

Claude Lessard

Professeur titulaire, Université de Montréal

(2011)

“La condition enseignante:
professionnalisation
ou prolétarisation ?”

LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES

CHICOUTIMI, QUÉBEC

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



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

Les Classiques des sciences sociales est une bibliothèque numérique en libre accès, fondée au Cégep de Chicoutimi en 1993 et développée en partenariat avec l'Université du Québec à Chicoutimi (UQÀC) depuis 2000.

UQAC

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

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

Politique d'utilisation de la bibliothèque des Classiques

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

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

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

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

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

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

Jean-Marie Tremblay, sociologue
Fondateur et Président-directeur général,
LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES.

Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, bénévole,
professeur associé, Université du Québec à Chicoutimi

Courriel: classiques.sc.soc@gmail.com

Site web pédagogique : <http://jmt-sociologue.uqac.ca/>

à partir du texte de :

Claude Lessard

“La condition enseignante : professionnalisation ou prolétarisation ?”

In ouvrage sous la direction de Jacques Tondreau et Marcel Robert
(2011) *L'École québécoise, Débats, enjeux et pratiques sociales*, pp.
310-319, 2^e édition, Montréal, CEC.

Claude Lessard nous a accordé, le 27 avril 2022, l'autorisation de diffuser en
libre accès à tous ce texte dans Les Classiques des sciences sociales.



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

Police de caractères utilisés :

Pour le texte: Times New Roman, 14 points.

Pour les notes de bas de page : Times New Roman, 12 points.

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

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

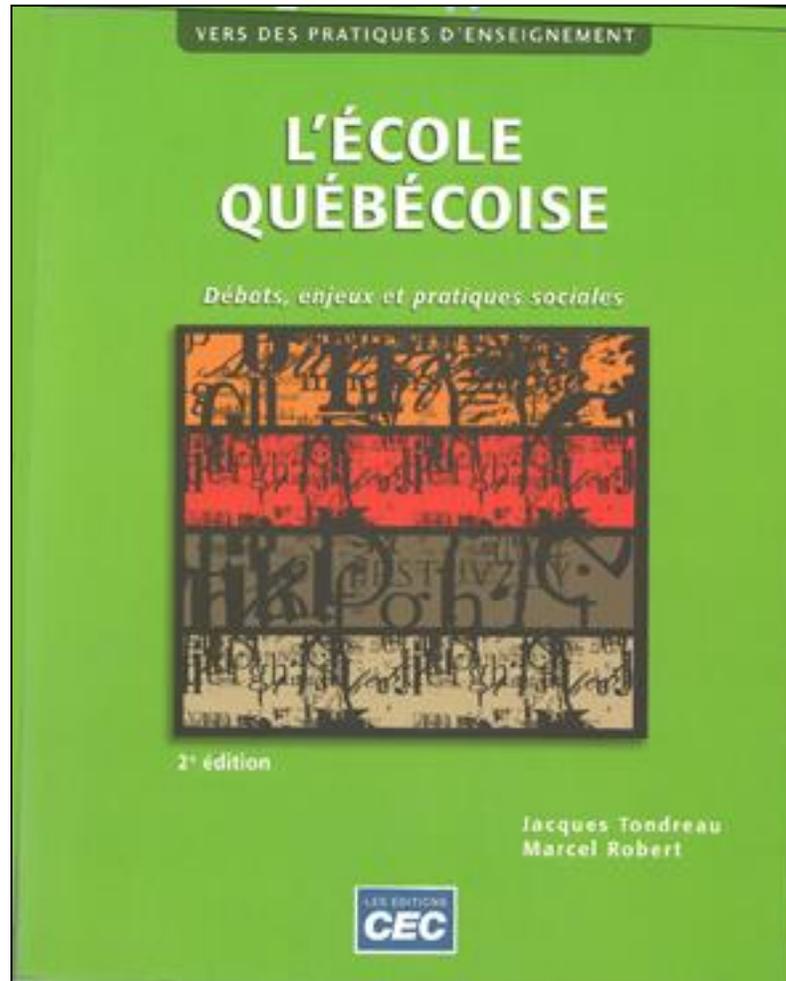
Édition numérique réalisée le 26 mai 2022 à Chicoutimi, Québec.



Claude Lessard

Professeur titulaire, Université de Montréal

“La condition enseignante :
professionnalisation ou prolétarisation ?”



In ouvrage sous la direction de Jacques Tondreau et Marcel Robert
(2011) *L'École québécoise, Débats, enjeux et pratiques sociales*, pp.
310-319, 2^e édition, Montréal, CEC.

Note pour la version numérique : La numérotation entre crochets [] correspond à la pagination, en début de page, de l'édition d'origine numérisée. JMT.

Par exemple, [1] correspond au début de la page 1 de l'édition papier numérisée.

Un grand merci à l'auteur pour avoir entièrement révisé le texte numérique afin de supprimer toute erreur de reconnaissance de caractère.

Jean-Marie Tremblay
23 mai 2022

Claude Lessard, sociologue

CRIFPE, Université de Montréal
Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation
C.P. 6128, succursale Centre-ville, Montréal, Québec H3C 3J7
Courriel : claude.lessard@umontreal.ca

[310]

Claude Lessard

Professeur titulaire, Université de Montréal

“La condition enseignante :
professionnalisation ou prolétarisation ?”

In ouvrage sous la direction de Jacques Tondreau et Marcel Robert (2011) *L'École québécoise, Débats, enjeux et pratiques sociales*, pp. 310-319, 2^e édition, Montréal, CEC.

L'expression « condition enseignante » revêt plusieurs significations qui ont varié selon les époques et les locuteurs. Nonobstant ces sources de variation qui seront présentées plus loin, on peut dire que cette expression réfère à un ensemble de caractéristiques qui définissent la situation des enseignants dans le système éducatif ainsi que leur place dans la société. De la même manière que l'on parle couramment de la condition des femmes (ou des hommes), de la condition modeste des milieux populaires, de la condition des familles immigrantes ou encore des conditions économiques favorables ou non au développement, on utilise le vocable « condition enseignante » pour nommer un ensemble de facteurs qui caractérisent la situation des enseignants, leur formation, leur travail (la tâche et ses conditions), leur statut et place dans la société, la reconnaissance sociale de leur contribution à la société, etc. Parler ainsi, c'est certes désigner une réalité, mais c'est ainsi et presque invariablement formuler un enjeu : les conditions des différentes catégories sociales et des différents groupes de travailleurs dans la société peuvent en effet s'améliorer ou se détériorer, suivant l'impact d'un ensemble de facteurs économiques, technologiques, politiques et culturels macroscopiques qu'ils subissent ; dans les sociétés modernes avancées, ces conditions apparaissent moins stables qu'autrefois, mais plutôt en concurrence avec d'autres ou, à tout le moins, se comparant à d'autres (par exemple :

« les riches s’enrichissent et les pauvres s’appauvrissent » ; ou encore : « les filles réussissent, les garçons décrochent de l’école »). C’est donc une expression qui embrasse beaucoup d’éléments.

Dans le champ du travail, l’évolution de différentes conditions est parfois analysée par les sociologues en matière de professionnalisation ou de déprofessionnalisation, voire de prolétarisation. Ces concepts regroupent un ensemble d’enjeux liés au travail et à ses conditions ainsi qu’au statut des groupes occupationnels dans l’organisation et la société. Entendons par professionnalisation de l’enseignement tout « processus d’institutionnalisation et d’autonomisation d’un champ d’activité, de promotion d’un groupe de praticiens dans le système éducatif et dans la société en général, et de légitimation [311] d’une expertise spécifique » (Lessard et Tardif, 1996). Les maîtres mots ici sont « autonomie et expertise reconnues ». Entendons par « déprofessionnalisation » des arrêts ou des reculs par rapport à la professionnalisation, celle-ci n’ayant rien d’irréversible, d’univoque ou de linéaire. Un aspect important de la déprofessionnalisation est la déqualification (en anglais, *deskilling*), liée à une réorganisation du travail qui a pour effet de restreindre la sphère d’activité traditionnellement reconnue au groupe et donc de réduire les exigences et les compétences requises pour travailler dans ce champ d’activité. Chez certains auteurs, cette déprofessionnalisation prend son sens lorsque insérée dans le processus plus large de la prolétarisation. Ce concept est issu du marxisme et de sa conception de l’évolution de la division du travail dans les sociétés capitalistes. Ce capitalisme, après avoir taylorisé et robotisé les métiers ouvriers traditionnels, ferait de même dans les secteurs tertiaires, sous-qualifiant le travail du plus grand nombre de travailleurs au profit de la surqualification d’un petit nombre qui, lui, pense le travail, mais ne l’exécute pas. Cette déqualification va de pair avec diverses formes de l’intensification du travail et du contrôle du travail.

La condition enseignante et son évolution (professionnalisation/déprofessionnalisation) sont aussi affectées par les politiques publiques et les idéologies qui les fondent. Ainsi, depuis quelques décennies, les politiques typiques de l’État providence sont remises en question et minées ou remplacées par des politiques propres à un État qui cherche à restreindre ses activités, à les soumettre aux

impératifs d'une gestion dite « axée sur les résultats », empruntée au secteur privé, et qui semble réduire l'intérêt public à un panier de services efficients. Ces politiques ont des effets réels sur la condition enseignante.

Beaucoup d'éléments peuvent ainsi entrer dans l'analyse de la condition enseignante et, ainsi qu'on le soulignera plus loin, leur importance peut varier dans le temps et selon les locuteurs. Il ne s'agit pas ici d'un concept scientifique, mais plutôt d'une notion assez large qui réfère à la situation des enseignants, telle que définie par le système éducatif et la société ambiante.

La condition enseignante est certes susceptible d'être analysée objectivement en matière de professionnalisation et de prolétarisation, mais elle comprend aussi une dimension subjective importante. D'ailleurs, les propos tenus sur la condition enseignante sont souvent associés à un second terme couramment utilisé, celui de « malaise enseignant ». Ce terme, aussi large et englobant que le premier, introduit dans l'analyse de la condition enseignante, la subjectivité des acteurs et leur rapport personnel au travail, à ses conditions et à son statut. Cela est important.

La notion de condition enseignante renvoie donc à des caractéristiques objectives et subjectives de la situation des enseignants ; elle décrit une réalité en même temps qu'elle contribue à faire de celle-ci un enjeu. Elle est objet de discours produits par divers acteurs, discours qui évoluent dans le temps et dont les termes renvoient au couple professionnalisation/prolétarisation.

[312]

La condition de qui ?

L'enseignement primaire et secondaire est un métier fortement féminisé. Cette caractéristique a une longue histoire et elle s'accroît : en 2006-2007, 27% des enseignants étaient des hommes et 73%, des femmes. Cette prédominance des femmes est nette au préscolaire/primaire (86%) ; au secondaire (formation générale et secteur des jeunes), elle est moins forte, mais progresse tout de même (62%). Cette féminisation est perçue par certains comme problématique

dans ses effets, notamment sur la réussite des garçons à qui il manquerait des modèles masculins. Mais il y a là matière à débat qui n'est pas l'objet de ce texte. Elle serait aussi source d'inquiétude en ce que, traditionnellement, les métiers féminins jouiraient d'un moins grand prestige que les métiers masculins. Cette dernière affirmation est aussi discutable, car plusieurs métiers et professions se sont féminisés (médecine, droit) sans perdre pour autant leur prestige.

En 2002-2003, la scolarité moyenne des enseignants au préscolaire/primaire était de 17,4 années ; celle des enseignants de l'enseignement secondaire était de 17,6. Les enseignants sont donc très majoritairement des bacheliers, ce qui les situe parmi les catégories occupationnelles les plus instruites de notre société. Et même si de plus en plus de gens sont instruits, les enseignants demeurent dans la catégorie de scolarité supérieure. Certes, l'écart entre la scolarité des enseignants et celle des parents de leurs élèves est peut-être, dans plusieurs contextes, moins grand qu'autrefois, mais il a suivi le mouvement de croissance de la formation exigée dans divers métiers de relations humaines comparables (travail social, criminologie, bibliothéconomie, etc.).

L'enseignement préscolaire/primaire recrute 52% des enseignants et le secondaire, 48%. La très grande majorité des enseignants (en 2006-2007, 87%) travaillent en formation générale auprès des jeunes (préscolaire/primaire et secondaire, formation générale – secteur des jeunes). L'enseignement secondaire, formation générale – secteur des adultes – ne rassemble que 4,5% des enseignants. Enfin, l'enseignement secondaire, formation professionnelle – secteurs des jeunes et des adultes – recrute 8,5% des enseignants. L'ordre d'enseignement, le champ de la formation et le secteur (jeunes/adultes) sont des puissants facteurs d'identité professionnelle, même s'ils ne sont pas les seuls à contribuer à sa définition (Lessard et Tardif, 2003).

Parmi le personnel permanent, l'expérience moyenne des enseignants était en 2006-2007 de 16,1 années, ce qui traduit un certain renouveau du corps enseignant au cours des deux dernières décennies.

En 2006-2007, 55,7% des enseignants à l'emploi d'une commission scolaire jouissaient de la permanence d'emploi, alors que 23,3% étaient non permanents et 21% étaient regroupés dans la catégorie « personnel d'appoint ». Il y avait donc près de 45% des enseignants à statut

précaire. Cette précarisation de l’emploi est une tendance lourde des dernières décennies qui va en s’accroissant. Elle se répand aussi parmi d’autres groupes de travailleurs du secteur public et parapublic. Elle est liée aux nouvelles politiques étatiques de flexibilisation de l’emploi et du travail, visant à réduire le coût de la main-d’œuvre et à accroître la marge de manœuvre des employeurs, au nom de la nécessaire adaptation aux situations changeantes et incertaines. Elle ne touche pas que les enseignants, [313] l’ensemble des employés de l’État étant aussi concerné. Cette précarité est perçue comme rendant les enseignants vulnérables aux pressions des employeurs, donc moins autonomes. Elle devient ainsi un facteur de prolétarisation.

Les enseignants des commissions scolaires ont une rémunération moyenne de 57 821\$ (2008-2009) et leur échelle salariale varie entre 39,179 \$ et 70 352 \$. Cette rémunération dépasse le salaire moyen des travailleurs québécois et situe les enseignants parmi les classes moyennes intermédiaires, au-dessus des artisans, des bureaucrates et des techniciens, mais en-dessous des cadres supérieurs et des professionnels (médecins, ingénieurs, etc.).

Selon le Conseil supérieur de l’éducation (2004), les enseignants jouiraient d’une reconnaissance sociale importante, comme en témoignent plusieurs sondages qui révèlent que la population en général classe l’enseignement parmi les cinq professions les plus valorisées, si l’on se fie à un indice de confiance et de compétence des enseignants. Ces enquêtes montrent aussi que les parents d’élèves, davantage que la population en général, ont une opinion positive du travail effectué par les enseignants, ce qui donne à penser que lorsqu’on s’attarde à ce qu’ils font, on l’apprécie d’autant plus positivement.

Au total, l’enseignement apparaît comme un métier de classes moyennes (Chauvel, 2006). Il est typique de cette classe sociale ou plutôt de la fraction de celle-ci (la « nouvelle » classe moyenne intermédiaire) qui s’est développée en lien direct avec l’instauration d’un État providence, soucieux d’offrir des services publics accessibles et de qualité, et de massifier et démocratiser l’éducation. Au cours du XX^e siècle, le sort de cette classe (et donc celui des enseignants) a été lié à cet État.

L'évolution de la condition enseignante

Le discours de la Révolution tranquille à propos de la condition enseignante s'est construit pour une bonne part sur la critique de la condition enseignante, caractéristique de la période qui a précédé cette révolution. Cette critique, qui était certes fondée, s'exprimait ainsi. Mal et insuffisamment formés dans les Écoles normales (surtout les Écoles normales rurales pour les institutrices du primaire), mal payés (et différemment selon le genre et le statut civil), à la merci des commissaires pour leur maintien en poste (du moins jusqu'au développement du syndicalisme enseignant), trop contrôlés par les inspecteurs du Département de l'instruction publique, les commissaires d'école et le clergé, enfermés dans le carcan des programmes dits « catalogues », les enseignants d'avant la Révolution tranquille devaient se contenter d'un statut subalterne au sein du système éducatif. Ce statut était renforcé par le fait que le métier était fortement féminisé. Seule consolation : une certaine reconnaissance sociale pour le travail accompli. Les enseignants étaient plus instruits que l'ensemble de la population et, pourvu qu'ils respectent les normes et valeurs dominantes ainsi que le code de conduite les concernant, ils étaient considérés, notamment en milieu rural, comme membres du groupe des notables (avec le notaire, le curé et le médecin).

[314]

La commission Parent (1962-1965) voulut changer de fond en comble cette condition subalterne et faire des enseignants des « professionnels » de l'enseignement. Le discours professionnalisant de la commission Parent se traduisit concrètement par l'universitarisation de la formation des enseignants et l'élévation des exigences d'entrée dans le métier, de même que par une meilleure rémunération, fondée sur la fonction et non pas sur le statut civil (suivant le principe d'à travail égal, salaire égal). Il entraîna également l'abolition de l'inspection et d'un contrôle de proximité fort et personnalisé du travail par les directions d'école, la promulgation de programmes d'enseignement octroyant une plus grande autonomie aux enseignants dans les contenus enseignés, les méthodes pédagogiques utilisées et l'évaluation des élèves. Il se manifesta enfin par l'octroi

d'une place dans les mécanismes de consultation et de décision concernant l'éducation, aux divers paliers du système.

On parla à l'époque d'un nouveau contrat social entre le Québec sur la voie de la modernisation d'une part et une nouvelle génération d'enseignants, d'autre part : pour celle-ci, plus d'autonomie, de rémunération et de participation à la décision, en retour d'une formation plus exigeante et plus longue, et d'un engagement dans la modernisation et la démocratisation de l'éducation.

Le Conseil supérieur de l'éducation soutint ce contrat. C'est ainsi que son rapport annuel de 1965-1966, intitulé *L'enseignant face à l'évolution scolaire*, fit de la condition enseignante « professionnalisée » un enjeu important pour la réussite de la réforme scolaire des années 60 et qu'il insista sur la participation des enseignants aux décisions concernant leur travail et leur statut. On peut dire qu'au cours des 40 dernières années, le Conseil a été un ardent défenseur de la professionnalisation de l'enseignement, comme en témoignent plusieurs de ses rapports (1966, 1984, 1991, 2004).

Le syndicalisme enseignant, qui prit de l'ampleur dans les années 60 et 70, n'accepta que partiellement ce discours et le contrat qui le matérialisait. Certes, il fit sienne une conception moderne du métier et applaudit, après quelques hésitations, à la mise en place de plusieurs des termes du nouveau contrat. Toutefois, il tint ses distances à l'égard de la demande d'intégration au système éducatif par la participation aux mécanismes de consultation et de décision. Également, il préféra construire, au sein d'un système éducatif en pleine expansion, un rapport de force employés/employeur, typique du syndicalisme industriel classique. Tout en reconnaissant le caractère professionnel du travail exécuté par ses membres, il refusa un modèle d'organisation professionnelle jugé « corporatiste ». Évoluant idéologiquement vers la gauche, il adopta une analyse marxiste de l'État et de l'éducation (voir le manifeste *L'école au service de la classe dominante*, 1972). Dans cette vision critique, la société, soumise aux impératifs du capitalisme, est perçue comme évoluant vers une polarisation accrue entre les classes sociales dominantes et dominées. Quant aux catégories sociales intermédiaires, comme celle des enseignants, elles apparaissent comme devant « choisir leur camp » d'une part, et en voie de prolétarisation d'autre part, c'est-à-dire que leur situation objective évolue vers celle qui caractérise les milieux populaires.

[315]

Cette crainte de la prolétarisation des classes moyennes connut des moments forts au début des années 80, à l’occasion d’un affrontement majeur et sans précédent entre l’État et ses employés. En effet, le gouvernement Lévesque, s’estimant contraint par la situation économique et craignant des conséquences néfastes pour l’État québécois sur les marchés financiers, imposa par décret à ses employés une coupe dans leurs salaires ainsi que des modifications à leurs conditions de travail. Ce faisant, il se trouvait à ne pas respecter sa signature au bas des conventions collectives négociées quelques années auparavant. Cette dimension symbolique, ajoutée à la dimension matérielle, contribua pour beaucoup à la gravité de la crise. Même si celle-ci fut présentée par les autorités politiques comme le fait d’une situation exceptionnelle et même si on insista sur son caractère temporaire, la crise eut néanmoins des effets prolongés sur le rapport entre les enseignants et leur employeur, et elle nourrit considérablement leur hostilité et leur méfiance. Parmi ses conséquences, le sentiment répandu et le discours articulé sur le malaise enseignant, dont le Conseil supérieur de l’éducation reconnut le bien-fondé.

En effet, le Conseil publia en 1984 un avis intitulé *La condition enseignante*. Il y formulait, après une consultation des milieux concernés, son analyse des conséquences du décret sur la tâche des enseignants. Rappelons que le décret augmentait le temps moyen d’enseignement de 30 minutes au primaire et de 100 minutes au secondaire, pour l’enseignement à proprement parler et d’autres activités. Il modifiait aussi les règles de formation des groupes d’élèves. Le Conseil critiqua le « minutage » de la tâche, jugé « abusif », et s’inquiéta de ses conséquences, notamment de l’alourdissement de la tâche qui risquait de faire des enseignants du secondaire « de simples donneurs de cours » devant « se consacrer d’autant moins aux activités étudiantes et à l’encadrement des élèves » (1984 : 6). Il recommanda « d’appliquer le concept de tâche globale d’une manière souple en fonction des besoins des jeunes à l’école et d’une manière respectueuse du sens professionnel des enseignants dans le cadre d’une concertation au niveau de l’école » (1984 : 19).

Mais le Conseil, faisant écho à ce qu’il avait entendu au cours de ses consultations, accorda beaucoup d’attention aux aspects qualitatifs et subjectifs de la tâche, et se montra préoccupé par le « malaise profond

et l’essoufflement généralisé que l’on retrouve dans les écoles » (CSE, 1984 : 5). On peut penser que le lien entre la condition enseignante et le malaise enseignant s’établit alors pour demeurer jusqu’à ce jour présent dans toute discussion de la situation de l’enseignement au Québec. Le discours sur le malaise enseignant nomme plusieurs réalités : l’alourdissement et la complexification de la tâche, la taille et l’hétérogénéité des groupes-classes, les difficultés d’enseigner associées aux nouvelles générations d’élèves (les enfants rois hyperstimulés par les technologies de la communication, mais peu encadrés par des adultes) et à l’évolution culturelle (perte d’autorité et de points de repère, rapport au savoir utilitaire), l’épuisement professionnel et le désir de quitter l’enseignement, l’absence ou la faiblesse du soutien, l’évolution de l’autonomie professionnelle et du contrôle, les rapports tendus avec les directions et avec les parents, l’image négative des médias, etc. Le texte de Mme Lorraine Pagé, ancienne présidente de la CEQ, paru dans *Le Devoir* le 6 mai 2006, témoigne avec conviction du malaise enseignant et de sa persistance au cours des [316] 25 dernières années. On peut y entendre la voix d’« en bas », par opposition à celle d’« en haut », portée par ceux qui détiennent le pouvoir en éducation.

Dans les années 90, le discours sur la condition enseignante s’enrichit d’un nouveau concept, celui de professionnalisme collectif. Encore une fois, c’est le Conseil supérieur de l’éducation qui proposa ce concept, espérant lui donner un statut normatif, susceptible de relancer la professionnalisation de l’enseignement (*La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, 1990-1991). Ce concept appartient à un ensemble dont font partie aussi d’autres concepts comme la décentralisation, l’autonomie de l’établissement, le projet éducatif local, le rapprochement de l’école et de la communauté, etc. Il véhicule l’idée que l’établissement est le lieu de la professionnalisation de l’enseignement et que celle-ci est une importante composante collective. En d’autres termes, l’enseignant professionnel a non seulement la classe comme lieu d’engagement et d’expertise, mais aussi l’établissement et la communauté qu’il dessert. Son champ d’action doit donc s’élargir de la classe vers l’établissement et la communauté locale. De l’avis du Conseil, l’enseignement doit progresser sur la voie de la professionnalisation et cela implique un professionnalisme ouvert et collectif : collégialité et responsabilité

concernant la réussite éducative des élèves, concertation institutionnelle, perfectionnement et soutien mutuel entre pairs, éthique du service public.

Les enseignants reçurent le discours sur le professionnalisme collectif avec un mélange d'ouverture et d'appréhension. Ouverture d'une part, dans la mesure où ce discours faisait des enseignants les acteurs centraux de l'école et valorisait leur expertise et leur participation dans la gouverne de l'établissement. Appréhension d'autre part, dans la mesure où il véhiculait une augmentation de la charge de travail, sa réorganisation sur des bases plus décloisonnées et une responsabilisation accrue des enseignants dans la réussite des élèves. Si cette responsabilisation advient sans soutien et sans ressources, alors, estiment bon nombre d'enseignants, les conditions seront réunies pour que les enseignants soient blâmés pour les échecs du système éducatif public.

La réforme scolaire des années 2000, la mise sur pied des conseils d'établissement et le nouveau curriculum axé sur le développement de compétences, donnèrent en quelque sorte un contenu concret à la notion de professionnalisme collectif. En effet, la loi créant les conseils d'établissement spécifia la place et les pouvoirs des enseignants dans la gouverne de l'établissement. Si ces derniers ne sont pas les seuls acteurs à participer au processus décisionnel local, en revanche on ne peut localement décider de choses importantes sur le plan de l'enseignement sans prendre en compte les avis et recommandations des enseignants. De même, la notion de cycle d'apprentissage associé au nouveau curriculum comporte une obligation de concertation et de partage de la responsabilité pour la réussite éducative des élèves d'un cycle. Dans ces deux domaines, celui de la gouvernance de l'établissement et celui du nouveau curriculum, il y a des apprentissages à faire, d'où l'importance du développement professionnel. Le Conseil supérieur de l'éducation reconnut ces enjeux dans son dernier avis consacré à la condition enseignante (*Un nouveau souffle pour la profession enseignante*, 2004). Il insista sur trois orientations de nature à contribuer à la valorisation de l'enseignement : d'abord, une relève de qualité, ce qui impliquait des normes professionnelles élevées pour la formation et l'entrée dans le métier, ensuite, le développement continu et la reconnaissance [317] des compétences professionnelles et, enfin, le soutien de l'autonomie professionnelle dans l'organisation du travail

et la gestion de la profession. Sont ici mis de l'avant des éléments de nature à relever et à reconnaître l'expertise et l'autonomie des enseignants, les deux dimensions essentielles de la professionnalisation.

La mise en œuvre de la réforme scolaire issue des *États généraux sur l'éducation* (1996) a mis à rude épreuve la vision du Conseil supérieur de l'éducation. Un bon nombre d'enseignants ont en effet reçu le renouveau pédagogique comme une atteinte à leur autonomie traditionnelle, dans la mesure où le nouveau curriculum ne se contentait pas de déterminer les savoirs à transmettre (ce qui est légitime et du ressort de l'État), mais aussi les façons de le faire (notamment la pédagogie du projet), ce qui appartient au domaine de l'expertise enseignante. La réforme du curriculum a aussi été perçue (à tort ou à raison) comme le fruit d'une « noosphère, sphère de gens qui pensent les pratiques pédagogiques et prétendent les rationaliser » (Perrenoud, 1995 : 10-11), proposant des changements d'envergure irréalistes ne prenant pas en compte les conditions réelles d'exercice du métier (faible légitimité pragmatique) et dépossédant les enseignants de l'expertise acquise par l'expérience (faible légitimité cognitive, suivant la typologie de Suchman, 1995). De plus, la mise en place, au cours de la dernière décennie, de la gestion axée sur les résultats (GAR) a aussi été reçue comme une pression induite sur les enseignants afin qu'ils fassent réussir un plus grand nombre d'élèves, comme une tentative de resserrer le contrôle sur l'enseignement et comme une manière de faire porter la responsabilité de la réussite des élèves sur les enseignants pour être en position de les blâmer si les échecs du système éducatif perdurent.

On le voit, les enjeux de l'autonomie, de l'expertise et de la responsabilité professionnelles des enseignants demeurent à l'avant-scène, même après un demi-siècle de discours sur la professionnalisation, d'abord formulé par la commission Parent, puis repris à divers moments critiques ces dernières décennies par le Conseil supérieur de l'éducation. Et si, depuis quelques décennies, les syndicats d'enseignants ont pris leurs distances par rapport à la thèse de la prolétarisation et, plus globalement, à l'égard d'une vision marxiste de la société, ils n'en demeurent pas moins soucieux de la défense de l'autonomie et de l'expertise des enseignants, perçues comme les pierres angulaires de services éducatifs publics de qualité et comme

remparts contre les pressions politiques ou administratives du moment, qu’elles viennent des politiciens, des commissaires d’école, des cadres et des directeurs ou des parents d’élèves.

La condition enseignante actuelle et la nouvelle gestion publique

La condition enseignante est certes objet de préoccupation des enseignants, de leurs associations syndicales et professionnelles, et d’un organisme indépendant comme le Conseil supérieur de l’éducation. Mais elle est aussi l’objet de préoccupations de la part des administrateurs scolaires des pays développés et en développement, et des organisations internationales, comme la Banque mondiale et l’Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), qui cherchent à appliquer au champ de l’éducation les politiques inspirées du néolibéralisme et de la nouvelle gestion publique. On est ainsi confronté à une vision de la condition enseignante produite par le « haut » des systèmes éducatifs.

[318]

C’est ainsi que l’OCDE, soucieuse d’améliorer la qualité de l’éducation (c’est-à-dire son efficacité et son efficience) et prenant conscience de l’importance des enseignants dans la réussite des élèves, a mis au point un programme d’études sur la condition enseignante dans plusieurs pays membres (25 y ont participé), intitulé *Le rôle crucial des enseignants* (2005). Cette étude recense, analyse et propose un ensemble d’actions et de moyens susceptibles, selon l’OCDE, d’attirer, de former et de retenir dans l’enseignement un personnel de qualité. L’OCDE juge ainsi essentiel que chaque pays membre se dote d’une politique intégrée sur la condition enseignante afin d’éviter des pénuries d’enseignants qualifiés et une trop grande déperdition de bons effectifs en cours de carrière. Le rapport explore diverses options afin de rendre l’enseignement plus attirant, notamment par des incitatifs financiers, un salaire au mérite et un système de récompenses plus flexible (c’est-à-dire moins égalitaire et uniforme). Il propose aussi une formation initiale plus sélective, plus pratique, et une insertion professionnelle mieux encadrée. Il estime nécessaire d’élargir les

critères d'embauche et de donner aux directions d'établissement une plus grande marge de manœuvre dans ce domaine, tout en encourageant la mobilité des enseignants et la diversification de leur carrière. Il juge aussi nécessaire d'évaluer et de récompenser les bons enseignants. De plus, le rapport discute des mérites respectifs de deux modèles d'emploi : un modèle axé sur la carrière et un autre, sur le poste. Le premier modèle suppose que les enseignants demeurent dans la fonction publique tout au long de leur carrière ; l'ancienneté y devient un critère important de progression dans la carrière, d'accès à des promotions et de rémunération ; les salaires sont bas à l'embauche, mais ils progressent tout au long de la carrière. Le second modèle est axé sur le poste et ses exigences ; il cherche à recruter la meilleure personne pour un poste donné, quelle que soit son ancienneté, et il ajuste la rémunération en fonction des exigences du poste et des conditions du marché ; les salaires sont élevés à l'entrée, mais ils plafonnent assez rapidement. Le modèle axé sur l'ancienneté est typique de la fonction publique syndiquée, celui axé sur le poste est fréquent dans l'entreprise privée. L'OCDE souhaite voir les systèmes éducatifs publics évoluer vers ce dernier type de modèle, au nom de la flexibilité et de la quête de qualité (efficacité et efficience). Enfin, la base de connaissances de l'enseignement, telle que préconisée par le mouvement « *School Effectiveness* », apparaît à l'OCDE prometteur comme fondement des pratiques d'enseignement efficaces.

Dans les pays en développement, dans le cadre du programme « Éducation de base pour tous », la Banque mondiale a insisté pour que le modèle d'emploi des enseignants change. C'est ainsi que, dans ces pays, de plus en plus d'enseignants sont contractuels, sans permanence. Cependant, leur rémunération, au lieu d'augmenter en début de carrière, suivant le modèle axé sur le poste, a diminué. En effet, les nouveaux enseignants de ces pays reçoivent un salaire comptant pour la moitié de celui d'un enseignant régulier. Ils travaillent aussi de plus en plus dans des établissements d'enseignement privé, notamment au secondaire et au postsecondaire, puisque la Banque mondiale encourage une certaine privatisation de l'éducation. Dans ces pays, on peut parler d'une prolétarisation de l'enseignement.

Ces instances internationales, inspirées par le paradigme néolibéral, élaborent, diffusent et, dans le cas des pays en développement, imposent un discours et des pratiques [319] de gestion qui entendent

modifier le contrat social qui liait depuis des décennies les enseignants à la société et à l'État. Les caractéristiques de la condition enseignante institutionnalisées au XX^e siècle – exigence d'une formation initiale spécifique et régulée par un État national, statut de fonctionnaire de l'État et syndicalisation, modèle d'emploi axé sur la carrière, permanence, rémunération égale et modulée selon l'ancienneté, autonomie pédagogique – sont remises en question. À leur place, on préconise une diversification des systèmes de formation initiale et continue, et une concurrence entre ces systèmes. On revendique aussi une grande liberté accordée aux établissements et à leur direction dans l'embauche des enseignants suivant des critères définis en fonction des besoins des établissements et des attentes des parents. On soutient enfin une évaluation des enseignants fondée sur leur mérite ou plus précisément sur leur rendement (c'est-à-dire leur contribution à la réussite des élèves), un modèle d'emploi axé sur le poste et un lien d'emploi non permanent. Dans les faits, cette nouvelle gestion publique se met en place de manière très variable, selon les pays et la capacité des acteurs organisés pour favoriser son institutionnalisation ou, au contraire, y résister.

Conclusion

La condition enseignante évoluera vraisemblablement sous l'influence des référentiels internationaux, dans le conflit et les contradictions entre une vision (fonctionnaliste et économique) en haut de la pyramide du pouvoir éducatif et une vision d'en bas, cherchant à conserver pour les enseignants certains acquis et un contrôle relatif sur le devenir du métier et de ceux qui l'exercent.

On aura compris que la condition enseignante, telle qu'on l'a connue au XX^e siècle, est soumise à des assauts sans précédent qui donnent à penser qu'un nouvel ordre éducatif mondial (Laval et Weber, 2002) est en construction, inspiré et légitimé par le néolibéralisme et la nouvelle gestion publique.

[280]

Claude Lessard, de l'Université de Montréal, propose une réflexion sur la condition enseignante qui évolue vraisemblablement sous l'influence des référentiels internationaux, dans le conflit et les contradictions entre une vision (fonctionnaliste et économique) du haut de la pyramide du pouvoir éducatif et une vision d'en bas, cherchant à conserver pour les enseignants certains acquis et un contrôle relatif sur le devenir du métier et de ceux qui l'exercent. Ces influences internationales, inspirées par le paradigme néolibéral, élaborent, diffusent et, dans le cas des pays en développement, imposent un discours et des pratiques de gestion qui entendent modifier le contrat social qui liait depuis des décennies les enseignants à la société et à l'État.