

L'évolution du corps enseignant québécois : 1960-1986

Claude Lessard and Creutzer Mathurin

Volume 15, Number 1, 1989

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900617ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900617ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lessard, C. & Mathurin, C. (1989). L'évolution du corps enseignant québécois : 1960-1986. *Revue des sciences de l'éducation*, 15(1), 43-71.
<https://doi.org/10.7202/900617ar>

Article abstract

In this article, the authors trace the major evolutionary trends of the Quebec teacher group at the primary and secondary levels, from the Quiet Revolution to the present. The socio-historical approach presents the internal structure of the teacher group and its parameters of integration, differentiation, and segmentation. Also described is the dominant concept of the teacher's function and its evolution. Specifically the authors point out the university as one instance for the professional legitimacy of teachers. At the theoretical level, the paper discusses the concept of professionalization - proletarianization as a way to integrate the teacher group within the dominant social structure.

L'évolution du corps enseignant québécois: 1960-1986

Claude Lessard et Creutzer Mathurin*

Résumé — Dans cet article, les auteurs esquissent les grandes lignes d'une problématique de l'évolution du corps enseignant québécois des niveaux primaire et secondaire, de la Révolution tranquille à aujourd'hui. La démarche essentiellement socio-historique aborde à la fois la structuration interne du corps enseignant et ses paramètres d'intégration, de différenciation et de segmentation, et aussi l'évolution de la conception dominante de la fonction enseignante. Une attention est portée à l'Université comme instance de légitimation professionnelle des enseignants. Au plan théorique, les auteurs abordent l'opposition professionnalisation-prolétarianisation en tant que manière de saisir et d'insérer le corps enseignant dans les rapports sociaux dominants.

Abstract — In this article, the authors trace the major evolutionary trends of the Quebec teacher group at the primary and secondary levels, from the Quiet Revolution to the present. The socio-historical approach presents the internal structure of the teacher group and its parameters of integration, differentiation, and segmentation. Also described is the dominant concept of the teacher's function and its evolution. Specifically the authors point out the university as one instance for the professional legitimacy of teachers. At the theoretical level, the paper discusses the concept of professionalization - proletarianization as a way to integrate the teacher group within the dominant social structure.

Resumen — En este artículo, los autores presentan las grandes líneas de una problemática sobre la evolución del cuerpo docente québécoise en los niveles primario y secundario, desde la Revolución tranquila hasta hoy en día. El enfoque, esencialmente socio-histórico aborda, a la vez, la estructuración interna del cuerpo docente y sus parámetros de integración, de diferenciación y de segmentación profesional de los maestros. Dentro del marco teórico, los autores presentan el contraste «profesionalización» «proletarización» en tanto como una manera de comprender y de integrar el cuerpo docente en las relaciones sociales dominantes.

Zusammenfassung — In diesem Artikel skizzieren die Verfasser die Hauptlinien einer Problemstellung bezüglich der Entwicklung des Québécoiser Lehrkörpers der Volks- und der Höheren Schulen, von der «Stillen Revolution» (um 1960) bis heute. Die im wesentlichen sozialhistorische Methode behandelt zugleich den inneren Aufbau des Lehrkörpers und den Parameter seiner Eingliederung, Differenzierungen und Auffauacherung, wie auch die Entwicklung der vorherrschenden Auffassung der Lehrfunktion. Man widmet

* Lessard, Claude: professeur, Université de Montréal.
Mathurin, Creutzer: étudiant de 3e cycle, Université de Montréal.

der Universität als Instanz der beruflichen Legitimierung der Lehrkräfte eine gewisse Aufmerksamkeit. Auf theoretischem Gebiet behandeln die Verfasser den Gegensatz zwischen der «professionalisierung» und der «Proletarisierung» im Sinne eines Verständnisses und einer Eingliederung des Lehrkörpers innerhalb der herrschenden sozialen Beziehungen.

L'enseignement a connu au Québec, à partir de la fin de la Deuxième Guerre mondiale et surtout pendant les années 60 et 70, un développement sans précédent au cours duquel les enseignants se sont constitués en corps professionnel, au même titre que les nouveaux professionnels apparus à la même période. À la différence de ces nouvelles professions cependant, l'enseignement est une activité aussi ancienne que la médecine et le droit, institutionnalisés (bien antérieurement) comme corps professionnel. La professionnalisation de l'enseignement au Québec reste peu élucidée en dépit des nombreuses études portant sur les enseignants québécois.¹ Aussi, convient-il de noter que cette ébauche d'une sociologie du corps enseignant québécois a bénéficié de nombreux travaux portant sur l'un ou l'autre aspect du métier d'enseignant au Québec.²

En effet, on constate une certaine profusion d'études qui ont jalonné le développement récent de ce groupe professionnel, traitant dans l'ensemble de différents aspects de l'activité d'enseignement, dont, entre autres, la tâche enseignante, le profil culturel des enseignants, leurs orientations et attitudes pédagogiques, l'influence politique de l'enseignant en tant qu'agent de socialisation et l'histoire de la formation professionnelle. Cependant, il n'y a aucun essai de synthèse de l'évolution de la fonction enseignante au cours des 25 dernières années, les études existantes étant le plus souvent des commandites répondant à des demandes spécifiques et circonstanciées des instances — ministère de l'Éducation, Conseil supérieur de l'Éducation, syndicats, etc. — qui structurent ce domaine d'activité. De plus, ces travaux n'avaient nullement pour préoccupation de construire le corps enseignant comme objet de recherche en lui-même. Ce qui nous a amenés à nous interroger non pas sur les enseignants en tant qu'individus appartenant à un groupe occupationnel et pratiquant un métier, mais plutôt sur les enseignants en tant que corps, sur sa constitution, sa structuration et ses mécanismes de différenciation et de segmentation, sa hiérarchie, ses modalités d'intégration et de légitimation, et sur le développement des institutions telles le syndicat, les associations professionnelles et les facultés universitaires, qui, en relation avec l'institution scolaire, les classes sociales et le pouvoir politique, contribuent à définir la fonction enseignante et la place de celles et ceux qui s'y appliquent dans l'éducation et la société. Ainsi orientée, notre réflexion a aussi cherché à définir une approche qui la situe par rapport aux principaux courants de la sociologie des occupations.

Les perspectives d'analyse des corps professionnels

Généralement, les études portant sur les occupations et les professions peuvent être regroupées sous trois grandes perspectives théoriques: l'interactionnisme, le fonctionnalisme, et une troisième qui comprend divers courants que nous désignons par le terme de critique. Leur présentation très succincte n'est faite ici que pour les besoins de l'analyse qui suit et laisse de côté les nuances et la complexité de chacune de ces perspectives théoriques.

La perspective interactionniste qui se caractérise par l'étude de l'interaction individu-situation et la construction des significations, selon une méthodologie axée sur l'observation empirique des interactions entre le professionnel et les autres acteurs sociaux, conçoit une profession comme une pratique sociale prestigieuse que les agents essaient de contrôler, au point de la définir comme un ensemble de traits résultant d'un processus de négociation. Si les travaux de Hughes (1958) ont contribué à attirer l'attention sur la dynamique professionnelle conçue en tant qu'exercice stratégique d'un pouvoir par un groupe d'acteurs, ils ont aussi renforcé l'idée d'une négociation permanente entre le groupe professionnel et d'autres groupes. En dépit de l'évolution récente de ce courant qui, sous l'influence de «nouveaux» sociologues de l'éducation et notamment des travaux de Woods (1983), s'est quelque peu dégagé du modèle traditionnel des professions, l'espace social continue d'apparaître comme naturel et allant de soi. Aussi, peut-on principalement reprocher à l'interactionnisme de ne pas suffisamment tenir compte des divisions sociales et de leur rôle dans l'organisation et la structuration des professions. Nul doute que la centration de l'approche interactionniste sur l'analyse micro-sociale et sa difficulté d'y intégrer la macrosociale expliquent en bonne partie cet état des choses.

Le fonctionnalisme qui, en supposant un lien presque direct entre la profession et le système social global, s'attache à faire ressortir son intégration et sa contribution fonctionnelle. Il conçoit la profession comme participant du modèle culturel dominant. Selon cette perspective macrosociologique qui considère depuis Parsons (1954, 1968) que l'institutionnalisation du rôle professionnel est facilitée par les valeurs de base (les *patterns-variables*) des sociétés contemporaines, la profession apparaît être davantage au fondement de la classe sociale ou de la hiérarchie sociale qu'elle n'en est déterminée: il y a des occupations (manuelles) qui commandent un statut inférieur et d'autres (de service) qui, suivant leur degré de professionnalisation, commandent un statut plus ou moins élevé. Ainsi, le savoir formellement reconnu - dont la science - représente le modèle culturel qui légitime le pouvoir et le statut professionnel.

On peut reprocher au courant fonctionnaliste, orienté vers la recherche de l'équilibre fonctionnel et du consensus des valeurs, de ne pas tenir compte, dans l'étude des professions, du processus historique de structuration des rapports sociaux ni des conflits qui traversent l'ensemble de la société. Comparés aux interactio-

nistes qui étudient la dynamique quotidienne des professions, les fonctionnalistes paraissent assez éloignés du terrain et, de leur position macrosociale, plus justificateurs qu'explicatifs.

L'approche critique, troisième catégorie sous laquelle nous regroupons divers courants qui se caractérisent par leur refus de concevoir une profession simplement comme une occupation de service exercée par un expert, normativement intégrée dans le système social, cherche plutôt à situer les pratiques et idéologies professionnelles dans la structure de domination des rapports de classe. Dans cette perspective où la profession est généralement saisie comme un pouvoir ou l'instrument d'un pouvoir intrinsèquement lié à la structure sociale, on peut distinguer au moins à titre d'hypothèse de travail, deux principaux courants. Un premier, d'orientation marxiste, étudie les valeurs et intérêts de classe des professionnels, leur contribution à la lutte des classes, de même que l'évolution du marché du travail et du processus de prolétarianisation, notamment des cols-blancs, dans les sociétés capitalistes avancées (Braverman, 1976; Freissenet, 1977; Apple, 1980; Larson, 1977; Ozga et Lawn, 1981; Harris, 1982; Léger, 1983; Ginsburg, 1984). Le deuxième courant, inspiré des travaux de Bourdieu, aborde l'étude des professions selon un ensemble de concepts - surtout ceux de champ, habitus, capital - dont l'articulation forme un système d'analyse qu'on peut appeler «approche en termes de champs»³ (Arliaud, 1984; Chapoulie, 1973, 1974, 1979; Chapoulie et Merllié, 1975; Muel-Dreyfus, 1983; Viola, 1987). Cette classification n'est pas exhaustive, car il y a en effet des travaux qu'on ne saurait classer ni sous le fonctionnalisme, l'interactionisme ou le marxisme, et qui néanmoins ont une orientation critique; mentionnons, entre autres, les travaux de Dandurand (1970), Maurice (1968) et de Bertaux (1981).

La perspective critique éclaire donc sous un jour nouveau l'étude des occupations, car elle fait désormais apparaître la profession comme une sorte de pouvoir qui tend à se consolider, se perpétuer et se reproduire en cautionnant des valeurs et des intérêts particuliers, des options politiques, sous le couvert du service et du professionnalisme.

Enfin, pour résumer l'apport de ces trois grandes perspectives, soulignons que si les interactionnistes ont le mérite d'attirer l'attention sur l'interaction individu-situation de travail et la construction individuelle et collective des représentations et des significations, les fonctionnalistes ont, pour leur part, mis en évidence le rôle non négligeable du processus de professionnalisation du travail dans la structure du monde du travail des sociétés industrielles avancées et sa contribution au modèle culturel (scientifique) dominant. Quant aux tenants de la perspective critique, ils ont montré les limites des approches précédentes et tenté d'articuler l'analyse des représentations et des situations, propre aux interactionnistes, et l'étude des normes, valeurs et expertises professionnelles, spécifique aux fonctionnalistes, à l'analyse de la structure des classes sociales, configuration que prend la domination caractérisant une société à un moment donné.

Une approche socio-historique de la professionnalisation des enseignants du Québec

Dans une première étude, nous cherchons à élaborer un cadre d'analyse qui doit permettre, non seulement de cerner la dynamique du corps enseignant et de mettre en relief les principaux facteurs du développement de la profession au Québec, mais aussi de décrypter le rôle de différentes institutions dans ce processus et prendre en compte l'histoire sociale récente de ce corps. Autrement dit, il s'agit de parvenir à une compréhension d'ensemble de l'évolution des enseignants, en tant que groupe professionnel nouveau, en intégrant les apports des trois grandes perspectives initialement présentées. Ainsi, nous situant, pour l'instant, aux confins de ces orientations, nous proposons une approche socio-historique de la profession d'enseignant dans le Québec moderne qui associe le développement de la profession enseignante au Québec, depuis les 25 dernières années, au mouvement général de la société. C'est ce mouvement général qui définit les conditions socio-historiques de constitution du corps enseignant, d'où il acquiert ses particularités.

On pourrait résumer notre point de vue de la façon suivante: la profession enseignante, après s'être difficilement émancipée de l'Église, n'aura connu qu'une brève période - en gros, de la création du ministère de l'Éducation (1963) aux années 80 - au cours de laquelle elle aura tenté de se structurer et de développer des nouveaux domaines d'intervention (légitimés par l'université), pour se voir sérieusement secouée par la crise actuelle de l'État. Corps d'Église ou corps d'État, le corps enseignant ne peut donc échapper aux conflits, crises et problèmes qui assaillent l'autorité qui le délègue et définit sa fonction; sa position dans le système éducatif qu'il ne contrôle pas, est donc précaire; un peu comme une poupée russe, il est en quelque sorte pris dans et par plus grand et plus fort que lui; mais en même temps, il ne peut comme corps professionnel que chercher à maintenir une certaine autonomie, indissociable d'une conception de la fonction enseignante sur laquelle il souhaite légitimement exercer un certain contrôle. À la limite, y renoncer équivaudrait à renoncer à son existence. Il est probable que cette précarité du corps et de la fonction enseignante soit ressentie par les enseignants.

Il en est ainsi parce que l'activité enseignante se réalise dans un réseau complexe de relations qui à la fois confèrent le statut d'enseignant et aussi limitent son exercice; l'enseignant se retrouve dans une situation ambiguë et incertaine où il doit composer avec des contraintes, sans cependant laisser définir par d'autres sa fonction. L'enjeu des rapports de l'enseignant avec les différents agents et structures éducatives, c'est la définition de sa fonction et d'un espace d'autonomie pour l'exercer, d'où une profession qui fonctionne essentiellement à la négociation menant parfois au compromis parfois à la confrontation, comme forme principale de gestion des paradoxes qui la constituent. Cette perspective n'est pas éloignée de celle de Grace (1978) qui considère qu'un enjeu historiquement important d'une institution de contrôle social comme l'école a toujours été de contrôler les enseignants, afin de s'assurer que leur fonction soit accomplie de façon à reproduire l'ordre socioculturel dominant.

Si l'on tient compte d'une analyse américaine récente (Powell, Farrar et Cohen, 1985) qui présente l'école secondaire comme un centre d'achat où enseignants et élèves s'accrochent de leur présence mutuelle et « négocient » leur travail respectif, cette perspective d'une profession fonctionnant essentiellement sur le mode de la négociation serait particulièrement féconde pour l'analyse des rapports enseignants-élèves au secondaire. De plus, elle peut être appliquée à l'étude du rapport qu'établissent les enseignants avec les finalités, objectifs et curriculum de l'école — le discours enseignant sur les programmes est révélateur à cet égard d'une tentative de composer avec ce qui leur semble être parfois une contrainte arbitraire dont ils essaient, sinon totalement, du moins partiellement, de se libérer —, de même qu'au rapport avec l'administration scolaire (de l'école à la commission scolaire, jusqu'au ministère de l'Éducation) et l'appareil syndical (du syndicat local à la centrale), voire aussi au rapport avec les agents et structures de formation (initiale et continue). Enfin, presque tout le monde s'estime concerné par l'éducation et, en particulier, la classe moyenne qui l'inclut dans sa stratégie de mobilité sociale. Dans tous ces rapports, qui sont tantôt positifs tantôt négatifs, d'acceptation et de refus, d'intégration et de contestation, l'enseignant est confronté à des attentes, des pressions, des conceptions de sa fonction; il doit, souvent en solitaire, gérer cet ensemble plus ou moins contradictoire, ne pas se laisser totalement définir par lui, maintenir et accroître l'autonomie qu'il juge essentielle à l'accomplissement d'une tâche sur laquelle il cherche à maintenir un certain contrôle.

Il est possible de dégager d'une analyse à la fois macro et microsociologique de ces relations des régularités caractéristiques du corps enseignant dans son ensemble et qui définissent la fonction qui lui échoit ainsi que la place et le statut dans l'institution scolaire et la société qui lui sont reconnus. Ce point de vue qui cherche à situer le corps enseignant dans les rapports sociaux dominants - tels qu'ils se manifestent tant au niveau de la structuration de l'ensemble du système éducatif que dans le fonctionnement quotidien des écoles et l'exercice du métier - peut être utile à la fois à la compréhension de la situation du corps enseignant pris dans son ensemble et aussi à celle des enseignants pris individuellement ou en sous-groupes dans leur contexte quotidien de travail, les deux paliers d'analyse étant liés. Car la précarité du corps et de la fonction enseignante est aussi celle de chaque enseignant: elle fait partie de son expérience professionnelle.

Pour étayer ces idées, nous recourons surtout à des informations à la fois historiques et sociologiques, portant sur l'éducation et la société québécoises, que nous organisons en trois grandes parties, conformément à ces repères que sont le Rapport Parent qui marque le tournant entre deux périodes de l'évolution de la fonction enseignante (parties 1 et 2) et les mesures gouvernementales des années 80 et leurs conséquences sur la profession (partie 3).

Évolution du corps enseignant québécois

1- Du 19e siècle au Rapport Parent: du sacerdoce au métier d'enseignant

Il n'est pas nécessaire dans le cadre de ce texte de remonter aux origines du corps enseignant québécois; il suffit d'en retracer les grandes lignes d'évolution à compter du 19e siècle, telles qu'on peut les discerner à partir notamment des travaux de Labarrère-Paulé (1965), de Ouellet (1970) et de Thivierge (1981). On est ainsi amené à constater que l'émergence du système scolaire québécois au 19e siècle a occasionné des conflits importants entre l'Église catholique et l'élite libérale canadienne-française qui disputait au pouvoir colonial anglais le contrôle et le développement d'un État autonome. Ces luttes dans le domaine scolaire furent remportées par l'Église qui s'empessa de mettre en place des stratégies d'expulsion et de hiérarchisation-division qui marqueront l'évolution de la profession enseignante. C'est ainsi qu'on constatera qu'au fur et à mesure que le système scolaire québécois s'institutionnalisait au 19e siècle, le personnel enseignant qui y travaillait devint de plus en plus composé de femmes et de religieuses et de moins en moins d'hommes et de laïques. À la fin du 19e siècle, le triomphe de l'école laïque en France et l'expulsion des communautés religieuses contribuèrent à accroître au Québec la cléricisation du corps enseignant.

Cet état de choses et la hiérarchisation qui l'accompagnait demeurèrent les caractéristiques morphologiques dominantes de la profession enseignante jusqu'à la fin de la Deuxième Guerre mondiale. Cette profession, rappelons-le, exerçait sa fonction principalement dans des écoles primaires relevant de commissions scolaires locales - communes ou confessionnelles - et au niveau secondaire, dans des collèges classiques privés relevant de communautés religieuses ou du clergé diocésain. Au clivage religieux-laïc, il faut donc ajouter le clivage primaire-secondaire, que recoupe le clivage public-privé et aussi la hiérarchie au sein de l'Église catholique entre les différents états et ordres.

Ainsi que le montre Thivierge (1981), le personnel enseignant québécois traditionnel était aussi différencié en fonction des variables sexe et rural-urbain; l'institutrice rurale laïque se trouvait dans une situation fort différente de celle, par exemple, de l'instituteur religieux urbain. En réalité, il est difficile de parler à cette époque d'une véritable carrière d'institutrice; car, entre autres raisons, jusque dans les années 50, l'institutrice qui désirait se marier devait démissionner de son poste; l'institutrice devait donc choisir entre l'enseignement et le mariage, ce qui explique qu'elle persévérerait peu dans le métier et était à peu près absente des postes de direction d'école et de l'inspection (formellement réservé aux hommes).

En milieu rural, les écoles étaient petites et ne comprenaient en général qu'une classe multi-âge, avec souvent un nombre élevé d'élèves. L'enseignante y travaillait seule, quelquefois avec une aide, et sous la supervision directe des commissaires, de l'inspecteur du Département de l'Instruction Publique et du

curé. En milieu urbain, les écoles étaient plus grosses, avec un nombre plus élevé de classes, des élèves plus homogènes dans leur caractéristiques sociopédagogiques, et un appareil administratif un peu plus élevé - au moins une direction d'école, parfois une secrétaire et un concierge -; la supervision pédagogique et idéologique était aussi plus bureaucratisée. Les écoles urbaines étaient aussi plus diversifiées dans leurs finalités et programmes. En effet, divers ministères, au cours de la période 1875-1945, créèrent plusieurs écoles techniques spécialisées, afin de répondre à l'industrialisation. Ainsi se constitua en milieu urbain un groupe d'enseignants de niveau secondaire ou post-primaire, distinct et différent dans sa culture et dans ses pratiques de formation, de celui des collèges classiques (Charland, 1982; Fournier, 1980).

Soulignons qu'à cette époque, il n'existait pas une différenciation très forte entre les enseignants, d'une part, et les administrateurs scolaires et les inspecteurs, d'autre part. Ces deux derniers groupes étaient recrutés parmi les enseignants, de telle sorte qu'on en vint à considérer les postes de direction d'école et d'inspection comme des promotions, des étapes dans une carrière, et ce surtout chez les hommes laïques. Il ne faut donc pas s'étonner de retrouver toutes ces catégories de personnel dans les mêmes associations professionnelles et syndicales, du moins jusqu'aux années 40, à Montréal.

S'il est difficile de parler pour cette époque d'un corps enseignant homogène, on peut néanmoins souligner l'importance du ciment idéologique religieux et d'un contrôle de l'enseignant relativement efficace grâce à la sélection et à la socialisation professionnelle, l'inspection, la présence des communautés religieuses et du visiteur ecclésiastique, celle des commissaires d'écoles et une certaine standardisation et uniformisation de la pédagogie, des manuels et des examens. Ce contrôle était très prégnant à l'école primaire. Au secondaire, la prise en charge des collèges par le clergé constituait une garantie indiscutable d'une compétence dont la définition était essentiellement religieuse.

Car la fonction enseignante dans ce système d'éducation était définie en termes essentiellement religieux, comme une mission, un sacerdoce, un apostolat, une vocation, et non comme un métier, encore moins une profession au sens anglais du terme. À l'époque, ceux qui avaient pour fonction de définir le rôle de l'enseignant - les évêques, les religieux rédacteurs de manuels de pédagogie, les surintendants de l'Instruction Publique et les rédacteurs de revues pédagogiques - parlaient d'une triple délégation: Mgr Ross écrira par exemple que l'institutrice «est investie de cette mission par la délégation qui lui est conférée de la part de ceux qui ont autorité sur l'enfant. Elle est déléguée des parents (...) Elle est déléguée de l'Église (...) et reçoit de l'État la mission d'aider les parents dans leur oeuvre d'éducation» (1952, p. 14-15). Dans le contexte théocratique d'alors, il ne fait pas de doute que la délégation importante venait de l'Église. C'est elle qui cherchait à définir, contrôler et médiatiser la demande sociale en matière éducative. Celle-ci est double: une instruction primaire accessible à tous,

exaltant les vertus religieuses et patriotiques du Québec traditionnel, y compris la vie rurale et l'agriculture pour les garçons et la vie au foyer pour les filles, et une éducation secondaire humaniste pour une élite religieuse et de profession libérale. Au fur et à mesure que le 20^e siècle avancera, cette demande se modifiera et l'Église aura peine à y répondre.

Malgré la domination de l'Église dans le domaine éducatif, l'État n'en exerçait pas moins une importante fonction de contrôle du corps enseignant; cette fonction était légitimée par l'Église elle-même en vertu d'une conception théocratique de la société qui reconnaissait à l'État un rôle essentiellement supplétif - donc secondaire et auxiliaire - là où l'Église et la famille ne pouvaient suffire à la tâche. Pour remplir cette fonction et ainsi maintenir une certaine présence, l'État se dota au fil des ans d'instruments d'action. En effet, depuis 1856, deux Écoles Normales d'État, l'une à Montréal, l'autre à Québec, formaient des enseignants et constituaient, grâce au corps de formateurs qui y oeuvraient, des pôles d'identification et de développement professionnel significatifs. En ce qui concerne les enseignants du secteur catholique, le comité catholique du Conseil de l'Instruction Publique, le Département de l'Instruction Publique (DIP), le Bureau des Examineurs et le corps des inspecteurs veillaient à l'administration et à la gestion de la profession (réglementation concernant les écoles normales, examens d'entrée, brevet et certification, perfectionnement, évaluation et inspection). Bien sûr, le clergé fut présent et actif dans ces structures et ainsi qu'on le notera plus loin, l'idéologie religieuse traditionnelle imprégnait l'ensemble des actions. Mais il serait abusif de considérer le système scolaire québécois traditionnel comme étant formellement et uniquement une affaire d'Église et en corollaire, de dépeindre l'État comme totalement absent du domaine. En fait, les deux acteurs se sont disputés le champ éducatif, et l'État n'a pu assurer une certaine présence qu'en autant qu'il s'insérait dans un rapport hiérarchique favorable à l'Église.

Le fait que bon nombre de communautés religieuses gèrent leurs propres scholasticats-écoles normales et que les religieux et religieuses n'étaient pas tenus de se soumettre à un examen d'État pour obtenir un brevet d'enseignement traduit, à la fois, la limite du pouvoir de contrôle de l'État et aussi la segmentation interne au sein du personnel enseignant d'avant la Révolution tranquille (à partir de 1960).

S'il y avait deux écoles normales relevant directement de l'État et de nombreux scholasticats-écoles normales relevant des diverses communautés religieuses, on constate aussi l'existence d'écoles de formation de maîtres rattachées à l'université. En effet, l'affiliation de certaines écoles normales à l'université remonte à la période d'entre-deux-guerres. Ainsi, l'Institut Pédagogique de la Congrégation Notre-Dame (pour les filles), fondé en 1926, l'Institut Pédagogique Saint-Georges (1929) et l'École Normale Secondaire, fondée à l'automne de 1941, n'eurent aucune difficulté à s'affilier à l'Université de Montréal dans les douze mois qui suivirent leur ouverture et à se voir reconnaître le statut d'école professionnelle (Blain, 1987). Cette affiliation constitue le premier pas vers l'entrée à

l'université de l'enseignement de la pédagogie. Notons que l'École Normale Secondaire formait les professeurs des collèges classiques et que ces institutions étaient affiliées aux Facultés des Arts des universités (Montréal et Laval). Même si l'université accordait de fait une très grande autonomie de fonctionnement à ces écoles et ne s'en souciait guère avant les années 50, leur affiliation traduit des stratégies de quête de statut et de valorisation de la part des diverses communautés religieuses en concurrence sur le marché éducatif québécois traditionnel, fondées sur la reconnaissance de l'université comme instance légitimatrice. Cette première implication de l'université dans le domaine de l'enseignement de la pédagogie est importante pour l'avenir. De la part de l'université, elle aussi fortement cléricalisée à l'époque, ce mouvement d'affiliation participe au mouvement plus large de professionnalisation de l'enseignement supérieur aux cours des premières décennies du 20^e siècle.

Soulignons aussi l'existence d'ententes à la fin des années 50 entre les universités de l'époque et le DIP en vertu desquelles le DIP accordait un brevet A (c'est-à-dire un permis d'enseigner) à tous les détenteurs d'un baccalauréat en pédagogie, et les universités, un baccalauréat en pédagogie (c'est-à-dire un grade universitaire) à tous les détenteurs d'un brevet A des écoles normales. Ces ententes étaient administrées par un comité multipartite appelé Comité de régie.⁴

2- *Le Rapport Parent et la «professionnalisation» de l'enseignement*

Avec la Révolution tranquille et le Rapport Parent, nous assistons à la fois à la sécularisation accélérée de la fonction enseignante et aussi à la professionnalisation. Notons qu'il s'agit là de l'aboutissement de tendances et de changements perceptibles dès la fin de la guerre 39-45 et au cours des années 50. Au moment du Rapport Parent, le système éducatif était pour une bonne part décléricalisé au primaire et les communautés religieuses ne suffisaient pas à la demande au secondaire. Par exemple, à la Commission des Écoles Catholiques de Montréal (C.É.C.M.), dès 1945-46, les enseignants laïcs deviennent majoritaires, cette majorité augmentant de façon constante au cours des années 50; il en fut de même, quoiqu'avec un décalage temporel significatif, au niveau des postes de direction d'école; à la C.É.C.M., c'est en 1965-66 que la majorité des directions d'école devient laïque (Lessard, 1969). De plus, les associations enseignantes, à la recherche d'une légitimité qui leur permettrait de se développer sans heurter de front le pouvoir clérical dominant, en étaient venues à adhérer à un modèle professionnel.

Les années d'après-guerre furent donc déterminantes dans la constitution d'un corps enseignant laïc. L'émergence du syndicalisme enseignant, d'abord en milieu rural et parmi les institutrices, ensuite en milieu urbain, notamment par l'Alliance des Professeurs Catholiques de Montréal, puis le regroupement des associations existantes dans une corporation provinciale, fut important dans ce processus de constitution du corps enseignant laïc. Il contribua notamment au développement d'un discours nouveau sur le corps enseignant et, tout en se montrant

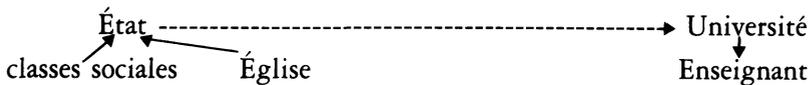
soumis et respectueux des autorités et de l'idéologie religieuses, il mit de l'avant des considérations et des revendications propres à faire de l'enseignement un métier socialement reconnu. Il insista notamment sur une rémunération équitable selon la hiérarchie des occupations d'alors et des salaires comparables à ceux d'ailleurs (Ontario), des conditions d'emploi stables et non arbitraires,⁵ et des mécanismes qui permettraient aux enseignants de se faire entendre et de se défendre au besoin (notation et évaluation administrative, grief, etc.). Sans être laïciste ou anticlérical, ce syndicalisme - à l'époque, confessionnel - oeuvra à faire de l'enseignement un métier et une carrière à laquelle des laïcs pouvaient se consacrer.

Les années 50 connurent aussi, au moins au sein des nouvelles élites libérales, une critique du système éducatif traditionnel qu'on percevait de plus en plus comme inadapté aux réalités industrielles, trop tourné vers le passé et la tradition, inégalitaire et incapable de répondre à la demande croissante d'éducation (Tremblay, 1955). Les classes moyennes montantes, soucieuses d'utiliser le système scolaire dans leur projet de mobilité sociale, firent écho à cette critique.

Néanmoins quelle qu'ait été l'importance de ces racines dans les années 50, le Rapport Parent doit être considéré comme un document important en ce qui concerne le développement du corps enseignant québécois. On y trouve notamment une volonté de réduire la distance traditionnelle entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire - on souhaite leur regroupement dans une seule association -, entre ceux des anciens collèges classiques et ceux des anciennes écoles de métier qu'on intègre dans l'école secondaire polyvalente, et même entre le personnel enseignant francophone et anglophone. Il n'est pas question d'éliminer les religieux et religieuses, mais plutôt de séculariser leur fonction et donc de les traiter sur un pied d'égalité avec les enseignants laïcs au sein de la profession. Le Rapport Parent souhaitait en quelque sorte une profession unifiée.

Le Rapport Parent a proposé, il y a 25 ans, une conception de la fonction enseignante, de la place des enseignants dans l'école et de leur statut social. Il a épousé en cette matière un modèle professionnel.⁶

L'intervention de l'université dans la constitution de la fonction enseignante et le mandat reçu de l'État à cet effet coïncident avec une restructuration du pouvoir politique (Orban, 1976) marquée par la triple distinction: Système Politique, Système Religieux et Société Civile. Cette forme que prend la modernité (Fournier, 1986), combinée à une poussée de l'industrialisation au Québec, sans oublier à l'échelle internationale l'importance accordée à l'éducation scolaire, pourrait expliquer la nouvelle configuration de la délégation en éducation schématisée de la façon suivante:



Cela impliquait donc une nouvelle conception du rôle de l'enseignant dans la société, d'où la possibilité d'une redéfinition du statut social de la fonction

enseignante. Dans ce nouveau contexte, la délégation de responsabilités dévolues au corps enseignant venait de l'État, et non de l'Église. Elle faisait de l'enseignant l'artisan principal de la réforme scolaire et de la modernisation éducative, ce qui, pour l'époque, avait un double sens: rendre accessible à tous une éducation d'égale qualité et adapter celle-ci aux exigences de l'industrialisation et plus globalement à celles d'une culture moderne, pluraliste, scientifique et pragmatique. On connaît le discours nationaliste qui est venu légitimer et sublimer cette délégation. Étant donné la place centrale de la réforme scolaire dans la Révolution tranquille, l'enseignant devient un acteur important d'un projet de société qui cherchait à faire du Québec une société plus égalitaire et méritocratique, mieux adaptée à son environnement et apte à en tirer parti et profit, culturellement ouverte et dotée d'un État fort et moderne. L'enseignant apparaît donc comme un agent de démocratisation sociale et culturelle, celle-ci étant indissociablement liée et intégrée à un développement national qu'on voulait voir apparaître dans toutes les sphères d'activités. Sur le plan proprement culturel, on le voulait témoin et propagateur d'un nouvel humanisme fait de pluralisme, de tolérance, d'ouverture et de respect des différences.

Le Rapport Parent proposait donc la constitution d'un corps enseignant unifié dans la mesure du possible, professionnel et artisan intégré d'un nouveau projet de société. Ce rapport, dont il ne faut ni surestimer ni sous-estimer l'importance, eut un impact politique et symbolique considérable en bonne partie parce que, articulé dans un plan d'action cohérent, il légitimait les consensus de l'époque au sujet de l'éducation et du rôle et de la place des enseignants dans un système éducatif radicalement modifié.

L'évolution du système éducatif et du corps enseignant successive au Rapport Parent

Les différents changements qu'il y a eu au cours des 20 dernières années nous amènent à distinguer deux périodes, la première qui correspond à l'expansion du système scolaire tant en effectifs qu'en ressources financières, et qui participe au mouvement général de développement et de déploiement de l'État, la seconde qui est caractérisée par la décroissance des clientèles et par des contraintes budgétaires importantes, et qui s'insère dans une crise et une remise en cause de l'État-Providence.

Au plan du système éducatif, la première phase fut marquée par la création du ministère de l'Éducation, c'est-à-dire d'un appareil administratif d'État centralisateur, par le regroupement et la régionalisation des commissions scolaires, par la mise en place du réseau d'écoles secondaires polyvalentes et des Cegeps, et donc par l'intégration des enseignements généraux et professionnels dans un lieu unique, enfin, par la création du réseau de l'Université du Québec et par l'insertion de la formation et du perfectionnement des enseignants à l'université. Sur le plan des relations de travail, la première phase est contemporaine du développement d'un appareil syndical fort et de la provincialisation de la négociation de l'Entente

collective.⁷ Sur le plan pédagogique, elle fut aussi caractérisée par l'instauration du progrès continu et la promotion par matière. Cette phase fut concomitante d'une croissance des effectifs étudiants, et notamment de la scolarisation des filles.

Ces changements eurent de multiples conséquences pour le corps enseignant.⁸ Soulignons le fait que dans ce nouveau contexte, le corps enseignant se voyait interagir avec de nouveaux partenaires ou avec des anciens partenaires aux caractéristiques profondément modifiées: a) le ministère de l'Éducation, responsable de l'orientation générale du système, concepteur du changement tant structurel que pédagogique, et, pour les enseignants, l'équivalent d'une corporation professionnelle; b) les commissions scolaires, gestionnaires de budgets imposants et de personnels plus nombreux et variés, et par conséquent plus bureaucratismées et hiérarchisées qu'auparavant; c) les universités, elles aussi en pleine expansion et stratégiquement mieux positionnées dans la nouvelle société québécoise en procès de modernisation; sans oublier d) une clientèle étudiante plus nombreuse, diversifiée dans ses caractéristiques socio-économiques et socioculturelles, et intégrée dans de vastes ensembles scolaires - et ce pour une période de scolarisation obligatoire prolongée -, ensembles qu'on concevait comme les outils par excellence du brassage des classes sociales; ajoutons à cela e) le mouvement syndical québécois, à la fois acteur politique favorable à l'État et aussi institution affectée par la modernisation de l'État, et qui connut lui aussi des transformations importantes; le syndicalisme enseignant participa à ces changements et se tailla une place significative tant dans le mouvement syndical d'ensemble que dans le nouveau système éducatif. Bref, un nouveau pouvoir s'est structuré et le corps enseignant en fut affecté, autant dans la définition de sa fonction que dans la place octroyée dans l'école et la société.

Au plan de la structuration interne du corps enseignant, on peut observer que la première phase donna lieu à plusieurs différenciations et segmentations au sein du corps enseignant québécois. C'est ainsi que le préscolaire émergea comme une spécialisation en partie distincte du primaire et commanda éventuellement une certification particulière; à côté de la titulaire du primaire apparurent, en plus grand nombre qu'autrefois, divers spécialistes - en arts (musique, danse, arts plastiques et expression dramatique) et en éducation physique -; on peut même croire que la titulaire du primaire en est venue à se considérer comme une spécialiste des deux matières de base du primaire, c'est-à-dire le français et les mathématiques; au secondaire, la spécialisation disciplinaire connut un développement sans précédent. L'université contribua à cette spécialisation par ses programmes de formation et de perfectionnement. Avec quelques années de décalage, elle contribua au même phénomène de spécialisation et de professionnalisation dans le secteur de l'enseignement professionnel secondaire. Au primaire comme au secondaire, le secteur de l'adaptation scolaire connut une croissance significative, rendant ainsi impérieux le développement d'un nouveau champ professionnel, celui de l'orthopédagogie.⁹ Certains enseignants explorèrent et investirent aussi

dans un autre champ nouveau, celui de l'éducation des adultes ou andragogie de telle sorte qu'on peut, au niveau de l'ensemble du corps enseignant, parler d'une multiplication et d'un fractionnement du champ de pratique professionnelle: le préscolaire, le primaire de la titulaire-généraliste, celui des spécialistes (arts, éducation physique, enseignement moral/religieux dans certains cas), l'adaptation scolaire, le secondaire général et ses multiples sous-champs disciplinaires, le secondaire professionnel et ses nombreux profils de formation professionnelle, et l'éducation des adultes. Une analyse fine de ces champs pourrait non seulement faire ressortir la spécificité de leur culture et identité professionnelles, mais aussi la demande sociale à leur origine, de même que leurs rapports de complémentarité ou de compétition et leur hiérarchie (Lessard, 1986).

Il convient de voir aussi comment cette hiérarchisation plus accentuée sur le plan scolaire au sein du corps enseignant intervint pour définir et limiter la fonction enseignante à ce que certains appellent l'instruction, par opposition à l'éducation. En effet, la première phase a été marquée par une différenciation plus prononcée entre la fonction de transmission de connaissances et la fonction idéologique plus large de socialisation des jeunes. Concrètement, cela s'est manifesté par la prolifération des spécialistes de l'encadrement - orientateurs, animateurs de la vie étudiante tant pour les sports que pour les activités socioculturelles, animateurs de pastorale, psychologues, travailleurs sociaux, surveillants, etc. - et dont la présence a eu pour conséquence de réduire le champ d'intervention de l'enseignant à l'enseignement proprement dit d'une matière ou d'un contenu et à sa classe. Ces spécialistes, du moins on peut en faire l'hypothèse, ont joué un rôle idéologique important auprès des élèves.

Dans le domaine ainsi réduit de la pédagogie proprement dite, la rationalisation du travail et l'innovation curriculaire facilitèrent l'émergence de spécialistes et de conseillers pédagogiques qui, issus, des rangs de l'enseignement, ne s'en distinguaient pas moins par une tâche qu'ils conçurent comme celle d'un expert-consultant auprès des enseignants de première ligne; il y avait là aussi des éléments de hiérarchisation du métier et une avenue de promotion pour les enseignants.

La réforme scolaire comporta aussi une différenciation plus marquée qu'avant entre les enseignants du niveau secondaire et ceux du niveau collégial. En fait, en créant les écoles secondaires polyvalentes et les cegeps, on força en quelque sorte les collèges classiques à choisir de devenir soit des écoles secondaires (privées ou publiques), soit des collèges. Il en fut de même de leur personnel enseignant. Le fait que les enseignants de niveau collégial ne soient pas tenus de posséder une formation pédagogique pour avoir accès à l'enseignement collégial traduit la différenciation primaire-secondaire/postsecondaire et rapproche les enseignants de collège des universitaires dans l'importance accordée à la discipline. Doit-on voir dans ce phénomène une translation vers le haut et une réitération de la vieille hiérarchie entre les enseignants du primaire public et ceux des collèges classiques privés,

entre l'enseignant de la masse et celui de l'élite? Cela est une hypothèse à étudier en fonction du contexte socio-économique et de la scolarisation effective au niveau collégial.

D'un point de vue vertical, la réforme scolaire comporta la mise sur pied, au sein des commissions scolaires et du ministère de l'Éducation, d'une administration composée de cadres et de professionnels qui, au fil des ans, s'est différenciée du corps enseignant, tout en en étant issue, et s'est professionnalisée. Elle est responsable de l'introduction dans le champ scolaire de schèmes d'organisation et de gestion tirés des sciences administratives et des sciences humaines appliquées; elle a cherché à fonder son action sur des théories administratives modernes et non sur une tradition de gestion pédagogique jugée dépassée. Et plus elle a réussi à le faire, plus elle s'est éloignée de l'enseignement proprement dit. Le fait que la plupart des directeurs-généraux des commissions scolaires ne sont pas issus des rangs de l'enseignement illustre ce phénomène. Soulignons que cette administration s'est conçue comme agent de modernisation du système. Elle a de fait contribué à la rationalisation et à la bureaucratisation de l'ensemble du système éducatif québécois, lui assurant ainsi sa nécessaire intégration.

La constitution de l'université comme instance de légitimation professionnelle des enseignants

On peut considérer l'université, l'ensemble de ses facultés et non pas uniquement ses facultés et départements de sciences de l'éducation, comme un puissant facteur d'intégration du nouveau corps enseignant puisqu'elle a été amenée à former à la fois les enseignants du primaire et aussi ceux du secondaire, ceux de l'adaptation scolaire comme du secteur régulier, ceux du secteur général comme ceux du secteur professionnel, et enfin ceux de l'éducation des adultes.

Soulignons qu'elle l'a fait dans le cadre de programmes reconnus par le ministère de l'Éducation aux fins de certification, donc dans le cadre d'une politique de formation élaborée par l'État, dont on retrouve les éléments essentiels dans le Rapport Parent et dans des documents d'orientation du Ministère. L'université a ainsi remplacé l'Église dans la socialisation-intégration des enseignants et s'est vue reconnaître comme principale instance habilitée à légitimer l'entrée des recrues dans l'enseignement. Elle a pu ainsi mettre de l'avant sa conception de la compétence et lui joindre un titre reconnu par l'État. Cette compétence nouvelle était surtout faite de connaissances plus poussées dans les disciplines d'enseignement et d'une approche pédagogique qui se voulait «scientifique» et «non normative» du réel et de la pratique professionnelle.

Cela ne s'est pas fait sans conflits internes comme en fait foi le processus d'institutionnalisation des sciences de l'éducation à l'université. Pas davantage que l'Église traditionnelle, l'université ne peut être saisie comme «centralisée» et fortement intégrée; elle est aussi un conglomérat de facultés et de départements

en concurrence les uns avec les autres et insérés dans des rapports hiérarchiques fondés sur une conception du savoir universitaire légitime, sur l'histoire et un rapport aux classes sociales. Ainsi, l'insertion des sciences de l'éducation à l'université engendre des conflits entre départements disciplinaires et unités de formation de maîtres, conflits reliés à l'importance relative dans la compétence enseignante d'une composante disciplinaire et d'une composante pédagogique ou professionnelle; ils portent aussi sur les relations -hiérarchiques, de subordination, selon le point de vue de certains - entre ces deux composantes et procèdent en dernière instance d'une volonté de contrôle de l'une sur l'autre. Ce conflit dans la définition de la compétence enseignante est en réalité un conflit de pouvoir dont l'enjeu est le contrôle proprement universitaire de la formation des enseignants. Au fil des ans, il a pris plusieurs formes, dans les différents domaines des sciences de l'éducation, au fur et à mesure que chacun d'eux émergeait et faisait valoir tant sa valeur universitaire que sa pertinence proprement professionnelle.

Instance légitimatrice malgré ses divisions et conflits internes, puisque le débat sur la conception de la compétence enseignante oppose des acteurs par ailleurs solidaires dans leur reconnaissance de l'université comme seule habilitée à former les enseignants, l'université a aussi contribué à la différenciation et à la segmentation du corps enseignant, en reproduisant et en légitimant par ses structures et ses programmes les divisions au sein de la profession; elle a, par exemple, maintenu les enseignants du primaire et du secondaire dans des programmes distincts et des filières de formation différentes; si les enseignants du primaire, futurs ou en exercice, sont pour l'essentiel formés dans les facultés des sciences de l'éducation, les enseignants du secondaire ont toujours dû fréquenter les facultés et départements disciplinaires; cela correspond à la hiérarchie des niveaux d'enseignement et à l'importance relative des composantes disciplinaire et pédagogique précédemment mentionnées; réciproquement, le «cantonement» des enseignants du primaire dans les sciences de l'éducation est révélateur de la place de ces sciences et de ce champ professionnel à l'université; en tout cas, cela maintient vivante l'association traditionnelle entre la pédagogie comme savoir et l'école primaire comme lieu de pratique.

C'est à l'université aussi que de nouveaux champs de pratique professionnelle comme l'orthopédagogie, tirant ses fondements de la psychologie, et l'andragogie, participant de l'idéologie de l'éducation permanente qui traverse alors l'ensemble des institutions d'enseignement supérieur, ont pu se développer et rationaliser leurs pratiques émergentes; de nouvelles spécialités comme la mesure et l'évaluation, à l'origine proche de la psychométrie, et la technologie éducative, apôtre dans un premier temps de l'audio-visuel, puis dans un second temps, de la micro-informatique, se sont aussi, par leur statut universitaire, taillées une place dans les sciences de l'éducation et dans la profession; elles traduisent toutes une certaine modernité éducative et s'insèrent donc dans le mouvement général de réforme scolaire; elles ont puisé en partie ailleurs (soit dans les disci-

plines universitaires mieux établies et avec des prétentions hégémoniques sur l'éducation, soit dans le mouvement général de la société) leur légitimité. Leur présence à l'université indique combien cette institution entend jouer un rôle de premier plan dans cette entreprise de modernisation à la fois éducative et sociale. De même, le développement de l'administration publique dans la société et dans l'université, a certainement contribué à professionnaliser ce domaine, le rapprocher des sciences administratives et à le différencier plus nettement de l'enseignement et des sciences de l'éducation.

Une analyse socio-historique pourrait illustrer les multiples facettes du rôle de l'université dans la structuration du corps enseignant, la définition de la compétence enseignante et dans la légitimation des pratiques et des idéologies des enseignants au cours de cette période. Cette analyse pourrait montrer le rôle à la fois intégrateur et différenciateur de l'université. Elle pourrait aussi faire voir comment l'université, notamment par sa hiérarchie entre les disciplines qui la constituent, les conditions d'admission qu'elle impose et l'importance de certaines matières à l'entrée, influence le curriculum des niveaux d'enseignement qui la précèdent, contribuant ainsi à la hiérarchisation des matières et donc des enseignants qui s'y adonnent.

L'université a dû (re)constituer un corps de formateur de maîtres. Pas tous issus du corps enseignant non universitaire, les formateurs de maîtres se sont vite trouvés aux prises avec une double logique, universitaire et professionnelle. Ont suivi conflit d'allégeance, ambivalence et rapport de proximité-distance avec le corps enseignant. Les tendances et divisions au sein de ce corps renvoient pour l'essentiel à cette double logique (Lessard, 1986). Son effet sur la socialisation professionnelle n'est pas connu. Il n'a, en tout cas, pas été étudié.¹⁰

Cependant, il convient de reconnaître qu'en plus du rôle de l'université dans la multiplication des catégories d'enseignants et leur socialisation professionnelle, certains facteurs ont néanmoins contribué à l'intégration du corps enseignant. Mentionnons le regroupement des commissions scolaires locales et régionales intégrant les enseignants du primaire et du secondaire; la provincialisation de la négociation de la convention collective, forçant le regroupement des associations enseignantes sinon dans la même centrale, au moins leur intégration dans un réseau capable au besoin de cohésion et d'unité; l'entente collective elle-même et certaines politiques ministérielles touchant les enseignants; certains conflits avec l'État-employeur et certains événements marquants comme les événements d'Octobre 1970 et l'emprisonnement des chefs syndicaux en 1972 (Lessard, 1985). Tout cela révèle une forme d'intégration du corps enseignant dans le système éducatif qui procède d'une logique bureaucratique, en même temps que se constituait un pouvoir syndical, qui, sur la base de sa représentativité, s'est vu reconnaître le droit de parler au nom des enseignants et a pu participer à travers le jeu de la revendication et de la négociation au développement de leur esprit de corps. Ainsi, bureaucratisation et syndicalisation forment un couple qui à la fois oppose

et intègre les enseignants dans le système éducatif et qui contribue aussi à l'intégration du corps, lui permettant de dépasser ses divisions internes dans une mobilisation collective pour l'établissement, le maintien ou l'amélioration de conditions de travail relativement uniformes ou à tout le moins déterminées suivant une logique bureaucratique qui réduit l'arbitraire patronal et respecte les orientations et priorités établies par les instances dûment habilitées à représenter les enseignants.

L'existence de grands débats concernant d'emblée tous les enseignants, comme celui portant sur la pédagogie de conscientisation et la question nationale, les grandes vagues de perfectionnement liées soit à l'instauration de nouveaux programmes, soit à l'utilisation de nouveaux outils (audio-visuel d'abord, micro-informatique ensuite) constituent aussi des mécanismes d'intégration significatifs, ne serait-ce que par la place qu'ils finissent par occuper dans la mémoire collective du groupe occupationnel. Ces débats ou ce perfectionnement à grande échelle sont importants parce qu'ils fournissent l'occasion à celles et ceux qui y participent de réfléchir sur la profession, sa place dans le système éducatif et la société, en même temps qu'ils favorisent la prise de conscience des facteurs sociaux qui influencent la définition de la fonction enseignante et la transformation de certains de ses éléments plus techniques (par exemple audio-visuel, micro-informatique).

3- La crise de l'État et la précarité de la fonction enseignante

La deuxième phase, caractérisée par la décroissance des effectifs et des contraintes budgétaires, donna lieu au déploiement d'une logique différente de celle de la phase précédente et par bien des côtés, contradictoire avec le modèle professionnel et de spécialisation avancé par le Rapport Parent. Elle appartient à un contexte général marqué par la crise fiscale de l'État et une remise en question de son mode de gestion des rapports sociaux. Cela devait s'accompagner sur le plan idéologique d'une résurgence d'idéologies néo-libérale ou conservatrice, valorisant le retrait de l'État de certains secteurs d'activités économiques et donc leur privatisation, le respect du libre jeu de l'initiative privée et du marché, et la déréglementation. Des politiques furent élaborées et des décisions concrètes furent prises, toutes deux justifiées par cette crise fiscale de l'État et légitimées par ces nouvelles idéologies par ailleurs diffusées et amplifiées à l'échelle mondiale. Cela ne fut pas sans conséquence pour les groupes sociaux qui, d'une manière ou d'une autre et à des degrés divers, avaient pu profiter antérieurement des politiques interventionnistes de l'État. Dans pareil contexte, les aspirations se sont ajustées à la baisse et les revendications ont dû effectivement se présenter sur la place publique comme plus raisonnables.¹¹

Sur le plan éducatif, cette phase fut aussi marquée par un contrôle des coûts plus serré, et une volonté de revoir certains acquis des personnels dorénavant définis comme inadaptés aux nouvelles réalités. Mais elle affecta la fonction même de l'enseignant, et non pas seulement ses conditions d'exercice; en effet, des

manifestations importantes de cette période furent, entre autres, le resserrement administratif et ministériel sur le curriculum, la moins grande autonomie laissée aux enseignants - autonomie d'ailleurs relative - en matière de programmes d'enseignement, et le développement en nombre considérable de programmes plus détaillés. Poussé par une demande sociale de plus grande uniformité pédagogique, le ministère de l'Éducation a accentué son rôle de producteur de programmes et a posé des actes que plusieurs ont qualifiés de centralisation pédagogique.

On peut interpréter les orientations et actions ministérielles concernant la participation des parents à la gestion de l'école et à l'élaboration et l'implantation de projets éducatifs locaux, non seulement comme une réponse à une demande sociale, légitime dans un État démocratique et conforme à nos traditions scolaires décentralisées, mais aussi comme une stratégie nouvelle de la part de l'État, de contrôler les enseignants, en autorisant les parents à participer à la définition des objectifs opérationnels de l'école, affectant ainsi l'accomplissement quotidien de la fonction enseignante.

Il importe de noter l'ambiguïté des politiques de décentralisation scolaire, d'élaboration de projets éducatifs locaux, d'une plus grande importance accordée au palier de l'école par rapport à celui de la commission scolaire. Bien sûr, ainsi que nous le remarquions précédemment, ces politiques peuvent être comprises en fonction de stratégies plus ou moins avouées de contrôle des enseignants - quand on a le sentiment de ne pas y arriver par le haut de la pyramide, il devient rationnel de renforcer le contrôle effectué au bas de l'échelle -; elles ne comportent pas moins de réelles possibilités pour les enseignants, individuellement et collectivement, de s'impliquer dans l'organisation et d'y exercer un pouvoir non négligeable. S'il ne s'agit pas à proprement parler d'une professionnalisation de l'enseignement, la possibilité existe, du moins on peut en faire l'hypothèse, d'une implication plus grande en dehors de la classe et dans l'école, qui brise l'isolement traditionnel de l'enseignant, diminue son sentiment d'impuissance et d'aliénation et facilite l'apprentissage du pouvoir et donc un développement professionnel plus autonome. Il s'avère donc intéressant de chercher à savoir comment les enseignants en exercice perçoivent la décentralisation: comme une menace ou comme une possibilité intéressante.

L'institutionnalisation de la négociation provinciale a donné lieu à des ententes collectives ou des décrets qui définissent et codifient la tâche et les conditions de travail des enseignants à travers l'ensemble du réseau sous juridiction ministérielle. Ces phénomènes, ainsi que nous l'avons précédemment noté, peuvent être analysés à la fois en termes de défense de l'autonomie et de l'intégrité de la fonction enseignante par les enseignants et aussi en termes de contrôle du corps enseignant par les gestionnaires de l'éducation. Au cours de la deuxième phase, on voit apparaître de plus en plus d'intervenants se plaindre des contraintes associées à la convention collective et on tenta à plusieurs reprises de revoir le cadre de la négociation, pour en diminuer les coûts et les effets négatifs; on essaya aussi

de restreindre la négociation elle-même, afin d'accroître le contrôle des gestionnaires sur le système éducatif et leur donner une marge de manoeuvre accrue, notamment en ce qui a trait à la gestion des personnels, celle-ci étant rendue plus nécessaire, du moins en était-on convaincu, dans le contexte de crise financière de l'État.

Reliées et significatives aussi furent et sont les nouvelles tentatives de moralisation du corps enseignant et d'inculcation de ce que Muel-Dreyfus (1983, p. 32) appelle le sens de la limite, limite de ce qu'il est permis de faire et de dire dans le cadre de l'accomplissement de la fonction, limite aussi qu'il importe de respecter dans le domaine des relations de travail et dans la défense et promotion des intérêts de groupe. On s'en souvient, les événements d'Octobre¹² et l'enquête Dion nous ont révélé, pour paraphraser Muel-Dreyfus, que la reconnaissance de l'ordre social par les enseignants était la condition de leur reconnaissance par ce même ordre. Si l'idéologie politique nationaliste des enseignants n'est plus objet de questionnement, certaines orientations actuelles de la C.É.C.M. au sujet de la confessionnalité qui doit être manifeste dans les établissements sous sa responsabilité, participent d'une volonté de contrôler le corridor idéologique dans lequel circule le corps enseignant. De même, le débat public au Québec sur le syndicalisme enseignant, ses pratiques et idéologies, et ses effets (réels ou fictifs, positifs ou négatifs) sur la qualité de l'éducation témoigne d'un souci de moralisation du corps enseignant. Notons que ce débat sur le syndicalisme enseignant participe du débat plus large sur le mouvement syndical, sa légitimité et la pertinence de son discours, de ses revendications et de ses stratégies d'action dans le contexte actuel.

Dans le même ordre d'idées, le discours ministériel sur le professionnalisme enseignant peut être perçu comme une stratégie d'inculcation du sens de la limite au-delà de laquelle un enseignant-professionnel ne saurait aller sans risquer de perdre toute légitimité. Si cela est incontestable, il faut néanmoins reconnaître avec Ozga et Lawn (1981), que le professionnalisme peut avoir une double face: s'il peut être utile à l'État comme outil de contrôle des enseignants, il peut aussi s'avérer utile à ces derniers dans une stratégie de défense du métier contre des tentatives de restriction ou de «prolétarianisation» de la fonction enseignante. Quoi qu'il en soit, il est indéniable que la crise fiscale de l'État et la résurgence des idéologies néo-libérales ont eu un effet modérateur sur le corps enseignant et sur l'expression, par ses associations et syndicats, de revendications collectives dépassant la défense des acquis.

La moralisation ne touche pas seulement les enseignants, elle concerne aussi les élèves. En effet, une demande sociale favorable à une plus grande discipline en classe et dans les lieux scolaires a vu ses appuis se manifester rendant nécessaire pour un bon nombre d'enseignants - peut-être davantage au secondaire et dans certains milieux socio-économiques - d'investir une portion importante de leur temps et énergie dans le contrôle des élèves qui leur sont confiés et le maintien

d'un ordre scolaire. S'agit-il d'un retour en force d'anciennes idéologies pédagogiques autoritaires, est-ce le retour du pendule ou, plutôt, est-ce le contexte de plus grandes difficultés qui réclame un certain resserrement du contrôle social et rend par le fait même possible la dénonciation par certains groupes de toute forme de relâchement? Cela est difficile à trancher, en partie parce qu'on connaît mal les caractéristiques sociales de cette demande de discipline plus stricte.

L'on peut aussi s'interroger afin de savoir si cette demande de discipline traduit une volonté de voir la fonction enseignante s'élargir à des dimensions éducatives qui auraient été négligées au profit de l'instruction proprement dite. On percevrait de plus en plus ces dimensions éducatives comme indissociables, voire essentielles, à l'apprentissage proprement scolaire. Nous assisterions alors à une prise de conscience généralisée de l'importance de certaines conditions culturelles ou motivationnelles pour l'apprentissage. Serait ainsi remise en cause la division du travail opérée au cours de la première phase entre les spécialistes de l'encadrement des élèves et les enseignants.

Les problèmes démographiques et budgétaires ont aussi engendré une certaine mobilité du personnel enseignant d'un champ d'enseignement à un autre, d'un secteur à un autre, voire d'un niveau d'enseignement à un autre. Cela fut et reste contradictoire avec l'orientation du Rapport Parent; quels que soient les aspects positifs et négatifs, pour les élèves et les enseignants, de cette mobilité forcée au sein du corps enseignant, celle-ci porte en elle-même une redéfinition du modèle de professionnalisation dominant jusqu'à ce jour. Il y a donc, soutenue par les problèmes démographiques et budgétaires, la possibilité d'une redéfinition plus ou moins unilatérale de la fonction enseignante. Ce problème réel doit, à notre avis, être considéré comme l'enjeu principal des luttes opposant les enseignants et les gestionnaires de l'éducation. Sans considérer le Rapport Parent comme un document définitif, mais plutôt comme le produit d'un contexte historique donné, on peut relever ici les actions d'aujourd'hui qui s'en éloignent. Poussent dans la direction de ce que certains ont baptisé la «Contre-Réforme», des politiques ministérielles comme celle concernant l'intégration des clientèles du secteur de l'adaptation scolaire au secteur régulier et donc en corollaire la nécessité de former des enseignants polyvalents, c'est-à-dire capables de travailler avec des clientèles diversifiées, l'abolition des voies au secondaire, l'intégration directe des élèves des communautés ethno-culturelles, la volonté ministérielle de ne plus différencier le secteur de l'éducation des adultes des autres secteurs, la politique concernant l'enseignement secondaire professionnel, le renforcement de la formation dite de base, et le report de la formation professionnelle après le secondaire, de même que le discours ministériel sur la formation et le perfectionnement des maîtres et notamment sur la nécessité d'une plus grande polyvalence ou à tout le moins d'une bivalence des enseignants du secondaire. Ces mesures pédagogiques et administratives qui uniformisent le système éducatif et renvoient au «retour à l'essentiel», caractérisent la nouvelle conjoncture; si certaines font consensus, d'autres

sont ambiguës, en ce qu'elles ne procèdent pas en dernière analyse d'une logique pédagogique, mais obéissent plutôt à des contraintes budgétaires et financières; elles ne sont pas d'ailleurs accompagnées des ressources suffisantes, ce qui fait dire à certains, par exemple, que l'intégration des clientèles de l'adaptation scolaire a été «sauvage». Quoi qu'il en soit, c'est en fonction de ces mesures que de nouvelles stratégies sont mises en oeuvre par les enseignants et leurs associations et syndicats pour maintenir une marge de manoeuvre et conserver à leur fonction un statut même précaire.

Réponses à des demandes sociales, prises en compte du contexte politique et économique qui rend difficile l'injection de nouvelles ressources, ces politiques affectent la structuration interne du corps enseignant et se présentent comme des tentatives de «simplifier» une fonction enseignante qui s'était au fil des ans complexifiée. De façon indirecte, ces politiques ministérielles questionnent la contribution qu'ont apportée les universités au cours des 20 dernières années à la profession par le développement en leur sein des sciences de l'éducation. Ce n'est certes pas un hasard si le Conseil des universités a entrepris ces dernières années une étude sur les sciences de l'éducation, recueillant les données nécessaires à un bilan objectif et élaborant des recommandations favorables à une rationalisation de ce jeune champ universitaire. On peut faire l'hypothèse que cela procède de la même logique que l'ensemble des politiques précédemment mentionnées, annonçant l'adaptation de l'université à l'évolution récente du système éducatif et cherchant à assurer une réponse adéquate tant aux demandes de formation et de perfectionnement des enseignants qui en découlent qu'à celles de production des savoirs théoriques nécessaires pour justifier et légitimer ces politiques.

Restrictions et coupures budgétaires ont aussi affecté le profil des carrières des enseignants et aminci la pyramide administrative. Il y a moins de conseillers pédagogiques et de professionnels; les animateurs de la vie étudiante sont disparus des écoles secondaires, remettant les activités parascolaires entre les mains des enseignants et des élèves; certains de ces personnels sont redevenus des enseignants; les postes administratifs sont comblés. La carrière est en quelque sorte «aplatie» ou ramenée à l'horizontale.

Il y aurait donc une vaste opération de gestion du personnel enseignant pour l'unifier davantage, en faire un corps de généralistes, polyvalents, mobiles, interagissant avec des clientèles diversifiées, dont les tâches seraient codifiées avec précision par voie de convention collective ou de décret, capables d'adapter des contenus de formation prédéfinis et programmés par des experts du Ministère, et responsables de leur propre perfectionnement, celui-ci étant en dernier ressort conçu bien davantage en fonction d'exigences de la tâche (comme les nouveaux programmes, les nouveaux outils pédagogiques et le matériel d'enseignement) qu'en termes de véritable développement professionnel autonome. Le ministre Laurin ne parlait-il pas de l'enseignant comme d'un spécialiste de l'intervention pédagogique, c'est-à-dire quelqu'un qui tire sa spécificité davantage de sa capacité

d'organiser, faciliter et contrôler (au double sens de discipliner et sanctionner) l'apprentissage des élèves, que de sa maîtrise d'un champ de connaissance (que de toute façon, est-il sous-entendu, le Ministère entend définir et programmer de façon précise et détaillée)? L'introduction à l'école de nouvelles technologies participerait de cette rationalisation de la fonction enseignante et chercherait à la rendre plus efficiente et performante. L'importance que l'on souhaite accorder au développement de compétences précises procède aussi de cette valorisation de l'instruction, par opposition.

Si l'on complète ce portrait par une analyse de la condition économique des enseignants, ne peut-on, avec Ozga et Lawn (1981), parler d'un processus de «prolétarianisation» du corps enseignant, ou à tout le moins d'une déqualification?¹³ L'enseignement, suivant cette hypothèse, loin d'évoluer dans le sens d'un accroissement des tâches intellectuelles non répétitives commandant la créativité de l'enseignant et l'exercice d'un jugement personnel fondé sur un savoir-faire d'expert, justifiant une plus grande autonomie de ce dernier et un statut social élevé, se rapprocherait davantage des métiers manuels qui, sous l'impulsion du changement technologique dans un contexte capitaliste, éclateraient en séquences de tâches répétitives essentiellement de l'ordre de l'exécution, donc nécessitant peu de capacités supérieures et de formation, tout en étant facilement contrôlables par la hiérarchie. L'accroissement de la productivité économique se ferait dans le démantèlement des métiers et donc dans la régression sociale des travailleurs. Ce processus à l'oeuvre dans l'infrastructure économique existerait aussi dans les secteurs de la superstructure, comme l'éducation. Le capitalisme contemporain, dans sa logique même, loin de réduire la division entre travail manuel et travail intellectuel, au contraire contribuerait à son accroissement: il y aurait donc déqualification du travail du plus grand nombre et «surqualification» d'un petit nombre (Braverman, 1976; Freyssenet, 1977).

Il nous semble qu'un certain nombre de tendances et de changements analysés plus haut concernant l'enseignement pourraient indiquer une évolution du type défini par Ozga et Lawn. Pour bien comprendre cette évolution, et pour autant qu'elle s'insérerait dans une transformation plus large du monde du travail et de plusieurs occupations dites de cols-blancs ou de classes moyennes, l'analyse qui dépasse le cadre de ce texte, devrait décrire et expliquer l'ensemble du phénomène et non pas simplement sa manifestation dans le monde de l'enseignement. Il importe cependant d'être prudent, car les descriptions habituelles du processus de «prolétarianisation» renvoient au travail salarié au sein de l'entreprise de production économique et à la logique capitaliste au sein de ce secteur. Il n'est cependant pas approprié, quel que soit l'intérêt du concept, de le transposer mécaniquement au secteur de l'éducation, assimilant l'État au capital et l'enseignement à une force de travail salarié. Il importe donc, si l'on désire l'utiliser à profit, d'en spécifier les caractéristiques particulières au champ éducatif.

L'hypothèse de la « prolétarianisation » nous semble par ailleurs excessive, parce que les enseignants québécois n'ont jamais joui d'un statut professionnel - le discours professionnalisant des années 60 a, lui aussi, été excessif, du moins par rapport à la réalité d'alors et d'après - et peut-être aussi parce qu'il y a quelque chose d'incongru à considérer « prolétaires » des diplômés universitaires dont l'une des motivations à choisir ce métier est justement d'éviter un travail de type industriel fortement rationalisé. La chute, si elle existe, ne part pas d'aussi haut qu'on voudrait le croire, et, de plus, il est possible de penser que l'enseignement résistera à son éclatement en séquences de tâches répétitives d'exécution mécanique pouvant être accomplies par des personnes interchangeables et peu formées. Il importe alors d'aller au-delà de la dichotomie « professionnalisation-prolétarianisation » et de nommer plus adéquatement l'ensemble des réalités qu'il recèle (qualification-déqualification, spécialisation-déspecialisation, autonomie-contrôle curriculaire).

Si l'on retient le schéma explicatif brossé dans les pages précédentes, l'analyse pourrait s'attarder à identifier et comprendre les stratégies individuelles et collectives, développées par les enseignants pour contrer la déqualification de leur fonction. Dans pareil contexte, le professionnalisme ne peut-il pas constituer une défense de l'intégrité de l'activité professionnelle et une affirmation de la nécessaire autonomie de l'enseignant? Ou, au contraire, doit-il être encore une fois remis là où les radicaux l'avaient abandonné, c'est-à-dire dans le placard des idéologies petites-bourgeoises du maintien de la différenciation travail manuel-travail intellectuel ou classe ouvrière-classe-moyenne?

En guise de conclusion

Nous avons analysé l'évolution de la fonction enseignante au Québec depuis un quart de siècle en montrant combien celle-ci participe du mouvement général de la société québécoise et en mettant l'accent sur les agents qui, émergeant dans le domaine de l'éducation à la faveur de conditions données, ont cherché à se constituer comme corps professionnels permanents. C'est ainsi que nous avons pu constater qu'au fur et à mesure que s'institutionnalisait un système éducatif au 19^e siècle, se constituait un corps enseignant dont la structuration interne -liée notamment aux variables sexe, état civil, niveau d'enseignement, urbain-rural - et la définition de la fonction ne peuvent être comprises sans référence à la structure et à l'idéologie de l'Église québécoise traditionnelle. L'émergence au 20^e siècle, notamment à partir des années 30 et 40, d'un corps enseignant laïc désireux de voir l'enseignement reconnu comme un métier devant être apprécié selon les critères propres à une société moderne séculière est fondamentale à notre propos, car elle marque une volonté de rupture avec le contrôle de l'Église sur l'éducation et contribue de l'intérieur à l'autonomisation du champ éducatif et à sa différenciation du champ religieux.

Ainsi émancipé, le corps enseignant québécois, à l'occasion de la Révolution tranquille des années 60 et de la réforme scolaire, s'est comporté selon une logique

de développement professionnalisante, axée sur la spécialisation et la modernisation de la fonction enseignante et sur son intrégration idéologique dans un projet nouveau de société. C'est ainsi que sa croissance et celle du système éducatif doivent être saisies comme participant au développement sans précédent de la société et de l'État québécois qui se restructure et se déploie dans de nombreux secteurs.

Nous avons enfin cherché à montrer que les années 80 marquent un changement significatif à cet égard, puisque s'y manifeste au Québec, comme ailleurs, une crise fiscale de l'État doublée d'une resurgence des idéologies néo-libérales ou conservatrices, le tout questionnant le développement étatique des années antérieures et la gestion des rapports sociaux faite par l'État. Cela a des conséquences considérables pour l'éducation et le corps enseignant, comme en font foi un ensemble de politiques et de décisions qui, du moins il nous semble à ce stade-ci de notre démarche, poussent dans la même direction. Certains auteurs (Apple, 1980; Harris, 1982) analysent cette situation en fonction du concept de «prolétarianisation». S'il recouvre ce qui semble l'enjeu majeur du contexte actuel — c'est-à-dire une restructuration du corps enseignant visant à en faire un corps de généralistes, plus polyvalents et mobiles que par le passé, et une déqualification de la fonction enseignante comportant une codification précise des tâches, l'interaction avec des clientèles diversifiées, la transmission des contenus de formation prédéfinis et programmés, et une spécialisation dans l'organisation et le contrôle (au sens de discipliner et de sanctionner) de l'apprentissage des élèves recentré sur les aspects les plus étroitement scolaires, l'ensemble de ces phénomènes contribuant à la «chute sociale» des enseignants —, on doit néanmoins être prudent dans l'utilisation de ce concept dans l'étude de l'évolution de la fonction enseignante, parce qu'il a d'abord été développé en référence à l'évolution des rapports entre le travail manuel et le travail intellectuel au sein de l'infrastructure économique capitaliste (Braverman, 1976; Freyssenet, 1977) et aussi parce que l'enseignement constitue depuis toujours une fonction de travail non manuelle assujettie à un pouvoir dominant - autrefois l'Église, puis plus récemment l'État - qui lui délègue l'autorité nécessaire à son existence tout en contrôlant les agents qui l'accomplissent.

Quoi qu'il en soit, la dichotomie «professionnalisation-prolétarianisation» et l'évolution saisie comme passage de l'une à l'autre révèle une certaine précarité du corps enseignant et de la fonction qu'il ne peut définir de façon exclusive, mais qu'il cherche néanmoins à contrôler et à remplir de façon autonome. Ces concepts témoignent aussi de la difficulté qu'il y a à analyser l'évolution du corps enseignant à l'aide de concepts peu appropriés qui sont de plus constitutifs d'idéologies occupationnelles concurrentes. Il y a donc, nous semble-t-il, un travail théorique à faire afin de se doter d'outils conceptuels qui rendent compte avec davantage de force et de netteté de l'évolution étudiée.

Notre analyse a cherché aussi à faire ressortir la contribution à la structuration du corps et à la définition de la fonction enseignante de divers agents,

notamment les diverses catégories d'enseignants désireuses d'améliorer leur position sur le marché éducatif, l'appareil de gestion et de contrôle bureaucratique, de même que les associations et syndicats habilités à parler au nom des enseignants et contribuant ainsi à l'intégration du corps, et l'université comme instance légitimatrice. Beaucoup de travail reste à faire à ce niveau, notamment dans l'étude de l'interaction entre ces divers agents, leur interdépendance et leur poids relatif. Par exemple, comment les syndicats d'enseignants se situent-ils par rapport à l'hypothèse de la prolétarianisation et quelles stratégies développent-ils à cet égard? Quelles sont les conséquences pour l'université et particulièrement pour le secteur des sciences de l'éducation, de la déqualification de l'enseignement? Plus fondamentalement, l'université contribue-t-elle à ce processus de déqualification-surqualification par la formation d'agents qui, une fois dans l'appareil bureaucratique, en font l'élément de base de leur stratégie de pouvoir?

En définitive, notre approche ne sera utile que si elle permet de bien éclairer les enjeux actuels et à venir de la profession enseignante. À cet égard, et à titre d'exemple, la récente politique de la C.É.C.M., *Une école centrée sur l'apprentissage* (1987), peut être analysée en fonction des propositions avancées concernant le tournant des années 80. La conception de la qualité de l'éducation qu'on y trouve et les mécanismes proposés pour l'assurer - contrôle pédagogique plus serré tant des enseignants que des élèves, mise en place d'un système de supervision pédagogique, renforcement de la hiérarchie administrative et notamment des instances pédagogiques centrales -, traduisent les tendances que nous avons identifiées avec la remise en question du modèle professionnel légitimé par le Rapport Parent et typique des années 60.

Le «malaise» ou la «crise» de l'enseignement pourrait donc s'analyser et s'interpréter dans les termes de la problématique socio-historique ci-haut esquissée, de même que les enjeux actuels de la profession.

NOTES

1. La classification des travaux portant sur les enseignants du Québec depuis 1961, selon les aspects privilégiés de l'activité enseignante, apparaît dans C. Lessard, *L'Étude du corps enseignant québécois: revue des écrits et élaboration d'une problématique*, Communication présentée au LABRAPS, dans le cadre des midi-recherches, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, sept. 1987.
2. Elle a bénéficié aussi des commentaires et critiques de J. Berthelot, L. Lahaye, M. Tardif, ainsi que des trois arbitres de la revue. Nous les remercions tous.
3. C. Mathurin nomme ainsi la perspective d'analyse élaborée par P. Bourdieu dans un texte inédit consacré à ses travaux: «De la notion de champ à l'approche en terme de champs», document non publié, rédigé à l'occasion d'un examen général de synthèse, Université de Montréal, Département de Sociologie, 1984.
4. Ce point particulier a été porté à notre attention par un des arbitres.
5. Qu'on se rappelle que la loi de l'Instruction Publique d'alors permettait aux commissions scolaires d'engager les enseignants sur une base annuelle et de mettre un terme à leur engagement sans justification.
6. Une analyse a) des finalités, des objectifs et du curriculum de l'enseignement primaire et secondaire, b) de la définition du rôle et des normes professionnelles (spécialisation, compétences disciplinaire et pédagogique,

morale du travail intellectuel, respect de l'intelligence, envergure intellectuelle, qualité morale, esprit de collaboration, rejet du dogmatisme et de l'autoritarisme, et souci de responsabiliser les élèves en vue d'une auto-discipline), et c) des moyens valorisés (pédagogie nouvelle, recherche et expérimentation, travail d'équipe —avec les collègues et les élèves —, pédagogie concrète, de la découverte et de l'expression personnelle, utilisant les techniques et médias nouveaux) est instructive à cet égard. Le Rapport Parent accordait aussi une place importante aux enseignants dans l'école (grande autonomie au niveau des programmes, des systèmes de contrôle et d'examen, liberté de conscience, consultation et participation sur toutes les questions et dans tous les endroits où se discutent les problèmes pédagogiques du milieu scolaire). Il voulait améliorer aussi le statut social des enseignants et considérait l'universitarisation de la formation (initiale et continue), le développement de la recherche en sciences de l'éducation, l'amélioration des salaires et des conditions d'emploi, l'élaboration d'un code d'éthique professionnelle et un rôle significatif pour les associations et regroupements d'enseignants en matières professionnelles (certification, formation, probation, éthique), comme des éléments nécessaires à une plus grande reconnaissance sociale des enseignants et de leur fonction. Ce vaste plan se voulait une rupture assez radicale avec un passé caractérisé par la féminisation et la cléricisation du personnel enseignant et une conception religieuse de la fonction enseignante.

7. Au cours des années 40 et 50, la négociation des conventions collectives dans l'enseignement se faisait au niveau de la commission scolaire. Au cours des années 60, la création du ministère de l'Éducation et la croissance de l'investissement du gouvernement provincial dans l'éducation eurent pour conséquence de centraliser la négociation des conventions collectives et d'ainsi uniformiser à travers le territoire du Québec les conditions d'emploi et de travail des enseignants.
8. C'est d'ailleurs à partir de cette époque que l'expression «corps enseignant» se répand, ce qui, en soi, est révélateur d'une institutionnalisation plus poussée de la fonction enseignante.
9. L'université emboîta le pas et élaborait des programmes spécialisés dans ce domaine, à moins que ce ne soit l'inverse et que l'institutionnalisation à l'université de l'orthopédagogie n'ait considérablement accentué et accéléré la tendance du milieu scolaire et l'ait légitimé d'une manière concomitante.
10. Les travaux de Lacey en Angleterre (1977) et d'Anderson en Australie (1974) sont centrés davantage sur la différenciation interne du groupe d'étudiants que sur celle du groupe de formateurs et donnent lieu à une construction typologique du groupe étudiant et non du groupe de formateurs qu'on assume, à notre avis, à tort, homogène dans sa conception de la formation et de la pratique professionnelle.
11. On vit, par exemple, les syndiqués défendre des acquis qu'ils sentaient à juste titre menacés et des chômeurs et des assistés sociaux craindre des modifications aux régimes sociaux les concernant. Il en fut de même, on s'en souvient, des personnes âgées dont un gouvernement malhabile voulut éliminer l'indexation des pensions.
12. Au cours du mois d'Octobre 1970, le Front de Libération du Québec (F.L.Q.) kidnappa le diplomate britannique James Cross, ainsi que le ministre québécois Pierre Laporte. Le gouvernement fédéral vota la Loi des Mesures de Guerre et la police procéda à de nombreuses perquisitions et arrestations. Les trois paliers de gouvernement - municipal, provincial et fédéral - furent sérieusement ébranlés par cette crise. En certains milieux, on parla même d'«insurrection appréhendée». Pierre Laporte fut assassiné et James Cross fut libéré par ses ravisseurs en retour d'un sauf-conduit pour Cuba. L'ensemble de ces événements tragiques est connu sous le nom d'événements d'Octobre ou crise d'Octobre.
Quelques temps après la crise d'Octobre, le gouvernement provincial mandata M. G. Dion, spécialiste universitaire des relations industrielles, pour enquêter sur toute plainte exprimée par un citoyen au sujet d'enseignants qui auraient encouragé des étudiants à adhérer à des idéologies politiques justifiant l'utilisation de la violence. À notre connaissance, aucune plainte ne fut jamais formulée.
13. Ozga et Lawn, d'orientation marxiste, définissent la prolétarianisation comme le processus par lequel «the worker is forced into a closer relationship with capital, which removes the skill (the conception and execution of work) and therefore the relative autonomy of the worker. The constant drive towards the accumulation of capital extends this process to more and more workers. The state is increasingly used in this process as a mediating agent» (1981, p. 124). «The process of proletarianization is the result of the expansion of capitalist production and the concentration of capital. This process de-personalizes employer - worker relations, breaks down craft skills, increases technological investment (fixes to variable capital ratio), automates and de-skills, separates conception from the execution of work and increases management control over workers, their skills and the pace of their work. It continues the division of society into employers and workers, eliminating contradictory class locations in so doing» (1981, p. 131-132).

RÉFÉRENCES

- Anderson, D.A., *Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants. Acquisition d'une identité professionnelle chez les élèves-professeurs, Étude comparée*, Paris: OCDE, 1974.
- Apple, M., Curricular form and the logic of technical control: building the possessive individual, in L. Barton, R. Meighan, S. Walker (eds), *Schooling, ideology and the curriculum*, Londres: The Falmer Press, 1980, p. 11-28.
- Arliaud, M., *Le Corps étranger, trajectoires sociales et socialisation professionnelle en médecine*, Aix-en-Provence: CNRS, LEST, 1984.
- Bertaux, D. (éd.), *Biography and society: the life history approach in the social sciences*, London, Sage Publications, 1981.
- Blain, C., *La Création de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal*, Rapport inédit, 1987.
- Braverman, H., *Travail et capitalisme monopoliste, la dégradation du travail au XXe siècle*, Paris: François Maspéro, 1976.
- C.É.C.M., *Une école centrée sur l'apprentissage*, Énoncé de politique, Montréal, C.É.C.M., 1987.
- Chapoulie, J.-M., La Compétence pédagogique des professeurs comme enjeu des conflits, *Actes de la recherche en sciences sociales*, no 30, 1979, p. 65-86.
- Chapoulie, J.-M., Le Corps professoral dans la structure de classe, *Revue française de sociologie*, vol. 15, no 2, 1974, p. 155-200.
- Chapoulie, J.-M., Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels, *Revue française de sociologie*, vol. 14, no 1, 1973, p. 77-128.
- Chapoulie, J.-M. et D. Merllié, Le Recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire: les déterminants objectifs de l'accès au professorat, *Revue française de sociologie*, vol. 16, no 4, 1975, p. 439-484.
- Charland, J.-P., *Histoire de l'enseignement technique et professionnel, l'enseignement spécialisé au Québec, 1867 à 1982*, Québec: Institut québécois de recherche sur la culture, 1982.
- Dandurand, P., Pouvoir et autorité du professeur de l'enseignement public québécois, *Sociologie et sociétés*, vol. 2, no 8, mai 1970, p. 79-106.
- Fournier, M., *L'Entrée dans la modernité*, Montréal: Éditions Albert Saint-Martin, 1986.
- Fournier, M., *Entre l'école et l'usine*, Montréal: Éditions Albert Saint-Martin, C.E.Q., 1980.
- Freyssenet, M., *La Division capitaliste du travail*, Paris: Savelli, 1977, (collection «Techniques et méthodes de l'exploitation capitaliste»).
- Ginsburg, M., *Reproduction and contradictions in preservice teacher's encounters with professionalism*, Communication faite au Congrès de l'A.E.R.A., Nouvelles Orléans, 1984.
- Grace, G., *Teachers, ideology and control, a study in urban education*, London: Routledge and Kegan Paul, 1978.
- Harris, K., *Teachers and classes, a marxist analysis*, Londres: Routledge and Kegan Paul, 1982.
- Hughes, E.C., *Men and their work*, Glencoe: The Free Press, 1958.
- Labarrère-Paulé, A., *Les Instituteurs laïques au Canada-français, 1836-1900*, Québec: Presses de l'Université Laval, 1965.
- Lacey, C., *The Socialization of teachers*, Londres: Methuen 1977.
- Larson, M.S., *The Rise of professionalism, a sociological analysis*, Berkeley: University of California Press, 1977.
- Léger, A., *Les Enseignants du secondaire*, Paris: Presses Universitaires de France, 1983.
- Lessard, C., La Profession enseignante: multiplicité d'identités et culture commune, *Repères*, no 8, 1986, p. 135-189.
- Lessard, C., Les Enseignants du Québec et la dimension urbaine-rurale: une analyse de leurs opinions sur la gouverne de l'école, in M. Crespo et C. Lessard (éd.), *Éducation en milieu urbain*, Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 1985, p. 409-433.
- Lessard, C., *Le Conflit scolaire de 1949*, Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, 1969.
- Mathurin, C., *De la notion de champ à l'approche en terme de champs*, Document inédit, 1984.
- Maurice, M., Professionnalisme et syndicalisme, *Sociologie du travail*, vol. 10, no 3, 1968, p. 275-290.
- Muel-Dreyfus, F., *Le Métier d'éducateur*, Paris: Les Éditions de Minuit, «Le sens commun», 1983.

- Orban, E. (éd.), *La Modernisation politique du Québec*, Québec: Boréal Express, 1976.
- Ouellet, F., L'Enseignement primaire: responsabilité des Églises ou des États? (1801-1936), in G. Rocher et P.W. Bélanger (éd.), *École et société au Québec, éléments d'une sociologie de l'éducation*, Montréal: HMH, 1970, p. 241-257.
- Ozga, J. et M. Lawn, *Teachers professionalism and class: a study of organized teachers*, Londres: Falmer Press, 1981.
- Parsons, T., Professions, in E. Shils (éd.), *The International Encyclopedia of the Social Sciences*, New York: MacMillan, vol. 12, 1968, p. 536-547.
- Parsons, T., The Professions and social structure, in T. Parsons, *Essays in Sociological Theory*, (2e éd.), Glencoe: The Free Press, 1954, p. 34-49.
- Powell, A.G., E. Farrar et D.K. Cohen, *The Shopping mall high school, winners and losers in the educational marketplace*, Boston: Houghton Mifflin, 1985.
- Ross, Mgr F.-X., *Pédagogie théorique et pratique*, Québec: Imprimeurs Charrier et Dugal, inc., 1952 (7e édition).
- Thivierge, L., *L'Institutrice rurale au Québec: 1900-1965*, Thèse de doctorat, Université Laval, 1981.
- Tremblay, A., *Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la province de Québec*, Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, Québec, 1955.
- Viola, A., *La Naissance de l'écrivain à l'âge classique*, Paris: Éditions de Minuit, 1987.
- Woods, P., *Sociology and the school, an interactionist viewpoint*, Londres: Routledge and Kegan Paul, 1983.