, le musicien a exécuté ou non la pièce, le patient est guéri ou encore malade, etc. Mais dans beaucoup d'autres activités humaines, et c'est le cas de l'enseignement, il est difficile, voire impossible de préciser clairement si le produit du travail est bel et bien réalisé. Par exemple, la socialisation des élèves s'étale sur des années durant, et son résultat peut intervenir bien après que le cheminement scolaire soit terminé.

Dans le travail industriel, le travailleur peut observer directement son produit, car il est physiquement et matériellement indépendant du travailleur. De plus, une automobile, un ordinateur, une marchandise quelconque peuvent être observés, manipulés, évalués et mesurés en l'absence du travailleur et en dehors de leur lieu de production. Dans le même sens, ils peuvent être aussi consommés de façon totalement séparée du travailleur et du lieu de production. Dans le cas de l'enseignant, les choses sont toutefois beaucoup plus complexes.

Tout d'abord, la consommation (apprendre) se produit habituellement en même temps que la production (enseigner : faire apprendre). Il est donc difficile de séparer le travailleur du résultat et d'observer séparément ce dernier de son lieu de production. Ensuite, le produit même de l'enseignement est largement intangible, puisqu'il concerne notamment des attributs humains et sociaux. Il est donc difficilement mesurable et évaluable. Par exemple, comment définir la socialisation de façon claire et précise? Comment savoir si les étudiants vont retenir ce qu'on leur apprend? Qu'est-ce qu'un apprentissage significatif? Comment évaluer l'esprit critique? Il en découle que les enseignants agissent sans trop jamais savoir si les résultats de leur travail sont réellement atteints. Plus globalement, on peut dire que les produits du travail scolaire, à la différence des productions industrielles, sont très difficiles à évaluer et qu'il est très compliqué de poser un diagnostic clair et précis sur le rendement objectif du travail enseignant. Pour une confirmation de ce constat, il suffit, par exemple, de lire le récent rapport de la Commission des états généraux sur l'éducation, *L'exposé de la situation* (1996) : on y découvre rapidement que l'évaluation de la performance des institutions et du personnel scolaires, y compris du collégial, est avant tout un enjeu sociopolitique plutôt que docimologique. Bref, le résultat du travail des enseignants n'est jamais clair et net, il s'imbrique toujours dans un conflit des interprétations qui témoigne d'une multitude incohérente d'attentes sociales face aux productions de l'école. C'est pourquoi, cinquante ans après la modernisation des systèmes d'enseignement, on discute

encore partout en Occident si le niveau de formation des élèves a monté ou descendu.

3.5 - L'enseignant comme travailleur

En ce qui a trait au travailleur et à sa situation dans le processus du travail, nous nous limitons ici à deux constats.

1) *Le vécu professionnel et la personnalité du travailleur comme moyen technologique*

Le premier constat concerne la place primordiale du vécu dans le métier d'enseignant. Lorsqu'on enseigne, on ne peut pas laisser sa personnalité au vestiaire, on ne peut pas laisser son esprit au bureau et son affectivité à la maison. Au contraire, ces phénomènes sont des éléments intrinsèques au processus de travail.

Dans l'enseignement, la personne qu'est le travailleur constitue le moyen fondamental grâce auquel se réalise le travail lui-même. La personnalité du travailleur devient elle-même une technologie du travail, c'est-à-dire un moyen en vue des fins visées : le thérapeute, l'enseignant, le travailleur de rue engagent directement leur personnalité dans le contact auprès des personnes avec lesquelles ils travaillent et celles-ci les jugent et les accueillent en fonction d'elle. Des composantes comme la chaleur, l'empathie, la compréhension, l'ouverture d'esprit, le sens de l'humour etc. constituent alors des atouts indéniables de l'enseignant en tant que travailleur interactif.

Enseigner, c'est donc mettre sa propre personne en jeu en tant que partie prenante des interactions avec les étudiants. C'est notamment ce qui explique que l'enseignement, comme plusieurs autres métiers de relations humaines, comporte forcément une part de souffrance et aussi de joie. Les réussites et les échecs, les succès et les difficultés du métier peuvent bien sûr être rationalisés et attribués à des «causes objectives» ou indépendantes de l'enseignant, mais il n'en reste pas moins que celui-ci est toujours fortement engagé dans son processus de travail. Qu'il le veuille ou non, l'enseignant est toujours le seul et l'ultime médiateur entre l'organisation scolaire et les étudiants. En assumant ce rôle, il est inévitable que l'enseignant intériorise subjectivement les contraintes objectives de sa propre position et les vive comme des enjeux et des dilemmes personnels face auxquels il va développer certaines stratégies, comme le surinvestissement dans son travail, avec les risques d'épuisement que cela comporte, la fuite, le détachement, le renoncement ou la recherche d'un équilibre entre la vie privée et le travail. Toutes ces stratégies, bien souvent inconscientes, débouchent concrètement sur des questions d'identité professionnelle, comme l'ont établi les travaux de Robitaille et Maheu (1991).

2) *L'éthique*

Le second constat relatif aux travailleurs de l'enseignement concerne la dimension éthique de leur travail. Nous allons nous y attarder plus longuement. On peut constater que cette dimension est largement laissée de côté aujourd'hui : on parle beaucoup de rationalisation de l'organisation du travail, on parle de coupures budgétaires de plus en plus énormes, on parle de l'excellence et du succès, mais on ne parle guère d'éthique au travail. Tout se passe comme si la dimension éthique résidait exclusivement dans les grandes finalités éducatives et dans le système juridique qui encadre les services éducatifs, pour disparaître ensuite au profit de considérations budgétaires et administratives.

Pourtant les métiers ou les professions de relations humaines soulèvent de façon intrinsèque des questions de pouvoir mais aussi des problèmes de valeur, car leurs objets sont eux-mêmes des êtres humains capables de jugements de valeurs et qui possèdent, à titre d'être humain, des droits et des privilèges. En ce sens, la dimension éthique n'est pas périphérique dans les métiers et professions de relations humaines, elle est au contraire au cœur même du travail. Comment cette dimension éthique intervient-elle concrètement dans l'enseignement?

a) Elle intervient d'abord dans le travail avec les groupes d'étudiants. Les enseignants travaillent avec des masses d'étudiants, avec des collectifs publics, alors que les médecins ou les thérapeutes travaillent la plupart du temps dans des endroits fermés, protégés, avec un seul client. Le fait de travailler avec des collectifs pose un problème éthique particulier, qui est celui de l'équité du traitement.

Le problème principal du travail enseignant consiste à interagir avec des étudiants qui sont tous différents les uns des autres, et en même temps à atteindre des objectifs propres à une organisation de masse, fondée sur des standards généraux. Travaillant avec des collectifs, l'enseignant doit aussi agir sur les individus. Il y a là un invariant essentiel de ce travail, qui est en même temps une tension centrale de ce métier : agir sur des collectifs en rejoignant les individus qui les composent.

Or, selon nous, il est impossible de résoudre ce problème de façon satisfaisante sur le plan éthique. Il y a là une limite indépassable de ce métier dans sa forme actuelle : les enseignants ne peuvent jamais répondre aux besoins singuliers de tous les étudiants, tout en assumant des standards généraux d'une organisation de masse. Ils doivent d'une façon ou d'une autre perdre sur un des deux tableaux. Chaque enseignant adopte plus ou moins consciemment dans l'action concrète des solutions à ce problème d'équité. Par exemple, des études ont été faites à propos de l'attention que des enseignants accordent en classe au groupe et aux étudiants pris individuellement (Durand, 1996; Messing et al, 1995). Elles indiquent que

chaque enseignant a sa façon bien à lui de distribuer son attention et de gérer ses rapports au groupe et aux individus qui le composent. En ce sens, on peut dire que le style d'enseignement de chaque enseignant repose en partie sur la solution qu'il apporte à ce problème d'équité. Il en va de même de l'encadrement qu'il procure à ses étudiants et des évaluations qu'il doit effectuer. D'une façon ou d'une autre, chaque enseignant doit assumer cette tension constante qui surgit entre l'application de standards généraux et les cas individuels.

b) La dimension éthique intervient ensuite dans la composante symbolique de l'enseignement. Lorsqu'on enseigne, on enseigne toujours dans un langage, en fonction de discours, de connaissances, de savoir-faire qu'on veut voir maîtriser par les étudiants. Or il existe une différence de maîtrise entre les enseignants et les étudiants. Le professeur sait et maîtrise quelque chose que les étudiants ne savent pas et ne maîtrisent pas. Cette différence de maîtrise entre le professeur et les étudiants pose le problème suivant : comment l'enseignant va-t-il donner accès à ces codes symboliques qu'il maîtrise? Ce problème n'est pas seulement technique ou cognitif, il s'agit aussi d'un problème éthique, en ce sens que pour le résoudre, l'enseignant doit s'engager dans un processus d'interaction et d'ouverture avec autrui — avec un autrui collectif — de sorte à lui donner accès à sa propre maîtrise. Nous sommes ici dans ce domaine très mal connu des attitudes éthiques des enseignants face aux étudiants, face aux savoirs et face à l'apprentissage. Cependant il est indéniable que ces attitudes, qui se fondent sur des représentations, jouent un rôle clé dans l'apprentissage. Certains professeurs parlent en excluant les étudiants de leur discours, alors que d'autres ouvrent au contraire leur discours, en donnant des prises aux étudiants, de façon à ce qu'ils puissent progresser.

c) La dimension éthique intervient enfin dans le choix des moyens utilisés par l'enseignant. Dans nos organisations scolaires, l'enseignant n'a guère de prises directes sur les finalités de l'éducation. On a vu aussi que l'enseignant avait peu de contrôle technique sur son objet de travail, c'est-à-dire les étudiants. Cependant, il peut agir sur les moyens, c'est-à-dire sur sa pédagogie (Gauthier, 1996). Il y a là le fondement d'une déontologie pour la profession enseignante. Comme un médecin se juge à la qualité de son jugement médical et de son acte, un enseignant se juge aussi selon la qualité de son jugement professionnel, lequel s'illustre directement dans les actes pédagogiques qu'il pose. En ce sens, si les professeurs du collégial veulent être reconnus comme un véritable corps de professionnels de l'enseignement, ils doivent accepter de porter des jugements critiques et éclairés sur leur propre pratique pédagogique, y compris sur celle de leurs pairs.

Ce problème est très délicat. Il réside bien sûr dans la question de savoir qui va juger les professeurs et au nom de quoi. Nos propres recherches sur cette question montrent que l'évaluation de l'enseignement est toujours

une construction sociale, dans laquelle intervient une multitude de critères utilisés par des acteurs aux attentes et perceptions souvent très différentes : élèves, parents, administrateurs, enseignants, conseillers pédagogiques, fonctionnaires, syndicalistes, journalistes, etc. Il est donc normal que les enseignants hésitent beaucoup à se faire évaluer, compte tenu de l'incohérence même des critères utilisés et de la subjectivité qui les entache. Cependant, ces arguments sont oiseux, dans la mesure où il n'existe pas de critères absolus, cohérents et parfaitement objectifs pour évaluer un travail. Il ne sert donc à rien d'attendre après de tels critères car ils n'existeront jamais. Les enseignants ont par conséquent intérêt à prendre le taureau par les cornes dans cette histoire, et à faire valoir eux-mêmes les critères déontologiques qu'ils désirent voir à la base de leur profession. À l'exemple des autres professions, le jugement des pairs constituerait sans doute l'assise d'un tel code déontologique. Il faudrait aussi y intégrer la connaissance des résultats récents et probants de la recherche pédagogique, qui pourrait alors servir de base de connaissance de référence que devrait connaître, en principe, tout professionnel de l'enseignement consciencieux.

3.6 - Conséquences de cette analyse du travail sur la pédagogie

Nous voudrions maintenant tirer rapidement les conclusions de cette analyse à propos du processus de travail enseignant et de ses impacts sur la pédagogie.

Le but de cette analyse était de montrer en quoi l'étude du travail enseignant permet d'éclairer de façon féconde la nature de la pédagogie. Nous sommes parti de l'idée que la pédagogie constitue la technologie du travail des enseignants, c'est-à-dire l'ensemble des moyens qu'ils utilisent face aux étudiants pour atteindre leurs buts éducatifs.

Nous avons par la suite établi que la pédagogie était totalement inséparable des autres composantes de ce métier, à savoir des buts du travail, de son objet, ainsi que des savoirs et techniques particulières qui caractérisent l'enseignement. Enfin, nous avons vu en quoi la pédagogie débouche, lorsqu'on l'enracine concrètement dans le processus du travail enseignant, sur des dimensions qui concernent à la fois l'expérience subjective de l'enseignement, avec ses tensions et ses dilemmes, et sur l'éthique du métier enseignant, avec ses choix insolubles et ses possibilités de fermeture ou d'ouverture face à autrui. On peut retenir cinq conséquences de cette analyse :

1) Premièrement, que la pédagogie n'est pas un outil qu'on utilise ou une simple technique qu'on emploie mais bien une pratique globale et complexe, à la fois interactive, sociale et symbolique, dans laquelle on s'engage avec les étudiants. En ce sens, la pédagogie se rapproche davantage d'une *praxis* que d'une technique au sens étroit du terme.

2) Deuxièmement, que l'enseignant n'est pas un travailleur qui se contente d'appliquer des moyens et qui se comporte comme un agent d'une organisation : il est sujet de son propre travail et acteur de sa pédagogie, en ce sens que c'est lui qui la façonne, c'est lui qui lui donne corps et sens au contact des étudiants.

3) Troisièmement, qu'on ne peut pas détacher la pédagogie de tout l'environnement de travail de l'enseignant, de son objet, de ses buts professionnels, de ses résultats, de ses savoirs et de ses techniques, ainsi que de sa personnalité et de son expérience.

4) Quatrièmement, que la pédagogie, en tant qu'action instrumentale, ne peut pas non plus être séparée des fins que les enseignants poursuivent, des dilemmes qui marquent constamment leur travail et des enjeux éthiques et déontologiques qui le structurent.

5) Enfin, cinquièmement, que l'analyse du travail permet de reconduire et d'enraciner la pédagogie dans le lieu même où elle se produit, à savoir dans le métier d'enseignant. Or, cette analyse démontre que le travail des enseignants ne peut pas être conçu comme la tâche d'un technicien ou d'un exécutant.

La pédagogie ne peut être que la pratique d'un professionnel, c'est-à-dire d'une personne autonome, orientée par une éthique du travail et qui est confrontée quotidiennement à des problèmes pour lesquels il n'existe pas de recettes toutes faites. Un professionnel de l'enseignement, c'est quelqu'un qui doit habiter et construire son propre espace pédagogique de travail, en fonction de contraintes complexes qu'il est le seul à pouvoir assumer et résoudre quotidiennement.

Conclusion : quelques enjeux actuels de la pédagogie collégiale

En guise de conclusion, on peut identifier brièvement certains enjeux pédagogiques propres à l'ordre d'enseignement collégial. Abordons succinctement trois questions qui semblent particulièrement importantes à l'heure actuelle et que notre analyse du travail enseignant permet d'éclairer sous un jour particulier : la question de la formation pédagogique des enseignants du collégial, la question du rôle de la recherche et enfin la question de l'organisation du travail.

1) La formation pédagogique des enseignants du collégial

Jusqu'à maintenant on peut être engagé et travailler comme professeur au collégial sans avoir reçu aucune formation spécifiquement pédagogique. La question se pose alors de savoir si cet état de fait est souhaitable ou non. En d'autres termes, faut-il le maintenir ou bien faut-il exiger, dans un avenir plus ou moins rapproché, une

formation pédagogique, qui serait complémentaire à la formation disciplinaire?

Posée en ces termes, la question est beaucoup trop abstraite, car elle laisse de côté une foule de problèmes qui vont déterminer la nature même de la réponse. Par exemple, cette formation, qui va la donner et comment? Sur quelle base de connaissances va-t-elle reposer, celle des professeurs du collégial, celle des professeurs d'université en sciences de l'éducation, celle des professeurs des disciplines universitaires (philosophie, sociologie, etc.), celle des chercheurs ou bien celle des fonctionnaires du ministère de l'Éducation? Où va-t-elle se donner? Dans les universités, dans les collèges ou ailleurs? La solution que nous préconisons est la suivante et cette solution rejoint le courant de recherche aujourd'hui dominant en Amérique du Nord en sciences de l'éducation.

Tout d'abord, il convient d'insister sur le fait que la formation pédagogique dans les ordres d'enseignement postsecondaires est une tendance lourde, une tendance à peu près incontournable. Cette tendance est issue de la massification du système scolaire dans les années 50 et 60. Près de cinquante ans plus tard, on constate que l'école de masse, l'école commune est en train d'imploser et de se fragmenter tout simplement parce qu'elle est incapable de répondre au défi posé par la différenciation des effectifs scolaires. Cette différenciation n'est pas une lubie pédagogique : elle est la conséquence de la transformation d'une société traditionnelle, homogène, blanche, catholique, rurale, où la stratification sociale était de faible ampleur et les idéologies uniformes, en une société moderne, hétérogène, pluraliste, multiethnique, où les exclusions sont puissantes et de fortes ampleurs, et les idéologies multiformes. Si on reconnaît la justesse de cette interprétation, il faut en conclure qu'il ne suffit pas d'envoyer tout le monde à l'école pendant un temps de plus en plus long pour assurer l'égalité des chances et une formation équitable. Il faut aussi être capable de répondre aux besoins, aux attentes et aux capacités différenciés des personnes qui fréquentent l'institution scolaire.

Or, si on souhaite vraiment répondre à cette tendance et offrir une formation pédagogique de qualité aux enseignants du collégial, cette formation doit absolument être liée concrètement au milieu et aux besoins de la pratique enseignante. En d'autres termes, les artisans du collégial doivent éviter de se faire imposer une formation par le haut, ils doivent contrôler leur propre formation, en l'articulant à leur milieu de travail.

Trente ans de recherche sur la formation des enseignants soulignent avec une grande force qu'une bonne formation professionnelle doit être conçue en partenariat avec les milieux de pratique. Dans cet esprit, il est nécessaire d'affirmer, comme postulat, que les professeurs du collégial ont les compétences et les connaissances pour s'imposer comme les maîtres-d'oeuvre de leur formation. Cela veut dire concrètement que les professeurs du

collégial doivent éviter de perdre le contrôle sur leur pédagogie et leur formation pédagogique, au profit d'un autre corps professionnel, par exemple les universitaires ou les fonctionnaires du ministère de l'Éducation.

En fait, plusieurs membres de l'A.Q.P.C. peuvent assumer des rôles de *leader* pour jeter les bases d'un programme de formation pédagogique au collégial. Certes, les temps ne sont pas à la dépense, mais on pourrait très bien concevoir, dans un proche avenir, une sorte d'institut ou de centre national de formation pédagogique des enseignants du collégial, qui serait contrôlé par les collèges eux-mêmes et auquel participeraient les enseignants du collégial, à la fois à titre de formateurs, de chercheurs et d'étudiants. Si les universitaires doivent intervenir dans cette possibilité, c'est uniquement à titre de partenaires et de collaborateurs. Un tel projet ne semble pas plus utopique, financièrement parlant, que l'ambition qui pousse certains politiciens à vouloir encore créer des collèges et des universités un peu partout dans la Province de Québec.

2) *La contribution de la recherche à la pédagogie collégiale*

Abordons maintenant la seconde question, à savoir la contribution que la recherche peut apporter à la pédagogie collégiale. La recherche en éducation et la recherche proprement pédagogique peuvent apporter beaucoup à la pédagogie collégiale. Cependant deux conditions sont nécessaires pour rendre vraiment positif cet apport potentiel :

- La première condition, c'est que la recherche doit être enracinée dans la pratique enseignante au collégial. Dans ce texte, nous avons essayé d'établir en quoi l'activité pédagogique constitue un travail complexe, comportant de multiples facettes et de multiples contraintes. Or, l'analyse du travail indique que les travailleurs ont rarement le temps de réfléchir à leur propre travail et d'explicitier les savoirs, les compétences et les habiletés qui leur servent de base de connaissances quotidiennes. On peut soutenir par conséquent que le rôle premier de la recherche pédagogique consiste justement à mettre en lumière les connaissances pédagogiques concrètes des enseignants, à les thématiser et à les critiquer. Selon ce point de vue, la recherche pédagogique doit forcément se développer sous la forme de la recherche collaborative entre les chercheurs et les praticiens de l'enseignement. Il faut cesser de faire de la recherche sur la pédagogie et commencer vraiment à faire de la recherche pour la pédagogie et avec les pédagogues (Van der Maren, 1993). Dans cet esprit, les enseignants du collégial doivent être considérés, non comme des objets ou des cobayes de la recherche, mais comme des copartenaires participant intégralement au processus de la recherche pédagogique. Par ailleurs, dans une structure concrète de travail, les chercheurs en pédagogie devraient travailler en collaboration avec les formateurs en pédagogie et avec les enseignants de métier, créant ainsi une véritable synergie de la pratique, de la formation et de la théorie pédagogiques.

- La seconde condition, c'est de cesser de restreindre la recherche pédagogique à un pôle strictement technique. Bien sûr, nous l'avons établi clairement, la dimension technologique est inhérente à l'activité pédagogique. Cependant, la pédagogie ne se réduit jamais à une pure technicité. Elle engage aussi des enjeux sociaux, éthiques et déontologiques qui découlent de la dimension interactive de ce travail. En ce sens, la recherche pédagogique doit aussi s'ouvrir à ces enjeux et les assumer. Nous avons besoin certes de recherches qui nous informent sur le comment faire; mais nous avons tout aussi besoin de recherches réflexives et critiques, qui nous éclairent sur le pourquoi de nos propres actions et sur leurs conséquences non techniques, c'est-à-dire morales, civiques et politiques. Un groupe de techniciens peut peut-être se satisfaire d'une recherche purement technique, mais une véritable profession doit viser plus haut et être capable de se situer dans la société globale et d'articuler sa propre position avec les enjeux qui structurent ou désorganisent aujourd'hui l'espace social et l'espace scolaire.

3) L'organisation du travail au collégial

On peut définir le système scolaire de bien des façons. On peut dire, par exemple, qu'il s'agit d'un lieu d'apprentissage ou d'une institution de transmission des savoirs socialement utiles, ou encore d'une organisation qui assure la sélection et la hiérarchisation des membres de la société en fonction de leur performance scolaire. Toutes ces définitions sont bonnes ou utiles. Cependant le système scolaire est aussi une organisation du travail. Un collège, ce n'est pas qu'un lieu physique, c'est aussi un espace social organisé dans lequel le travail des différents agents est divisé, réglementé, planifié et exécuté.

Or, ce qu'on constate, c'est que tout le système scolaire repose en dernier ressort sur le travail quotidien des professeurs auprès des étudiants. Ce travail quotidien est donc le cœur même de l'organisation scolaire. Cela signifie que toute transformation du système scolaire, toute nouvelle réforme de l'enseignement et de l'apprentissage, toute nouvelle pédagogie doivent obligatoirement passer par les acteurs de la base et bénéficier de leur accord et de leur initiative, sous peine d'échouer ou d'être détournées de leurs finalités.

On peut peut-être transformer et améliorer une usine cybernétique en prônant une réforme par le haut. Mais la recherche en sciences sociales illustre depuis trente ans que les organisations qui travaillent avec des êtres humains supportent mal les réformes par le haut. Il est donc nécessaire d'embarquer les enseignants dans tout projet sérieux de transformation du milieu scolaire: les enseignants ne peuvent jamais être traités comme de simples agents d'une réforme, ils doivent en être aussi des acteurs à part entière, si on veut qu'elle réussisse.

Malheureusement, on observe une tendance inverse depuis le début des années 80 dans l'évolution de la

profession enseignante, non seulement au Québec mais aussi partout en Amérique du Nord et en Europe. Les organisations scolaires se sont lourdement bureaucratisées et elles tendent de plus en plus à considérer les enseignants comme un corps d'exécutants ou de techniciens de la pédagogie. Ancien corps d'Église, les enseignants sont devenus par la suite un corps d'État. Or, aujourd'hui, au fur et à mesure que l'État se retire, on constate que son retrait n'est en vérité qu'une fausse retraite: ce qu'il retire, c'est sa puissance financière, ce qu'il laisse, c'est son contrôle, assorti de mesures draconiennes dans la rationalisation du travail enseignant et de l'organisation scolaire.

Dans cet esprit, la question de la pédagogie ne peut pas être posée en dehors de ce contexte sociopolitique et économique. Qu'on le veuille ou non, la pédagogie est actuellement au cœur de la tempête, de la mutation du travail et de la société salariale. Si nous voulons rester unis aujourd'hui avec ce qui est encore vivant dans notre société, nous les professeurs, nous devons accepter de penser et de faire notre métier en partie contre les forces de rupture et d'exclusion qui se déchaînent présentement.

Références

- BERTHELOT, M. (1991). *Enseigner. Qu'en disent les profs?* Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- CARPENTIER-ROY, M.-C.; PHARAND, S. (1992). *Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire.* Québec: Communications CEQ.
- CHERRADI, S. (1990). *Le travail interactif: construction d'un objet théorique.* Montréal: Département de sociologie, Université de Montréal.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996). *L'exposé de la situation.* Québec: MEQ.
- DURAND, Marc (1996). *L'enseignement en classe.* Paris: PUF.
- FREITAG, M. (1986). *Dialectique et société.* Montréal: Éditions Saint-Martin.
- HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel.* Paris: Fayard.
- KING, A. J. C.; PEART, M. J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada: travail et qualité de vie.* Ottawa: Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- MESSING, K.; ESCALONA, E.; SEIFERT, A.; DEMCHUK, I. (1995). *La minute de 120 secondes: analyse du travail des enseignantes de niveau primaire.* Centre d'étude des interactions biologiques entre la santé et l'environnement. Québec: CEQ/CINBIOSE.

RITZER, G.; WALCAZAK, D. (1986). *Working: Conflict and Change*. 3^e ed. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall.

ROBITAILLE, M., MAHEU, L. (1991). «Le travail enseignant au collégial : le rapport à l'utilisateur comme composante de l'identité professionnelle enseignante», dans Lessard, C. et al., *La profession enseignante au Québec*, Québec : IQRC.

SHULMAN, Lee S. (1986). «Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective». In: Wittrock, M. C., sous la direction de. *Handbook of Research on Teaching*. 3^e ed. New York: Macmillan Publishing Company.

TARDIF, M., DUVAL, L. et LESSARD, C. (1996). *Logiques d'exclusion et logiques d'inclusion*. Québec: Recherches sociographiques (sous presse).

VAN DER MAREN, J.-M. (1990). «Les savoirs et la recherche pour l'éducation». dans: *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation*. Sherbrooke: Éditions du CRP, Tome 3.