

Claude Lessard et Maurice Tardif
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
(1996)

LA PROFESSION
ENSEIGNANTE
AU QUÉBEC
(1945-1990)

Histoire, structures, système

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 et Maurice Tardif

La profession enseignante au Québec (1945-1990). Histoire, structures, système.

Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 1996, 323 pp.
Collection : "Éducation et formation".

Claude Lessard nous a accordé, le 1^{er} avril 2022, l'autorisation de diffuser en libre accès à tous ce texte dans Les Classiques des sciences sociales.



Courriels : Claude Lessard : claude.lessard@umontreal.ca
Maurice Tardif : maurice.tardif@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 23 décembre 2022 à Chicoutimi, Québec.

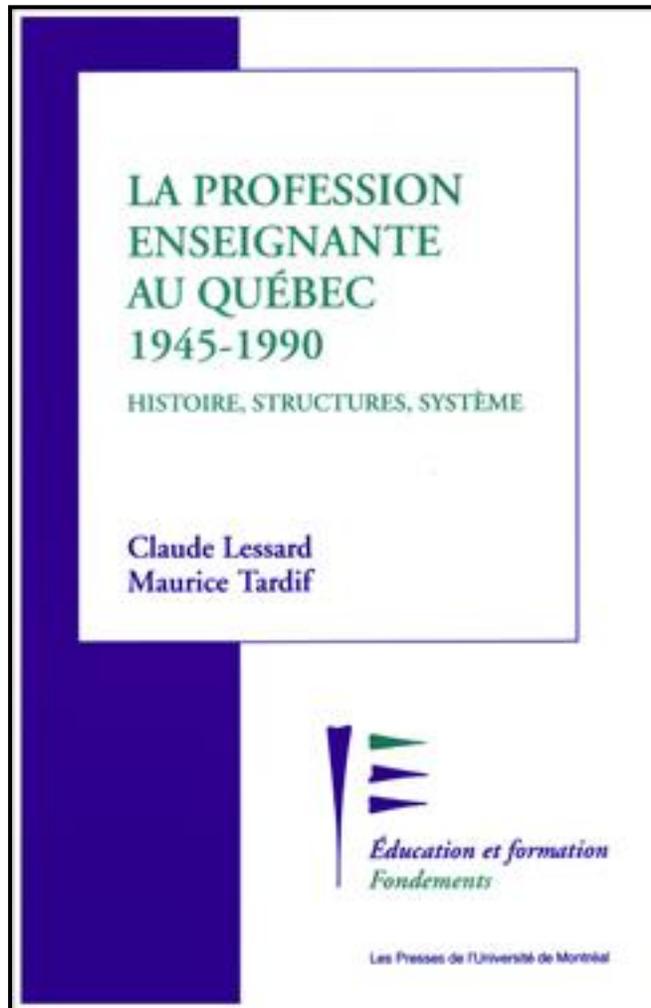


Claude Lessard et Maurice Tardif

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

La profession enseignante au Québec
(1945-1990).

Histoire, structures, système.



Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 1996, 323 pp.
Collection : "Éducation et formation".

La profession enseignante au Québec
(1945-1990).

Histoire, structures, système.

Quatrième de couverture

[Retour à la table des matières](#)

Que sous-tend la remise en question profonde qui secoue l'éducation depuis la fin des années 1980 ? De la façon dont la profession enseignante a évolué depuis cinquante ans, peut-on en présager l'avenir ?

En décrivant l'histoire de l'éducation québécoise depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, Claude Lessard et Maurice Tardif brossent un portrait de l'évolution du métier d'enseignant dans une perspective à la fois historique et sociologique. Ils l'analysent dans les termes de la professionnalisation ou de la prolétarianisation du métier et de l'autonomie ou du contrôle de son exercice.

Pour ce faire, l'étude s'appuie sur les principaux moments qui ont jalonné le parcours des enseignants québécois depuis 1945 : la Révolution tranquille, la séparation de l'Église et de l'État dans le domaine de l'éducation, la publication du Rapport Parent, l'État providence et la crise qui le secoue ces dernières années.

L'exhaustivité et la rigueur de l'ouvrage permettront d'éclairer le débat sur la place et le rôle des enseignants dans le système éducatif, avec l'espoir que la discussion sur les changements profonds qui affecteront la profession engendrera des modèles mieux adaptés aux nouvelles réalités de l'éducation québécoise.

Claude Lessard

est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Il codirige le Groupe de recherche interuniversitaire sur les savoirs et l'école (GRISÉ).

Maurice Tardif

est professeur et directeur du Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante à l'Université Laval.

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 immense merci à M. Claude Lessard pour avoir accepté de réviser entièrement le texte numérique de ce livre afin de corriger toutes les coquilles ou erreurs de reconnaissance laissées lors de la conversion du fichier PDF-IMAGE en traitement de texte.



Claude Lessard, sociologue
CRIFPE, Université de Montréal
Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation



Maurice Tardif
Professeur titulaire,
Faculté des sciences de l'éducation,
Département d'administration et fondements de l'éducation

[319]

La profession enseignante au Québec
(1945-1990).

Histoire, structures, système.

Table des matières

[Quatrième de couverture](#)

[Remerciements](#) [7]

[PRÉSENTATION](#) [9]

[INTRODUCTION GÉNÉRALE](#) [15]

[Intérêt du sujet](#) [15]

[Les questions de départ](#) [18]

[Une approche combinant sociologie et histoire](#) [21]

Perspective sociologique et registres d'analyse privilégiés [22]

Perspective historique et modernisation [25]

Profession et professionnalisation [30]

PREMIÈRE PARTIE.

LA SITUATION ET L'ÉVOLUTION DU CORPS ENSEIGNANT AVANT LA RÉVOLUTION TRANQUILLE [39]

Chapitre 1. [L'évolution des effectifs des enseignants](#) [41]

[L'évolution des clientèles scolaires](#) [42]

[L'évolution de l'effectif des enseignants en fonction de l'état civil, du sexe, de
l'ordre d'enseignement, du secteur et du champ](#) [57]

[Conclusion](#) [74]

**Chapitre 2. [La structuration et la segmentation traditionnelles du corps en-
seignant jusqu'à la Révolution tranquille](#)** [81]

[Le triomphe de l'Église](#) [81]

L'école rurale et l'école urbaine [83]

L'enseignement professionnel [84]

Les directions d'école et les inspecteurs [84]

[La naissance du syndicalisme enseignant](#) [85]

En milieu rural [86]

En milieu urbain [87]

[Le rôle de l'État et de l'Église](#) [90]

[La formation des maîtres](#) [91]

Les écoles normales [92]

La qualification et le perfectionnement des enseignants [100]

[L'avènement d'une carrière dans l'enseignement](#) [102]

L'évolution de la rémunération [103]

Une nouvelle génération d'enseignants [105]

[L'évolution des politiques relatives aux programmes d'études](#) [109]

[Le Rapport Parent et la professionnalisation de l'enseignement](#) [110]

[Conclusion](#) [113]

DEUXIÈME PARTIE.

**LA PROFESSION D'ENSEIGNANT
DEPUIS LE RAPPORT PARENT** [119]

Chapitre 1. [La réforme scolaire : mouvance idéologique et structuration du champ éducatif](#) [121]

L'esprit de la Révolution tranquille et l'idéalisation du changement [122]

La réforme scolaire [124]

La logique des acteurs [127]

Chapitre 2. [La nouvelle structuration du corps enseignant : spécialisation, hiérarchisation et différenciation](#) [133]

[La spécialisation du travail enseignant](#) [134]

La maternelle [135]

L'école primaire [135]

L'école secondaire [136]

Le collégial [137]

L'université [138]

[Les programmes-cadres](#) [141]

[La qualification et la scolarisation des enseignants](#) [145]

[321]

[La constitution de l'université comme instance de socialisation et de légitimation professionnelle](#) [153]

[Les formes et les mécanismes d'intégration du corps enseignant dans le système de l'éducation](#) [158]

Le syndicalisme enseignant [159]

La bureaucratisation de l'éducation et l'apparition d'un corps d'administrateurs professionnels [161]

[Conclusion](#) [165]

TROISIÈME PARTIE.

LA CRISE DE L'ÉTAT ET LA PRÉCARITÉ DE LA FONCTION D'ENSEIGNANT [169]

[Les restrictions budgétaires](#) [169]

[Les nouvelles idéologies et les nouvelles politiques scolaires ; les ambiguïtés du « retour à l'essentiel »](#) [175]

[Les « nouveaux » programmes](#) [181]

[La complexification de la tâche](#) [183]

[L'évolution de carrière et la gestion du corps enseignant](#) [185]

La mobilité horizontale des enseignants [185]

Des enseignants à statut précaire [188]

Des enseignants expérimentés et vieillissants [190]

La gestion de la carrière [197]

[La place du corps enseignant dans la société](#) [197]

La rémunération et l'évolution des salaires [198]

La considération sociale [202]

[Conclusion](#) [204]

QUATRIÈME PARTIE.

L'ÉVOLUTION DE LA PROFESSION VUE À TRAVERS LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS [209]

[Présentation](#) [209]

Chapitre 1. [Le discours sur l'évolution de la pratique et de la supervision pédagogique : une vision cyclique des changements](#) [217]

[Trois périodes](#) [217]

Les années cinquante et soixante [217]

Les années soixante-dix [218]

Les années quatre-vingt [218]

[L'évolution de l'espace de jeu et l'autonomie professionnelle](#) [220]

[L'évolution des directions d'école](#) [222]

[L'évolution des rapports sociaux à l'école](#) [225]

Chapitre 2. [L'évolution du système éducatif](#) [229]

[L'évolution des programmes : un discours sur le changement](#) [229]

[L'ouverture de l'école secondaire polyvalente](#) [233]

[L'évolution des conditions d'emploi et de travail](#) [237]

La conjoncture de l'emploi [237]

Les enseignantes et l'emploi [240]

[L'évolution de la tâche](#) [243]

L'ancienneté et l'instabilité [243]

Le minutage [246]

[L'évolution du soutien humain](#) [248]

[L'évolution du soutien matériel](#) [249]

Chapitre 3. [Les différents champs du travail enseignant](#) [253]

[L'évolution des champs d'enseignement et la spécialisation](#) [253]

[Le développement des maternelles](#) [256]

[Le développement de l'accueil](#) [258]

[L'évolution de l'enfance inadaptée](#) [258]

[L'évolution du secteur professionnel](#) [260]

Chapitre 4. [L'évolution de la société](#) [265]

[Les caractéristiques du discours enseignant](#) [265]

Un discours du constat lié au vécu [265]

Un discours justificateur [266]

[L'orientation générale du discours enseignant](#) [266]

[323]

[Les contenus thématiques du discours enseignant](#) [267]

Les enfants et les parents [267]

Les parents, le gouvernement et la société [268]

Chapitre 5. L'évolution de la profession [271]

L'évolution du statut des enseignants [271]

Les éléments contextuels et les explications [274]

L'évolution du syndicalisme enseignant [275]

Le vieillissement du corps enseignant [279]

Conclusion [284]

CONCLUSION GÉNÉRALE [287]

MÉTHODOLOGIE [293]

Les données de la recherche [294]

Les démarches méthodologiques [296]

L'échantillonnage [298]

L'analyse des données [299]

La complémentarité des trois types d'analyse et le problème de la validité [303]

BIBLIOGRAPHIE [307]

[1]

LA PROFESSION ENSEIGNANTE AU QUÉBEC 1945-1990
HISTOIRE, STRUCTURES, SYSTÈME
Claude Lessard et Maurice Tardif

Éducation et formation

Fondements

Les Presses de l'Université de Montréal

[2]

[3]

LA PROFESSION ENSEIGNANTE AU QUÉBEC
(1945-1990)
Histoire, structures, système

[4]

La collection
ÉDUCATION ET FORMATION

À une époque où l'on discute vivement du rôle de l'éducation pour l'avenir de nos sociétés, la collection Éducation et formation se veut très attentive aux mouvements de questionnement et aux contextes particuliers des pratiques éducationnelles. Elle s'engage à diffuser des ouvrages faisant le point sur les connaissances en sciences de l'éducation et se définit à la fois comme témoin des recherches et réflexions sur la question.

Déjà parus :

La Communication formative. Vers une nouvelle didactique des langues secondes, de Daniel Michaud

1996, 15 x 23 cm, 227 p., broché, 2-7606-1673-8

La Didactique des langues, de Jean-Antoine Caravolas

— *Anthologie I. À l'ombre de Quintilien*

1994, 15 x 23 cm, 22 illustrations, 228 p., broché, 2-7606-1619-3

— *Précis d'histoire I, de 1450 à 1700*

1994, 15 x 23 cm, 432 p., broché, 2-7606-1625-8

Méthodes de recherches pour l'éducation, de Jean-Marie Van der Maren

1995, 16 x 24 cm, 526 p., broché, 2-7606-1634-7

[5]

ÉDUCATION ET FORMATION

LA PROFESSION
ENSEIGNANTE
AU QUÉBEC
(1945-1990)

HISTOIRE, STRUCTURES, SYSTÈME

Claude Lessard et Maurice Tardif

LES PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
C.P. 6128, succursale Centre-Ville,
Montréal (Québec), Canada H3C 3J7

[6]

Données de catalogage avant publication (Canada)

Lessard, Claude, 1946-
La profession enseignante au Québec, 1945-1990
(Sciences de l'éducation)
L'ouvrage complet comprendra 2 v.
Comprend des réf. bibliogr.
Sommaire ; [1] Histoire, structures et système
ISBN 2-7606-1680-0

1. Enseignants - Québec (Province) - Histoire - 20^e siècle. 2. Éducation - Québec (Province) - Histoire - 20^e siècle. I. Tardif, Maurice 1953- . II. Titre. III. Collection : Sciences de l'éducation (Montréal, Québec).

LB1775.4.C32Q4 1996 371.1'009714 C96-940585-5

Cet ouvrage a été publié grâce à une subvention de la Fédération canadienne des sciences humaines et sociales, dont les fonds proviennent du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

Les Presses de l'Université de Montréal tiennent à remercier le ministère du Patrimoine canadien, le Conseil des Arts du Canada, le ministère de la Culture et des Communications du Québec, l'Université de Montréal pour le soutien constant qu'ils apportent à leur programme éditorial.

« Tous droits de traduction et d'adaptation, en totalité ou en partie, réservés pour tous les pays. La reproduction d'un extrait quelconque de ce livre, par quelque procédé que ce soit, tant électronique que mécanique, en particulier par photocopie et par microfilm, est interdite sans l'autorisation écrite de l'éditeur. »

ISBN 2-7606-1680-0
Dépôt légal, 3^e trimestre 1996
© Les Presses de l'Université de Montréal, 1996

[7]

La profession enseignante au Québec
(1945-1990).

Histoire, structures, système.

REMERCIEMENTS

[Retour à la table des matières](#)

Au départ, la recherche à l'origine de cet ouvrage a été commencée par Louise Lahaye, Claude Lessard et Maurice Tardif. Louise n'a pu participer à toutes les étapes de la recherche et nous a quittés pour un tout autre univers, celui de la coopération internationale. Nous la remercions pour son travail accompli avec rigueur et compétence, notamment sur le plan de l'analyse de contenu des récits de carrière des enseignants, et aussi pour son grand respect du terrain et de la parole des enseignants. Suzanne Mainville et Stéphane Crespo, étudiants aux cycles supérieurs, nous ont aussi grandement aidés, en stimulant en outre les discussions et les débats entre nous. Le fait qu'ils ont vécu l'histoire ici racontée, à titre d'élèves du système éducatif québécois mis en place au cours des années soixante, nous a parfois forcés à clarifier des éléments d'analyse relativement évidents pour notre génération, mais non pour la leur. Cela fut pour nous un apprentissage important, en même temps que l'occasion de constater que le temps passe... !

Cette recherche n'aurait pu être menée à bien sans la collaboration d'une centaine d'enseignantes et d'enseignants qui nous ont accordé beaucoup de temps pour nous parler de leur métier, de son évolution, ainsi que de leurs craintes et de leurs espoirs pour l'avenir. Nous voulions leur donner la parole : ils nous ont permis de le faire, avec beaucoup d'ouverture et d'empressement. Nous les remercions sincèrement.

Nos remerciements vont aussi au MEQ et à la CEQ, qui nous ont facilité l'accès à certains chiffres et documents. Nous remercions enfin les Fonds CRSH et FCAR qui ont subventionné nos travaux pendant toutes ces années.

Claude Lessard et Maurice Tardif

[8]

[9]

La profession enseignante au Québec
(1945-1990).

Histoire, structures, système.

PRÉSENTATION

[Retour à la table des matières](#)

En raison de la croissance des services d'éducation et du système scolaire, l'enseignement a connu au Québec, à partir de la fin de la Seconde Guerre mondiale, un développement sans précédent, qui a permis aux enseignants de former un véritable corps professionnel, à l'instar des nouvelles professions apparues à la même époque ¹. À la différence de ces nouvelles professions ² cependant, l'enseignement est une

¹ Nous entendons par « nouvelles professions » un ensemble d'occupations dont l'exercice exige des études supérieures en sciences humaines et sociales, qui sont la plupart du temps concentrées dans l'administration publique ou parapublique et qui ont contribué à l'accomplissement du mandat de celles-ci, soit un mandat de gestion des problèmes sociaux. Nous songeons par exemple au service social, à la criminologie, aux relations industrielles, à plusieurs branches de la psychologie, etc. Elles se fondent sur l'idée qu'une approche rationnelle, scientifique et professionnelle des problèmes sociaux est en dernier ressort plus efficace que la gestion traditionnelle, affaire d'Église ou de bénévolat. Ces nouvelles professions sont liées, bien sûr, à la croissance des bureaucraties dans les secteurs publics mais aussi privés ; elles occupent d'anciens territoires ou en créent de nouveaux dans le processus de division du travail et de spécialisation qui caractérisent les grandes organisations modernes. Nous verrons que plusieurs de ces traits caractérisent le travail des enseignants.

² Nous utilisons généralement dans ce travail la notion de « profession » au sens large d'occupation et non pas au sens plus particulier que lui donne la sociologie américaine, réservé habituellement aux « professions libérales » et plus globalement aux occupations capables de protéger leur territoire de travail, possédant une association forte et juridiquement reconnue pour la défense de leurs droits et privilèges, qui fondent leur expertise sur un savoir formel, une éthique orientée par le service aux clients, etc. Cependant, il est

activité aussi ancienne que la médecine et le droit, institutionnalisée bien antérieurement, au XIX^e siècle. Quelques travaux ont déjà été consacrés à l'histoire des enseignants (Ouellet : 1970 ; Thivierge : 1981 ; Mellouki : 1995, etc.). Malgré tout, l'évolution plus récente de l'enseignement au Québec, sa professionnalisation et son intégration à la sphère de l'État et des appareils publics sont encore mal connues en dépit des nombreuses études spécialisées portant sur l'un ou l'autre aspect de la question ³. Cet ouvrage entend donc combler une lacune importante, en proposant une étude des principaux éléments, moments et modèles sous-jacents du processus de professionnalisation de l'enseignement depuis la Révolution tranquille ⁴.

Nous avons l'intention de rédiger deux ouvrages afin de couvrir de façon complète l'évolution du corps enseignant québécois francophone des ordres d'enseignement primaire et secondaire depuis les années soixante jusqu'à nos jours. Ce volume, sous-titré « Histoire, structures et système », propose une vision globale du devenir de la profession enseignante. Il traite principalement des éléments d'histoire et de système qui ont façonné l'évolution de ce champ socioprofessionnel. Il intègre cependant les représentations véhiculées par les enseignants concernant cette même évolution, complétant et nuanciant ainsi la démarche « objectivante » de notre travail d'analyse par une prise en compte de la conception des acteurs.

évident que les professions, conçues dans ce sens plus spécifique, exercent aussi une forte attraction sur les autres occupations et notamment sur l'enseignement. Dans cet esprit, l'évolution de l'enseignement au Québec et partout en Amérique du Nord est inséparable des rapports que cette occupation entretient avec les autres occupations, et particulièrement avec les professions servant de modèles (médecine, droit, etc.) au professionnalisme. C'est dans cette perspective qu'on peut parler, comme nous le faisons dans notre ouvrage, de processus de professionnalisation de l'enseignement. Sur ce sujet difficile, voir George Ritzer, David Walczak (1986), *Working : Conflict and Change* (3rd ed.), New Jersey, Prentice-Hall, 451 p., en particulier le chapitre 2 ; Eliot Freidson (1986), *Professional Powers. A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*, Chicago, University of Chicago Press.

³ Voir, par exemple, le numéro thématique de la Revue des Sciences de l'éducation (1993), « La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants », vol. XIX, n° 1.

⁴ À moins d'indications contraires, notre analyse du niveau primaire couvre aussi les enseignants de la maternelle.

[10]

Le second volume, à venir et qui portera le sous-titre « Le travail enseignant au quotidien », sera davantage caractérisé par une vision intermédiaire et, disons, plus « locale » de la profession. Il examinera surtout le travail quotidien et les interactions entre les enseignants et diverses autres catégories de personnes, comme celle, bien sûr, des élèves. Il retracera également l'évolution de certains sous-groupes d'enseignants (orthopédagogues, enseignants de l'accueil, etc.). L'analyse de cette évolution s'appuiera sur la problématique de la division et de la spécialisation du travail scolaire que nous aurons dégagée dans le présent volume. Enfin, nous nous intéresserons à l'expérience acquise par les enseignants dans leur métier, ainsi qu'à l'évolution de la carrière dans l'enseignement et aux plans élaborés à cet égard par les acteurs.

Dans ce volume, nous abordons l'évolution de la profession enseignante depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, en montrant combien celle-ci s'inscrit dans le 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 professionnel permanent. C'est ainsi que nous constatons qu'au fur et à mesure que le système éducatif s'est établi au XX^e siècle, se constituait un corps enseignant dont la structuration interne — liée notamment aux variables sexe, état civil, ordre 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 XX^e siècle, et notamment à partir des années trente et quarante, d'un corps enseignant laïc désireux de voir l'enseignement reconnu comme un métier adapté aux exigences d'une société moderne séculière, est fondamentale à notre propos. Elle marque une volonté de soustraire l'éducation à l'autorité de l'Église et contribue de l'intérieur à accroître l'autonomie du domaine de l'éducation par rapport à celui de la religion.

Ainsi progressivement émancipé de l'Église, le corps enseignant québécois, à l'occasion de la Révolution tranquille et de la réforme scolaire, a suivi une logique professionnalisante de développement, axée sur la spécialisation et la modernisation de la fonction enseignante et sur son intégration 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, au cours de cette période réformiste, se restructure et se déploie dans de nombreux secteurs.

Nous voulons aussi montrer que les années quatre-vingt ont apporté un changement significatif à cet égard, puisque, au Québec comme ailleurs, elles ont été marquées par une crise économique ainsi qu'une crise fiscale de l'État doublée d'une résurgence des idéologies néolibérales ou conservatrices, ce qui a eu pour effet de remettre en question le développement [11] étatique des années antérieures et la gestion des rapports sociaux faite par l'État. Ces phénomènes ont eu des répercussions considérables sur l'éducation et la situation du corps enseignant, comme en témoignent les politiques et les décisions constitutives de ce qu'on a appelé le virage des années quatre-vingt.

Selon nous, ce qu'on appelle aujourd'hui le « malaise » ou la « crise » de l'enseignement, de même que les enjeux actuels de la profession pourraient s'analyser et s'interpréter dans les termes de la problématique sociohistorique développée dans les pages qui suivent. Car, suivant notre lecture de l'histoire, le corps enseignant, qu'il soit corps d'Église ou corps d'État, n'échappe pas aux conflits, aux crises et aux problèmes auxquels fait face l'autorité qui détermine sa fonction. Dans un système éducatif qu'il ne contrôle pas, ce corps est donc placé dans une situation difficile ; mais en même temps, il ne peut, en tant que corps professionnel, que chercher à garder une certaine autonomie, indissociable d'une conception de la fonction enseignante sur laquelle il ne peut que vouloir exercer un certain contrôle. À la limite, y renoncer équivaldrait à renoncer à son existence.

Sur le plan méthodologique, notre étude vise à comprendre l'évolution de cette profession à travers l'examen de ses rapports complexes avec les autres grands partenaires sociaux (l'État, les universités, les commissions scolaires, les syndicats, etc.), tout en portant une attention spéciale aux enseignants eux-mêmes, dont les initiatives individuelles et collectives ont contribué à façonner à court et à long terme leur propre champ professionnel et leur univers de travail. Si elle s'appuie sur plusieurs sources de données, notre démarche fait une large place à l'analyse de « récits de carrière » recueillis auprès d'une centaine d'enseignants de métier, dans lesquels ils racontent leurs propres chemine-ments professionnels dans l'enseignement. Ces récits révèlent également les conceptions que les enseignants se font de leur activité professionnelle, de leur place dans l'école, de leur statut dans la société

actuelle et de leurs relations avec les nombreux autres acteurs éducatifs (élèves, confrères et consœurs, spécialistes, directeurs d'école, etc.). En puisant ainsi aux sources du discours des enseignants et de leurs vies dans l'enseignement, nous tentons de reconstituer une sociohistoire du corps enseignant québécois qui soit aussi proche que possible du quotidien et de leur expérience.

Nous avons divisé ce volume en cinq parties, comportant selon le cas une ou plusieurs sections. Les première, deuxième et troisième parties forment le cœur de ce volume, puisqu'elles présentent une analyse globale de l'évolution de l'enseignement que nous avons divisée en trois phases pour les besoins de notre propos. Elles comprennent chacune une partie introductive et une partie finale, dans laquelle nous présentons les points de vue des enseignants sur l'évolution de leur profession.

[12]

Dans l'introduction générale, nous nous attachons d'abord à montrer l'utilité de notre travail. Nous présentons ensuite les diverses interrogations à l'origine de notre démarche. Nous précisons par la suite la perspective théorique orientant notre travail et quelques-uns de nos principaux concepts et principes analytiques. Enfin, nous décrivons les sources et les matériaux empiriques à la base de notre recherche, ainsi que les stratégies méthodologiques utilisées. Ces divers éléments visent donc à situer notre cadre d'analyse et à préciser nos choix théoriques et méthodologiques.

La première partie du volume décrit la situation sociohistorique à partir de laquelle émerge la profession enseignante après la Seconde Guerre mondiale. Elle comprend deux chapitres. Le premier chapitre présente une brève vue d'ensemble de l'évolution quantitative du corps enseignant depuis les années quarante ; nous y documentons également à l'aide de données chiffrées l'évolution des clientèles scolaires. Le second chapitre trace un tableau de l'évolution de l'enseignement avant la Révolution tranquille.

La deuxième partie comporte également deux chapitres. Nous y traitons de l'évolution du système éducatif et du corps enseignant après le Rapport Parent, en relation avec le développement de l'État et l'expansion scolaire. Le premier chapitre décrit brièvement le contexte idéologique dans lequel s'inscrit l'importante réforme de l'éducation des années soixante. Nous mettons en évidence l'existence de différentes

logiques qui sont à l'œuvre dans l'espace-temps de la Révolution tranquille : logique étatique, logique des acteurs, logique sociale. Le second chapitre revient sur l'histoire évolutive, en décrivant et en analysant les principales transformations subies par l'enseignement dans le contexte des années soixante et soixante-dix, marquées par la modernisation de la société québécoise et des grandes institutions sociales.

La troisième partie retrace l'évolution de la profession enseignante depuis le début des années quatre-vingt jusqu'à maintenant. Au cours de cette période, deux importantes crises économiques sont survenues à dix ans d'intervalle. Ces crises ont amené l'émergence d'un puissant courant idéologique qui remet en question l'État, son interventionnisme et les acquis du libéralisme. Ce courant idéologique s'attaque en même temps aux pratiques et aux idéaux de la Révolution tranquille, forçant ainsi le monde de l'éducation en général et les enseignants en particulier à se redéfinir en fonction d'un contexte nouveau et souvent réfractaire aux pratiques et aux valeurs établies.

Enfin, la quatrième partie reprend en quelque sorte les sujets traités dans les trois parties précédentes, mais cette fois-ci en fonction des perceptions et des idées que nous ont présentées les enseignants interviewés. Cette dernière partie complète ainsi notre examen de l'évolution [13] de la profession enseignante, en le mettant en parallèle avec le discours des enseignants.

NOTES

Pour faciliter la consultation des notes en fin de textes, nous les avons toutes converties, dans cette édition numérique des Classiques des sciences sociales, en notes de bas de page. JMT.

[14]

[15]

La profession enseignante au Québec
(1945-1990).

Histoire, structures, système.

Introduction générale

[Retour à la table des matières](#)

Ce travail est le résultat d'une recherche de nature sociohistorique qui a commencé à la fin des années quatre-vingt et qui s'est poursuivie, plus ou moins régulièrement, jusqu'à maintenant. Il se fonde sur l'idée que les enseignants sont au cœur de cette institution fondamentale qu'est l'école, devenue aujourd'hui, en raison de phénomènes que nous étudions dans cet ouvrage, un système scolaire possédant une logique interne, une grande force d'inertie et d'attraction sociale. Notre travail examine les multiples relations et aussi les tensions entre la profession enseignante, l'école et la société. Il s'agit de les reconnaître et de les étudier aussi bien du côté des structures sociales et des organisations que du côté des agents officiels et des acteurs officieux intervenant d'une façon ou d'une autre sur l'identité professionnelle des enseignants et sur leur travail quotidien.

Dans les pages qui suivent, nous présentons les sujets, l'approche et les concepts de base de cette étude. Mais avant d'aborder ces différents points, nous voudrions d'abord considérer l'utilité du présent travail. Pourquoi en effet consacrer une aussi longue recherche à l'évolution de la profession enseignante ? Quels sont les objectifs que nous nous sommes assignés ? Quelle contribution croyons-nous pouvoir apporter, au juste ?

Intérêt du sujet

[Retour à la table des matières](#)

L'école est une institution sociale fondamentale, car elle remplit simultanément et parfois de façon contradictoire plusieurs fonctions aussi essentielles les unes que les autres. Avec la famille, elle assume le [16] rôle difficile de former et d'instruire les enfants et les jeunes, et de les intégrer à une société de plus en plus complexe, de plus en plus dynamique, changeante et mobile. À l'instar des autres institutions culturelles et des médias, elle a pour mission de refléter et de transmettre la culture, dont elle reste l'une des principales médiatrices et dispensatrices auprès de l'ensemble de la population. Avec la communauté scientifique et technique, avec les membres des professions spécialisées, elle sert de puissant véhicule à la culture intellectuelle et savante, ainsi qu'aux connaissances et principes qui en sont le fondement. Avec les traditions, avec l'histoire qui imprègne les conduites, les attitudes, les croyances et les valeurs des gens, elle représente une force de médiation et d'intégration entre les générations des adultes et des enfants, entre les anciens et les nouveaux, entre le passé, le présent et l'avenir.

Étant donné ces diverses considérations, on peut soutenir qu'une « société sans école » (Illich : 1971) relève présentement de la pure et simple utopie. D'ailleurs, on constate que l'école, à travers la diversité des rôles qu'elle se voit confier, constitue désormais une institution socialement nécessaire et qu'elle est considérée comme telle dans un nombre croissant de sociétés. Loin de s'effacer ou de se résorber, le phénomène scolaire tend, d'une part, à se généraliser, à se mondialiser et, d'autre part, à se transformer, dans les sociétés industrielles avancées, en une sorte de continuum de plus en plus long et de plus en plus ramifié qui absorbe aussi bien les jeunes enfants (prématernelle, maternelle) que les adultes d'un âge très avancé (éducation continue ou permanente, éducation cyclique, université du troisième âge, etc.). Même si elle est fortement critiquée, même si elle déçoit ses plus ardents défenseurs, l'école continue d'être le mode dominant de socialisation dans notre société.

Or, il est nécessaire de le rappeler au début de cet ouvrage, cette institution fondamentale dépend en dernier ressort de l'action quotidienne des enseignants auprès des élèves. Insistons sur ce phénomène

trop souvent oublié : tout le système scolaire, avec ses structures, ses pouvoirs, ses organismes, ses règlements, ses programmes, deviendrait en réalité une immense coquille vide sans le travail quotidien de milliers d'hommes et de femmes qui constituent l'ultime médiation entre l'école et ceux à qui elle s'adresse, les élèves. Dans sa tâche même, l'enseignant est donc une sorte d'intermédiaire et son travail, une médiation. En tant que médiateur, l'enseignant est le trait d'union entre l'institution qu'il représente et qui le mandate et ceux qu'il doit former et instruire. Par son travail quotidien, il tente de joindre ces deux termes et de les fondre l'un dans l'autre : il s'efforce de transmettre la culture et les connaissances aux élèves, en les adaptant à eux, à leur singularité, à leur âge, à leur niveau, etc., et en même temps, il s'efforce d'intégrer les élèves à cette institution et à cette culture qu'il représente, afin qu'ils s'en instruisent et en tirent profit maintenant et pour plus tard.

[17]

La situation de l'enseignant est plus difficile et plus délicate que certains ne le croient. D'une part, un ensemble complexe de contraintes liées à l'appareil scolaire vient peser sur l'action de l'enseignant ; d'autre part, celui-ci doit subir d'autres contraintes liées aux rapports avec les élèves et à l'exercice quotidien du métier, avec ses difficultés, ses impondérables et ses contingences. Avec les élèves, ce qui pénètre dans la classe, c'est en quelque sorte le « dehors » de l'institution scolaire, ce « dehors » que l'enseignant ne contrôle pas, mais qui constitue, cristallisé dans la réalité individuelle, familiale et sociale des élèves avec leurs infinies différences personnelles, la matière première de son effort. En tant que médiateur, l'enseignant est en quelque sorte pris constamment entre deux feux : il doit satisfaire l'établissement pour lequel il travaille et les personnes auxquelles il s'adresse. C'est dans ce continuel va-et-vient entre ces attentes que se joue le sort de l'enseignant. Représentant d'une société et de sa culture établie, agent d'un système scolaire, il a pour rôle de se présenter en classe et d'établir une relation directe avec les élèves. Or, sa présence devant et avec les élèves n'est plus celle d'une autorité sociale abstraite, d'un agent anonyme du système scolaire ; elle est, ou plutôt elle doit être, la présence vivante et active d'un acteur qui ne se contente pas de personnifier un rôle, mais qui l'investit réellement de toute sa personnalité et de tout son talent de pédagogue. Nous verrons dans cet ouvrage que ces doublets que sont l'acteur et le système, l'agent de l'organisation scolaire et la personne en relation avec les

élèves sont au cœur des tensions qui travaillent et structurent de l'intérieur le métier d'enseignant et l'identité professionnelle du groupe des enseignants.

Mais l'enseignant n'est pas qu'un médiateur, son travail est aussi un lieu de pouvoir et de contrôle. Étant donné qu'il occupe une position centrale dans l'école, c'est lui qui doit en dernier ressort satisfaire aux attentes institutionnelles et sociales de l'éducation. Or, à cause de cette position stratégique, nous verrons que des enjeux conflictuels de contrôle externe et interne mais aussi d'autonomie marquent constamment l'évolution et la pratique de l'enseignement. Enfin, nous montrerons que, par suite des changements survenus dans la société québécoise durant la Révolution tranquille, l'ordre éducatif traditionnel a été brisé, ce qui a entraîné l'apparition de nouveaux types de contrôle (étatique, bureaucratique, idéologique, syndical, etc.) et une profonde transformation dans la pratique du métier. Physiquement parlant, la classe est à peu près restée la même, mais elle a été enchâssée dans un nouveau décor institutionnel et encastrée dans un nouvel espace socio-éducatif. Il y a eu ouverture du système éducatif, complexification de la profession enseignante et accroissement de l'écart entre le corps enseignant et les autres catégories d'acteurs scolaires au cours des trente dernières années. Depuis la redistribution des pouvoirs entre l'Église et l'État, qui a eu lieu durant les années 1945-1965, les intermédiaires entre l'enseignant et ses supérieurs hiérarchiques se sont multipliés, engendrant un appareil de [18] contrôle plus complexe dans lequel de nouveaux groupes ont pris place en s'efforçant d'imposer leurs règles du jeu aux enseignants de métier : administrateurs, psychologues scolaires, orthopédagogues, spécialistes, conseillers pédagogiques, fonctionnaires du MEQ, etc. Les rôles traditionnels de l'enseignant, de la famille et de l'État se sont embrouillés ; des doutes sont apparus quant à leur capacité de bien tenir leur rôle respectif, notamment sur la question essentielle et désormais si controversée de l'autorité, que chacun délègue mais que l'on a de la difficulté à exercer. Finalement, entre l'enseignant et les élèves, là aussi des distances sont apparues qui tiennent à de multiples facteurs : vieillissement général du corps enseignant, forte concentration des élèves dans un même établissement, grande hétérogénéité des clientèles scolaires, pluriethnicité dans la grande région montréalaise. Ces phénomènes et bien d'autres que nous étudierons en temps et lieu sont autant de facteurs qui sont venus briser, comme disent les gens de

théâtre, l'unité de temps et de lieu de la scène pédagogique traditionnelle.

Si on admet la pertinence de ce qui vient d'être dit au sujet de l'école et de la position stratégique que les enseignants y occupent, alors il est évident que l'étude de l'évolution de cette profession et l'analyse des transformations qu'a subies celle-ci depuis une trentaine d'années constituent des voies d'accès privilégiées pour mieux comprendre la situation actuelle ainsi que l'avenir de cette institution fondamentale pour notre société. Pour être encore plus clair, disons que, pour comprendre l'évolution de l'école depuis les trente dernières années, il est nécessaire de connaître celle du personnel enseignant. Dans cette optique, nous pensons qu'un travail de synthèse comme celui que nous présentons ici est à même d'apporter une contribution importante à l'histoire récente du système d'enseignement au Québec, mais saisie de l'intérieur et par le biais de l'évolution d'une catégorie d'agents qui se situent parmi les porteurs et les acteurs principaux de cette histoire.

De plus, on sait que la réforme scolaire des années soixante peut être considérée comme une pièce essentielle de la modernisation de la société québécoise depuis la dernière guerre. En ce sens, nous espérons que notre travail permettra de mieux comprendre ce processus de modernisation, notamment ses conséquences sur l'évolution d'une profession traditionnelle comme celle de l'enseignement et sur l'organisation du travail dans les institutions publiques.

Les questions de départ

[Retour à la table des matières](#)

Un certain nombre de questions générales et spécifiques ont été à l'origine de ce travail ; elles ont été enrichies en cours de route par d'autres questions qui ont principalement été soulevées au cours de [19] l'analyse des entrevues avec des enseignants (notre méthode d'analyse est expliquée dans l'appendice). Ces questions sont de trois ordres.

Le premier ordre de questions porte sur des phénomènes qui mettent en relation la profession enseignante avec l'évolution du contexte institutionnel scolaire (incluant le système éducatif en général et les écoles en particulier) et du contexte social depuis les trente dernières années.

Il s'agit ici de voir comment l'évolution de l'institution scolaire et de la société se répercute sur le corps enseignant pris globalement ; comment les enseignants réagissent face aux grandes transformations qui ont marqué le monde de l'éducation depuis trois décennies ; où ils se situent par rapport aux autres groupes d'acteurs : acteurs du ministère de l'Éducation, des commissions scolaires, des syndicats, des clientèles scolaires, de la communauté de parents et, plus largement, de tout acteur social. Les enseignants constatent-ils une évolution dans leurs rapports avec ces groupes d'acteurs ? L'enseignement est-il devenu plus difficile ? Les élèves d'aujourd'hui sont-ils réellement différents de ceux d'il y a trente ans ? Les rapports entre les parents et les enseignants sont-ils réellement devenus plus difficiles ou plus complexes ? L'ensemble de ces rapports tend-il à faire des enseignants un groupe d'exécutants, de techniciens ou encore de professionnels ? Peut-on parler d'un phénomène de prolétarianisation à cet égard ? Quels sont les principes sur lesquels repose la pratique du métier et quelle a été leur évolution ?

Le deuxième ordre de questions se rapporte à l'évolution interne de la profession enseignante au cours de la même période : Quels sont les attributs et les pratiques professionnelles des sous-groupes qui composent le corps enseignant ? Quels groupes ou sous-groupes d'intervenants constituent le corps enseignant : titulaires, spécialistes, orthopédagogues, administrateurs, etc. ? En quoi ces groupes se distinguent-ils les uns des autres ? De plus, l'identité professionnelle est-elle affectée par diverses variables : homme/femme, urbain/rural, ancien/nouveau, etc. ? Jusqu'à quel point cette identité implique-t-elle une culture professionnelle commune aux divers sous-groupes constituant le corps enseignant ? Formulé d'une autre manière, ce second ordre de questions porte sur les paramètres de différenciation et de division du corps enseignant en sous-groupes.

Le troisième ordre de questions concerne la carrière et le cheminement professionnel de l'enseignant. Plusieurs types de questions nous intéressent ici. *Dans un premier temps*, on peut poser des questions sur la carrière en vue de la comprendre comme un tout en rapport avec d'autres carrières et en vue d'en cerner la progression à partir d'un choix initial. Comment la carrière enseignante se définit-elle par rapport aux autres carrières ? Comment compare-t-on la carrière dans l'enseignement aux autres carrières ? Quelles sont les étapes de la carrière, depuis la décision d'entrer dans l'enseignement jusqu'à la décision éventuelle

d'en [20] sortir, en passant par tous ces changements : de la formation à la pratique, de certaines pratiques à d'autres, etc. ?

Dans un deuxième temps, on peut aborder ici la question des savoirs professionnels et de la compétence. Si nous jugeons pertinent de poser ces sous-questions dans le cadre de questions sur la carrière et les cheminements professionnels, c'est parce que nous croyons que l'acquisition (et donc l'exercice) des savoirs constitue un phénomène dynamique qui s'étale sur le temps individuel de la carrière. Les savoirs professionnels ne sont pas acquis une fois pour toutes au cours de la formation initiale ; ils s'enrichissent tout au long d'une carrière à la suite de diverses expériences. Plusieurs questions en découlent : Quels sont les rapports entretenus avec les instances de formation et de perfectionnement (écoles normales, universités, etc.) ? Quels sont les rapports entretenus avec les formateurs qui en relèvent ? Comment les enseignants perçoivent-ils la formation initiale et le perfectionnement ? Quels sont les savoirs professionnels qu'ils utilisent ? Sont-ils uniquement des transmetteurs de savoirs produits par d'autres ? Produisent-ils un savoir ou des savoirs spécifiques au métier ? Quels sont les contenus généraux et spécifiques de la pédagogie, de la didactique et des activités d'enseignement/apprentissage, tels que rapportés par les enseignants ? Où et comment ces savoirs sont-ils produits ? Dans la classe ? Par des interactions avec les élèves, avec les pairs, avec les administrateurs ? Quels sont les critères servant à évaluer la compétence professionnelle ?

Enfin, *dans un troisième temps*, la question du prestige et de la considération sociale peut faire l'objet d'une analyse de la profession enseignante sur le plan des carrières. Par exemple, quel est le niveau de considération sociale accordée à cette profession ? Quel est le niveau de considération individuelle qui lui est accordé, hormis tout jugement venant de l'extérieur ? Les enseignants jugent-ils qu'ils sont motivés ou non à poursuivre leur carrière ? Pour quelles raisons ?

Notre étude, bien sûr, ne répondra pas à toutes ces questions de façon complète et définitive. Elle vise uniquement à formuler et à proposer, là où c'est possible, des éléments de réponse ou des pistes de recherche, et ce, compte tenu de la multiplicité et de la diversité des phénomènes en cause. Comme nous le verrons dans les pages suivantes, les perspectives analytiques privilégiées dans notre recherche sont structurées de manière à donner des éléments de réponse diversifiés et complémentaires à chacun de ces trois ordres de questions, qui portent

sur autant de registres d'analyse de la profession enseignante. Mais avant d'aborder ces questions, décrivons brièvement notre approche théorique, car il est évident que l'évolution de la profession enseignante depuis les trente dernières années peut être étudiée selon différents points de vue.

[21]

Une approche combinant sociologie et histoire

[Retour à la table des matières](#)

On constate que le pluralisme théorique et méthodologique qui caractérise les sciences sociales depuis leur naissance, loin de se résorber, s'est amplifié et généralisé au cours des dernières décennies. À côté des grands courants de pensée apparus dans les années quarante et soixante, tels que le structuralisme, le marxisme, le fonctionnalisme, on a vu apparaître, depuis, plusieurs nouvelles approches de la réalité sociale : interactionnisme symbolique, ethnométhodologie, analyse institutionnelle, théorie de la rationalité, théorie des organisations, sociobiologie, sociologie cognitive, psychosociologie, constructivisme social, etc. Ces nouvelles approches, dont les fondements théoriques ont été, pour certaines d'entre elles, posés au début du siècle, n'ont pas remplacé les anciennes, mais s'y sont tout simplement ajoutées, entraînant un élargissement considérable du champ d'investigation des sciences sociales, ainsi qu'une multiplication des conceptions et des méthodes utilisées par les chercheurs.

Pourtant, on observe que, depuis à peu près une quinzaine d'années, il s'est établi progressivement un consensus quant à la valeur positive de ce pluralisme. En sciences sociales, la concurrence entre les théories rivales persiste, mais elle semble avoir lieu dans un esprit moins dogmatique. Sans vraiment disparaître, les vieux clivages qui structuraient le champ de la recherche ont perdu de leur force d'exclusion. La plupart des chercheurs s'entendent pour dire que la valeur d'une recherche dépend non pas de la catégorie sous laquelle on la range (macro/micro, objectif/subjectif, quantitatif/qualitatif, fondamental/appliqué, structurel/historique, etc.), mais de la qualité scientifique de la démarche suivie effectivement par les chercheurs et de sa capacité à susciter un

questionnement plus large et plus profond qu'au départ, sans parler des autres qualités en jeu (persévérance, imagination, sens de l'organisation, etc.), dont on ne parle guère dans les traités de méthodologie. Avec l'extension du pluralisme, les frontières entre les disciplines, entre les traditions de recherche et entre les approches méthodologiques éclatent. Une des conséquences de cette situation est de favoriser des recherches qui ne se bornent pas à considérer un seul aspect de la réalité sociale — l'individu, le groupe, l'organisation, l'économie, etc. — mais qui l'envisagent sous divers angles, en mettant à contribution, par exemple, plus d'une discipline et en utilisant diverses sources de données (statistiques, observations, entretiens, etc.). Ce type de recherche s'efforce de multiplier les points de vue sur le phénomène étudié, afin d'en saisir le plus d'aspects possible et d'en restituer ainsi la complexité.

C'est ce genre de démarche, bidisciplinaire et utilisant plusieurs sortes de données, que nous avons suivi. Comme nous l'avons dit déjà, notre approche se veut sociohistorique ; elle combine les ressources de la [22] sociologie et de l'histoire. Elle s'intéresse donc aux rapports sociaux qui structurent le champ diversifié de l'activité humaine, ainsi qu'à l'évolution de ces rapports et aux transformations qui en découlent. Appliquée à notre objet, elle consiste à articuler entre elles :

- a) l'analyse des rapports sociaux (économiques, idéologiques, politiques, organisationnels, symboliques, etc.) à partir desquels un ensemble d'individus, qu'on appelle les enseignants, se voit doté d'une certaine identité professionnelle en tant que groupe et agents particuliers, en relation avec l'institution scolaire dans laquelle ils exercent leur métier et les pratiques qui caractérisent leur travail ;
- b) l'analyse des processus historiques qui ont rendu possible l'émergence et la structuration de ces rapports sociaux, et par conséquent l'émergence et la structuration du corps enseignant actuel lui-même.

Efforçons-nous de préciser ces deux perspectives et les principales notions qu'elles mettent en jeu.

*Perspective sociologique
et registres d'analyse privilégiés*

Dans une perspective sociologique, notre démarche s'intéresse aux différents rapports sociaux qui structurent le travail enseignant et, plus largement, aux relations entre la profession enseignante en milieu scolaire et les autres organisations, instances et groupes d'acteurs éducatifs et sociaux. Par rapports sociaux, nous entendons ici tout simplement les diverses interactions à travers lesquelles les enseignants, les groupes et les sous-groupes d'enseignants ou d'autres personnels scolaires, les organisations, les instances se rapportent les uns aux autres à travers leurs pratiques matérielles et symboliques, en définissant ainsi mutuellement leur position respective dans le champ scolaire et social. De tels rapports, nous le verrons, peuvent prendre diverses formes ou divers caractères ; ils peuvent osciller entre le conflit, la négociation, l'entente ; ils peuvent être très formalisés (par exemple sous l'aspect juridique, légal) ou informels ; ils peuvent être stables ou éphémères.

Avec ce travail, nous cherchons justement à savoir jusqu'à quel point ces multiples rapports sont porteurs de tensions mais aussi de collaborations et de négociations, jusqu'à quel point ils s'établissent selon des relations de distance mais aussi de proximité entre les enseignants et les autres groupes d'acteurs éducatifs et sociaux, institutionnalisés ou non, plus ou moins impliqués directement dans les écoles. Il s'agit donc plus concrètement de décrire les rapports existant entre les enseignants et les différents groupes d'acteurs faisant partie du système éducatif ou de la société, et plus ou moins responsables du fonctionnement des écoles ⁵. [23] Selon cette perspective, l'étude de la profession enseignante ne peut donc se limiter aux seuls faits et gestes des enseignants et elle doit tenir compte des différents groupes d'acteurs. Elle doit également prendre en considération certains phénomènes sociaux et institutionnels qui se produisent en dehors du champ professionnel des enseignants et qui ont des répercussions sur le statut ou le travail des enseignants.

⁵ Tels les autres professions intégrées dans l'institution scolaire, les groupes et sous-groupes qui prennent part à la définition du travail enseignant, les différents acteurs (y compris les élèves) avec lesquels les enseignants sont appelés à travailler, par exemple les collègues, les administrateurs, les parents, les spécialistes, les universitaires, les conseillers pédagogiques, etc.

Pour les fins de notre recherche, nous avons identifié et privilégié trois registres d'analyse qui s'emboîtent, en quelque sorte, les uns dans les autres et qu'on peut appeler tout simplement les registres global, intermédiaire et individuel, qui correspondent respectivement au corps enseignant considéré comme un tout, aux sous-groupes d'enseignants qui le composent et, enfin, aux acteurs individuels avec leurs chemine-ments professionnels particuliers. Décrivons-les succinctement.

Le registre global concerne les relations entre, d'une part, la profes-sion au niveau global du corps enseignant et les autres grands acteurs dans le domaine de l'éducation et, d'autre part, les grands phénomènes qui ont entraîné la modernisation de l'enseignement. Ce premier niveau traite des rapports entre le corps enseignant, le système scolaire et la société. Cela inclut les rapports entre le corps enseignant et l'ensemble des groupes d'acteurs, institutionnalisés ou non, qui jouent un rôle plus ou moins essentiel dans la définition des attributs et des pratiques de la profession enseignante : le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires et les écoles, les syndicats et les associations d'enseignants, les clientèles scolaires, les associations de parents et les associations communautaires, etc. Soulignons que ces rapports peuvent être d'ordre macro-sociologique ou microsociologique ; dans ce dernier cas, ils se déroulent entre les enseignants et les différents acteurs travaillant dans l'école, par exemple, les conseillers pédagogiques ou les différents ad-ministrateurs, les groupes d'experts qui interviennent dans la planifica-tion des programmes, les chefs ou délégués syndicaux, les élèves en classe, les parents à l'occasion de rencontres régulières ou non régu-lières, etc.

Le registre intermédiaire touche les rapports entre les divers sous-groupes qui composent le corps enseignant relativement à un ensemble de variables lourdes : sexe, âge, ordre d'enseignement, champ de spé-cialisation, sphère générale ou professionnelle, privée ou publique, etc. Ce niveau implique aussi des interactions macrosociologiques sur le plan institutionnel et social, et microsociologiques sur le plan de l'école. On peut en effet chercher à dégager les conditions institutionnelles et sociales de différenciation et de segmentation du corps enseignant en sous-groupes sur de telles variables, comme on peut chercher, en se ba-sant sur l'exercice quotidien de la profession dans l'école, des modèles d'interactions entre collègues dont les fonctions, les spécialisations et les caractéristiques sociologiques varient.

[24]

Enfin, le registre individuel se rapporte aux carrières et aux cheminement professionnels des individus. Nous nous intéressons à la carrière comme un tout en rapport avec d'autres carrières ou comme une suite d'étapes débutant avec un choix. Nous étudions aussi la pratique du métier comme acquisition et exercice de savoirs professionnels et de compétences, dans le cadre d'interactions avec des instances de formation, dans le cadre d'interactions avec des formateurs et dans le cadre des activités quotidiennes à l'école, surtout en classe avec les élèves. Nous abordons aussi l'analyse du métier comme source plus ou moins grande de considération sociale et de satisfaction personnelle. Enfin, nous étudions sous divers angles les interactions entre les enseignants et les autres acteurs individuels.

Ainsi qu'on peut le voir, ces différents registres d'analyse surmontent la vieille opposition entre le global et le local, entre le macro et le micro. Nous croyons en effet que ces deux aspects sont solidaires et nécessaires. Selon nous, l'analyse macrosociologique permet d'accéder aux réalités d'ensemble structurelles du vaste et complexe système socio-éducatif. Ce type d'analyse est forcément globalisant, puisqu'il aborde les phénomènes dans leur généralité. Il est sensible aux faits et aux événements à large échelle ; ceux-ci constituent les points de bascule ou de redressement de tendances qui s'amortissent sur plusieurs années, voire plusieurs décennies. Une telle analyse n'est pas seulement chronologique et événementielle ; elle montre que la progression du temps et des événements est non pas le fruit du hasard, mais de forces sociales, orientées vers la réalisation d'objectifs qui concernent ultimement le domaine de l'éducation et qui touchent l'avenir des groupes d'acteurs travaillant dans ce domaine. Dans une analyse macrosociologique de la profession enseignante, nous essayons de voir comment cette profession, intégrée dans des rapports sociaux entre groupes d'acteurs éducatifs et dans un système de conditions organisationnelles ayant charpenté l'ensemble du système éducatif, a pu exister et se transformer. Pour ce faire, il faut par exemple étudier les multiples conséquences de l'étatisation scolaire de la réforme des années soixante, de même que celles qui résultent, à l'image d'un contexte social d'ensemble, des tendances plus récentes de la gestion éducative. Le tout nous donne un portrait « objectivant » de la profession, selon un tracé global ou général.

À l'inverse, une perspective microsociologique se doit d'interroger les dynamiques particulières ou locales des interactions entre acteurs dans le cadre de projets beaucoup plus individualisés et de ce fait moins immédiatement transparents à l'analyse. Ces projets comportent toujours des objectifs plus ou moins rationnels, plus ou moins conscients. En revanche, la découverte de ces objectifs implique que l'analyste quitte sa position quelque peu objectivante pour se rapprocher « en personne » des acteurs et être ainsi plus en mesure de saisir leurs intérêts, leurs buts, leurs motifs, lesquels sont plus secrets, moins visibles, plus intimes. [25] L'analyste se rendra compte que leur perception de leurs projets particuliers peut différer plus ou moins grandement de la version, plus officielle et surtout plus connue, des groupes professionnels auxquels ils appartiennent, telle qu'elle s'exprime dans les prises de position officielles des instances ou des organisations à travers leurs porteparole, faisant partie de l'élite. Les acteurs quotidiens, les enseignants de métier, dans leurs discours, nous donnent des clés pour comprendre jusqu'à quel point le devenir collectif d'une profession comme l'enseignement ne détermine pas complètement ni exclusivement le devenir individuel de ses membres. Pour ces raisons, une analyse microsociologique des interactions ponctuelles entre acteurs dans des espaces plus locaux (en l'occurrence l'espace de l'école, voire de la classe) nous permettra de corriger ou de rejeter toute interprétation globalisante (c'est-à-dire macrosociologique) qui ne se serait attachée qu'à l'aspect systémique ou structurel d'une réalité résultant des rapports sociaux globaux.

Perspective historique et modernisation

Dans une perspective historique, nous considérons que les rapports sociaux et les trois différents registres d'analyse que nous venons de définir ne sont pas statiques, qu'ils sont le résultat d'un processus historique. Ainsi, les interactions entre le système éducatif, la société et le corps enseignant ont connu, nous le verrons, diverses transformations depuis la dernière guerre mondiale. Il en va de même pour les phénomènes liés à la profession enseignante ; par exemple, on verra que l'une des caractéristiques importantes des trois dernières décennies est la spécialisation et la division du travail enseignant, qui ont amené

l'apparition de différents sous-groupes d'enseignants. Enfin, l'activité professionnelle des individus et leurs carrières sont aussi largement déterminées par des causes historiques. Bref, chacun des registres précédents renvoie à une évolution, à une dynamique historique que nous tâcherons de mettre en lumière sur plusieurs aspects.

Avec cette perspective historique, qui se superpose à la perspective sociologique précédente, nous exprimons l'hypothèse fort naturelle que les rapports sociaux qui définissent et structurent la profession enseignante changent au fil du temps tant sur le plan macrosociologique que sur le plan microsociologique. En effet, depuis les trente dernières années, beaucoup de changements ont marqué le système éducatif et la société, et ces changements, bien entendu, se sont répercutés sur les écoles et sur les enseignants. La modernisation du système éducatif, due en partie à la Révolution tranquille, s'est étalée sur plusieurs années et a été amorcée longtemps auparavant. Ce fait nous semble déjà en lui-même suffisant pour justifier la pertinence d'une perspective historique, [26] car la période étudiée est suffisamment longue pour que les changements observés soient autre chose que de simples variations de surface à l'intérieur d'une réalité fondamentalement stable.

Cette période se caractérise par toute une série de transformations profondes de la société québécoise qui affectent l'ensemble de la réalité sociale ainsi que chacune de ses dimensions prises séparément : économie, organisation sociale, culture, politique, institutions, idéologies, mentalités, mœurs, vie quotidienne, etc. Soulignons que plusieurs de ces changements sont toujours en cours ; ils débordent par le fait même sur l'histoire du proche avenir qui est en train de se dessiner aujourd'hui. L'ensemble de ces transformations s'intègre dans un large et complexe processus sociohistorique que l'on désigne par l'expression désormais consacrée de modernisation de la société québécoise.

C'est dans le cadre de ce processus de modernisation que s'est constitué le système scolaire tel que nous le connaissons aujourd'hui. Le développement d'un corps enseignant laïc, formé aux sciences de l'éducation et à la pédagogie nouvelle, possédant ses propres instances de représentation syndicale et travaillant dans une institution commune placée directement sous le contrôle de l'État, renvoie lui aussi à ce processus de modernisation, dont il constitue une pièce essentielle dans le champ scolaire. En fait, comme nous aurons l'occasion de le vérifier dans la suite de notre travail, le corps enseignant s'est lui-même attaché

à promouvoir une certaine modernité en éducation et en pédagogie, après, il est vrai, avoir connu certaines ambivalences et résistances (Dion : 1967 ; Tremblay : 1989) liées, il nous semble, aux trois facteurs suivants : 1) le jugement assez négatif du Rapport Parent et des élites modernisantes sur les pratiques pédagogiques dominantes dans les écoles, notamment dans les écoles primaires, et sur les établissements de formation des maîtres et donc, par extension, sur la compétence de ceux qui pratiquent déjà le métier ; 2) l'ampleur des changements structurels proposés déstabilisant certains points de vue et certaines croyances assez largement répandus au sein du corps enseignant de l'époque, notamment, la création du MEQ et la déconfectionnalisation de l'éducation, la formation des maîtres confiée à l'université et la disparition des écoles normales ; enfin, 3) la rapidité de l'institutionnalisation de ces changements forçant tout le monde à s'adapter très rapidement. Malgré ces ambivalences et ces résistances, somme toute rationnelles si l'on se place du point de vue de l'acteur, on peut affirmer que le corps enseignant a été, particulièrement au cours de la période réformiste qui a suivi immédiatement le Rapport Parent, non seulement un agent de la modernisation de l'éducation, mais aussi un porteur et un acteur essentiel du projet visant à moderniser et à démocratiser l'école québécoise et à l'adapter au contexte social nouveau issu de la Révolution tranquille. À telles enseignes, on le verra, que les porte-parole syndicaux défendront, au cours de la troisième période [27] analysée dans cet ouvrage, les acquis de la réforme des années soixante contre ce qu'ils appelleront la contre-réforme. Cela dit, le concept de « modernisation » appelle deux remarques importantes.

Le phénomène de la modernisation n'est pas particulier au Québec, il intéresse aussi les sociétés européennes et nord-américaines, et, surtout depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale, d'autres sociétés qui sont en dehors de la sphère géopolitique occidentale, mais qui subissent néanmoins son influence ou qui adoptent ses modèles sociaux. Pour une large part, la modernisation de la société québécoise doit donc se comprendre en relation avec ce processus beaucoup plus vaste qui englobe plusieurs sociétés, notamment les sociétés directement en rapport avec le Québec ou qui ont exercé une influence déterminante sur lui (le Canada anglais, les États-Unis, la Grande-Bretagne, la France, etc.). En fait, par rapport à certaines de ces sociétés, au Canada anglais par exemple, on sait que le Québec a connu un retard relatif, notamment

dans la modernisation de l'État et des services publics et au plan des idéologies de légitimation de l'ordre social, qui sont demeurées sous le contrôle des autorités religieuses jusqu'aux années soixante, alors que la modernisation économique était largement avancée.

Ce qui vient d'être dit de la société québécoise vaut également pour la réforme scolaire. Rappelons à ce sujet que d'importants projets de réforme de l'éducation et des systèmes d'enseignement sont déjà en cours dans plusieurs sociétés occidentales à l'époque où le Québec entreprend sa propre réforme scolaire. Les commissaires de la commission Parent puisent d'ailleurs abondamment dans la documentation étrangère et les expériences des autres sociétés pour nourrir leur propre réflexion et proposer leurs diverses réformes. Enfin, l'évolution du corps enseignant au Québec renvoie également à des phénomènes externes et internes au monde de l'enseignement qu'on retrouve dans plusieurs autres sociétés, toujours, bien sûr, avec des variations plus ou moins importantes selon les contextes sociaux et historiques. Il découle de cette première remarque que l'histoire de la profession enseignante au Québec est liée à certains phénomènes et processus socio-éducatifs qu'on pourrait qualifier de « transsociétaux » ou de « transnationaux »⁶.

Notre première remarque concernait l'étendue et la globalité du processus de modernisation ; notre seconde remarque concerne sa durée. Bien que l'essentiel de notre étude porte sur la période 1960-1990, il est évident que cette limite ne saurait être absolue, ni même conçue de façon trop rigide. En effet, la modernisation de la société québécoise et plus particulièrement du champ de l'éducation ne débute pas avec la Révolution tranquille ; au contraire, c'est parce qu'il s'agit d'un processus de longue durée, qui s'enracine au moins sur un siècle d'histoire sociale, économique, culturelle et éducative, qu'il rend possible, dans les années 1950-1970, la cristallisation de tous les acquis sociaux

⁶ Tels sont, par exemple, l'idéologie de l'éducation nouvelle, l'essor de la psychologie comme fondement scientifique de la pédagogie, la laïcisation des corps enseignants, l'allongement de la scolarisation, la spécialisation des programmes, l'émergence de l'administration scolaire et syndicale, etc. Ces phénomènes se retrouvent dans plusieurs pays en même temps et affectent l'ensemble de leurs corps enseignants. Ils constituent donc une toile de fond sur laquelle peut se détacher, avec ses caractéristiques propres, le contexte spécifiquement québécois de l'évolution de la profession enseignante.

antérieurs et leur ultime transformation en acquis définitifs et irréversibles du Québec [28] contemporain (Linteau *et al.* : 1983). Il est évident qu'un tel processus ne doit pas être conçu de façon linéaire et organisé en fonction d'un temps unique, d'un temps-étalon ou d'un « maître-temps » (celui de l'économie, celui de la politique, peu importe), auquel on rapporterait tous les événements et toutes les étapes. La modernisation est un processus sociohistorique faisant intervenir des chronologies multiples, des ruptures certes, mais aussi des arrêts et des continuités, des phases de transition et de régression, d'avance et de recul. Il découle de cette seconde remarque que l'histoire de la profession enseignante au cours de la période qui nous intéresse ne devrait pas être arbitrairement séparée de toute l'histoire antérieure. S'il est vrai que la grande réforme des années soixante introduit des éléments nouveaux ⁷, ces derniers ne sont nouveaux que par rapport à des éléments plus anciens, qui, eux, persistent sous mille formes et d'abord grâce aux hommes et aux femmes formés dans et par l'histoire antérieure qui participent aux transformations. De plus, certains phénomènes qui caractérisent toujours le corps enseignant des années 1960-1990 sont apparus il y a déjà longtemps ⁸. C'est pourquoi, pour pleinement comprendre la période étudiée, il faudra remonter dans le temps et bien situer le contexte antérieur.

Cependant, s'il est vrai que l'histoire du corps enseignant débute bien avant les années soixante, y compris pour certains phénomènes encore et toujours actuels, sinon même porteurs d'avenir, il n'en reste pas moins que les années 1960-1990 marquent un véritable tournant, car elles voient l'établissement d'un corps enseignant laïc, formé, dans les universités, aux sciences de l'éducation et à l'idéologie de l'éducation nouvelle, doté d'organisations de défense de ses droits et de ses privilèges, ayant une éthique du métier ou de la profession plutôt qu'une éthique de la vocation ou du sacerdoce, et fortement engagé, du moins pour certaines de ses minorités agissantes, dans le projet d'une modernisation de l'école et de l'enseignement.

⁷ Par exemple, le ministère de l'Éducation, l'intégration de la formation des maîtres à l'université, la scolarisation massive des filles, etc.

⁸ La féminisation massive du corps enseignant au primaire remonte à la fin du XIX^e siècle et elle n'est pas touchée par la réforme ; l'importance de la psychologie dans la formation des maîtres est un acquis des années 1930-1950, comme l'a établi Mellouki (1989).

Quoi qu'il en soit, comme le montre déjà amplement ce qui précède, le temps constitue un vecteur d'analyse privilégié puisqu'il oblige à considérer les différents registres d'analyse comme des registres dynamiques et évolutifs. En ce sens, on peut dire que les perspectives sociologique et historique traitent des mêmes réalités mais envisagées selon deux points de vue complémentaires : l'une met l'accent sur la structuration des rapports sociaux qui caractérise à un moment donné la profession enseignante, tandis que l'autre met l'accent sur l'évolution de cette structuration et donc sur les transformations des rapports sociaux qui définissaient antérieurement la profession.

On peut résumer ce qui a été avancé dans cette section portant sur notre approche théorique et nos perspectives analytiques dans le tableau suivant :

[29]

**Tableau synthèse des perspectives et
des registres d'analyse de la profession**

Registres d'analyse de la profession (global, intermédiaire, individuel)	Perspective sociohistorique
<p>Global : le corps enseignant ; perspective « macro » ; perspective « micro »</p>	<p>Les interactions ⁹ entre le corps enseignant et l'ensemble des groupes d'acteurs, institutionnalisés ou non, qui jouent un rôle important dans la définition des attributs et des pratiques professionnelles de l'enseignement : <i>a)</i> le MEQ ; <i>b)</i> les commissions scolaires et les écoles ; <i>c)</i> les syndicats ; <i>d)</i> les clientèles ; <i>e)</i> la communauté (les parents et plus largement, l'opinion publique ou la société). Évolution de ces interactions.</p> <p>Les interactions entre les enseignants et l'ensemble des acteurs faisant partie de ces groupes, avec lesquels ils sont en rapport plus ou moins quotidien dans le cadre du travail scolaire (dans l'école). Évolution de ces interactions.</p>
<p>Intermédiaire : sous-groupes du corps enseignant ; perspective « macro » ou « méso » ; perspective « micro »</p>	<p>Les interactions entre les divers sous-groupes qui différencient-segmentent potentiellement le corps enseignant sur un ensemble de variables : sexe, âge, ordre d'enseignement, champ de spécialisation, sphère générale ou professionnelle, privée ou publique, etc. Évolution de ces interactions.</p> <p>Les interactions, dans l'école, entre pairs dont les attributions, les spécialisations et les caractéristiques sociologiques (sexe, âge, etc.) varient. Évolution de ces interactions.</p>
<p>Individuel :</p>	<p>Les interactions entre les enseignants et les instances de formation et/ou de perfectionnement,</p>

⁹ Notons encore une fois que les interactions seront étudiées en parallèle avec les conditions dans lesquelles elles prennent place et dans lesquelles elles aboutissent.

Registres d'analyse de la profession (global, intermédiaire, individuel)	Perspective sociohistorique
<p>carrières et cheminements individuels ;</p>	<p>dont les écoles normales et les universités. Évolution de ces interactions.</p> <p>Les interactions qui établissent le prestige et la considération sociale de la profession. Évolution de ces interactions.</p>
<p>perspective « macro » ; perspective « micro »</p>	<p>Les interactions qui permettent de dégager des étapes de la carrière, de l'insertion-socialisation jusqu'à la retraite. Évolution de ces interactions.</p> <p>Les interactions entre enseignants et formateurs de maîtres. Le contexte interactionnel de l'enseignement au quotidien et les savoirs professionnels des enseignants. Évolution de ces interactions.</p> <p>Les interactions qui établissent le prestige et la considération individuelle de la profession. Évolution de ces interactions.</p>

[30]

Profession et professionnalisation

Il importe d'abord de clarifier deux termes que nous utilisons dans cet ouvrage, soit ceux de profession et de professionnalisation. L'objet de cette section n'est pas de faire la synthèse des écrits sur cette question, mais de fournir les points de repère essentiels à une compréhension de notre démarche interprétative.

Suivant le Robert, une profession est « une occupation déterminée dont on peut tirer ses moyens d'existence ». Ce terme est alors synonyme de métier, de fonction, d'état. Une profession peut aussi être « un métier qui a un certain prestige par son caractère intellectuel ou artistique, par la position sociale de ceux qui l'exercent ». Il s'agit par exemple, dans ce second cas, de professions établies telles que les professions libérales : médecine, droit, etc. On a donc ici affaire à un sous-

ensemble des occupations ou des professions, un sous-ensemble qui est socialement reconnu comme « professionnel ».

Ce sont là les deux principaux sens du terme profession. Le premier est davantage utilisé en France ; il est alors synonyme du terme américain « occupation » ; le second est d'usage courant dans les pays anglo-saxons et dans la sociologie fonctionnaliste des professions. On pourrait dire, d'une manière très simplifiée, que la professionnalisation se conçoit comme un processus consistant à passer du premier au second sens du terme profession ; cela signifie notamment qu'un groupe occupationnel quelconque doit se faire reconnaître comme apte à construire son identité en fonction du second sens du terme.

Selon la littérature sociologique fonctionnaliste anglo-saxonne (Bourdoncle : 1991,1993 ; Parsons : 1968), la professionnalisation est un processus historique au cours duquel un groupe occupationnel se constitue et se mobilise dans le but de faire reconnaître ; 1) l'activité à laquelle il se consacre ; 2) son expertise, c'est-à-dire sa compétence et sa maîtrise d'un savoir et d'un savoir-faire ; et 3) des valeurs générales liées à cette activité, notamment son efficacité, le respect du client, etc. Soulignons que la constitution du *membership* du groupe occupationnel peut évoluer. On ne peut pas toujours répondre de la même manière aux questions : Qui fait partie du groupe ? Qui en est exclu ? Par exemple, à une certaine époque au Québec, les directeurs d'école, les cadres scolaires et les enseignants étaient membres des mêmes associations syndicales et professionnelles ; il était alors convenu que l'enseignement comprenait toutes les personnes travaillant à un titre ou à un autre dans une commission scolaire ou un établissement privé reconnu. Plus tard, les directeurs d'école et les cadres scolaires en sont venus à se considérer non plus comme des enseignants, mais comme les supérieurs hiérarchiques de ces derniers. Leurs intérêts n'étant plus regardés comme compatibles avec ceux des enseignants, on a alors exclu du *membership* des associations syndicales [31] d'enseignants ces catégories d'administrateurs qui alors ont mis sur pied leurs propres associations professionnelles. De même, l'apparition de spécialistes dans l'enseignement a soulevé, à diverses époques de l'histoire de l'enseignement, la question de leur appartenance ou non à la profession enseignante, ainsi que celle de leurs rapports aux enseignants responsables d'une classe d'élèves. On le voit, les contours d'une profession peuvent évoluer, et dans le cas qui nous intéresse, de fait, ils se transforment progressivement. On ne peut

donc pas définir, lorsqu'on utilise une approche sociohistorique, le *membership* de l'enseignement d'une manière fixe et immuable car cette définition est un produit de l'histoire et, en tant que telle, elle est sujette à changer.

Mais revenons au processus de professionnalisation. S'il est couronné de succès, ce processus qui comprend plusieurs étapes amène une reconnaissance officielle du caractère professionnel de l'activité et une sorte de contrat entre le groupe professionnel, la société et l'État : ce sont, selon l'expression d'E.C. Hughes (1958), la « licence » et le « mandat ». Ce contrat ou ce pacte assure l'exercice d'une fonction spécifique, garantit au moins formellement la protection de la société contre le charlatanisme, l'incompétence ou l'exploitation (ces notions étant socialement construites, juridiquement formalisées et incorporées dans un code d'éthique explicite) ; il accorde aussi une grande autonomie au groupe et un contrôle assez étendu sur leur pratique professionnelle, ses conditions et son organisation. Une activité est considérée comme professionnelle si elle est jugée essentielle à la société, si elle est exercée selon un idéal de service, par des individus dotés d'une formation spécialisée, longue, exigeante et — au XX^e siècle — sanctionnée par l'université, mobilisant un ensemble de savoirs complexes ou scientifiques, toujours abstraits, systématisés et codifiés (Friedson : 1986). Dans son activité, le professionnel exerce un jugement, éclairé par les savoirs qu'il maîtrise et qu'il doit constamment mettre à jour ; il n'applique pas des règles et ne procède pas en fonction d'automatismes appris, il doit constamment tenir compte des spécificités des situations et des cas qui se présentent à lui et qui exigent son intervention : c'est là qu'interviennent son expertise, son habileté ou son professionnalisme.

L'on pourrait aisément soutenir que l'enseignement n'est pas loin de satisfaire à l'ensemble de ces critères. En effet, l'éducation est considérée comme une activité essentielle dans notre société ; les enseignants travaillent en général pour réaliser un idéal, pour le bien des élèves, et non pour des intérêts matériels ; ils ont une formation qui au cours du XX^e siècle s'est allongée et spécialisée, tant dans sa composante disciplinaire que dans sa composante pédagogique ; et dans plusieurs pays, cette formation s'est « universitarisée », assurant ainsi une liaison plus étroite à la fois avec les acquisitions récentes de la discipline et les progrès de la recherche en éducation. De plus, n'entre pas dans

l'enseignement qui veut : des standards professionnels et des règles de [32] certification existent et sont respectés, sauf, il faut le reconnaître, en période de pénurie d'enseignants. En outre, la pédagogie active appliquée depuis plusieurs décennies dans la plupart des pays occidentaux et la remise en question d'anciennes règles d'un apprentissage trop axé — ou perçu comme tel — sur la mémoire, la répétition et le conformisme intellectuel montrent que l'enseignant doit être lui-même actif et créateur, capable de développer de manière autonome du matériel d'enseignement ainsi que des situations d'apprentissage adaptés à ses élèves, afin de leur assurer un apprentissage significatif, intégré et de haut niveau. En ce sens, l'évolution de la pédagogie contemporaine fait de lui un spécialiste de l'intervention pédagogique, exerçant quotidiennement le jugement typique du professionnel en exercice. Elle l'oblige aussi à supporter de grandes responsabilités. Pour le moment, il importe de reconnaître que cette « nouvelle » pédagogie est « professionnalisante », au sens défini plus haut.

Pour toutes ces raisons, nous pouvons affirmer sans hésitation que la plupart des enseignants ont un comportement véritablement professionnel, qu'ils sont, en ce sens, des « professionnels », au même titre que plusieurs autres catégories de travailleurs dans la société.

Cependant, l'enseignement n'est pas véritablement reconnu par l'ensemble de la société comme une profession libérale et ne le sera vraisemblablement pas dans un avenir rapproché. Notre cheminement nous amène à penser que cela a beaucoup à voir en dernière analyse avec le statut incertain des savoirs pédagogiques et aussi avec certaines caractéristiques de l'enseignement qui font obstacle et continueront de faire obstacle à sa complète professionnalisation. Quoi qu'il en soit, pour ce cas, comme pour celui d'occupations apparentées, des sociologues ont inventé les termes de semi-profession (Etzioni : 1969) ou de *not-quite profession* (Goodlad : 1990).

Pour comprendre cette évolution, qu'elle soit achevée ou non, les sociologues fonctionnalistes ont essayé de reconstituer des processus historiques de professionnalisation, dont ils ont extrait un processus type. Habituellement (Wilenski : 1964), la professionnalisation comporte les principales étapes suivantes :

- Un certain nombre d'individus commencent à exercer une activité à temps plein, et non en dilettante ou en « amateur » ; ultimement, l'exercice de l'activité devient une « carrière ».
- Les praticiens conçoivent l'activité en fonction d'une logique qui lui est propre, dégagée des logiques concurrentes. Par exemple, la professionnalisation de l'enseignement est liée à la sécularisation de l'éducation et à l'autonomisation du champ éducatif par rapport à la religion et à l'Église. De plus, elle implique que la recherche en éducation et le développement en général de la pédagogie débouchent [33] sur un savoir pédagogique explicite, utilisable dans la pratique de l'enseignement.
- Pour asseoir sa crédibilité et sa légitimité, le groupe cherche à contrôler l'entrée dans la profession, à assurer une formation aux recrues — souvent en liaison avec l'université — et à systématiser les savoirs à la base de l'expertise du groupe. Il se dote aussi d'un code d'éthique, donnant ainsi à voir son désintéressement et son engagement dans la poursuite d'un idéal de service dans un champ d'activité donné.
- Les praticiens se rassemblent dans une association qui établit une plate-forme de revendications. Le groupe se mobilise et cherche à se faire reconnaître. Ultimement, le monopole de l'activité professionnelle et le contrôle de sa pratique sont recherchés et idéalement obtenus.
- Ensuite ce processus amène une reconnaissance juridique des praticiens regroupés dans une corporation professionnelle, la clarification juridique du titre et de l'acte professionnel, et l'établissement de standards de compétence et, par suite, de formation. Un monopole est ainsi concédé par l'État sur un champ d'activité, dont les contours font parfois l'objet de négociations avec des groupes professionnels apparentés ou concurrents. Le groupe professionnel reconnu jouit d'un prestige élevé et d'avantages importants.
- La bureaucratisation de l'ensemble des secteurs d'activité contemporains modifie les conditions de la pratique de plusieurs professions. Par exemple, notamment dans les sociétés où une forme d'assurance-maladie existe, les médecins sont intégrés dans de vastes ensembles organisationnels responsables des soins à

dispenser sur un territoire donné. S'ils demeurent pleinement responsables des actes médicaux qu'ils posent, s'ils ont toujours un grand pouvoir dans le fonctionnement quotidien des hôpitaux, ils doivent cependant composer de plus en plus avec des contraintes de système et des administrateurs professionnels d'hôpitaux, responsables devant l'État de la bonne gestion des fonds, des équipements et des services. Il en est de même des avocats au sein de l'immense et complexe appareil judiciaire. La professionnalisation, même dans le cas des professions dites établies, comporte des limites et des contraintes.

- Plusieurs groupes ne réussissent pas à se professionnaliser, au sens que nous avons attribué plus haut à ce terme. Plusieurs voient leurs efforts contrariés soit par un État réfractaire à l'idée de voir se multiplier les professions et donc de devoir déléguer en quelque sorte son pouvoir d'organisation et de contrôle dans ces domaines, soit par des groupes concurrents, soit par une opinion publique opposée aux privilèges des professionnels ou peu désireuse de [34] reconnaître une expertise particulière, soit par une combinaison de tous ces éléments. D'autres groupes, instruits par ces difficultés et ces échecs, ou idéologiquement peu portés à s'identifier au monde des professions établies, élaborent une stratégie de promotion du groupe ainsi qu'une argumentation idéologique où certains éléments du modèle professionnel sont recherchés, mais pas tous et pas nécessairement sous la forme historique des professions établies.

C'est, nous semble-t-il, le cas des enseignants dont nous racontons l'histoire dans ce volume. On le verra, les associations enseignantes — professionnelles ou syndicales — ont au fil des ans revendiqué une meilleure reconnaissance de l'éducation et de ses agents dans la société, la clarification des standards d'entrée dans l'enseignement, une plus grande autonomie d'action des enseignants, leur participation aux décisions concernant l'éducation et sa gestion, l'amélioration de la formation et un partenariat avec les établissements de formation, et aussi la formation continue, etc. Si, dans les années cinquante et au début des années soixante, l'idéologie des porte-parole officiels des enseignants était explicitement professionnelle et corporatiste — la CEQ de l'époque s'appelait la Corporation des instituteurs et institutrices

catholiques (la CIC) —, par la suite, on abandonna ce type de référence pour un modèle de promotion du groupe plus syndical et sociopolitique. Au cours des années quatre-vingt, les préoccupations sociopolitiques ont été reléguées au second plan et des voies nouvelles ont été recherchées (dont celle d'un syndicalisme plus proche des préoccupations pédagogiques des enseignants de la base), un peu comme dans l'ensemble du syndicalisme considéré alors comme étant en crise (Gagnon : 1994).

En somme, une logique d'action est professionnelle et professionnalisante lorsqu'elle cherche à structurer un champ d'activité en s'appuyant sur une définition à la fois spécifique et élevée de la fonction remplie et des compétences nécessaires à son accomplissement, à le faire reconnaître comme essentiel et à le soumettre, dans la mesure du possible, au contrôle collégial de praticiens dûment formés. S'il n'y a pas nécessairement revendication d'un monopole corporatiste, néanmoins la recherche d'un contrôle et d'une véritable autonomie du groupe dans l'exercice de l'enseignement, ainsi que le souci constant de définir et de faire reconnaître une expertise déterminée (celle d'un spécialiste de l'intervention pédagogique, travaillant sur et avec l'humain), sont indéniablement des éléments essentiels pour reconnaître le caractère professionnel de l'enseignement.

C'est cette histoire de la professionnalisation de l'enseignement, envisagée comme *un 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 d'une expertise spécifique*, que nous voulons exposer dans cet ouvrage. On le comprendra à la [35] lecture des pages qui suivent, si des progrès réels ont été accomplis au cours des décennies étudiées, le processus demeure incomplet et on peut même s'interroger sur le caractère déprofessionnalisant de certaines tendances apparues au cours de la dernière période historique étudiée.

Car si l'on peut parler de progrès sur la voie de la professionnalisation, on peut aussi parfois être amené à constater des reculs et des arrêts : on parlera alors de déprofessionnalisation (Hoyle : 1980), dont un aspect important est la déqualification (en anglais : *deskilling*), et qui est liée à une réorganisation du travail qui a pour effet de limiter la sphère d'activité traditionnellement reconnue au groupe et donc de réduire les exigences de compétence. Par exemple, dans l'enseignement, là où le développement curriculaire échappe de plus en plus aux

enseignants en exercice pour devenir le produit d'une « noosphère, sphère des gens qui pensent les pratiques pédagogiques et prétendent les rationaliser » (Perrenoud, 1995 : 10-11), on peut parler d'une certaine déqualification, les enseignants n'exerçant plus une compétence qui jusqu'alors leur appartenait en propre et se voyant réduits au statut d'applicateurs de programmes d'enseignement conçus, de manière parfois fort détaillée, par d'autres. Une compétence se perd parce qu'elle ne s'exerce plus, le champ de l'activité professionnelle se rétrécit et le groupe est soumis à des contrôles externes croissants.

Chez d'autres auteurs, cette déprofessionnalisation prend le nom de prolétarianisation (Densmore : 1987). Plusieurs études d'inspiration marxiste traitent de l'évolution de la division du travail dans le système capitaliste (Braverman : 1976 ; Freyssenet : 1977). Ce courant défend la thèse de la prolétarianisation : l'évolution du capitalisme ne mène pas à une professionnalisation des métiers, mais au contraire à leur disparition, notamment en ce qui concerne les métiers ouvriers traditionnels, au profit, dans un premier temps, d'une taylorisation des tâches dans de grands ensembles organisationnels, puis, dans un second temps, au profit de la robotisation et de l'informatisation des fonctions.

Les métiers manuels, par suite 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 entraînerait la disparition des métiers et donc une détérioration de la condition des travailleurs, lesquels sont réduits au chômage. Ce processus à l'œuvre dans l'infrastructure économique existerait aussi dans les secteurs de la superstructure tels que celui de l'éducation (Ozga et Lawn : 1981). Le capitalisme contemporain, dans sa logique même, loin de réduire l'écart entre travail manuel et travail intellectuel, contribuerait au contraire à l'augmenter : il y aurait donc déqualification du travail du plus grand nombre et « surqualification » d'un petit nombre. En [36] substance, cette thèse dit que l'économie subit une division du travail de plus en plus poussée ; il y a de plus en plus de travailleurs exécutants, et une classe d'individus qui organisent le travail mais qui ne l'exécutent pas. Un aspect important de la thèse de la prolétarianisation porte sur l'intensification du travail enseignant et la détérioration des conditions

de travail, deux phénomènes généralement retenus par les porte-paroles syndicaux (Hargreaves : 1992).

On le voit, cette thèse est inspirée de la théorie marxiste traditionnelle. Au cours des années soixante-dix, elle a été reprise par les porte-parole syndicaux des enseignants et a constitué, avec les références aux théories de la reproduction, en quelque sorte l'idéologie officielle de la Centrale de l'enseignement du Québec, représentant les « travailleurs de l'enseignement ». La thèse de la prolétarianisation n'est donc pas qu'un schème d'interprétation que le sociologue peut utiliser dans une démarche sociohistorique : elle a été un élément important de l'idéologie syndicale quelques années après que le monde de l'enseignement eut pris ses distances par rapport à toute référence professionnelle.

La professionnalisation n'est donc pas un processus irréversible conduisant à une sorte d'âge d'or des sociétés industrielles avancées ou post-industrielles. Elle n'est pas univoque non plus et ne prend pas seulement la forme des professions établies. Elle connaît des progrès et des reculs. Enfin, il n'y a pas que cette logique à l'œuvre dans le monde du travail, comme nous le rappellent les analystes du *deskilling* et de la prolétarianisation. Son étude doit dès lors être sociohistorique ¹⁰.

NOTES

Pour faciliter la consultation des notes en fin de textes, nous les avons toutes converties, dans cette édition numérique des Classiques des sciences sociales, en notes de bas de page. JMT.

[37]

[38]

¹⁰ Le lecteur désireux d'en savoir davantage sur la méthode que nous avons suivie dans cet ouvrage se reportera à la section « Méthodologie », p. 293 et suiv.

[39]

La profession enseignante au Québec
(1945-1990).
Histoire, structures, système.

Première partie

LA SITUATION ET L'ÉVOLUTION DU CORPS ENSEIGNANT AVANT LA RÉVOLUTION TRANQUILLE

[Retour à la table des matières](#)

Comme nous l'avons indiqué à quelques reprises, bien que l'essentiel de notre ouvrage se limite à la période 1960-1990, il est cependant impossible de comprendre l'histoire de ces trois décennies sans avoir étudié le passé immédiat, à savoir la période de l'après-guerre, laquelle est marquée, sur le plan éducatif, par l'apparition de phénomènes vraiment fondamentaux qui déterminent toute l'évolution ultérieure. À leur tour, ces phénomènes s'enracinent dans une histoire plus ancienne, dont il est nécessaire de dégager au moins les grandes lignes si on veut les comprendre. Enfin, les années soixante, si elles sont un temps de rupture avec le passé, représentent aussi sur d'autres plans une période de

continuité ou encore d'achèvement pour des processus plus anciens ; à cet égard, il convient donc de ne pas trop « rigidifier » les périodes ou les phases de l'histoire réelle.

C'est pourquoi, afin d'amorcer nos analyses, il nous a semblé utile de présenter dans un premier temps un ensemble de données chiffrées afin de donner une vue d'ensemble du monde de l'enseignement au Québec au cours de la période 1945-1990. Ces données permettront de mieux comprendre les transformations du contexte dans lequel le corps enseignant émerge et se constitue comme groupe de spécialistes au cours de la période étudiée. Nous présenterons au besoin dans les autres parties de l'ouvrage diverses autres données relatives aux enseignants (formation, vieillissement, etc.) et à l'organisation scolaire.

Dans un deuxième temps, nous aborderons l'évolution et la segmentation traditionnelle du corps enseignant jusqu'à la réforme. Conformément à notre vision de la profession enseignante, nous proposerons une analyse qui s'efforce de situer son évolution au centre de multiples interactions avec les autres grands acteurs éducatifs.

[40]

[41]

La profession enseignante au Québec
(1945-1990).

Histoire, structures, système.

PREMIÈRE PARTIE

Chapitre 1

L'évolution des effectifs des enseignants ¹¹

[Retour à la table des matières](#)

Pour réaliser ce travail, nous avons utilisé plusieurs ouvrages et sources d'information qu'on trouvera dans la bibliographie à la fin de ce volume. Malheureusement, ceux-ci ne fournissent pas toujours des données parfaitement comparables et compatibles. Au fil des ans et au gré des transformations du système éducatif québécois, les unités administratives responsables de la compilation de ces données ont changé, les bases de calcul ont évolué et l'importance accordée à l'ensemble de ces opérations a fluctué. Néanmoins, et pour nous c'est ce qui importe, ces données permettent de reconstituer des séries statistiques qui, quoique incomplètes, rendent compte assez fidèlement de l'évolution des caractéristiques morphologiques essentielles du corps enseignant.

Soulignons également que les statistiques utilisées dans ce travail ne sont pas d'égale qualité. S'il y a tout lieu de croire que celles compilées par le Département de l'instruction publique depuis la fin de la guerre

¹¹ De larges extraits de ce chapitre ont déjà été publiés dans un rapport de recherche ; voir C. Lessard, M. Tardif (1994), *La morphologie du corps enseignant québécois : 1945-1990*, Québec, Université Laval, Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires (coll. « Études et recherches », n° 14), 160 p.

jusqu'au début des années soixante sont fiables et comparables d'une année à l'autre, il n'en est pas de même pour plusieurs sources de données concernant les années soixante et une partie des années soixante-dix, comme si le ministère de l'Éducation, entièrement absorbé par la mise en place du nouveau système éducatif, tant dans ses aspects structurels, administratifs que pédagogiques, n'avait eu ni le temps ni les ressources pour se doter des outils nécessaires à un suivi statistique rigoureux de l'évolution du système éducatif. Il est possible aussi qu'à l'intérieur du ministère, des réorganisations administratives successives aient eu pour conséquence de ne pas assurer la continuité nécessaire à ce genre d'entreprise. Il faudra attendre la fin des années soixante-dix et la création du fichier PERCOS pour obtenir des données fiables et standardisées sur le personnel enseignant québécois. Il en résulte très concrètement que certaines données peuvent difficilement être intégrées dans une série chronologique couvrant la période de la fin de la Deuxième Guerre [42] mondiale jusqu'à aujourd'hui. Nous avons contourné cette difficulté en brochant un tableau du corps enseignant pour à peu près chaque décennie, tout en pensant qu'il valait mieux présenter des données imparfaites que pas de données du tout.

Grâce à ces données, les phénomènes suivants sont chiffrés et ensuite analysés :

- la laïcisation, la décléricalisation et une certaine masculinisation du corps enseignant au primaire et au secondaire au cours des années cinquante et soixante ;
- la constitution d'un corps enseignant spécialisé pour le secondaire public ;
- la croissance rapide de l'ensemble du corps enseignant au cours des années cinquante et soixante, suivie de sa décroissance et d'une stabilisation au cours des années soixante-dix et quatre-vingt ;
- l'évolution de la place des femmes dans l'enseignement primaire et secondaire et dans l'administration scolaire ; la masculinisation de celle-ci ;
- la spécialisation des enseignants et l'évolution des divers champs d'enseignement tant au primaire qu'au secondaire.

Mais avant d'entrer dans le vif du sujet, il est essentiel de rappeler quelques faits concernant l'évolution du système éducatif au cours de la période étudiée. Il ne s'agit pas ici de retracer l'histoire du système éducatif depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, mais plutôt de présenter des données sur l'évolution du nombre des élèves.

On peut considérer ces éléments d'information comme la toile de fond, la scène sur laquelle le corps enseignant émerge et se constitue comme groupe de spécialistes au cours de la période 1945-1990. Cette scène a son importance, car elle détermine en partie le jeu des acteurs, en rendant notamment certaines stratégies plus adaptées ou plus rationnelles que d'autres.

L'évolution des clientèles scolaires

[Retour à la table des matières](#)

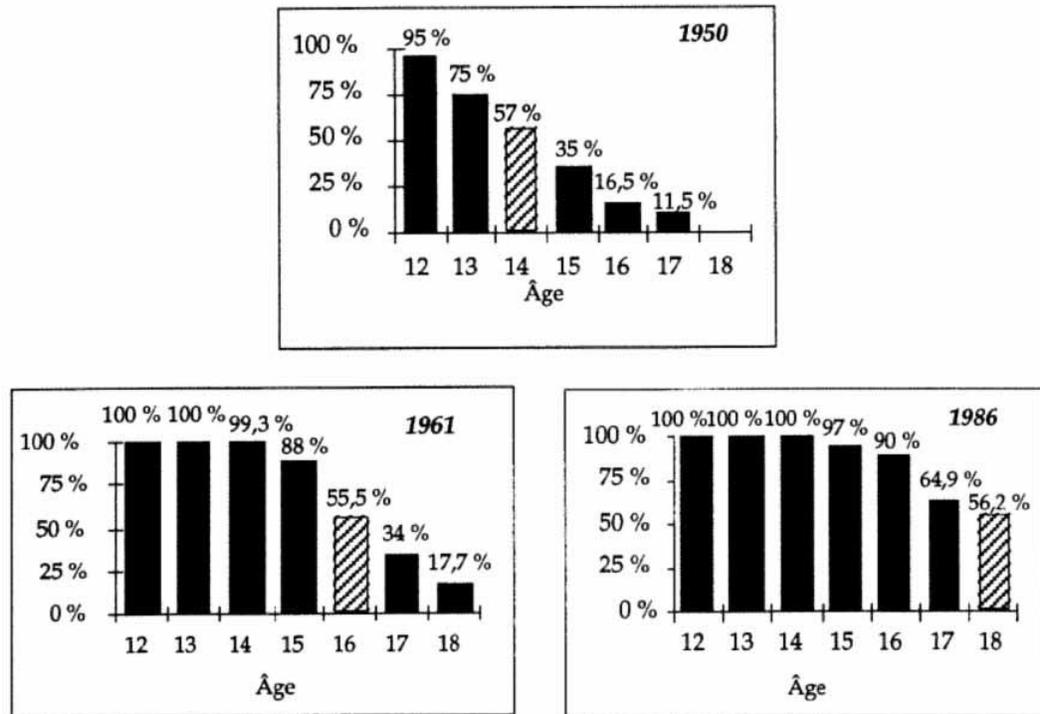
Il y a plusieurs manières de documenter l'évolution des effectifs scolaires. Dans un premier temps, afin de bien voir le chemin parcouru, nous privilégions d'une manière synthétique la mesure de la progression des taux de fréquentation scolaire, telle qu'elle est rapportée par le Conseil supérieur de l'éducation dans son rapport annuel 1987-1988. Nous utilisons également la comparaison que Dandurand fait de la structure et de la démographie de l'enseignement dans le Québec des [43] années cinquante et de la fin des années quatre-vingt (dans Dumont et Martin : 1990). Cette dernière façon de présenter les données a aussi le mérite de faire voir en arrière-plan la réforme des structures scolaires, qui n'est pas à proprement parler l'objet de cette section, mais dont il est utile d'avoir en tête les principaux éléments.

Selon le Conseil supérieur de l'éducation,

en 1950, la durée moyenne des études ne dépassait pas huit ans. À ce moment, près de la moitié des jeunes (43%) de quatorze ans mettaient fin à leurs études. Dix ans plus tard, la durée moyenne de la fréquentation scolaire avait déjà augmenté de deux années. C'est là un changement rapide quand on constate que, pour ajouter deux autres années à la fréquentation

scolaire, il faudra ensuite attendre vingt-cinq ans, soit jusqu'en 1986. (CSE, 1988 : 26.)

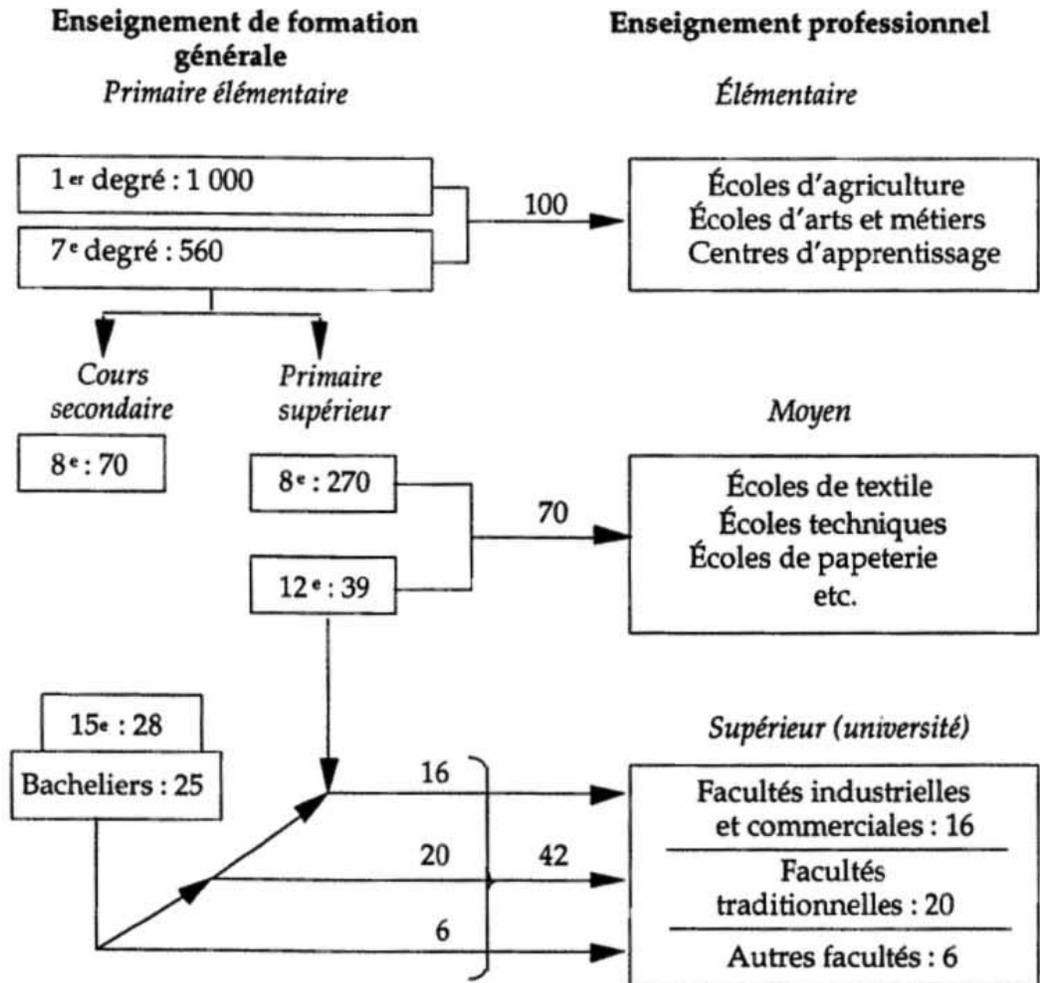
Graphique 1
Progression des taux de fréquentation scolaire
de 1950-1951 à 1986-1987



Au cours de cette période, à cause de la législation scolaire et du mouvement général de scolarisation, les jeunes restent plus longtemps à l'école : jusqu'à 14 ans en 1950, jusqu'à 16 ans en 1961 et jusqu'à 18 ans en 1986 (graphique 1). Ainsi que nous le verrons plus loin, le fait que les jeunes demeurent plus longtemps sur les bancs d'école ne signifie pas que les effectifs scolaires ont crû de manière continue au cours de toute [44] cette période. Cela indique cependant qu'un véritable ordre d'enseignement secondaire public d'abord, puis collégial, a pu se constituer.

Graphique 2

Structure et démographie de l'enseignement dans la province de Québec (garçons catholiques et français)



Tiré de A. Tremblay (1954), dans J.-C. Falardeau (dir.). *Essais sur le Québec contemporain*, Québec, Presses de l'Université Laval.

Sources : Statistiques de l'enseignement, 1944-1945 ; Annuaire statistique de la province de Québec, 1950 ; Statistiques du ministère du Travail et de l'Aide à la jeunesse, 1951 ; Annales des universités, 1949-1950.

Une autre manière de synthétiser la progression de la scolarisation est proposée par P. Dandurand dans les graphiques 2 (inspiré de A. Tremblay : 1954) et 3. Cet auteur nous apprend en effet que, dans les années cinquante, seulement 56% des jeunes garçons atteignaient la 7^e année, 7% se rendaient au collège classique, 3,9% en 12^e année au secteur public et seulement 4% à l'université. Il s'agit là de la scolarisation des garçons, et Dandurand indique qu'on peut raisonnablement penser que la situation des filles n'était guère plus reluisante, au contraire. Observant [45] le chemin parcouru par un groupe de jeunes d'aujourd'hui jusqu'à l'âge de 30 ans (graphique 3), Dandurand constate qu'environ 72% de ces jeunes obtiennent maintenant un diplôme d'études secondaires (dont 61% au secteur général). De plus, la majorité d'une génération entre désormais au cégep, davantage au secteur général (36%) qu'au secteur professionnel (23%), même si cette majorité ne termine pas le cours. Enfin, 25% des jeunes entrent à l'université, ce qui constitue un énorme progrès, si on le compare au chiffre des années cinquante.

Graphique 3

Structure et démographie de l'enseignement, Québec, 1985.
Évolution d'une cohorte jusqu'à l'âge de 30 ans

Élémentaire			
1 ^{re} année	1000		
6 ^e année	1000		
Secondaire			
			Diplômés
I	900		
IV	890	Professionnel court	30
V	800	Général	610
		Professionnel long	80
		Ensemble du secondaire	720
Collégial			
I	590	Général	360
		Professionnel	230
II	354 ¹		
Université ²			
1 ^{er} cycle	250		
2 ^e cycle	34		
3 ^e cycle	4		

1. Estimation à partir d'un taux d'abandon de 40%. Voir Louise Corriveau (1986), dans *Recherches sociographiques*, vol. XXVII, no 3, p. 411.

2. Il s'agit ici des probabilités d'accès avant 30 ans aux programmes réguliers sans compter les certificats. Si on compte ces derniers, les taux d'accès passent à 37,5% au bac et à 49,9% à la maîtrise.

Sources : MEQ (1987), Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire, édition 1987, Québec (Gouv. du Québec), MEQ, p. 11 ; Jacques La Haye, André Lespérance (1989), Accès à l'université. Description de la situation à partir des données de 1984-1985, MESS.

Il y a donc eu une croissance substantielle de la scolarisation des jeunes au cours de cette période et un rattrapage considérable du Québec francophone par rapport au reste de l'Amérique du Nord et de l'ensemble [46] des pays industrialisés. On peut dans cette optique parler d'un vaste mouvement de scolarisation, lié à la croissance démographique, à l'urbanisation, à la prospérité économique de l'après-guerre et à l'émergence de classes moyennes urbaines qui abordent l'école avec des visées de mobilité sociale pour leurs enfants.

Tableau 1

Enseignement élémentaire et secondaire dans la province de Québec :
écoles catholiques, personnel enseignant, élèves inscrits.
Évolution d'une cohorte jusqu'à l'âge de 30 ans

Années	Écoles	Personnel enseignant	Institutrices	Élèves inscrits
1945-1946	8777	23 697	18 771	543 096
1946-1947	8874	24 336	19 251	547357
1947-1948	8920	24 829	19 750	561149
1948-1949	8960	25 396	20 340	578 239
1949-1950	8986	25 965	20 816	605 709
1950-1951	9 091	27 518	22165	623101
1951-1952	9119	28 629	23 088	654 048
1952-1953	9162	30 059	24 330	686 460
1953-1954	9343	31781	25 697	732916
1954-1955	9270	33 879	27597	780 286
1955-1956	9183	35 837	29 339	820385
1956-1957	9084	37 728	30 815	856 054
1957-1958	8833	38577	31 349	901528
1958-1959	8502	41194	33 343	949204
1959-1960	8152	43 311	34 872	990037
1960-1961	7526	45 234	36117	1 039 868
1961-1962	6822	48 957	38 617	1 095 992

Sources : *Journal de l'Instruction publique*, 1860, p. 125 ; *Annuaire statistique*, 1914, p. 110 ; 1931, p. 132 ; 1959, p. 187 ; 1962, p. 151 ; 1963, p. 242.

La croissance des élèves et du personnel enseignant à partir de la fin de la guerre jusqu'au début des années soixante est fulgurante (tableau 1). Au cours de cette période, la population d'élèves inscrits dans les écoles catholiques élémentaires et secondaires double, passant de 543 096 élèves en 1945-1946 à 1 095 992 élèves en 1961-1962. Ce qui est une progression considérable, s'accompagnant d'une croissance des ressources humaines et matérielles. De plus, cette progression favorise l'ouverture et le développement d'établissements d'enseignement post-secondaires.

Cette croissance des effectifs se poursuit au cours de la décennie soixante, mais d'une manière différente suivant les ordres d'enseignement. [47] En effet, ainsi que le révèle le tableau 2, au cours des années soixante, le préscolaire accessible à l'âge de cinq ans se répand comme une traînée de poudre ; à peu près inexistant en 1961, il se multiplie par un facteur de huit en dix ans et dépasse, en 1971, les 105 000 élèves. Rappelons que cet ordre d'enseignement est devenu gratuit, mais non obligatoire, avec la réforme scolaire des années soixante. Depuis le début des années soixante-dix, le préscolaire a légèrement chuté — il a perdu environ 10 000 élèves, malgré l'apparition du préscolaire à quatre ans dans certaines commissions scolaires — et semble s'être stabilisé autour de 96 000 élèves.

Le primaire, qui en quelque sorte fait le plein de ses effectifs au cours des années cinquante, continue sur sa lancée jusqu'en 1966 et atteint presque le million d'élèves à cette époque (tableau 2). Cette croissance de 1945 à 1966 est suivie d'une période de chute substantielle des effectifs due à la dénatalité, à tel point qu'au début des années quatre-vingt, on est presque revenu aux effectifs de la fin de la guerre, soit un peu plus d'un demi-million d'élèves. De 1966 à 1981, l'école primaire perd environ 430 000 élèves, ce qui est énorme, soit plus de 40% des effectifs de 1966. Bref, si la croissance des effectifs de l'école primaire est rapide et importante de 1945 à 1966, la décroissance ultérieure l'est tout autant. Notons que la croissance des effectifs de l'école primaire a pris fin plus tôt que celle des effectifs du préscolaire et du secondaire.

Tableau 2
Effectif scolaire des réseaux public et
privé selon l'ordre d'enseignement (1961-1991)

	1961	1966	1971	1976	1981	1987	1991
Préscolaire 4 ans				7 133	7 257	6 216	7 171
Préscolaire 5 ans	13 775	60 950	105 560	91 134	90 259	84 839	86 342
Total préscolaire	13 775	60 950	105 560	98 267	97 517	96 055	93 513
Primaire	936 887	982 900	857 739	656 436	554 771	584 734	583 879
Secondaire	315 201	490 189	670 850	667 987	531 264	456 024	473 687
Sec. prof. : N			86 994 ¹	113 228	81 091	27 552	—
%			12,1%	17,0%	15,3%	6,0%	—

1. Ce chiffre est pour 1972.

Sources : MEQ (1992), *Statistiques de l'Éducation, Québec* : MEQ (1989), *Education in Quebec ; A Progress Report, Québec*.

En effet, les effectifs du secondaire public et privé (tableau 2) doublent au cours des années soixante, passant de 315 201 en 1961 à 670 850 en 1971. Depuis lors, ces effectifs diminuent de manière constante pour être ramenés en 1987 à un peu plus de 450 000 élèves. Bref, en 1987, les [48] élèves du secondaire sont un peu moins nombreux qu'en 1966. Plus récente que celle de l'école primaire, la chute des effectifs du secondaire se fait irrégulièrement, en dents de scie (voir CSE, 1988 : 29).

Soulignons aussi, comme les données du tableau 2 le montrent clairement, combien la formation professionnelle intégrée à l'école secondaire polyvalente n'a pas atteint les objectifs qu'on s'était assignés au départ. En effet, celle-ci n'a jamais rejoint plus de 17% des élèves, sommet atteint en 1976, et elle est en chute depuis, ayant perdu en dix ans environ les trois quarts de ses effectifs et ne comptant en 1987 que 6% des élèves du secondaire.

Tableau 3
Effectif du secondaire des commissions scolaires
selon le type de formation (1976 -1986)

	1976- 1977	1978- 1980	1982- 1983	1985- 1986	1986- 1987	1986 (en %)
Général ¹	487 683	428 216	373 582	348 158	344 252	-29,4
Professionnel	107 095	96 331	74 111	47 620	38 761	-63,8
Court	21 217	20 416	17 502	13 811	12 052	-43,2
Long et supplémentaire	85 878	75 915	56 609	33 809	26 709	-68,9
Total du secondaire ²	594 778	524 547	447 693	395 778	383 013	-35,6
Élèves étudiant au profes- sionnel par rapport à l'en- semble (en %)	18,0		18,4	16,6	12,2	10,1

1. Y compris les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et ceux des classes d'accueil et de francisation.
2. Non compris les élèves à temps partiel : 1982-1983 : 8 576 élèves ; 1985-1986 : 6 167 élèves ; 1986-1987 : 4 704 élèves.

Source : Déclaration des clientèles scolaires (DCS), MEQ, *Statistiques de l'Éducation*, 1987.

Si on se limite au secondaire public afin de mieux cerner l'évolution du secteur d'enseignement professionnel (tableau 3), celui-ci étant peu implanté et développé dans le réseau des établissements d'enseignement secondaire privés, on constate que la chute des effectifs au secteur professionnel (-63,8%) de 1976 à 1987 a été proportionnellement deux fois plus importante que dans le secteur général (-29,4%), contribuant ainsi à la chute globale des effectifs du secondaire public (-35,6%). Cette baisse des effectifs a aussi été plus prononcée dans le secteur professionnel long (-68,9%) que dans le secteur professionnel court (-43,2%). [49] Dans le réseau public, en 1986-1987, seulement un élève sur dix était inscrit en formation professionnelle, une baisse de 8% par rapport à la décennie précédente.

Tableau 4
Effectif de renseignement professionnel des commissions scolaires
selon le secteur d'activité (1976-1986)

	1976-1977	1979-1980	1982-1983	1985-1986	1986-1987
Agrotechnique	526	633	702	383	284
Foresterie	938	1 048	871	521	487
Service de la santé	2 775	2 113	1 477	1 056	854
Meuble et construction	9 510	9 233	6 147	4 507	3 732
Électrotechnique	8 306	6 801	4 990	3 222	2 524
Hydrothermie	7 272	5 849	5 138	3 075	2 372
Dessin technique	2 919	2 040	1 429	753	638
Équipement motorisé ¹	16 309	16 517	14 012	9 691	8 344
Mécanique	4 241	4 715	4 904	2 394	1 912
Alimentation ¹	3 809	4 415	5 077	4 226	3 625
Soins esthétiques ¹	4 622	6 882	6 203	5 610	5 214
Couture et habillement	3 126	3 025	1 902	1 136	851
Protection et service du bâtiment	847	796	597	441	435
Commerce et secrétariat ¹	39 687	30 140	18 686	9 452	6 426
Arts appliqués	572	520	374	183	231
Imprimerie	1 636	1 604	1 602	970	832
TOTAL	107 095	96 331	74 111	47 620	38 761

1. Non compris les élèves à temps partiel : 1982-1983 : 3 387 élèves ; 1985-1986 : 2 305 élèves ; 1986-1987 : 1 574 élèves.

Source : Déclaration des clientèles scolaires (DCS), Sommaire de l'école, MEQ, *Statistiques de l'Éducation*, 1987.

Le lecteur désireux de poursuivre l'analyse de l'évolution des effectifs du secondaire professionnel trouvera dans le tableau 4 des données supplémentaires en fonction des différents champs de formation professionnelle et pour la période 1976-1987. On y observe que tous les champs, sauf celui des soins esthétiques, voient au cours de cette période leurs effectifs fondre, et notamment les champs plus importants comme [50] le commerce et le secrétariat, l'équipement motorisé, le meuble et la construction, l'électrotechnique et l'hydrothermie.

Tableau 5
Évolution des effectifs d'élèves et du nombre d'enseignants
de 1970-1971 à 1988-1989

Années	Clientèle scolaire	% ¹	Enseignants ²	% ¹	Ratio élèves /enseignants
1970-1971	1 588 788	100,0	69490	100,0	22,9
1971-1972	1 556 374	98,0	73 989	106,5	21,0
1972-1973	1 514 412	95,0	72300	104,0	20,9
1973-1974	1 463 498	92,1	72197	103,9	20,3
1974-1975	1 419 997	89,4	70078	102,6	19,9
1975-1976	1 374 909	86,5	73 752	100,8	19,6
1976-1977	1 318 628	83,0	70 964	106,1	17,9
1977-1978	1 258 045	79,0	71642	102,1	17,8
1978-1979	1 213 301	76,4	72 718	103,2	16,9
1979-1980	1 170 108	73,6	70 718	104,6	16,1
1980-1981	1 130 015	71,1	70486	101,4	16,0
1981-1982	1 091 686	68,7	68253	98,2	16,0
1982-1983	1 072 341	67,5	66 847	96,2	16,0
1983-1984	1 066 958	67,2	64627	93,0	16,5
1984-1985	1 047 811	65,6	62 983	90,6	16,6
1985-1986	1 033 621	65,5	61697	88,8	16,7
1986-1987	1 029 410	64,8	60 557	87,1	17,0
1987-1988	1 028 677	64,7	60110	86,5	17,1
1988-1989	1 026140	64,6	59685	85,9	17,2

1. Indice.

2. Enseignants à plein temps.

Sources : Dionne, Dufour et Maheux (1979), *Le vieillissement des enseignants au Québec, MEQ* ; et *Principales statistiques de l'éducation, 1973-1974 — 1983-1984*.

L'année 1987-1988 a été marquée par la mise en application d'une réforme de l'enseignement professionnel visant à revaloriser cette formation. On observe cependant que les effectifs de l'enseignement professionnel dans le secteur des jeunes ont continué à baisser : le MEQ dénombrait 14 714 personnes en 1991. Cette importante baisse est cependant compensée par une augmentation substantielle dans le secteur des adultes, à telles enseignes qu'on se demande si l'enseignement professionnel n'est pas en train de passer du secteur des jeunes au secteur des adultes, avec les adaptations nécessaires.

Si on analyse l'évolution d'ensemble des effectifs d'élèves au cours de la période 1971 à 1989, le tableau 5 montre une perte de 25,4%, soit 562 648 élèves. Les effectifs des enseignants, sur lesquels nous reviendrons [51] plus loin, ont aussi diminué au cours de cette période, mais de manière moins substantielle que ceux des élèves. En effet, il y avait en 1988-1989, 14,1% d'enseignants en moins (59 685) comparative-ment à 1970-1971 (69 490), soit une diminution réelle de 9 805 enseignants équivalents temps plein. En fait, la chute des effectifs enseignants est plus importante qu'il n'y paraît à première vue parce que les effectifs des enseignants ont continué à croître et à fluctuer au cours des années soixante-dix jusqu'à atteindre un sommet de 73 752 en 1976-1977. Donc, si on compare la situation de 1976 à celle de 1989, on observe une diminution des effectifs de 14 067 personnes, soit environ -21%, ce qui est considérable sur une période d'un peu plus d'une décennie.

La différence observée dans la chute des effectifs d'élèves et d'enseignants explique mathématiquement la diminution du ratio élèves/enseignant : de 22,9 en 1970-1971, il est en effet passé à 17,2 en 1988-1989.

En résumé, durant la période 1945-1990, le système de l'éducation voit d'abord gonfler considérablement ses effectifs, soit de 1945 au début des années soixante-dix, pour ensuite connaître une chute presque aussi considérable de ses effectifs, chute que la loi 101 et l'obligation pour les immigrants d'inscrire leurs enfants à l'école française n'ont pas arrêtée. Cette chute ramène les effectifs de l'ensemble à peu près au niveau du début des années soixante. Il importe de souligner que la réforme scolaire des années soixante ne précède pas la hausse vertigineuse de la scolarisation ; elle a plutôt été amenée par une demande d'éducation sans précédent, et, surtout, par une demande d'éducation

secondaire. De même et presque en corollaire, cette réforme, du moins dans ses aspects structurels, est à peu près complétée au moment où la clientèle du primaire commence à baisser. Ce dernier phénomène a des conséquences multiples sur le jeune personnel enseignant entré dans l'enseignement au cours des années soixante et sur le déroulement de sa carrière. Nous examinerons plus en détail dans ce travail les conséquences de la fluctuation des clientèles sur la carrière des enseignants.

Par ailleurs, on peut raffiner l'analyse de l'évolution des effectifs d'élèves pour la période 1945-1990 en analysant l'évolution de quatre clientèles particulières, soit celles du secteur de l'adaptation scolaire, de l'accueil, des écoles privées et du secteur français par rapport à l'ensemble.

En ce qui concerne les clientèles de l'adaptation scolaire, le Rapport COPEX (1976), qui est à l'origine de la politique ministérielle d'intégration des élèves en difficulté, nous a familiarisés avec l'idée que la démocratisation de l'école primaire et secondaire au Québec des années soixante et soixante-dix s'est accompagnée d'une croissance importante de la population étudiante en difficulté, même après que les effectifs de l'ensemble du système eurent commencé à diminuer. Les données suivantes, tirées du tableau 6, lui-même extrait du Rapport COPEX, [52] illustrent ce phénomène pour la période 1960-1976. C'est ainsi qu'on observe que les effectifs des élèves inadaptés passent de 0,28% de l'ensemble des clientèles totales en 1961 à 6,81% en 1976, soit plus de 92 000. Ce sont surtout les déviations au niveau des apprentissages, les déviations intellectuelles, les déviations socio-affectives et les déviations multiples, pour reprendre la terminologie du secteur de l'adaptation scolaire, qui voient leurs effectifs croître substantiellement au cours de cette période, en tout cas bien davantage que les déviations physiques et les déficiences auditives ou visuelles (tableau 7).

Tableau 6
Évolution de la population en difficulté
par rapport à la population scolaire totale dans le secteur public
de 1960-1961 à 1975-1976 ¹

Années	Population scolaire totale	Population en difficulté	% de la population en difficulté par rapport à la population scolaire totale
1960-1961	1 184 200	3 350	0,28
1961-1962	1 220 662	5 704	0,47
1962-1963	1 273 047	8 886	0,70
1963-1964	1 303 390	12 153	0,70
1964-1965	1 341 236	16 658	0,93
1965-1966	1 361 086	20 054	1,47
1966-1967	1 413 245	—	—
1967-1968	1 505 289	23 596	1,57
1968-1969	1 568 991	30 694	1,96
1969-1970	1 581 024	39 933	2,52
1970-1971	1 565 481	45 268	2,89
1971-1972	1 520 917	54 425	3,58
1972-1973	1 514 512	67 248	4,40
1973-1974	1 463 020	74 120	5,06
1974-1975	1 388 915	83 815	6,03
1975-1976	1 362 800	92 915	6,81

1. Pour la confection de ce tableau, nous nous sommes inspirés d'une étude réalisée par Nicole Ranger-Durocher (1975) : « Étude de la situation actuelle de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec en fonction des effectifs scolaires », mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention de la maîtrise ès arts (M.A.) option orthopédagogie, Montréal, Université de Montréal, 116 p. Les données relatives à la population scolaire totale sont tirées du tableau 13 qui figure à la page 48 du mémoire, à l'exception des données relatives aux trois dernières années, lesquelles proviennent de l'information diffusée par le Service de l'enfance inadaptée du ministère de l'Éducation. Comme les statistiques de la population en difficulté ne sont pas concordantes lorsqu'on se réfère à l'information publiée par le ministère de l'Éducation et par ses diverses unités administratives, particulièrement la Direction de la planification, le Service de l'informatique et le Service de l'enfance inadaptée, nous avons préféré retenir les données de ce dernier service pour l'année 1960-1961 et pour les années 1967-1968 à 1975-1976, même si ces données sont légèrement surestimées, car elles sont basées généralement sur des prévisions annuelles de clientèle. À noter que les données pour les années 1961-1962 à 1965-1966 sont puisées dans les documents

statistiques du Département de l'instruction publique et qu'aucune n'était disponible pour l'année 1966-1967.

[53]

Tableau 7.

Évolution des grandes catégories d'inadaptation de la population en difficulté dans le secteur public de 1960-1961 à 1975-1976 ¹

Années	Déviations dans les apprentissages	Déviations intellectuelles	Déviations physiques	Déviations auditives	Déviations visuelles	Déviations socio-affectives	Déviations multiples	TOTAL
1960-1961	—	3 000	350	—	—	—	—	3 350
1965-1966	2 950	16 600	475	14	15	—	—	20 054
1967-1968	—	20 330	1 614	80	58	1 514	—	23 596
1968-1969	5 638	22 716	780	128	69	1 363	—	30 694
1969-1970	10 131	25 518	1 301	95	89	2 799	—	39 933
1970-1971	12 902	26 242	1 097	217	129	4 681	—	45 268
1971-1972	18 493	27 709	1 152	372	243	6 456	—	54 425
1972-1973	30 142	29 826	916	456	156	4 996	756	67 248
1973-1974	35 698	29 345	706	491	169	5 894	1 817	74 120
1974-1975	45 084	27 149	825	522	113	7 112	3 010	83 815
1975-1976	56 036	24 080	716	552	176	7	3	92 915

1. Des statistiques détaillées ne sont pas disponibles pour les années 1961-1962, 1962-1963, 1963-1964, 1964-1965 et 1966-1967. Les statistiques relatives aux années 1960-1961 et 1965-1966 sont tirées de la source suivante : Clément Thibert (1970), « Un bilan pour l'avenir », dans *Éducation Québec*, 18, p. 14. Les statistiques relatives aux années 1967-1968 et 1975-1976 proviennent de l'information diffusée par le Service de l'enfance inadaptée.

Par ailleurs, après avoir chuté entre 1976 et 1982, probablement sous l'effet combiné de la baisse générale des effectifs et de la politique d'intégration, la clientèle de l'adaptation scolaire remonte depuis cette période pour tous les ordres d'enseignement : au préscolaire de 540 à 2 111, au primaire de 56 313 en 1982-1983 à 73 421 en 1986-1987, et au secondaire de 36 622 en 1982-1983 à 48 649 en 1986-1987 (tableau 8). Au niveau de l'ensemble, nous nous retrouvons avec près de 125 000 élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, ce qui représente un nombre d'élèves plus élevé qu'au cours des décennies antérieures et qu'avant la politique d'intégration. De plus, nous assistons à une augmentation de ce type de clientèle dès le préscolaire quatre ans. Bref, en ce qui concerne l'ensemble du primaire et du secondaire, les années quatre-vingt ont vu une croissance des effectifs de l'adaptation scolaire, et ce malgré la chute de l'ensemble des effectifs d'élèves.

[54]

Tableau 8.
Effectif scolaire des réseaux public et privé
selon l'ordre d'enseignement (1976-1990)

	1976-1977	1979-1980	1982-1983	1985-1986	1986-1987	1990-1991 ²
Préscolaire 4 ans	7 133	9 673	7 501	6 441	6 457	7 171
Classe ordinaire	5 868	6 171	7 380	6 191	6 192	6 875
Difficulté d'adaptation et d'apprentissage			119	248	240	296
Accueil et francisation	1 265	3 502	2	2	25	—
Préscolaire 5 ans	91 134	85 732	91 655	94 826	93 597	86 342
Classe ordinaire	89 636	82 903	89 246	91 395	89 968	84 461
Difficulté d'adaptation et d'apprentissage	540	614	775	1 885	2 111	1 881
Accueil et francisation	958	2 215	1 634	1 546	1 518	—
Primaire	656 436	572 107	550 073	568 828	578 933	583 899
Enseignement ordinaire	589 364	509 058	492 139	499 876	503 875	501 443
Difficulté d'adaptation et d'apprentissage	66 342	61 841	56 313	67 196	73 421	82 456
Accueil et francisation	730	1 208	1 621	1 756	1 637	—
Secondaire¹	667 987	595 018	515 347	468 787	457 477	473 687
Enseignement ordinaire	518 148	451 964	399 760	374 927	366 096	404 700
Enseignement professionnel	113 228	102 188	77 703	50 141	41 541	—
Difficulté d'adaptation et d'apprentissage	36 335	40 132	36 622	42 479	41 541	68 987
Accueil et francisation	276	734	1 262	1 240	1 191	—
TOTAL	1 422 690	1 262 530	1 164 576	1 138 882	1 136 464	1 151 077
Enseignement ordinaire	1 316 244	1 262 530	1 164 576	1 138 882	1 136 464	997 479
Difficulté d'adaptation et d'apprentissage	103 217	102 587	93 829	111 808	124 421	153 620
Accueil et francisation	3 229	7 659	4 519	4 544	4 371	—

1. Non compris les élèves à temps partiel : 1982-1983 : 9 681 élèves ; 1985-1986 : 6 866 élèves ; 1986-1987 : 5 080 élèves.

2. Données non disponibles pour accueil et francisation et enseignement professionnel au secondaire, secteur jeunes.

Sources : Déclaration des clientèles scolaires (DCS), Sommaire de l'école ; MEQ, *Statistiques de l'Éducation*, 1987 ; *Statistiques de l'Éducation*, 1992.

Quant au champ de l'accueil et de la francisation, malgré la fin des efforts déployés au préscolaire quatre ans au début des années quatre-vingt, [55] il connaît néanmoins un certain développement au primaire et au secondaire, même si en tout état de cause on n'y trouve en 1986-1987 qu'environ 4 000 élèves, pour la plupart concentrés dans la région de Montréal (tableau 8).

Tableau 9
Effectif de l'éducation préscolaire, du primaire et du secondaire
du réseau privé par rapport à l'ensemble (1976-1990)

	1976-1977	1979-1980	1982-1983	1985-1986	1986-1987	1990-1991
Réseau public	1 335 769	1 175 500	1 076 190	1 043 524	1 039 483	1 050 182
Réseau privé	86 921	87 030	88 386	95 358	96 981	100 517
TOTAL ¹	1 422 690	1 262 530	1 164 576	1 138 882	1 136 464	1 151 099
Effectif du réseau privé par rapport à l'en- semble (en%)	6,1%	6,9%	7,6%	8,4%	8,5%	8,8%

1. Non compris les élèves à temps partiel au secondaire, sauf pour 1990-1991.

Sources : Déclaration des clientèles scolaires (DCS), Sommaire de l'école ; MEQ, *Statistiques de l'Éducation*, 1987 ; *Statistiques de l'Éducation*, 1992.

Par ailleurs, au cours des années soixante-dix et quatre-vingt, alors que le réseau public perd plusieurs centaines de milliers d'élèves, le réseau privé, quant à lui, voit ses effectifs augmenter, notamment de 10 000 élèves entre 1976 et 1986 (tableau 9). La proportion des effectifs totaux du réseau privé passe ainsi de 6,1% en 1976 à 8,5% en 1986. Cela reste relativement marginal par rapport à l'ensemble, tout en contribuant dans certaines régions et dans certains ordres d'enseignement, à créer une compétition assez vive pour les clientèles. Ces chiffres couvrent le préscolaire, le primaire et le secondaire. Le réseau privé est surtout présent au secondaire : la proportion des effectifs de ce dernier

atteint 16,8% de l'ensemble, soit 4,7% des effectifs du secondaire professionnel, et 18,4% de ceux du général. C'est donc au secondaire, et notamment au secondaire général, que la compétition entre les secteurs public et privé est la plus marquée.

La loi 101 a eu un impact sur l'évolution des clientèles scolaires et sur leur répartition dans les deux secteurs d'enseignement, les secteurs francophone et anglophone. En effet, si on étudie les effectifs scolaires des réseaux public et privé, selon l'ordre et la langue d'enseignement, pour la période 1976-1986 (tableau 10), on observe que la chute des effectifs au cours de cette décennie a été, toutes proportions gardées, plus [56] importante dans le secteur anglais que dans le secteur français, le premier voyant ses effectifs fondre de moitié, ce qui est considérable étant donné son faible volume initial. Nul doute que la loi 101, en forçant la scolarisation des immigrants et de leurs enfants dans le secteur français, et l'exode d'une partie des anglophones expliquent pour une bonne part cette importante contraction du secteur d'enseignement

Tableau 10
Effectif scolaire des réseaux public et privé,
selon l'ordre d'enseignement et la langue d'enseignement
(1976-1990)

	1976- 1977	1979- 1980	1982- 1983	1985- 1986	1986- 1987	1990- 1991
Préscolaire 4ans	7 133	9 673	7 501	6 441	6 457	7 171
Français	6 130	8 917	6 468	5 704	5 786	6 248
Anglais	1 003	756	808	653	581	634
Langues amérindiennes ou inuktitut	—	—	225	84	90	289
Préscolaire 5 ans	91134	85 732	91 655	94 826	93 597	86 342
Français	≤	77 597	83 871	87 005	85 898	78 077
Anglais	12162	8 135	7460	7 530	7 482	7 861
Langues amérindiennes ou inuktitut	—	—	324	241	217	404
Primaire	656 436	572 107	550 073	568 828	578 933	583 899
Français	≤	490 045	490 790	516 466	526 410	531 537
Anglais	112 404	82 062	59 011	51 181	52 256	51 933
Langues amérindiennes ou inuktitut	—	—	272	1 181	267	429
Secondaire I	667 987	595 018	515 347	468 787	457 477	473 687
Français	566 968	500 940	436 494	404 581	397 540	424 146
Anglais	111 019	94 078	78 813	63 572	59 928	47 541
Langues amérindiennes ou inuktitut	—	—	40	634	9	—
TOTAL	1 422 690	1 262 530	1 164 576	1 138 882	1 136 464	1 151 099
Français	1 186 102	1 077 499	1 017 623	1 013 806	1 015 634	1 040 008
Anglais	236 588	185 031	146 092	122 936	120 247	109 969
Langues amérindiennes ou inuktitut	—	—	861	2 140	583	1 122
Élèves étudiant en anglais par rapport à l'ensemble (en%)	83,4%	85,3%	87,4%	89,0%	89,4%	90,3%

1. Non compris les élèves à temps partiel : 1982-1983 : 9 681 élèves ; 1985-1986 : 6 866 élèves ; 1986-1987 : 5 080 élèves.

Sources : Déclaration des clientèles scolaires (DCS), Sommaire de l'école ; MEQ, *Statistiques de l'Éducation*, 1987 ; *Statistiques de l'Éducation*, 1992.

[57]

anglophone. Ce phénomène est également illustré par le fait que la proportion d'élèves étudiant en français passe de 83,4% en 1976 à 89,4% en 1986-1987.

L'évolution de l'effectif des enseignants en fonction de l'état civil, du sexe, de l'ordre d'enseignement, du secteur et du champ

[Retour à la table des matières](#)

Pour ajouter à l'information contenue dans le point précédent sur l'évolution des clientèles scolaires, nous allons commencer cette section en documentant la croissance fulgurante du personnel enseignant dans les années d'après-guerre (tableaux 11 et 12). En effet, de 1944-1945 à 1961-1962, le personnel enseignant de ce qu'on appelait à l'époque les « écoles sous contrôle » (Département de l'instruction publique) et les « écoles indépendantes » double presque, passant de 25 549 à 48 957 individus. Au cours des années soixante (tableau 13), cette croissance du personnel enseignant continue, les effectifs du secteur public atteignant à la fin de la décennie (1969) tout près de 70 000 (69 442). Cette croissance prend fin à partir, semble-t-il, de 1972-1973 (tableau 15) et les effectifs enseignants commencent alors à diminuer. Cependant, cette baisse des effectifs fluctue dans le temps suivant les ordres d'enseignement, d'abord au préscolaire et au primaire (tableaux 14 et 15), ensuite au secondaire (tableaux 15 et 16), mais pour l'ensemble du corps enseignant primaire et secondaire, elle se maintient tout au long des années soixante-dix et quatre-vingt, de sorte que le corps enseignant travaillant dans des commissions scolaires en 1986-1987 ne dépasse pas 60 000 individus, soit à peine 4 000 de plus que vingt ans auparavant et près de 14 000 de moins qu'en 1971-1972 (tableau 15).

L'effectif des enseignants a donc, comme celui des élèves, évolué en dents de scie : une hausse rapide et soutenue dans les années d'après-guerre et jusqu'au début des années soixante-dix, puis une baisse constante par la suite. Même si les chiffres contenus dans les tableaux 11 à 16 proviennent de diverses sources et résultent de différentes façons de comptabiliser les effectifs, la tendance d'ensemble pour cette période est indéniablement celle que nous avons décrite précédemment, mais

avec une légère variation selon les ordres d'enseignement. En effet, on constate que, dès 1968, l'effectif des enseignants du primaire commence à diminuer et que la baisse continue tout au long des années soixante-dix, pour s'arrêter dans les années quatre-vingt. L'effectif augmente légèrement à partir de 1985-1986 ; et le chiffre se situe alors à peu près au niveau de 1965-1966. Quant à l'effectif du secondaire, il augmente de manière substantielle tout au long des années soixante et jusqu'en 1973-1974, pour diminuer sans cesse depuis. La tendance est donc la même pour les deux ordres d'enseignement, mais avec un léger décalage pour [58] le secondaire. La baisse de la natalité et les mouvements habituels des élèves à l'intérieur du système éducatif expliquent cet état de choses.

Tableau 11
 Personnel enseignant selon le sexe, l'état de vie et le type
 d'établissement, de 1944-1945 à 1961-1962

ÉCOLES SOUS CONTRÔLE					
Années	Laïcs	Religieux	Laïques	Religieuses	Total
1944-1945	10 041	1 575	5 316	2 757	19 689
1948-1949	1 855	2 851	11 332	5 978	22 016
1949-1950	1 937	2 811	11 957	6 064	22 769
1950-1951	2 056	2 870	12 657	6 279	23 862
1951-1952	2 143	2 895	13 366	6 395	24 799
1952-1953	2 306	2 859	14 292	6 595	26 052
1953-1954	2 445	2 930	15 518	6 850	27 743
1954-1955	2 653	2 994	16 872	7 246	29 765
1955-1956	3 005	3 012	18 278	7 582	31 877
1956-1957	3 280	3 004	19 713	7 692	33 689
1957-1958	3 649	2 911	20 219	7 767	34 546
1958-1959	4 308	2 848	21 638	7 966	36 760
1959-1960	4 910	2 749	23 012	8 090	38 761
1960-1961	5 723	2 601	24 379	8 168	40 871
1961-1962	6845	2 557	26 976	8 109	44 487
ÉCOLES INDÉPENDANTES					
					Total général
1944-1945	—	—	—	—	—
1948-1949	36	406	285	2 806	3 533
1949-1950	29	408	277	2 593	3 307
1950-1951	41	402	349	2 700	3 492
1951-1952	57	410	376	2 793	3 636
1952-1953	52	430	429	2 747	3 658
1953-1954	76	520	510	2 746	3 852
1954-1955	84	562	592	2 843	4 081
1955-1956	91	546	592	2 919	4 148
1956-1957	77	552	644	2 766	4 039
1957-1958	117	551	654	2 709	4 031
1958-1959	136	559	786	2 953	4 434
1959-1960	171	602	820	2 950	4 543
1960-1961	224	569	9 14	2 656	4 363
1961-1962	355	583	1 045	2 487	4 470

[59]

Tableau 12.
Répartition en % du personnel enseignant
des écoles catholiques publiques selon l'état de vie et le sexe,
de 1944-1945 à 1963-1964

Année	Laïcs			Religieux			Ensemble 100%
	F %	H %	Total %	F %	H %	Total %	
1944-1945	51	8	59	27	14	41	19 688
1948-1949	51,5	8,5	60	27	13	40	22 016
1949-1950	52,5	8,5	61	27	12	39	22 769
1950-1951	53	9	62	26	12	38	23 862
1951-1952	54	8,5	62,5	26	11,5	37,5	24 799
1952-1953	55	9	64	25	11	36	26 052
1953-1954	56	9	66	25	10	35	27 052
1954-1955	57	9	66	24	10	34	29 765
1955-1956	57,5	9,5	67	24	9	33	31 877
1956-1957	58	10	68	23	9	32	33 689
1957-1958	58,5	10,5	69	22,5	8,5	31	34 546
1958-1959	59	11,5	70,5	21,5	8	29,5	36 760
1959-1960	59	13	71	21	7	28	38 761
1960-1961	60	14	74	20	6	26	40 871
1961-1962	61	15	76	18	6	24	44 487
1963-1964	61	19	80	15	5	20	48 254

Sources : Calculs effectués à partir de RSDIP, 1959-1960 et 1961-1962 ; Mel-louki : 1989.

Dans le cadre de cette tendance générale, on note un phénomène particulier aux années cinquante et soixante, soit la laïcisation du corps enseignant. Même si, de 1944-1945 à 1960-1961, le nombre de religieux et de religieuses ayant dédié leur vie à l'enseignement augmente, le pourcentage de ces deux catégories d'enseignants diminue de moitié ; les laïcs constituent, en 1963-1964, 80% de l'effectif des écoles catholiques publiques (tableaux 11 et 12). Alors qu'en 1944-1945, 41% du personnel enseignant des écoles catholiques publiques était religieux (14% d'hommes et 27% de femmes), ce pourcentage, près de vingt plus tard, tombe à 20% (5% d'hommes et 15% de femmes). Par la suite, cette

tendance se maintient, ainsi que le montre le tableau 17, qui ajoute aux données relatives au secteur public celles qui sont relatives au secteur privé. On constate donc qu'il n'y avait plus au début des années soixante-dix que 3,2% des enseignants de la maternelle, 7,1% des enseignants du primaire et 10,7% des enseignants du secondaire qui étaient des religieux ou des [60] religieuses. Depuis cette époque, les statistiques sur la laïcisation du personnel enseignant sont rares ; probablement qu'on ne les compte plus, ce qui permet de conclure sans doute que le processus est terminé. Dans le secteur privé, les quelques religieux encore en fonction remplissent plus souvent des tâches administratives ou d'encadrement pédagogique que des tâches d'enseignement proprement dites.

Ce phénomène de laïcisation est également notable en ce qui concerne les postes de direction d'école, ainsi que le montrent les tableaux 17 et 18. Ainsi, en 1957-1958, le personnel enseignant religieux occupait 77% de ces postes dans les écoles catholiques publiques, et, fait à noter, les religieuses en tenaient à elles seules la majorité, soit 52%. En 1963-1964, le pourcentage est tombé à 54%, et, en 1970-1971, le personnel enseignant religieux n'assume plus que 27,9% des directions d'école primaire et 16,7% des postes équivalents au secondaire. On assiste donc à un retrait des religieux et religieuses de l'enseignement d'abord, et de l'administration scolaire ensuite.

Tableau 13
Évolution du personnel enseignant du secteur public
selon le sexe et le niveau d'enseignement, de 1965-1966 à 1968-1969

	Maternelle			Élémentaire			Secondaire			Ensemble		
	F	H	Total	F	H	Total	F	H	Total	F	H	Total
1965-1966	851	6	857	28 478	2 469	30 947	9 559	10 408	19 967	38 888	12 883	51 771
1966-1967	1 325	6	1 331	29 302	3 039	32 341	10 469	12 342	22 811	41 096	15 387	56 483
1967-1968	1 838	14	1 852	32 813	3 458	36 271	12 594	15 345	27 939	47 245	18 817	66 062
1968-1969	2 498	8	2 506	32 173	3 520	35 693	13 644	17 599	31 243	48 315	21 127	69 442

Source : G. Meublât (1972), Le personnel enseignant au Québec de 1965-1966 à 1970-1971. Ébauche d'une analyse démographique à partir des statistiques officielles, MEQ, Direction générale de la planification, document 9-07.

En ce qui concerne la distribution des hommes et des femmes en fonction des ordres d'enseignement au cours de la période étudiée, les phénomènes suivants sont à noter :

- a) Depuis son apparition dans les années soixante jusqu'à ce jour, la maternelle est demeurée, sauf exception, un univers de travail à peu près exclusivement réservé aux femmes.
- b) Il y a eu au cours des années cinquante et soixante une légère masculinisation du personnel enseignant. En 1944-1945, le personnel féminin représentait 78% de l'effectif des écoles catholiques publiques et 76% en 1963-1964 (tableau 12). Cette masculinisation s'accroît au cours des années soixante et pendant une partie des années soixante-dix. En 1968-1969, 69,5% du personnel enseignant du secteur public est féminin (tableau 13). En 1975-1976, 64% du personnel régulier à temps plein des commissions scolaires est féminin (tableau 15). Enfin, en 1985-1986, le pourcentage est à peu près le même (tableau 19), ce [61] qui laisse croire que la proportion d'hommes et de femmes dans l'enseignement primaire et secondaire s'est stabilisée depuis le milieu des années soixante-dix.
- c) De toute évidence, cette masculinisation de l'ensemble du personnel enseignant est liée au développement, au cours de cette période, de l'enseignement secondaire public, domaine où traditionnellement les hommes ont dominé et où ils ont au fil des ans consolidé leur majorité. Peut-être que la décroissance des effectifs du primaire, réservé traditionnellement aux femmes, est aussi responsable de cette tendance. Quoi qu'il en soit, les taux de féminité rapportés dans les tableaux 20 et 21 témoignent de la prédominance constante des femmes au préscolaire et au primaire et aussi de la prédominance masculine au secondaire.

Tableau 14

Évolution du personnel enseignant du secteur public et privé
selon le sexe et le niveau d'enseignement, de 1965-1966 à 1971-1972

Années	Maternelle			Élémentaire			Secondaire			Ensemble		
	F	H	Total	F	H	Total	F	H	Total	F	H	Total
1965-1966	989	7	996	2 914	2 536	31 677	11 933	12 360	24 653	42 063	15 173	57 236
1966-1967	1476	14	1 490	30 245	3 191	33 436	12 811	14 278	27 089	44 532	17 483	62 015
1967-1968	2022	22	2 044	33 776	3 635	37 411	14 245	16 506	30 751	50 043	20 163	70 206
1968-1969	2685	11	2 696	33 152	3 691	36 843	14 815	18 605	33 420	50 652	22 307	72 959
1969-1970	2850	18	2 868	32 796	4 207	37 003	14 726	19 004	33 730	50 372	23 229	73 601
1970-1971	2930	3	2 933	31 788	3 988	35 776	15 189	19 564	34 753	49 907	23 555	73 462
1971-1972	2805	10	2 815	30 950	3 779	34 729	16 610	20 862	37 472	50 365	24 651	75 016

Source : Y. Lavoie (1974), *Les enseignants du Québec, 1965-1966 à 1971-1972*, MEQ, Direction générale de la planification, démographie scolaire, document 9-18, p. 17.

Tableau 15

Évolution du personnel régulier à temps plein des commissions
scolaires du Québec selon le sexe et le niveau d'enseignement
pour les années 1971-1972 à 1975-1976

Années	Maternelle			Elémentaire			Secondaire			Ensemble		
	F	H	Total	F	H	Total	F	H	Total	F	H	Total
1971-1972	2 383	—	2 383	31 372	3 665	35 037	15 461	21 108	36 569	49 216	24 773	73 889
1972-1973	2 274	—	2 274	27 567	2 864	30 431	17 113	22 482	39 595	46 954	25 364	72 300
1973-1974	2 242	—	2 242	27 563	2 890	30 453	17 033	22 469	39 502	46 838	25 359	72 197
1974-1975	2 292	—	2 292	27 204	2 936	30 140	16 420	22 435	38 885	45 916	25 371	71 287
1975-1976	2 292	—	2 292	26 244	3 030	29 274	16 392	22 183	38 512	44 865	25 213	70 078

Source : D. Dufour, J. Lahaye (1978), *L'expérience et la scolarité du personnel enseignant des commissions scolaires du Québec, 1970-1971 à 1975-1976*, MEQ, Direction des études économiques et démographiques, document 9-43, p. 10.

[62]

Tableau 16
Enseignants des commissions scolaires selon l'ordre d'enseignement
(effectif selon l'équivalence temps plein), de 1982-1983 à 1986-1987

Années	Précolaire	Primaire	Secondaire	Total
1982-1983	2843	29 781	33 381	66 005
1983-1984	2792	29 473	31328	63 593
1984-1985	2 846	29488	29 775	62109
1985-1986	2850	29 811	28 539	61200
1986-1987	2803	30065	27158	60 026

Source : Personnel des commissions scolaires (PERCOS), MEQ (1987),
Statistiques de l'éducation, p. 66.

Tableau 17
Répartition des religieux par niveaux et fonctions
(secteur public et privé) de 1965-1966 à 1970-1971

Années	Enseignants			Direction		
	Maternelle	Primaire	Secondaire	Maternelle	Primaire	Secondaire
1965-1966	7,9%	9,8%	24,5%	30,0%	31,0%	44,1%
1966-1967	6,1%	10,1%	19,4%	35,7%	48,8%	39,1%
1967-1968	5,2%	9,3%	16,1%	35,0%	37,3%	38,9%
1968-1969	4,5%	8,5%	13,7%	19,0%	34,9%	23,4%
1969-1970	3,9%	7,6%	11,8%	21,4%	29,6%	19,4%
1970-1971	3,2%	7,1%	10,7%	13,2%	27,9%	16,7%

Source : G. Meublât (1972), *Le personnel enseignant au Québec de 1965-1966 à 1970-1971. Ebauche d'une analyse démographique à partir des statistiques officielles*, MEQ, Direction générale de la planification, document 9-07.

En ce qui concerne les postes de direction d'école, l'étatisation du système éducatif a profité davantage aux hommes qu'aux femmes. Alors que, en 1957-1958, 60% des postes de direction des écoles catholiques publiques étaient entre les mains de femmes (en fait, 52% entre

les mains de religieuses), ce pourcentage est descendu à 54% en 1963-1964 (tableau 18) ; en 1971-1972, le taux de féminité des directions est au primaire de 49,3% et au secondaire, de 22,2% (tableau 20). C. Baudoux, dans une étude récente (1991 : 7), soutient que, de 1957-1958 à 1984-1985, le pourcentage de femmes occupant des postes de direction dans les secteurs public et privé, catholique et protestant, au primaire et au secondaire, a été ramené de 59% à 25% et que cette chute a été constante et régulière. Ces chiffres indiquent clairement une masculinisation des directions d'école au cours de cette période.

[63]

Tableau 18a

Répartition du personnel enseignant des écoles catholiques publiques selon l'état de vie et le sexe, le niveau d'enseignement et la fonction (1957-1958)

Niveau d'enseignement et fonction	Laïcs				Religieux				Ensemble	
	F (%)		H (%)		F (%)		H (%)		V	
	V	H	V	H	V	H	V	H	%	Nbre
Enseignement élémentaire	94	73	53	7	55	16	37	4	76	(26 160)
Enseignement secondaire et spécialisé	5	18	38	22	32	39	46	21	18	(6 296)
Directeur	1	8	9	15	13	52	17	25	6	(1 981)
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	(34 437)
	(20 133)		(3 647)		(7 751)		(2 906)			

V : vertical ; H : horizontal.

Sources : RSDIP, 1958-1959, 1959-1960, 1961-1962 ; Mellouki : 1989.

Tableau 18b

Répartition du personnel enseignant des écoles catholiques publiques selon l'état de vie et le sexe, le niveau d'enseignement et la fonction (1959-1960)

Niveau d'enseignement et fonction	Laïcs				Religieux				Ensemble	
	F (%)		H (%)		F (%)		H (%)		V	
	V	H	V	H	V	H	V	H	%	Nombre
Enseignement élémentaire	91	76	41	7	465	14	28	3	71	(27361)
Enseignement secondaire et spécialisé	8	21	48	265	395	36	53	165	23	(8 826)
Directeur	1	9	11	22	14	47	19	22	6	(2450)
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	(34437)
	(22 934)		(4 902)		(8 059)		(2 742)			

[64]

Tableau 18c

Répartition du personnel enseignant des écoles catholiques publiques selon l'état de vie et le sexe, le niveau d'enseignement et la fonction (1961-1962)

Niveau d'enseignement et fonction	Laïcs				Religieux				Ensemble	
	F (%)		H (%)		F (%)		H (%)		V	
	V	H	V	H	V	H	V	H	%	Nombre
Enseignement élémentaire	86	80	30	7	40	11	20	2	65	(29 038)
Enseignement secondaire et spécialisé	13	28	58	32	43	28	58	12	28	(12 284)
Directeur	1	11	12	26	17	45	22	18	7	(3 106)
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	
	(26 928)		(6 839)		(8 105)		(2 556)			

Sources : RSDIP, 1958-1959, 1959-1960, 1961-1962 ; Mellouki : 1989.

Tableau 18d

Répartition du personnel enseignant des écoles catholiques publiques selon l'état de vie et le sexe, le niveau d'enseignement et la fonction (1963-1964)

Niveau d'enseignement et fonction	Laïcs				Religieux				Ensemble	
	F (%)		H (%)		F (%)		H (%)		V	
	V	H	V	H	V	H	V	H	%	Nombre
Enseignement élémentaire	82	82	24	7	39	10	16	1	62	(26 691)
Enseignement secondaire et spécialisé	16	32	64	38	43	21	59	9	31	(15 064)
Directeur	2	16	12	30	18	38	25	16	7	(31 499)
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	(34 437)
	(29 591)		(9 010)		(7359)		(2 294)			

[65]

Tableau 19

Personnel des commissions scolaires selon la catégorie d'emploi et le sexe (effectif selon l'équivalence temps plein) (1985-1986)

Catégories d'emploi	Hommes		Femmes		Total
	Nombre	%	Nombre	%	
Enseignants	22 391	36,6	38 809	63,4	61 200
Préscolaire	18	0,6	2 832	99,4	2 850
Primaire	4 663	15,6	25 148	84,4	29 811
Secondaire	17 710	62,1	10 829	37,9	28 539
Cadres	1 317	91,0	131	9,0	1 448
Cadres des écoles	2 772	75,5	901	24,5	3 673
Personnel de gestion	647	87,8	90	12,2	737
Professionnels	2 045	60,9	1 314	39,1	3 359
Personnel de soutien	8 515	48,6	9 019	51,4	17 534
Technique	995	48,5	1 057	51,5	2 052
Paratechnique	508	55,3	410	44,7	918
Administratif	915	11,8	6 846	88,2	7 761
Ouvrier	1 267	99,7	4	0,3	1 271
Entretien et services	4 830	87,3	702	12,7	5 532
Total	37 687	42,8	50 264	57,2	87 951

Source : PERCOS, MEQ, *Statistiques de l'Éducation*, 1987, p. 67.

Tableau 20

Taux de féminité du personnel enseignant selon la fonction
et le niveau d'enseignement de 1965-1966 à 1970-1971

Années	Enseignants			Direction		
	Maternelle	Primaire	Secondaire	Maternelle	Primaire	Secondaire
1965-1966	99,3%	92,0%	48,6%	100,0%	62,9%	46,6%
1966-1967	99,1%	90,4%	47,3%	100,0%	63,9%	41,3%
1967-1968	98,9%	90,3%	46,2%	90,0%	56,1%	29,6%
1968-1969	99,6%	90,0%	44,3%	95,0%	55,0%	25,3%
1969-1970	99,4%	88,6%	43,7%	88,1%	54,6%	26,2%
1970-1971	99,9%	88,9%	43,7%	94,7%	51,6%	23,9%
1971-1972	99,6%	89,1%	44,3%	95,0%	49,3%	22,3%

Source : Y. Lavoie (1974), Les enseignants du Québec, 1965-1966 à 1971-1972, MEQ, Direction générale de la planification, démographie scolaire, document 9-18.

[66]

Tableau 21
Taux de féminité et effectif du personnel enseignant « en classe » selon
l'ordre d'enseignement, le statut d'emploi et le sexe en 1980 et 1985

Ordre d'enseignement et statut d'emploi	1980		1985		Taux de féminité (%)	
	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	1980	1985
PRÉSCOLAIRE						
Temps complet	2 779	26	2 532	17	99,1	99,3
Temps partiel	241	2	468	8	99,2	98,3
À la leçon	2	0	7	0	100,0	100,0
Total	3 022	28	3 007	25	99,0	99,2
PRIMAIRE						
Temps complet	24 710	3 637	22 793	4391	87,2	83,8
Temps partiel	617	134	2 368	404	82,2	85,4
À la leçon	206	25	339	27	89,2	92,6
Total	25 533	3 796	25 500	4 822	87,1	84,1
SECONDAIRE						
Temps complet	13 235	20 365	9 674	15 572	39,4	38,3
Temps partiel	308	176	841	566	63,5	59,8
À la leçon	59	29	137	85	67,0	61,7
Total	13 602	20 570	10 652	16 223	39,8	39,6
ENSEMBLE						
Temps complet	40 724	24 028	34 999	19 980	62,9	63,7
Temps partiel	1 166	312	3 677	978	78,9	79,0
A la leçon	267	54	483	112	83,2	81,2
Total	42 157	24 394	39 159	21 070	63,3	65,0

Sources : Calcul d'après les données de la Direction de la gestion des données, MEQ, 1987 ; CEQ/MEQ (1989), *Portrait statistique du personnel féminin des commissions scolaires*, D-9051.

Par ailleurs, au MEQ, nous avons eu accès aux données du fichier PERCOS concernant la distribution des enseignants et des postes d'enseignant selon les champs d'enseignement pour la période allant de 1980 à 1988 (le tableau 22 fournit un ensemble de données sur les divers champs d'enseignement du secteur général, au primaire et au secondaire, et le tableau 23 fait de même pour les champs d'enseignement du secteur professionnel). Étant donné que des chiffres fiables pour les périodes antérieures sont inexistantes, et nous limitant donc à la décennie quatre-vingt, on observe ce qui suit :

- a) Pour l'ensemble de la période, en ce qui concerne les champs d'enseignement du secteur général, la situation du personnel enseignant est à peu près stable pour le niveau primaire, sinon légèrement à la hausse ; il y a, en 1980, 29 727 enseignants qui occupent 28 041,27 postes d'enseignement primaire et, en 1988, 30 762 enseignants qui [67] occupent 28 494,73 postes, soit une augmentation de 1 035 enseignants et de 453,46 postes. Pour le secondaire général, la tendance d'ensemble est à la baisse : baisse de l'effectif de 6 235 et baisse de postes de 6 147,79 entre 1980 et 1988.
- b) En fait, l'évolution de cette décennie n'est pas linéaire et constante. Ainsi l'année 1983 est « difficile » pour le personnel enseignant : par rapport à l'année précédente, on assiste, d'un seul coup, à une diminution de 1 934 enseignants du primaire et de 4 885 enseignants du secondaire, soit un grand total de 6 819 pour cette seule année. En termes de postes, les chiffres correspondants sont 1 155,84 postes de moins au primaire et 4 446,43 de moins au secondaire, pour un total de 5 602,27. La plus grosse partie des pertes d'enseignants et de postes au cours de cette décennie se fait donc en quelque sorte sur une période d'un an, celle que l'on associe généralement à la « crise » de 1982-1983.
- c) La tendance à la baisse des effectifs et des postes, observée au secondaire général, vaut aussi pour le secteur professionnel. En fait, il est plus juste de dire qu'elle y est encore plus accentuée. On observe au cours de cette période une diminution de plus de la moitié des enseignants du secteur professionnel : on en dénombre 5 127 en 1980 et ils ne sont plus que 2 383 en 1988, soit

une diminution de 2 744 enseignants, une réduction de plus de 50%. En termes de postes, les données du tableau 23 témoignent du même phénomène : 4 988,41 postes en 1980 et seulement 2 258 en 1988, soit aussi une perte de plus de 50%, ce qui représente 2 729,53 postes de moins.

- d) À la différence du secteur secondaire général où l'année 1983 a été une année de chute considérable des effectifs, dans le secteur secondaire professionnel, les effectifs et les postes diminuent d'une manière assez régulière pendant toute la période, et les pertes ne sont pas produites en majorité à l'intérieur d'une année.
- e) Au primaire, l'évolution des champs d'enseignement est des plus intéressantes et présente de multiples aspects. Au cours de cette période, l'effectif des enseignants travaillant dans le domaine de l'adaptation scolaire perd 1 170 individus, et celui du préscolaire 203 enseignantes. Par ailleurs, l'effectif des titulaires généralistes du primaire s'accroît de 765 et, phénomène à noter, les spécialistes dans leur ensemble augmentent aussi, et même davantage que les titulaires ; l'effectif de ces spécialistes gagne en tout 896 membres, soit 103 en anglais/français langue seconde, 328 en éducation physique, 379 en musique et 86 en arts plastiques. Au cours des années quatre-vingt, on assiste donc au maintien, sinon à l'accentuation d'une certaine spécialisation des enseignantes du primaire, à l'exception du domaine de l'adaptation scolaire, « victime » peut-être de la politique d'intégration des élèves en difficulté dans les classes régulières.

[68]

Tableau 22a.
Répartition des enseignants et des postes d'enseignement
selon le champ d'enseignement — secteur général (1980-1982)

		1980		1981		1982	
		Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire
Difficulté d'adaptation et d'apprentissage préscolaire, primaire, secondaire	Individus	4 136,00	3 561,00	3 929,00	3 451,00	3 763,00	3 493,00
	Postes	3 887,50	3 442,99	3 694,22	3 327,41	3 531,75	3 382,94
Enseignement du préscolaire, autre que 3101, 3106, 3107	Individus	2 632,00		2 628,00		2 691,00	
	Postes	2 400,68	—	2 388,62	—	2 421,00	—
Enseignement du primaire, autre que 3101, 3104, 3105, 3106, 3107	Individus	20 063,00		20 222,00		20 390,15	
	Postes	19 159,10	—	19 194,64	—	19 362,49	—
Spéc. anglais au primaire (français pour secteur anglais)	Individus	739,00		790,00		748,00	
	Postes	653,31	—	668,94	—	642,67	—
Spéc. éducation physique au préscolaire et au primaire	Individus	1 365,00		1 434,00		1 659,00	
	Postes	1 264,58	—	1 335,59	—	1 526,98	—
Spéc. musique au préscolaire et au primaire	Individus	608,00		648,00		893,00	
	Postes	508,15	—	547,32	—	766,61	—
Spéc. arts plastiques au préscolaire et au primaire	Individus	124,00		141,00		196,00	
	Postes	111,75	—	127,69	—	172,00	—
Formation générale langue seconde (français pour secteur anglais)	Individus		2 932,00		2 797,00		2 627,00
	Postes	—	2 816,73	—	2 675,54	—	2 530,72
Formation générale éducation physique, niveau secondaire	Individus		1 655,00		1 610,00		1 542,00
	Postes	—	1 598,70	—	1 557,40	—	1 488,91
Formation générale musique au niveau secondaire	Individus		581,00		558,00		558,00
	Postes	—	533,36	—	504,76	—	493,05
Formation générale arts plastiques, niveau secondaire	Individus		895,00		851,00		827,00
	Postes	—	854,21	—	810,05	—	791,86
Formation générale français langue d'enseign. (anglais pour secteur français)	Individus		4 111,00		3 942,00		3 787,00
	Postes	—	3 945,97	—	3 797,31	—	3 655,89
[69]							
Formation générale mathématique et science, niveau secondaire	Individus	—	5 922,00	—	5 669,00	—	5 504,00
	Postes	—	5 717,50	—	5 496,41	—	5 354,66
Formation générale religion ou morale ; formation personnelle et sociale	Individus		1 708,00		1 648,00		1 645,00
	Postes	—	1 597,44	—	1 544,59	—	1 533,80
Formation générale économie ou sciences familiales au secondaire	Individus		493,00		472/30		483,00

		1980		1981		1982	
		Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire
Formation générale init. à la tech. et travail, niveau secondaire	Postes	—	462,77	—	448,22	—	458,77
	Individus	—	383,00	—	356,00	—	344,00
	Postes	—	369,73	—	351,85	—	341/50
Formation générale sciences de l'homme et économie, niveau secondaire	Individus		2 314,00		2 242,00		2 151,00
	Postes	—	2 240,31	—	2 177,69	—	2 087,09
Enseignement des cours en informatique, niveau secondaire	Individus	—	398,00	—	450/30	—	434,00
	Postes	—	376,41	—	420,19	—	408/50
Formation générale, autre que 3108 à 3118, niveau secondaire	Individus		1163,00		1 140,00		1 048,00
	Postes	—	1122,92	—	1 104,36	—	1 010,65
Classes d'accueil pour immigrants, niveau secondaire	Individus	60,00	317,00	87,00	378,00	111,00	310,00
	Postes	56,20	300,96	78,74	357,53	81,85	297,08
Suppléance régulière, niveau préscolaire, primaire et secondaire	Individus	—	—	—	—	—	—
	Postes	—	—	—	—	—	—
TOTAL	Individus	29 727,00	26 433,00	29 879,00	25 564,00	30 451,00	24 753,00
	Postes	28 041,27	25 380,00	28 035,76	24 573,31	28 505,35	23 835,42

Source : Fichier PERCOS, MEQ.

[70]

Tableau 22b.
Répartition des enseignants et des postes d'enseignement
selon le champ d'enseignement — secteur général (1983-1985)

		1983		1984		1985	
		Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire
Difficulté d'adaptation et d'apprentissage préscolaire, primaire, secondaire	Individus	3 249,00	2 904,00	3 225,00	2 970,00	3 301,00	2 900,00
	Postes	3 141,84	2 860,41	3 068,02	2 891,55	3 086,80	2 811,65
Enseignement du préscolaire, autre que 3101, 3106, 3107	Individus	2 461,00	—	2 590,00	—	2 608,00	—
	Postes	2 293,15	—	2 348,43	—	2 346,73	—
Enseignement du primaire, autre que 3101, 3104, 3105, 3106, 3107	Individus	19 065,00	1,00	19 533,00	—	19 873,00	—
	Postes	18 525,09	022	744,63	—	18 810,83	—
Spéc. anglais au primaire (français pour secteur anglais)	Individus	712,00	—	756,00	—	755,00	1,00
	Postes	633,62	—	661,43	—	646,77	0,23
Spéc. éducation physique au préscolaire et au primaire	Individus	1 574,00	—	1 598,00	—	1 631,00	—
	Postes	1 485,62	—	1 481,14	—	1489,74	—
Spéc. musique au préscolaire et au primaire	Individus	880,00	—	920,00	—	977,00	—
	Postes	756,86	—	780,76	—	804,33	—
Spéc. arts plastiques au préscolaire et au primaire	Individus	188,00	—	199,00	—	203,00	—
	Postes	162,96	—	171,75	—	166,79	—
Formation générale langue seconde (français pour secteur anglais)	Individus	—	2 062,00	—	1 993,00	—	1 859,00
	Postes	—	2 020,91	—	1 924,17	—	1 766,86
Formation générale éducation physique, niveau secondaire	Individus	—	1 253,00	—	1 226,00	1,00	1 215,00
	Postes	—	1 233,85	—	1 189,97	0,32	1 163,67
Formation générale musique, niveau secondaire	Individus	—	474,00	—	459,00	—	448,00
	Postes	—	422,31	—	398,31	—	382,26
Formation générale arts plastiques, niveau secondaire	Individus	—	658,00	—	676,00	—	671,00
	Postes	—	637,00	—	629,49	—	613,64
Formation générale français langue d'enseign. (anglais pour le secteur français)	Individus	—	3 167,00	—	3 097,00	—	2 992,00
	Postes	—	3 098,96	—	3 000,07	—	2 847,95
[71]							
Formation générale mathématique et science, niveau secondaire	Individus	—	4 536,00	—	4 445,00	—	4 255,00
	Postes	—	4457,22	—	4 323,65	—	4 103,83
Formation générale religion ou morale ; formation personnelle et sociale	Individus	2,00	1 341,00	—	1 377,00	130	1 449,00
	Postes	0,25	1 279,76	—	1 288,76	037	1334,89
	Individus	—	548,00	—	592,00	—	563,00

		1983		1984		1985	
		Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire
Formation générale économie ou sciences familiales au secondaire	Postes	—	529,04	—	567,35	—	529,60
Formation générale init. à la tech. et travail, niveau secondaire	Individus	—	272,00		497,00	—	548,00
	Postes	—	269,62	—	488,79	—	536,93
Formation générale sciences de l'homme et économie, secondaire	Individus	—	1 793,00		1 765,00	—	1710,00
	Postes	—	1 761,08	—	1 706,29	—	1 631,06
Enseignement des cours en informatique, niveau secondaire	Individus	—	76,00	—	141,00	—	160,00
	Postes	—	73,44	—	134,45	—	153,19
Formation générale, autre que 3108 à 3118, niveau secondaire	Individus	—	367,00	1,00	408,00	—	356,00
	Postes	—	349,42	0,21	371,42	—	323,44
Classes d'accueil pour immi- grants, niveau secondaire	Individus	163,00	94,00	157,00	92,00	151,00	94,00
	Postes	144,94	88,99	137,31	88,45	12830	88,70
Suppléance régulière, niveaux préscolaire, primaire et secondaire	Individus	223,00	322,00	248,00	407,00	150,00	250,00
	Postes	205,18	306,76	225,86	39136	127,81	235,24
	Individus	28 517,00	19 868,00	29 227,00	20 145,00	29 651,00	19471,00
TOTAL	Postes	27 349,51	19 388,99	27 619,54	19 394,08	27608,39	18 523,14

Source : Fichier PERCOS, MEQ.

[72]

Tableau 22c.
Répartition des enseignants et des postes d'enseignement
selon le champ d'enseignement — secteur général (1983-1985)

		1986		1987		1988	
		Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire
Difficulté d'adaptation et d'apprentissage préscolaire, primaire, secondaire	Individus	3 310,00	2 935,00	3 342,00	2 966,00	3 388,00	3 139,00
	Postes	3 082,46	2 817,25	3 136,25	2 888,24	3 153,60	3 026,50
Enseignement du préscolaire, autre que 3101, 3106, 3107	Individus	2 605,00	—	2 509,00	—	2 429,00	—
	Postes	2 323,84	—	2 270,39	—	2 199,18	—
Enseignement du primaire, autre que 3101, 3104, 3105, 3106, 3107	Individus	20 279,00	1,00	20 651,00	1,00	20 828,00	4,00
	Postes	19 036,69	0,09	19 499,42	0,09	19 563,46	0,67
Spéc. anglais au primaire (français pour secteur anglais)	Individus	799,00	—	834,00	—	842,00	—
	Postes	680,78	—	714,06	—	729,33	—
Spéc. éducation physique au préscolaire et au primaire	Individus	1 655,00	1,00	1 669,00	1,00	1 693,00	—
	Postes	1 505,29	0,13	1 533,04	0,21	1 551,41	—
Spéc. musique au préscolaire et au primaire	Individus	981,00	—	976,00	—	987,00	—
	Postes	809,41	—	817,01	—	826,36	—
Spéc. arts plastiques au préscolaire et au primaire	Individus	199,00	1,00	210,00	—	210,00	—
	Postes	168,53	0,47	177,37	—	175,38	—
Formation générale langue seconde (français pour secteur anglais)	Individus	—	1 870,00	—	1 901,00	—	1 954,00
	Postes	—	1 759,26	—	1 718,31	—	1 869,06
Formation générale éducation physique, niveau secondaire	Individus	1,00	1 195,00	—	1 212,00	—	1 198,00
	Postes	0,33	1 125,82	—	1 114,20	—	1 130,75
Formation générale musique, niveau secondaire	Individus	—	444,00	—	459,00	—	468,00
	Postes	—	380,43	—	394,51	—	406,48
Formation générale arts plastiques, niveau secondaire	Individus	—	664,00	—	708,00	—	734,00
	Postes	—	611,81	—	654,78	—	675,71
Formation générale français langue d'enseign. (anglais pour secteur français)	Individus	—	2 935,00	—	2 989,00	—	2 967,00
	Postes	—	2 786,32	—	2 869,08	—	2 842,95

[73]

Formation générale, mathématique et science, niveau secondaire	Individus	—	4 225,00	—	4 445,00	—	4 526,00
	Postes	—	4 043,34	—	4 294,05	—	4 360,66
Formation générale religion ou morale ; formation personnelle et sociale	Individus	—	1 475,00	—	1 507,00	—	1 510,00
	Postes	—	1 346,00	—	1 379,24	0,18	1 387,86

		1986		1987		1988	
		Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire
Formation générale économie ou sciences familiales au secondaire	Individus	—	570,00	—	600,00	—	607,00
	Postes		534,23		568,57		567,15
Formation générale init. à la tech. et travail, niveau secondaire	Individus	—	557,00	—	575,00	—	589,00
	Postes	—	544,73	—	560,53	—	579,54
Formation générale sciences de l'homme et économie, secondaire	Individus	—	1 666,00	—	1 746,00	—	1 782,00
	Postes	—	1 583,65	—	1 668,55	—	1 714,08
Enseignement des cours en informatique, niveau secondaire	Individus	—	160,00	—	180,50	—	195,00
	Postes	—	150,99	—	172,41	—	185,98
Formation générale, autre que 3108 à 3118, niveau secondaire	Individus	—	338,00	—	318,50	—	280,00
	Postes	—	310,90	—	297,98	—	256,70
Classes d'accueil pour immigrants, niveau secondaire	Individus	149,00	92,00	165,00	103,00	200,00	110,00
	Postes	122,24	85,73	141,51	100,13	178,57	107,42
Suppléance régulière, niveaux préscolaire, primaire et secondaire	Individus	180,00	157,00	130,00	146,00	184,00	135,00
	Postes	145,46	143,69	91,53	130,19	117,46	120,70
TOTAL	Individus	30 158,00	19 286,00	30 486,00	19 855,50	30 762,00	20 198,00
	Postes	27 875,03	18 225,72	28 380,28	18 936,57	28 494,73	19 232,21

Source : Fichier PERCOS, MEQ.

f) Au secondaire général, on observe des pertes dans les effectifs à peu près dans tous les champs d'enseignement, sauf dans certaines « petites matières » comme les sciences familiales et l'initiation à la technologie. Dans tous les autres domaines, on enregistre des baisses importantes dans les effectifs : par exemple, 1 144 individus en français/anglais langue maternelle, 1 396 en mathématiques et en sciences, 978 en langue seconde et 532 en sciences de l'homme. Même [74] dans les classes d'accueil au secondaire, le personnel enseignant perd 207 individus ; notons cependant que cette dernière catégorie de personnel enseignant augmente au primaire (tableau 22).

g) Au secondaire professionnel, la plupart des champs de formation spécialisée voient leurs effectifs d'enseignants diminuer, et

même disparaître complètement dans le cas de la formation professionnelle en pêche ; les effectifs augmentent seulement dans quelques champs, mais toujours en nombres absolus et de manière relativement modeste : 25 individus en protection et service du bâtiment, 15 en équipement motorisé, 14 en soins esthétiques et 7 en couture et habillement. Dans tous les autres champs, autour des années 1980-1983, les pertes d'effectifs sont constantes et importantes : 860 individus de moins en dessin technique, 471 en service de la santé, 297 en électronique, 286 en commerce et secrétariat, 277 en meubles et construction, 222 en alimentation, 178 en hydrothermie, 169 en mécanique, etc. Rappelons qu'au cours de cette période plus de la moitié des effectifs et des postes du secteur professionnel disparaît (tableau 23).

Conclusion

[Retour à la table des matières](#)

Au cours des années cinquante et soixante, on assiste donc à la laïcisation, à la décléricalisation et à une certaine masculinisation du corps enseignant du primaire et du secondaire. Au cours de la même période, on observe également une croissance rapide des effectifs enseignants, puis leur décroissance et leur stabilisation au cours des années soixante-dix et quatre-vingt. Ce processus de croissance et de décroissance se traduit, dans les années cinquante et soixante, par la relative jeunesse des enseignants. Depuis les années soixante-dix, on note un vieillissement assez rapide et une forte concentration des enseignants dans les catégories d'âge intermédiaires.

Cette évolution du corps enseignant suit celle des clientèles d'élèves, qui, ainsi qu'on l'a vu, augmentent considérablement au cours des années cinquante et soixante pour diminuer et se stabiliser depuis les années soixante, à des rythmes variables suivant les ordres et les secteurs d'enseignement. Nous présenterons dans les autres parties de ce volume diverses autres données relatives au personnel enseignant.

[75]

Tableau 23a
Répartition des enseignants et des postes d'enseignement
selon le champ d'enseignement - secteur professionnel (1980-1982)

		1980		1981		1982	
		Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire
Formation professionnelle commerce et secrétariat, secondaire	Individus	—	63,00	—	71,00	—	74,00
	Postes	—	62,67	—	67,77	—	70,54
Formation professionnelle agrotechnique, niveau secondaire	Individus	—	96,00	—	97,00	—	95,00
	Postes	—	95,49	—	97,15	—	94,13
Formation professionnelle fo- resterie, niveau secondaire	Individus	—	22,00	—	2,00	—	—
	Postes	—	20,89	—	2,00	—	—
Formation professionnelle pêche, niveau secondaire	Individus	—	253,00	—	238,00	—	236,00
	Postes	—	226,49	—	221,90	—	218,38
Formation professionnelle service de santé, niveau secondaire	Individus	—	633,00	—	601,00	—	571,00
	Postes	—	615,76	—	594,11	—	565,84
Formation professionnelle meubles et construction, niveau secondaire	Individus	—	462,00	—	448,00	—	419,00
	Postes	—	452,25	—	440,99	—	410,15
Formation professionnelle électronique, niveau secondaire	Individus	—	465,00	—	452,00	—	442,00
	Postes	—	456,39	—	441,86	—	432,12
Formation professionnelle hydrothermie, niveau secondaire	Individus	—	298,00	—	261,00	—	251,00
	Postes	—	291,54	—	257,22	—	246,42
Formation professionnelle dessin technique, niveau secondaire	Individus	—	927,00	—	933,00	—	934,00
	Postes	—	915,32	—	921,29	—	922,04
Formation professionnelle équipement motorisé, niveau secondaire	Individus	—	357,00	—	351,00	—	342,00
	Postes	—	351,87	—	343,97	—	334,56
Formation professionnelle mécanique, niveau secondaire	Individus	—	308,00	—	312,00	—	328,00
	Postes	—	297,07	—	303,30	—	319,16

[76]

Tableau 23a (suite)

		1980		1981		1982	
		Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire
Formation professionnelle alimentation, niveau secondaire	Individus	—	400,00	—	409,00	—	406,00
	Postes	—	385,79	—	392,43	—	389,28
Formation professionnelle soins esthétiques, niveau secondaire	Individus	—	256,00	—	241,00	—	223,00
	Postes	—	245,36	—	227,36	—	206,41
Formation professionnelle couture et habillement, niveau secondaire	Individus	—	42,00	—	51,00	—	49,00
	Postes	—	40,30	—	47,36	—	43,49
Formation professionnelle protection et service du bâti- ment, niveau secondaire	Individus	—	50,00	—	47,00	—	44,00
	Postes	—	46,60	—	42,21	—	40,39
Formation professionnelle, arts appliqués, niveau secondaire	Individus	—	104,00	—	103,00	—	107,00
	Postes	—	102,30	—	102,02	—	105,39
Formation professionnelle imprimerie, niveau secondaire	Individus	303,00	88,00	209,00	106,00	198,00	115,00
	Postes	279,61	82,51	180,37	101,93	165,43	106,15
TOTAL	Individus	303,00	4 824,00	209,00	4 723,00	198,00	4 636,00
	Postes	279,61	4 688,00	180,37	4 605,27	165,43	4 504,35

Source : Fichier PERCOS, MEQ.

[77]

Tableau 23b
Répartition des enseignants et des postes d'enseignement
selon le champ d'enseignement - secteur professionnel (1983-1985)

		1983		1984		1985	
		Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire
Formation professionnelle commerce et secrétariat, secondaire	Individus	—	729,00	—	614,00	—	534,00
	Postes	—	714,06	—	597,61	—	511,03
Formation professionnelle agrotechnique, niveau secondaire	Individus	—	68,00	—	66,00	—	49,00
	Postes	—	65,83	—	64,26	—	45,75
Formation professionnelle foresterie, niveau secondaire	Individus	—	79,00	—	80,00	—	64,00
	Postes	—	78,07	—	78,34	—	63,45
Formation professionnelle pêche, niveau secondaire	Individus	—	—	—	—	—	—
	Postes	—	—	—	—	—	—
Formation professionnelle service de santé, niveau secondaire	Individus	—	185,00	—	178,00	—	168,00
	Postes	—	179,36	—	169,00	—	156,84
Formation professionnelle meubles et construction, niveau secondaire	Individus	—	436,00	—	388,00	—	339,00
	Postes	—	432,27	—	385,52	—	332,37
Formation professionnelle électronique, niveau secondaire	Individus	—	344,00	—	288,00	—	247,00
	Postes	—	342,63	—	284,07	—	242,35
Formation professionnelle hydrothermie, niveau secondaire	Individus	—	328,00	—	284,00	—	235,00
	Postes	—	326,10	—	281,49	—	232,85
Formation professionnelle dessin technique, niveau secondaire	Individus	—	164,00	—	121,00	—	106,00
	Postes	—	163,80	—	120,00	—	102,85
Formation professionnelle équipement motorisé, niveau secondaire	Individus	—	828,00	—	759,00	—	667,00
	Postes	—	823,23	—	750,34	—	657,88
Formation professionnelle mécanique, niveau secondaire	Individus	—	290,00	—	241,00	—	203,00
	Postes	—	284,70	—	236,26	—	198,43

[78]

Tableau 23b (suite)

		1983		1984		1985	
		Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire
Formation professionnelle alimentation, niveau secondaire	Individus	—	316,00	—	321,00	—	287,00
	Postes	—	310,55	—	309,51	—	278,77
Formation professionnelle soins esthétiques, niveau secondaire	Individus	—	360,00	—	367,00	—	365,00
	Postes	—	348,09	—	347,77	—	341,91
Formation professionnelle couture et habillement, niveau secondaire	Individus	—	145,00	—	125,00	—	113,00
	Postes	—	141,78	—	117,71	—	106,45
Formation professionnelle protection et service du bâtiment	Individus	—	53,00	—	43,00	—	67,00
	Postes	—	49,34	—	40,59	—	48,84
Formation professionnelle arts appliqués, niveau secondaire	Individus	—	27,00	—	22,00	—	24,00
	Postes	—	26,30	—	20,02	—	21,15
Formation professionnelle imprimerie, niveau secondaire	Individus	—	91,00	—	75,00	—	57,00
	Postes	—	90,43	—	73,54	—	55,89
TOTAL	Individus	—	4 443,00	—	3 972,00	—	3 525,00
	Postes	—	4 376,54	—	3 876,03	—	3 396,81

[79]

Tableau 23c
Répartition des enseignants et des postes d'enseignement
selon le champ d'enseignement - secteur professionnel (1986-1988)

		1986		1987		1988	
		Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire
Formation professionnelle commerce et secrétariat, niveau secondaire	Individus		436,00		417,00		443,00
	Postes	—	412,43	—	394,41	—	413,53
Formation professionnelle agro technique, niveau secondaire	Individus		35,00		35,00		25,00
	Postes	—	34,26	—	33,02	—	2330
Formation professionnelle foresterie, niveau secondaire	Individus		56,00		51,00		62,00
	Postes	—	55,18	—	50,32	—	56,81
Formation professionnelle pêche, niveau secondaire	Individus	—	—	—	—	—	—
	Postes	—	—	—	—	—	—
Formation professionnelle service de santé, niveau secondaire	Individus		155,00		156,00		160,00
	Postes	—	145,53	—	147,92	—	151,21
Formation professionnelle meubles et construction niveau secondaire	Individus		286,00		258,00		185,00
	Postes	—	279,56	—	252,00	—	181,38
Formation professionnelle électronique, niveau secondaire	Individus	—	241,00	—	170,00	—	168,00
	Postes	—	208,92	—	166,95	—	164,63
Formation professionnelle hydrothermie, niveau secondaire	Individus	—	190,00	—	142,00	—	110,00
	Postes	—	187,42	—	140,86	—	106,06
Formation professionnelle dessin technique, niveau secondaire	Individus	—	83,00	—	69,00	—	67,00
	Postes	—	80,27	—	65,31	—	64,21
Formation professionnelle équipement motorisé, niveau secondaire	Individus	—	575,00	—	477,00	—	372,00
	Postes	—	563,70	—	474,35	—	363,79
Formation professionnelle mécanique, niveau secondaire	Individus	—	184,00	—	141,00	—	139,00
	Postes	—	180,00	—	138,94	—	136,61

[80]

Tableau 23c (suite)

		1986		1987		1988	
		Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire
Formation professionnelle alimentation, niveau secondaire	Individus	—	242,00	—	207,00	—	178,00
	Postes	—	234,27	—	200,83	—	170,87
Formation professionnelle soins esthétiques, niveau secondaire	Individus	—	344,00	—	300,00	—	270,00
	Postes	—	320,22	—	286,88	—	259,29
Formation professionnelle couture et habillement, secondaire	Individus	—	80,00	—	57,00	—	49,00
	Postes	—	74,46	—	52,92	—	44,72
Formation professionnelle protection et service du bâti- ment, niveau secondaire	Individus	—	62,00	—	66,00	—	75,00
	Postes	—	44,61	—	42,98	—	44,77
Formation professionnelle arts appliqués, niveau secondaire	Individus	—	18,00	—	21,00	—	25,00
	Postes	—	16,48	—	19,24	—	22,50
Formation professionnelle imprimerie, niveau secondaire	Individus	—	60,00	—	51,00	—	55,00
	Postes	—	58,24	—	50,95	—	55,00
TOTAL	Individus	—	3 047,00	—	2 618,00	—	2 383,00
	Postes	—	2 895,55	—	2 517,88	—	2 258,88

Source : Fichier PERCOS, MEQ.

NOTES

Pour faciliter la consultation des notes en fin de textes, nous les avons toutes converties, dans cette édition numérique des Classiques des sciences sociales, en notes de bas de page. JMT.

[81]

La profession enseignante au Québec
(1945-1990).

Histoire, structures, système.

PREMIÈRE PARTIE

Chapitre 2

La structuration et la segmentation traditionnelles du corps enseignant jusqu'à la Révolution tranquille.

[Retour à la table des matières](#)

Il n'est pas nécessaire dans le cadre de ce chapitre de remonter aux origines du corps enseignant québécois ; il suffit de retracer les grandes lignes de son évolution à partir du XIX^e siècle, telles qu'on peut les dégager, entre autres, des travaux de Labarrère-Paulé (1965), de Ouellet (1970) et de Thivierge (1981). À la lumière de ces travaux, on est ainsi amené à constater que l'établissement du système scolaire au XIX^e siècle provoque des conflits importants entre l'Église catholique et l'élite libérale canadienne-française, qui dispute au pouvoir colonial anglais l'institution et le développement d'un État autonome.

Le triomphe de l'Église

Ces luttes dans le domaine scolaire sont remportées par l'Église qui s'empresse 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 constate qu'au fur et à mesure que le système scolaire québécois s'institutionnalise au XIX^e siècle, le personnel enseignant est

de plus en plus composé de femmes et de religieuses et de moins en moins d'hommes et de laïcs. Aussi, en 1854, 36,5% du personnel enseignant est masculin et, en 1898, cette proportion tombe à 20,6%, celle du personnel enseignant féminin atteignant presque les 80% (79,4%). Dans le même ordre d'idées, à la fin du siècle, 42,7% du personnel enseignant est religieux et cette proportion se maintient ou augmente légèrement tout au long de la première moitié du XX^e siècle, avec une pointe de 49,2% en 1940 (Thivierge, 1981 : 39). À la fin du XIX^e siècle, l'instauration de l'école laïque en France et l'expulsion des communautés religieuses, dont certaines viennent s'établir sur les rives du Saint-Laurent, contribuent à accroître au Québec la cléricisation du corps enseignant.

[82]

Cet état de choses et la hiérarchie qui l'accompagne demeurent les caractéristiques morphologiques dominantes du corps enseignant jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale. À partir de la fin de la guerre, ainsi que nous l'avons vu dans le chapitre précédent, le mouvement de croissance et de laïcisation du corps enseignant s'accélère et dure jusqu'à la fin des années soixante.

Traditionnellement, le corps enseignant, rappelons-le, exerce sa fonction principalement dans des écoles primaires relevant de commissions scolaires locales — communes ou confessionnelles — et, au niveau secondaire, dans des collèges classiques privés dirigés par des communautés religieuses ou le clergé diocésain. À l'opposition religieux-laïc, il faut donc ajouter l'opposition primaire-classique, que recoupe l'opposition public-privé, et aussi la hiérarchie au sein de l'Église catholique entre les différents états et ordres. C'est ainsi que les communautés de frères sont surtout à l'œuvre dans le primaire public et que les communautés de prêtres enseignent au secondaire classique. Le prestige des maisons d'enseignement classique dépend également du crédit dont jouissent les communautés au sein de l'Église, comme le révèle le cas des collèges tenus par les Jésuites.

Pour caractériser le système scolaire de l'époque, P. Dandurand (1990) utilise l'expression « une école vieille Europe » ; il veut dire par là qu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'école québécoise se rapproche encore de celle qui s'est établie dans l'Europe du XIX^e siècle, en ce sens qu'on n'a pas encore atteint une scolarisation complète au niveau

élémentaire — en 7^e année, plus de 40% d'un groupe témoin de jeunes garçons a déjà abandonné l'école —, ce qui correspond à un objectif qui, dans les pays industrialisés, selon Dandurand, date du XIX^e siècle. Le même auteur constate que, sur 1 000 garçons inscrits en première année, il n'en reste que 560 en 7^e année ; parmi ces derniers, seulement 70 accèdent au cours secondaire classique, et 270 se retrouvent dans les classes du primaire supérieur. Huit ans après, environ 25 bacheliers — pour chaque millier d'élèves de 1^e année du primaire — quittent les collèges. Et c'est ainsi que, sur les 1 000 élèves recensés au départ, à peine 4% d'entre eux parviennent à l'université, un certain nombre d'étudiants universitaires provenant d'autres institutions que les collèges classiques. Et parmi cette maigre population universitaire, les filles sont minoritaires : en 1960, « les femmes ne constituaient encore en milieu francophone que 14% des étudiants universitaires » (Dandurand, 1990 ; 41). Bref, le Québec traditionnel procure les rudiments d'un enseignement primaire à la masse et un enseignement secondaire classique à l'élite destinée aux professions libérales et aux fonctions ecclésiastiques. Ce système scolaire peut sembler adapté à un type de société rurale et agricole, où les élites se concentraient dans les occupations libérales et les fonctions ecclésiastiques et où le peuple travaillait à la ferme, dans les forêts et dans des métiers exigeant peu de connaissances. Ainsi que les [83] élites modernisantes des années cinquante et soixante le feront remarquer à plusieurs reprises, cette structure scolaire et son faible rendement étaient cependant nettement moins bien adaptés à une société urbaine et industrielle ; cela constituait donc un facteur de retard important du Québec francophone par rapport au reste de l'Amérique du Nord.

L'éducation, notamment l'éducation postprimaire, constitue donc à cette époque une denrée rare et un critère de distinction sociale des plus importants. Une denrée rare si nous ne perdons pas de vue qu'au-delà du primaire, les établissements d'enseignement étaient inégalement répartis sur le territoire et que l'enseignement y était payant : ces deux facteurs combinés constituaient pour beaucoup de jeunes et pour leurs familles des obstacles majeurs à des projets de longues études et de mobilité sociale. Un critère de distinction sociale, en ce sens que par le collège classique et éventuellement l'université, on accédait aux professions libérales et au clergé, et donc au sommet de la hiérarchie sociale. À cet égard, tout se jouait pour une bonne part à la fin du primaire, entre

ceux pour qui cela marquait la fin de leur scolarisation ou presque, et ceux qui accédaient au collège classique.

C'est ainsi que l'institutrice rurale est en général plus scolarisée que la majorité des parents de ses élèves. Et il ne fait pas de doute que le statut social des enseignants est pour une part significative en fonction du type d'enseignement — le primaire public ou le secondaire privé — dans lequel ils travaillent.

L'école rurale et l'école urbaine

Comme le documente Thivierge (1981), le personnel enseignant traditionnel, différencié en fonction des variables primaire-secondaire et public-privé, l'est aussi en fonction des variables sexe et rural-urbain. L'institutrice rurale laïque se trouve 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 cinquante, l'institutrice qui désire se marier doit démissionner de son poste ; elle doit donc choisir entre l'enseignement et le mariage ¹², ce qui explique qu'elle persévère peu dans le métier et est à peu près absente des postes de direction d'école et de l'inspection (réservé aux hommes). Les variables sexe et rural-urbain ont aussi constitué des facteurs de discrimination dans la détermination des traitements et plus globalement dans la condition économique des enseignants. C'est ainsi que les hommes gagnent plus que les femmes, les hommes mariés plus que les célibataires, ceux qui

¹² C'est ce qui est arrivé à la belle Émilie Bordeleau lorsqu'elle a épousé Ovila Pronovost, dans le roman *Les filles de Caleb* d'Arlette Cousture (1985), adapté il y a quelques années pour la télévision. Ainsi que l'a fait remarquer M. Raymond Laliberté, il faut comprendre qu'il s'agit là d'une pratique assez courante dans le système d'éducation québécois traditionnel, inscrite dans les mœurs de l'époque et dans une certaine économie de l'éducation, et non d'une politique officielle ou d'un règlement inscrit dans la *Loi de l'instruction publique*. Et encore, dans les années d'après-guerre, cette pratique n'était pas généralisée : elle existait au sein du secteur catholique, notamment à la CECM et à la CECQ, alors que d'autres commissions scolaires ne suivaient pas cette pratique.

enseignent en milieu urbain davantage que leurs collègues en milieu rural ¹³.

En milieu rural, les écoles sont petites et se limitent souvent à une seule grosse classe multi-âges ¹⁴. L'enseignante y travaille seule, quelquefois [84] 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 sont plus grosses et comprennent un nombre plus élevé de classes, les caractéristiques socio-pédagogiques des élèves y sont plus homogènes et l'appareil administratif est un peu plus complexe : au moins une direction d'école, parfois une secrétaire et un concierge, et un encadrement pédagogique et idéologique plus rigoureux.

L'enseignement professionnel

Les programmes et les objectifs des écoles urbaines sont également plus diversifiés. Au cours de la période 1845-1945, divers ministères ont créé des écoles techniques spécialisées afin de répondre à l'industrialisation. Ainsi se constitue en milieu urbain un groupe d'enseignants de niveau secondaire ou postprimaire dont la culture et les pratiques de formation diffèrent de celui des collèges classiques (Charland : 1982 ; Fournier : 1980). On sait, tout compte fait, peu de choses sur les enseignants des écoles techniques et de métiers, sinon que leur compétence repose sur la connaissance et la pratique du métier qu'ils enseignent davantage que sur des connaissances et un savoir-faire pédagogiques ¹⁵.

¹³ On pourrait ajouter que les enseignants du secteur anglo-protestant gagnaient davantage que leurs collègues du secteur franco-catholique ; mais cela déborde du cadre de ce chapitre.

¹⁴ Ce phénomène des classes multi-âges est réapparu au cours des années quarantevingt dans les régions éloignées dont la population diminue à cause d'une émigration importante des jeunes. C'est le cas notamment en Abitibi où des enseignantes se retrouvent seules dans une « école-classe ».

¹⁵ Ils introduisaient donc dans le système éducatif, par suite du développement de l'enseignement professionnel en milieu scolaire, une nouvelle conception de la compétence, axée davantage sur la maîtrise pratique d'un métier et la connaissance des conditions sociotechniques d'exercice de ce métier, que sur la maîtrise de savoirs et d'une culture proprement scolaires.

Intermédiaires entre le monde du travail et celui des jeunes, les enseignants de ce secteur se considèrent comme compétents dans la mesure où ils restent en contact avec le monde du travail et où ils réussissent à y faire entrer les élèves.

Les enseignants des écoles techniques et de métiers ont certes une culture pédagogique, mais celle-ci diffère de celle des enseignants du secondaire classique. On peut dire que ces enseignants produisent une culture pédagogique centrée sur l'atelier comme lieu privilégié de formation, sur le lien théorie-pratique et sur les stages comme outil de formation et de socialisation professionnelle. Comme on le verra plus loin, la formation professionnelle, avec sa culture pédagogique distincte, sera mal reconnue à l'intérieur des futures polyvalentes. L'intégration sera, le plus souvent, vécue en termes de hiérarchisation des filières de formation et donc des groupes d'enseignants et des modèles de compétence pédagogique que chaque groupe incarne.

Les directions d'école et les inspecteurs

Soulignons qu'à cette époque, il n'existe pas de distinction très forte entre, d'une part, les enseignants et, d'autre part, les administrateurs scolaires et les inspecteurs. Il faut dire qu'en milieu rural, vu l'existence des écoles de rang, les directions d'école sont à peu près inexistantes : le [85] travail de l'institutrice est ainsi supervisé directement par l'inspecteur du Département de l'instruction publique, le curé et le commissaire d'école. Il n'y a pas d'intermédiaires entre l'institutrice et ces différents responsables de l'éducation. C'est dans les villages et les villes que les directions d'école se multiplient à la faveur de l'urbanisation et donc de la croissance de la population scolaire. Les directeurs sont souvent « recrutés » parmi les membres des communautés religieuses que les commissaires d'école chargent également de l'administration de toute une école. Claudine Baudoux (1991) estime qu'en 1958-1959, 71% des directions d'école dans les secteurs public et privé, catholique et protestant, au préscolaire, au primaire et au secondaire, sont occupées par des religieux (21%) et des religieuses (50%), les laïcs remplissant 20% des postes et les laïques 9%.

Les postes d'inspecteurs sont réservés aux hommes. L'expérience nécessaire pour les tenir est trop élevée pour les femmes, appelées très majoritairement à quitter l'enseignement au moment du mariage. En outre, les déplacements que comporte la fonction ne sont pas jugés sécuritaires et convenables pour elles.

Les inspecteurs remplissent plusieurs fonctions : inspection proprement dite des classes, vérification de l'application des normes, directives et programmes du Département de l'instruction publique ; transmission des nouvelles connaissances et savoir-faire pédagogiques ; règlement des conflits entre institutrices et commissaires d'école. Ainsi, ils étaient à la fois les supérieurs hiérarchiques des enseignantes et, dans certaines situations, de précieux alliés.

Les directeurs d'école et les inspecteurs étant recrutés parmi les enseignants, on en vient à considérer les postes de directeur d'école et d'inspecteur comme des promotions, surtout chez les laïcs. Il ne faut donc pas s'étonner de retrouver toutes ces catégories d'emploi dans les mêmes associations professionnelles et syndicales, du moins jusqu'aux années quarante, dans les grands centres urbains, notamment à Montréal.

L'enseignement et l'administration scolaire deviendront des entités véritablement distinctes dans les années quarante avec la laïcisation et la syndicalisation en bonne et due forme du corps enseignant.

La naissance du syndicalisme enseignant

[Retour à la table des matières](#)

Les années d'après-guerre ont été déterminantes pour la constitution d'un corps enseignant laïc. La mise sur pied du syndicalisme enseignant, d'abord en milieu rural parmi les institutrices, ensuite en milieu urbain, notamment avec l'Alliance des professeurs catholiques de Montréal, puis [86] le regroupement des associations existantes dans un organisme provincial, la Corporation des institutrices et instituteurs catholiques, sont importants dans ce processus de constitution du corps enseignant laïc. Ce processus contribue à l'établissement d'un discours nouveau qui, tout en se montrant soumis à l'autorité religieuse encore toute-puissante à cette époque, formule un certain nombre de

revendications. Ce discours insiste, entre autres, sur une rémunération équitable tenant compte de la hiérarchie des occupations et sur l'obtention de salaires comparables à ceux d'ailleurs (notamment l'Ontario, la province canadienne la plus riche et donc l'éternel point de référence), des conditions d'emploi stables et non arbitraires ¹⁶, et des mécanismes qui permettraient aux enseignants de se faire entendre et de se défendre au besoin (notations et évaluations administratives, griefs, etc.). Ce syndicalisme — à l'époque, confessionnel — vise à faire de l'enseignement un métier et une carrière à laquelle des laïcs peuvent se consacrer à temps plein.

En milieu rural

Dans un contexte où le corps enseignant est structuré en fonction de l'ensemble des variables précédemment analysées, il n'est pas surprenant de constater que le syndicalisme enseignant, dès sa naissance, reproduit ces lignes de division et de clivage : si c'est d'abord en milieu rural qu'il apparaît et rassemble les institutrices du primaire autour de la direction de Laure Gaudreault, il rejoint un peu plus tard les instituteurs des cités et villes — selon l'expression de l'époque —, notamment ceux de Montréal, dans l'Alliance des professeurs que l'équipe Guindon régènera dans les années quarante.

En milieu rural où les écoles de rang sont toujours le principal lieu de scolarisation, le regroupement des institutrices permet d'abord de briser leur isolement, de créer un réseau de soutien et de développer une conscience de groupe. Sur ces bases, le syndicalisme se constitue dans les années trente et connaît plusieurs succès significatifs : en 1936, l'Association catholique des institutrices rurales (ACIR) est créée ; bientôt, treize autres associations voient le jour et se regroupent au sein de la Fédération catholique des institutrices rurales (FCIR). Laure et Marguerite Gaudreault fondent un mensuel, *La Petite Feuille*, qui

¹⁶ Qu'on se rappelle que la Loi de l'Instruction publique permettait aux commissions scolaires d'engager les enseignants sur une base annuelle et de les mettre à pied sans fournir de justification. Il s'agit du fameux article 232 de la Loi de l'Instruction publique dont les enseignants ont réclamé l'abolition durant les années cinquante.

rejoint l'ensemble des institutrices rurales membres de la FCIR et véhicule le discours revendicateur de la Fédération ; ce discours porte essentiellement sur la nécessité d'un salaire minimum décent — on demande, en 1944-1945, 600\$ par année —, une modification de la *Loi du fonds de pension et des primes de long service dans l'enseignement* ; la première convention collective en milieu rural est signée en 1939 à Jonquière et « on estime à près de 1 000 le nombre de conventions collectives signées entre les commissions scolaires et les associations » entre 1940 et 1946 (Thivierge, 1983 : 184). [87] Ainsi que le souligne M. Thivierge (1983), c'est après la Deuxième Guerre mondiale que les obstacles surgissent, la réaction des élus locaux, des autorités gouvernementales et ecclésiastiques étant mieux organisée et plus efficace qu'au cours de la décennie précédente. Ainsi, Maurice Duplessis fait adopter en 1946 la loi pour assurer le progrès de l'éducation, qui interdit en milieu rural le recours à l'arbitrage. M. Thivierge note cependant qu'au cours des années cinquante l'idée du « salaire égal à travail égal » fait du chemin au sein du corps enseignant.

Les années cinquante sont difficiles. Les associations rurales piétinent parce qu'elles ont perdu tout pouvoir de négociation, et les associations urbaines obtiennent peu d'avantages nouveaux face à des employeurs brandissant le spectre de l'échec des enseignants de Montréal. Par contre, pendant cette décennie, le principe de l'égalité des salaires fait l'objet de beaucoup de travaux et d'études. La Corporation des instituteurs et institutrices catholiques de la province de Québec (CIC) accepte de former un comité spécial pour en activer l'étude. Plusieurs institutrices rurales et urbaines expriment dans les revues pédagogiques leurs opinions au sujet de la promotion des droits des institutrices et du principe des salaires égaux. Elles impriment un caractère radical aux revendications formulées à ce sujet (Thivierge, 1983 : 188).

En milieu urbain

En ce qui concerne le milieu urbain, rappelons que l'Alliance des professeurs catholiques de Montréal est créée en 1919 pour faire contrepoids à une autre tentative de syndicalisation des enseignants perçue à l'époque par les autorités religieuses et par l'Assemblée des commissaires de la CECM, comme trop « gauchiste ». L'Alliance est à ses

débuts ce qu'on appelle un « syndicat de boutique » ; elle demeure très proche de l'administration de la CECM et est même dirigée par les cadres jusqu'à l'arrivée à la présidence de Léo Guindon en 1942 (Lessard : 1970). C'est ce dernier qui en fera un syndicat dont les orientations et les pratiques s'inspireront de la tradition nord-américaine en ce domaine. L'action de Guindon et de la direction entièrement composée d'enseignants laïcs se situe dans un contexte où les laïcs, hommes et femmes, deviennent de plus en plus nombreux à la CECM. Ils seront pour la première fois majoritaires en 1945-1946 (Lessard, 1970 : 86) et verront leur poids démographique augmenter durant les années cinquante.

Guindon fait de l'Alliance un véritable syndicat ¹⁷, en vertu de la Loi des relations ouvrières. L'Alliance peut donc négocier des conventions collectives, s'affilier à d'autres syndicats, bénéficier de la conciliation et de l'arbitrage, en s'appuyant sur les dispositions de la loi. Soumise à la [88] *Loi des différends entre les services publics et leurs salariés*, l'Alliance est par ailleurs tenue de respecter la décision arbitrale et ne peut avoir recours à la grève.

Guindon occupe la présidence de l'Alliance de 1942 à 1958 et tente pendant toutes ces années de négocier une convention collective qui est à l'origine de la grève de 1949, avant d'être finalement signée en 1960. Outre des augmentations de salaire réduisant l'écart entre les salaires payés par la CECM à son personnel enseignant anglophone et ceux payés au personnel enseignant francophone, et une classification salariale fondée non seulement sur le sexe et la situation de famille, mais aussi sur la qualification, les divers projets de convention collective des années quarante et cinquante prévoyaient des réformes dans les procédures de réengagement des instituteurs, l'acceptation du droit d'appel de l'Alliance dans les cas de renvoi d'enseignants, la formation d'un comité de griefs et l'acceptation du congé sans solde pour le président de l'Alliance. Ces éléments visaient à faire reconnaître, formellement et positivement, l'Alliance comme interlocuteur de l'administration et porte-parole du corps enseignant. Ils tendaient aussi à faire de l'enseignement

¹⁷ En effet, le premier janvier 1944, l'Alliance qui était jusqu'alors enregistrée selon la troisième partie de la loi des compagnies, modifie ses règlements, se constitue en syndicat et obtient sa certification.

un métier socialement reconnu et non une occupation dépendant en dernière instance de l'autorité ecclésiastique.

L'Alliance est également active au cours des années cinquante à l'occasion des grands débats sur l'éducation. C'est ainsi qu'en 1954, elle présente un mémoire à la Commission royale d'enquête portant sur les problèmes constitutionnels, lequel préconise l'abrogation de l'article 232 du code scolaire et donc l'obligation pour l'employeur de fournir à l'enseignant les raisons de son non-réengagement ou de son renvoi, la permanence après trois années de service, l'égalité de traitement entre les hommes et les femmes, les enseignants des milieux urbains et des milieux ruraux, l'affiliation de l'école normale à l'université et la création au sein de celle-ci d'une faculté de pédagogie, le droit de grève dans les services publics et l'élection des commissaires d'école. La plupart de ces réformes seront réalisées au cours des années soixante et contribueront à la professionnalisation de l'enseignement.

En somme, les premiers syndicats, tant en milieu rural qu'urbain, s'attachent à améliorer surtout les aspects concrets de l'enseignement : les conditions d'emploi, la rémunération et les conditions matérielles de travail. Malgré les grandes précautions prises pour ne pas heurter les autorités ecclésiastiques et gouvernementales, les syndicats d'enseignants des milieux ruraux et urbains, parce qu'ils marquaient leur désir de rupture avec les modèles traditionnels, rencontraient de fortes résistances de la part de l'Église et de l'État, et même des syndiqués eux-mêmes (Lessard : 1970). C'est que l'expression même des revendications constituait une remise en cause du modèle traditionnel de l'enseignant et de la vocation enseignante et appelait une redéfinition de sa fonction en [89] termes de métier ¹⁸. De plus, pendant cette période, d'autres syndicats d'enseignants sont créés et tentent de regrouper les enseignants de la CECM qui estiment que l'Alliance va trop loin et trop

¹⁸ C'est ainsi qu'au cours des années cinquante, un groupe de directeurs d'école, jusqu'alors membres de l'Alliance, démissionnent « pour manifester à son Excellence M^{gr} l'Archevêque de Montréal notre esprit de filiale soumission » et pour « maintenir notre réputation d'éducateurs catholiques » (Lessard, 1970 : 162).

vite dans ses revendications et ne se conforme pas aux orientations et aux pratiques du syndicalisme catholique ¹⁹.

La Corporation des instituteurs et institutrices catholiques de la province de Québec regroupe en 1946 la Fédération des institutrices rurales et la Fédération des instituteurs des cités et villes et cherche à devenir le porte-parole unique de l'ensemble des intervenants scolaires, c'est-à-dire les enseignants et les administrateurs des écoles primaires des commissions scolaires du Québec et les fonctionnaires de l'État. Dès sa naissance, et jusqu'à la Révolution tranquille, la CIC est ballottée entre une vision corporatiste et une vision syndicaliste de l'organisation de l'enseignement. C'est tout de même la vision corporatiste qui aura le dessus à cette époque ²⁰, car la corporation ne tentera pas à proprement parler de négocier les conditions de travail ²¹.

Dans ce qu'on pourrait appeler la marche des enseignants québécois vers une unification et une certaine professionnalisation, l'action de la CIC marque une étape importante, parce qu'elle rendra possible à moyen terme le rassemblement de tous les enseignants ²² dans un

¹⁹ Celles-ci sont rappelées par les autorités de l'archevêché de Montréal et par les commissaires ecclésiastiques de la CECM. À ces syndicats, l'archevêché adjoignit un aumônier. Il semble que certains enseignants étaient sensibles aux accusations du Premier ministre Duplessis selon lesquelles ils étaient membres d'un syndicat « communiste » et qu'ils risquaient « d'aggraver le problème de la délinquance juvénile en donnant à notre jeunesse un tel exemple d'insubordination, de mépris des lois et de l'autorité constituée » (Lessard, 1970 : 153).

²⁰ Comme l'illustrent le nom du regroupement retenu à sa fondation ainsi que le débat qui a eu lieu dans les années d'après-guerre et opposant ceux qui considéraient légitime le recours à la grève et ceux qui jugeaient cette arme indigne de professionnels de l'enseignement et d'éducateurs catholiques. Léopold Garant, président de la CIC, sera de ce dernier parti.

²¹ Rappelons qu'à cette époque, la CIC, comme telle, ne prend pas part à la négociation des conditions de travail des enseignants ; celle-ci a lieu au palier local ou régional et ce sont les syndicats regroupés dans la CIC qui la font en toute autonomie. Dans ce contexte, la CIC se considère comme l'instance proprement professionnelle et c'est un type de reconnaissance comparable à celle des autres associations professionnelles qu'elle cherche à obtenir de l'État québécois.

²² Du primaire et du secondaire, des campagnes et des villes, des hommes et des femmes, de l'enseignement privé et du public, des secteurs général et professionnel, et plus tard, au milieu des années soixante, des religieux et des laïcs.

organisme dûment accrédité pour parler au nom de tous. Elle est donc le creuset et le véhicule d'une certaine unification de la profession.

Au cours des années cinquante, la CIC n'est pas la seule association dans le monde de l'enseignement. En effet, en 1958, l'Association d'éducation du Québec voit le jour et regroupe les associations suivantes : la Fédération des frères enseignants du Québec, la CIC, l'Association professionnelle des inspecteurs d'école catholiques, la Fédération des collèges classiques, l'Association des professeurs de carrière de l'Université Laval, l'Association des religieuses enseignantes du Québec, la Fédération des commissions scolaires de la province de Québec et l'Association professionnelle des professeurs laïcs de l'enseignement secondaire classique de la province de Québec. Selon A. Tremblay,

dans les mois et les années qui suivront sa création, l'AEQ aura une incidence marquante à la fois comme instrument de sensibilisation et de mobilisation des milieux de l'enseignement et comme instrument de liaison entre ceux-ci et les nouvelles structures supérieures du système lorsque le moment sera venu de les mettre en place après l'adoption du Bill 60. (Tremblay, 1989 : 89)

Retenons de l'ensemble des éléments présentés ici qu'au cours des décennies quarante et cinquante, à l'occasion de la laïcisation du corps enseignant, un nouvel acteur s'organise et prend la parole, d'abord timidement, puis clairement : le syndicalisme enseignant. Il travaille à unir les forces, cherche sa voie et est tiraillé entre le syndicalisme confessionnel et le syndicalisme nord-américain ; il discute aussi des avantages [90] respectifs du syndicalisme et du professionnalisme. Il affirme que l'enseignement est un métier qui mérite d'être reconnu et il formule des revendications qui seront reprises par la commission Parent.

Le rôle de l'État et de l'Église

[Retour à la table des matières](#)

S'il est difficile de parler pour cette époque d'un corps enseignant homogène, même si, ainsi qu'on vient de le voir, des tentatives de regroupement obtiennent un certain succès, on peut néanmoins souligner l'importance de la religion comme force cohésive et du contrôle de l'enseignant relativement efficace grâce à la sélection et à la socialisation professionnelle, l'inspectorat, la présence des communautés religieuses et du visiteur ecclésiastique, des commissaires d'école et une certaine standardisation et uniformisation de la pédagogie, des manuels et des examens ²³.

Car la fonction enseignante dans ce système est définie en termes religieux, comme une mission, un sacerdoce, un apostolat, une vocation, et non comme un métier, encore moins une profession au sens anglais du terme. L'évêque Ross parlera d'une triple délégation ; ainsi 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 œuvre d'éducation. (1952 : 14-15.)

Dans la situation historique d'alors, il ne fait pas de doute que la délégation principale vient de l'Église. C'est elle qui cherche à définir, contrôler et médiatiser la demande sociale en matière d'éducation. Cette demande est double : une instruction primaire accessible à tous, encourageant les vertus religieuses et patriotiques, prônant la vie rurale et l'agriculture pour les garçons et la vie au foyer pour les filles, et une instruction de niveau secondaire humaniste en vue de développer le clergé et les professions libérales. Au fur et à mesure que le XX^e siècle avancera, cette demande évoluera et l'Église aura peine à s'y ajuster et à y répondre convenablement.

²³ Ce contrôle était très visible à l'école primaire. Au secondaire, la prise en charge des collèves par le clergé constituait une garantie indiscutable d'une compétence dont le cadre de référence était essentiellement religieux.

Bien que soumis à l'Église, l'État exerce une importante fonction de contrôle du corps enseignant. Cette fonction est légitimée par l'Église elle-même en vertu de la conception théocratique de la société qui reconnaît à l'État un rôle essentiellement supplétif — donc secondaire et auxiliaire — là où l'Église et la famille ne peuvent suffire à la tâche. Pour remplir cette fonction et ainsi maintenir une certaine présence, l'État, loin d'être totalement effacé du domaine, se dote au fil des ans d'instruments d'action. Pour la formation des maîtres, deux écoles normales (l'une à Québec, l'autre à Montréal) sont créées en 1856. L'administration et la gestion de la profession sont pour leur part confiées au comité catholique [91] du Conseil de l'instruction publique, au Département de l'instruction publique, au Bureau des examinateurs et au corps des inspecteurs.

Mais le fait que bon nombre de communautés religieuses possèdent leurs propres scolasticats-écoles normales et que les religieux et religieuses ne sont pas tenus de passer l'examen du gouvernement pour obtenir un brevet d'enseignement témoigne à la fois de la limite du pouvoir de contrôle de l'État et aussi de certaines disparités à l'intérieur du corps enseignant d'avant la Révolution tranquille.

Le clergé a été présent et actif dans ces structures d'éducation relevant de l'État et, ainsi qu'on l'a noté plus haut, l'idéologie religieuse traditionnelle imprégnait l'ensemble des actions. Mais il serait abusif de considérer le système scolaire québécois traditionnel comme étant, sur le plan formel, uniquement une affaire d'Église et, par suite, d'affirmer que l'État est totalement absent du domaine. En fait, les deux acteurs se sont partagé le champ de l'éducation, et l'État n'a pu assurer une certaine présence que dans la mesure où il acceptait la prépondérance de l'Église.

Par ailleurs, certaines écoles normales ont commencé à s'affilier à l'université durant la période de l'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'ont aucune difficulté à s'affilier à l'Université de Montréal dans les douze mois qui suivent leur ouverture et à être reconnus comme écoles professionnelles (Blain : 1987). L'affiliation constitue le premier pas vers le transfert de l'enseignement de la pédagogie à l'université. Notons que l'école normale secondaire forme les professeurs des collèges classiques et que ces

établissements d'enseignement secondaire sont affiliés aux facultés des arts des universités (Montréal et Laval). Même si l'université accorde de fait une très grande autonomie de fonctionnement à ces établissements et intervient peu dans leur administration avant les années cinquante, leur affiliation constitue, pour les diverses communautés religieuses placées dans une situation de concurrence, un moyen d'acquérir du prestige, car les universités représentent des instances légitimatrices. Cette première intervention 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 XX^e siècle.

La formation des maîtres

[Retour à la table des matières](#)

On aurait tort de penser que le monde traditionnel de la formation des maîtres est fermé sur lui-même et figé dans ses opinions et ses [92] habitudes. En réalité, à partir de la fin de la Seconde Guerre mondiale, on commence à apercevoir certains changements.

Les écoles normales

L'évolution de la formation et des établissements où elle est offerte au cours de cette période a été récemment étudiée par T. Hamel (1995) et M. Mellouki (1989). L'ouvrage de T. Hamel couvre la période 1836-1939 et celui de M. Mellouki étudie la période 1930-1964. L'ensemble de ces travaux permet de mieux comprendre l'évolution d'un réseau d'institutions assez mal connues et d'éclairer le processus qui a mené à leur disparition ou intégration dans l'université. Ils éclairent aussi les transformations qu'a connues le métier d'enseignant au Québec tout au long de la période étudiée.

T. Hamel s'intéresse à trois sous-systèmes de formation des maîtres : « le premier et principal qui s'adresse à la majorité franco-catholique,

le second qui est celui des anglo-protestants et enfin le troisième et dernier, le secteur anglo-catholique » (p. 29). Elle raconte, en gros, l'histoire suivante :

— *Jusqu'en 1939, le mode dominant d'accès à l'enseignement fut non institutionnel*, ne comportant aucune formation particulière à l'enseignement. En effet, pour enseigner, il suffisait de se présenter aux examens du Bureau des examinateurs, à qui il incombait de vérifier les connaissances des futures institutrices. Dans un contexte de pénurie d'enseignants, de roulement élevé des effectifs, d'absence de moyens financiers et de faible alphabétisation de l'ensemble d'une société rurale, il apparaissait raisonnable de confier l'enseignement primaire à des jeunes filles un peu plus scolarisées que leurs élèves.

La position de J.-B. Meilleur, alors surintendant de l'Éducation, est intéressante ; selon lui, la façon la plus économique et efficace de former des maîtres était la suivante : chaque instituteur ou chaque institutrice en poste dans les classes les plus avancées du primaire — ce qui s'appelait à l'époque l'école modèle — devait choisir parmi ses élèves doués un candidat ou une candidate et le ou la préparer aux examens du Bureau des examinateurs. Ainsi, une forme de recrutement et de sélection ainsi qu'une certaine socialisation professionnelle se réaliseraient. Chaque école aurait des institutrices issues du milieu, on lutterait contre l'exode rural et les jeunes filles se destinant à l'enseignement pourraient demeurer proches de leur famille. Ce système de mentorat permettrait aussi une insertion professionnelle encadrée.

Quoi qu'il en soit, c'est ce mode non institutionnel d'accès à l'enseignement qui domina jusqu'à l'abolition du Bureau central des examinateurs en 1939. Depuis, il est nécessaire de détenir un diplôme d'une [93] institution de formation des maîtres. Soulignons que les prêtres, les religieux et les religieuses étaient exemptés de l'obligation de se soumettre aux examens du Bureau des examinateurs, leur état de vie et leur formation religieuse étant considérés comme garants de leur compétence. Au cours de la période historique étudiée par T. Hamel, ce privilège consenti à l'Église fut contesté et cela explique que plus le temps passe, plus les religieux et religieuses se présenteront aux examens du Bureau des examinateurs ou se formeront dans les écoles normales tenues par leur communauté.

- *Après une tentative d'inspiration libérale de mettre sur pied une formation des maîtres bilingue et non confessionnelle au début des années 1830, l'Église et l'État conviennent que des institutions « nationales, confessionnelles et séparées » de formation des maîtres sont nécessaires.* C'est ainsi que trois écoles normales, d'État mais confessionnelles, verront le jour en 1856, deux pour les franco-catholiques et une pour les anglo-protestants. D'abord pour hommes, ces écoles normales se doteront par la suite de sections féminines dont la responsabilité sera confiée à des communautés religieuses de femmes. Ces institutions seront en quelque sorte en compétition avec les bureaux des examinateurs, jusqu'à l'abolition de ces derniers. Notons que le fait de détenir un diplôme d'une de ces écoles ne donnait aucun avantage particulier, ni au plan de l'embauche, ni au plan salarial, par rapport aux candidats ayant passé les examens du Bureau central des examinateurs.

T. Hamel soutient une hypothèse intéressante sur la fonction sociale de ces écoles normales d'État. Selon elle, elles auraient permis à des hommes de classes populaires d'utiliser une filière publique de formation afin d'obtenir une formation apparentée à celle des collèges classiques, privées et payants, et d'avoir ainsi accès à l'université.

- *Cependant, ces écoles normales d'État sont assez rapidement contestées.* En effet, de l'avis de Mgr Laflèche, elles sont coûteuses, peu productives et difficiles d'accès parce que concentrées à Montréal et à Québec. De plus, elles donnent une formation trop poussée, voisine de celle des collèges classiques, détournant ainsi les enseignants de leur vocation. Ce n'est pas véritablement une formation professionnelle à l'enseignement ; la place de la culture générale y est trop grande. On aurait donc intérêt, soutient M^{gr} Laflèche en 1888, à confier la formation des maîtres aux communautés religieuses qui, utilisant leurs noviciats et leurs scolasticats à ces fins, répondront, à travers tout le territoire québécois, aux besoins d'instituteurs et d'institutrices, et ce à un coût moindre que les écoles normales d'État. Malgré les objections de ces dernières formulées par leurs principaux, des ecclésiastiques — objections qui leur permettront néanmoins de survivre —, M^{gr} Laflèche fera prévaloir son point de [94] vue. Apparaîtra donc, à côté des écoles normales d'État, un réseau d'écoles normales pour filles, tenues par des

religieuses, et qui couvrira, à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle, une bonne partie du territoire québécois à l'extérieur de Montréal et de Québec. Plus tard, dans les années trente, années de crise, les scolasticats de religieux se transformeront à leur tour en écoles normales. Ces écoles normales seront nombreuses, de petite taille, avec une école d'application tout à côté. Elles aussi permettront à chaque école d'avoir des enseignantes issues du milieu ambiant et de contrer l'exode rural.

- *Un peu plus tard, dans les années vingt et trente, des écoles de formation de maîtres de type universitaire apparaissent.* Conçues comme des écoles supérieures de pédagogie, elles devaient élever le niveau de la formation des maîtres, former les professeurs des collèges classiques, les cadres scolaires et les professeurs d'école normale, bref l'élite de la profession enseignante. Elles offriront des programmes de baccalauréat, de licence et de doctorat en pédagogie. T. Hamel suggère que ces écoles de type universitaire ont en quelque sorte contenu les efforts des écoles normales d'État de se développer « vers le haut ». Il est certain que même s'il s'agit d'écoles affiliées à l'université et donc d'institutions relativement autonomes et éloignées du centre de l'université, elles n'en manifestaient pas moins la présence de l'université dans la formation des maîtres, selon, de toute évidence, une division du travail avec les autres institutions de formation de l'époque, présence qui sera utile lorsque les années soixante engendreront les grands bouleversements menant à la disparition des écoles normales ou leur intégration au sein de facultés ou départements universitaires de sciences de l'éducation. Retenons aussi l'idée d'une division du travail entre l'université et d'autres types d'institution de formation de maîtres, en fonction des ordres d'enseignement ou des types de fonctions remplies au sein du système éducatif. Cette idée n'a pas été retenue par la commission Parent, mais elle a été à l'époque longuement discutée par plusieurs intervenants.

- *Pendant toute cette période, le système de formation des maîtres anglo-protestant reste concentré à Montréal et établit assez tôt des liens organiques avec l'Université McGill qui le gère, d'abord conjointement avec les autorités gouvernementales, ensuite seule.* Nous aurons

alors l'Institute of Education de l'Université McGill, dont la commission Parent s'inspirera (son doyen ayant été membre de la commission).

- *Nous nous retrouvons donc en 1939, au moment de l'abolition du Bureau central des examinateurs* — qui donna toujours accès à l'enseignement à la majorité du personnel enseignant, quoique cette majorité fût grignotée au fil des ans par le développement des institutions [95] de formation des maîtres — , avec non seulement trois sous-systèmes de formation des maîtres — franco-catholique, franco-protestant (intégré à l'Université McGill) et anglo-catholique — , mais aussi avec un sous-système franco-catholique diversifié comprenant plusieurs types d'institutions : 1) deux écoles normales d'État, mais confessionnelles, formant à peine 8% du personnel enseignant, et surtout des hommes pour les degrés supérieurs de la scolarisation de l'époque ; 2) un réseau d'une vingtaine de petites écoles normales de filles, formant près de 62% des institutrices du primaire ; 3) une vingtaine de scolasticats-écoles normales fournissant près du tiers des effectifs des écoles québécoises ; et 4) quelques écoles supérieures de pédagogie de type universitaire. T. Hamel a tout à fait raison d'insister sur la segmentation du système de formation des maîtres de cette époque. Cette segmentation durera jusqu'à la fin des années cinquante, au moment où s'amorcera un mouvement de regroupement et de concentration institutionnelle.

En vue d'analyser la programmation des savoirs et les conceptions éducatives sous-jacentes, T. Hamel utilise un ensemble de matériaux sur les conditions d'admission, les programmes de formation, les examens, les manuels de pédagogie en usage, les règlements, horaires et règles de vie en vigueur dans les écoles normales et les scolasticats-écoles normales du secteur franco-catholique. Elle documente l'importance de la morale et de la religion catholique et le fait que l'enseignement était conçu comme un apostolat et un sacerdoce, et non comme un métier ou une profession. Elle montre aussi que les contenus de formation se différenciaient en fonction du sexe. Il est vrai que cette démonstration est relativement facile à faire, tant les documents, et notamment les manuels de pédagogie, sont explicites à cet égard ! Notons que c'est ce ciment idéologique catholique qui unifiera toute l'éducation dispensée à l'époque par la plupart des institutions. S'il n'y avait pas de

système éducatif au sens moderne et administratif du terme, il y avait néanmoins une forte intégration idéologique de l'ensemble des éléments contribuant à la formation des jeunes. Que les écoles normales aient participé à cette idéologie dominante n'a rien d'étonnant.

Il est par ailleurs intéressant de s'attarder quelque peu sur l'analyse que T. Hamel complète, de la place, au sein des programmes de formation des maîtres, de la pédagogie, tant théorique que pratique, ainsi que de son évolution. De cette analyse, retenons ce qui suit :

- *Pendant toute la période étudiée, l'essentiel de la formation dispensée dans les écoles normales portait sur les contenus des programmes des écoles primaires* ; il fallait, disait-on, combler les lacunes et compléter la formation de base des institutrices. « La formation professionnelle s'acquerrait donc principalement sur le tas », conclut T. Hamel (p. 329). Ou, pourrait-on penser, dans l'école d'application [96] adjacente à l'école normale. De plus, certains soutiendraient que la formation « disciplinaire » des écoles normales était donnée dans une perspective professionnelle, non pour elle-même mais en fonction des exigences de l'enseignement.

- *Au cours de cette période, la place de la pédagogie, quoique marginale, augmente* : « la pédagogie qui n'occupe que 3,4% de la grille horaire à l'École normale Jacques-Cartier en 1857, augmentera sa part relative à 8% au brevet élémentaire de 1923, atteignant 12% dans le programme des écoles normales de filles de 1938. En général, l'élévation dans la hiérarchie des diplômes entraîne un élargissement de la place allouée à la pédagogie. Cette discipline obtient même le cinquième du temps horaire de formation au programme du brevet supérieur de 1923 » (p. 224). Notons que le Rapport Parent n'en recommandera pas beaucoup plus, puisqu'il proposa une formation des maîtres aux trois quarts consacrée à l'étude des matières et pour un quart à la pédagogie.

- *Les contenus de cette pédagogie théorique traitaient de méthodologie générale et spéciale, d'histoire de la pédagogie, ainsi que de quelques éléments issus de la psychologie*. Cette dernière matière,

rappelle T. Hamel, était toutefois limitée aux « moyens de cultiver la volonté, de former le caractère, d'agir sur l'habitude, de cultiver les facultés et de diriger les opérations de l'intelligence » (p. 236).

- *La formation pratique était associée aux écoles d'application.* Il n'est pas clairement établi combien de temps y consacraient les étudiants-maîtres. Selon R. Piquette, dans le cadre de la formation dispensée à l'École normale Laval en 1860, les jeunes filles devaient travailler à l'école d'application quatre heures par jour, et les garçons, deux heures et demie. Cela semble beaucoup, pense T. Hamel, étant donné l'ampleur du programme à couvrir : entre 30 et 40 heures de cours par semaine. D'ailleurs, le surintendant Magnan proposera en 1891-1892 une formation pratique minimale de trois heures par semaines à l'école d'application. S'il prend la peine de formuler une telle règle, n'est-ce pas parce que la réalité était en deçà de ce qu'il proposait ? Quoi qu'il en soit, il est certain que les écoles d'application constituaient un important outil de socialisation professionnelle.

En conclusion, T. Hamel affirme que « pendant la période étudiée, le rôle de l'Église a prévalu dans la formation des maîtres » (p. 324), que « l'apport des communautés enseignantes tant masculines que féminines a été prépondérant » (p. 325) et que, progressivement quoique modestement, la formation professionnelle s'est développée au sein des écoles normales.

D'une manière complémentaire, M. Mellouki (1989), dans un ouvrage intitulé *Savoir enseignant et idéologie réformiste. La formation des [97] maîtres (1930-1964)*²⁴ suit l'évolution des doctrines et des idées que l'on retrouve à la base de la formation des maîtres dans les écoles normales, des années trente au Rapport Parent. Il constate l'apparition de ce qu'il appelle un nouveau savoir enseignant, caractérisé par :

²⁴ Voir également l'étude de M. Tardif et C. Lessard (1990) dans la *Revue canadienne d'éducation*, vol. 15, n° 3.

- a) l'importance grandissante de la psychologie positive ;
- b) l'autonomie croissante des disciplines et des matières spécialisées par rapport à la pédagogie générale ;
- c) l'insistance sur la formation professionnelle ou pédagogique plutôt que sur la formation générale ;
- d) la nouvelle place accordée à l'enfant, qui devient à la fois le centre de la pédagogie active et de l'école ; par le fait même, le rôle du maître s'en trouve changé.

La formation de ce savoir renvoie, au plan sociohistorique, à l'émergence d'un corps enseignant laïc et des institutions qui serviront à le former, au développement des sciences profanes (notamment la psychologie) susceptibles de se traduire en compétences et en actes techniques et pédagogiques, au rôle grandissant de l'État en éducation ²⁵. Cependant, soulignons que ces changements se font progressivement et sans bouleverser l'idéologie catholique dominante. Ils s'y adaptent ²⁶.

Il est aussi intéressant de voir apparaître au cours des années cinquante un intérêt de la part des universités pour la formation des maîtres, intérêt qui se manifeste éventuellement par la création d'institutions universitaires spécifiques, ainsi que l'argumentation développée par celles-ci au fil des années pour se situer par rapport aux écoles normales. À ce sujet, l'analyse que Mellouki propose du rôle de l'Université

²⁵ On estime généralement que l'œuvre de Roland Vinette (1948) constitue une synthèse des opinions de cette époque et qu'elle a contribué de façon décisive à la « colonisation » de la pédagogie par la psychologie.

²⁶ Mellouki analyse l'importante réforme de 1953, consacrée à la situation et à la mission des écoles normales. Cette réforme accentue les changements déjà timidement amorcés. Elle définit l'école normale comme un établissement destiné à fournir une formation professionnelle. Elle détermine le champ des diverses matières : didactique, docimologie, pédagogie, hygiène mentale, enseignement correctif, orientation scolaire. Enfin, la psychologie se voit confirmée dans sa fonction de maître-savoir. Le savoir de l'enseignant perd son caractère unifié, qu'il devait à la doctrine catholique ; il devient plus éclectique et toujours susceptible d'amélioration.

Laval dans la formation ²⁷ d'une variété de spécialistes — notamment des spécialistes de l'orientation scolaire et professionnelle, de la docimologie et de l'administration scolaire — émet l'hypothèse d'une stratégie d'ennoblissement du corps enseignant par la formation dans un cadre universitaire d'une élite enseignante ²⁸.

La prise en charge par les universités de la formation des maîtres ne va pas de soi, car, à terme, elle remet en question le pouvoir du comité catholique du Conseil de l'instruction publique, que contrôle l'épiscopat catholique et duquel relèvent les établissements traditionnels de formation des maîtres. En ce sens et à plus long terme, le transfert à l'université de la formation des maîtres participe au mouvement général d'émancipation du champ éducatif par rapport au domaine religieux et de son autonomisation par rapport à celui-ci. C'est ce qui se réalisera à l'occasion de la Révolution tranquille, et dont on voit ici les racines dans les années d'après-guerre.

L'ouvrage de M. Mellouki complète celui de T. Hamel, puisqu'il couvre la période 1930-1964. Cependant, dans son approche comme dans [98] la construction de son objet, Mellouki ne procède pas de la même manière que T. Hamel. Car ce qui intéresse Mellouki, ce n'est pas tant l'histoire institutionnelle des écoles normales — quoiqu'il en

²⁷ Rappelons que cette formation est offerte dans le cadre de l'École d'orientation et de pédagogie où travaillent deux acteurs qui seront au cœur de la Révolution tranquille en éducation, A. Parent et A. Tremblay.

²⁸ Cette stratégie pouvait avoir plusieurs significations. Mellouki fournit cependant peu d'explications à ce sujet. Les significations suivantes semblent par ailleurs probables : a) rendre plus acceptable à une université, à l'époque toute centrée sur la production des élites et peu touchée par l'idéologie de la démocratisation, l'intégration de la formation des maîtres en son sein ; b) faire preuve d'un certain « étapisme » rassurant en se concentrant d'abord sur une élite enseignante avant de toucher la masse ; investir des créneaux de formation peu ou pas couverts par l'école normale et ainsi éviter l'affrontement et montrer que les deux institutions peuvent, au moins dans le court terme, se développer côte à côte ; c) tenir compte des ressources matérielles et humaines disponibles, les docteurs en pédagogie étant à l'époque rarissimes ; d) former des agents de changement pédagogique capables de transformer éventuellement leur milieu de pratique et d'entraîner dans un mouvement général de renouveau pédagogique les diplômés des écoles normales ; et e) hiérarchiser la profession enseignante en produisant des spécialistes universitaires devant encadrer le travail des enseignants des écoles normales.

fournisse de précieux matériaux qu'il analyse sérieusement — que celle de l'idéologie réformiste, et notamment de son volet éducatif, qui émerge au Québec dans la période de l'entre-deux-guerres, s'articule dans les années cinquante et légitime la Révolution tranquille et la commission Parent. Un nouveau savoir enseignant accompagne et participe à cette idéologie réformiste.

Parmi les principaux éléments de l'analyse du savoir enseignant que propose Mellouki et qui va se développer au cours de cette période, le premier concerne l'apparition de la psychologie dans le manuel de Mgr François-Xavier Ross. Pour la première fois, cette discipline crée une certaine brèche dans le savoir enseignant traditionnel : elle prélude à la naissance de la psychologie positive et à la découverte du personnage de l'enfant comme modèle central de la pédagogie nouvelle et active qui s'imposera par la suite.

En fait, selon Mellouki, la psychologie constitue en quelque sorte le nouveau paradigme idéologique du savoir enseignant ; en s'alliant à la pédagogie, elle promeut un ordre de connaissances profanes susceptibles de se traduire en compétences et en actes techniques et pédagogiques. Elle bouleverse les représentations religieuses traditionnelles de l'enfant, qu'elle représente comme un être actif et responsable de son apprentissage. Par le fait même, le rôle du maître s'en trouve changé : il doit être au service de l'enfant, lui-même au centre de l'école.

Un autre élément important concerne le rapport entre la formation générale et la formation pédagogique des futurs maîtres dans les écoles normales. Peu à peu la formation pédagogique se présente comme le centre autour duquel gravite l'apprentissage des normaliens. Le savoir enseignant commence à se constituer en disciplines relativement autonomes par rapport à la pédagogie générale. Cependant, soulignons que ces changements se font progressivement et sans bouleverser l'idéologie catholique dominante. Ils s'adaptent à elle. Une large part de ce chapitre est consacrée à l'œuvre de Roland Vinette, qui représente l'amalgame des tendances de cette époque et qui contribua de façon décisive à une certaine « psychologisation » de la pédagogie.

À cet égard, la réforme de 1953, consacrée à la situation et à la mission des écoles normales, est importante. En effet, cette réforme accentue les changements déjà timidement amorcés au cours de la période étudiée par T. Hamel. Elle définit l'école normale comme une

institution de formation professionnelle. Elle délimite plus précisément le champ des diverses matières : didactique, docimologie, pédagogie, hygiène mentale, enseignement correctif, orientation scolaire. Enfin, conclut Mellouki, la psychologie se voit confirmée dans sa fonction de maître-savoir. Le [99] savoir enseignant perd son caractère unifié, qu'il devait à la doctrine catholique ; il devient plus éclectique et toujours susceptible d'améliorations.

En définitive, pour Mellouki, le changement qui s'annonce déjà dans les années cinquante, c'est surtout, derrière ces réformes de structures et de programmes, l'émergence, le développement dans la lutte et le conflit, puis le triomphe d'une conception du maître, de sa formation et de son rôle. Car, pour Mellouki, tout au long de la période étudiée, deux conceptions du maître, l'une dominante et l'autre émergente, s'affrontent. C'est cette dernière qui l'emportera, grâce aux réformistes et aux révolutionnaires tranquilles.

Quelles sont ces deux conceptions ? Selon la première, qualifiée de « traditionnaliste »,

l'enseignement consistait dans la transmission des connaissances de base et dans la formation religieuse des jeunes à qui le maître devait donner l'exemple d'un homme humble, équilibré, décidé et rigoureux... Cette conception faisait partie d'une philosophie de l'éducation centrée sur la transmission des connaissances et des façons d'être dont le maître devait être porteur. L'enfant y était défini comme un apprenti dont le rôle consistait principalement à répéter le dire et à imiter l'agir du maître... La vérité, ou la connaissance, semblait donnée une fois pour toutes et demeurait inaccessible aux non-initiés. Sur la route du savoir, on craignait le risque de l'errance et, au tournant, l'égaré, la tentation, le mal et le péché qui guettaient l'apprenti. C'est pourquoi le maître devait s'armer des méthodes les plus sûres, celles de la tradition catholique, qui avaient fait leurs preuves au cours de l'histoire. (P. 296.)

La nouvelle et seconde conception du maître et de son rôle est, de l'avis de Mellouki, largement tributaire de la psychologie. Elle se caractérise par un renversement total de perspective :

Avec la nouvelle conception c'est l'enfant et non plus le maître, ni le savoir d'ailleurs, qui prend place au devant de la scène. Ses intérêts doivent être

suscités, son attention doit être constamment captée et son expérience personnelle continuellement mise à contribution. Il ne doit pas apprendre sous la contrainte et sa démarche et son rythme doivent être respectés... Le maître devient un guide qui dirige les pas de son élève, lui prépare une ambiance stimulante, répond à ses questions, s'étonne et s'interroge avec lui, apprend de lui... Cette conception fait partie d'une vision du monde où il n'existe plus de vérité absolue et immuable ni de manière unique pour l'atteindre... Aussi, les finalités de l'éducation doivent-elles être tournées vers la formation d'individus autonomes, libérés du poids du passé et des contraintes de la tradition. L'école deviendra alors un laboratoire où seront expérimentés de nouveaux modes d'apprentissage et de nouvelles manières d'être et d'agir qui feront place à la diversité culturelle et au pluralisme idéologique. (P. 297.)

[100]

On le constate à ce qui précède, la psychologie humaniste apparaît pour Mellouki comme centrale dans la nouvelle conception du maître et de son rôle. Par extension, elle se présente comme devant éclairer toutes les facettes de sa formation, voire de la recherche en éducation. La psychologie apparaît donc comme un élément du noyau dur de l'idéologie réformatrice qui en vient à dominer au Québec au cours des années soixante.

Tableau 24
Cours de perfectionnement pour les instituteurs et institutrices

Cours	Inscription		Diplômes décernés du 1 ^{er} juillet 1961 au 30 juin 1962
	Au cours de l'année scolaire 1961-1962	Cours d'été 1961	
Brevets A	2 889	3 544	336
Brevets B	3 867	3 227	343
Brevets spécialisés	1 003	3 57	55
Techniciens	621	283	—
Arts familiaux	14	31	—
Enfance exceptionnelle	274	—	2
Déficients mentaux	94	43	27
Divers diplômes spécialisés	—	—	26
Total	7759	7128	734

Source : RSDIP, 1961-1962.

La qualification et le perfectionnement des enseignants

Si la période étudiée se caractérise par une certaine évolution dans le système de formation initiale des enseignants, elle est aussi marquée par la participation de l'ensemble du corps enseignant à des activités de perfectionnement. La cession de la formation des maîtres à l'université, les programmes ministériels de perfectionnement (par exemple, les programmes PPMF, PERMAMA, PPMEP), le lien formel établi au cours des années soixante entre la scolarité des enseignants et leur classification salariale, ainsi que le financement partiel des activités de perfectionnement prévu à l'entente collective sont de puissants leviers facilitant, à partir de la seconde moitié des années soixante, la participation des enseignants à des activités de formation créditées et reconnues. Cependant, il faudrait se garder de croire que tout commence en ce domaine avec la création du ministère de l'Éducation en 1964 et l'entrée en scène des universités dans ce dossier. En réalité, la poussée vers une formation plus avancée commence dès l'après-guerre, si l'on prend en considération les informations contenues dans les rapports du surintendant de l'Instruction [101] publique des années cinquante et dans la thèse de M. Thivierge (1981). En effet, ces deux auteurs rapportent que le Département de l'Instruction publique organise de telles activités,

lesquelles sont placées sous la responsabilité des inspecteurs et des professeurs d'école normale ²⁹.

Le but principal du perfectionnement est de permettre aux enseignantes d'accroître leur compétence, d'obtenir un brevet A ou B, ou encore l'un ou l'autre des brevets spécialisés de l'époque (tableau 24). La thèse de M. Thivierge (1981 : 165-182) nous renseigne par ailleurs sur les principales modalités du perfectionnement des enseignantes alors populaires et encouragées : consultation de revues (comme *L'Enseignement primaire*), recyclage ou amélioration de la qualification, participation à des conférences, à des congrès pédagogiques et à des cercles d'études. Il existe, selon le rapport du surintendant de 1958-1959, 830 cercles d'études, comparativement à 561 en 1949-1950 (RSIP, 1958-1959 : 19).

Il est difficile de savoir de manière précise quelle est la scolarité des enseignants au moment de la réforme des années soixante ; ce qui est sûr c'est qu'on juge alors cette scolarité insuffisante. Nous avons pu néanmoins trouver quelques informations à ce sujet. En effet, le rapport du surintendant de l'Instruction publique de 1961-1962 fournit des données sur la distribution des enseignants en fonction des équivalences en années d'études des brevets officiels qu'ils détenaient, selon le sexe, l'état civil, la fonction et l'ordre d'enseignement (tableau 25). On apprend ainsi que des 40 330 enseignants recensés en 1961-1962, la majorité — 23 283 ou 57,7% — a alors terminé une douzième année ou moins ; en fait, la plupart des enseignants de l'époque ont 11, 12 ou 13 ans de scolarité : 31 829 individus ou 78,9%. Il y a aussi des différences qui, on le verra plus loin, sont observables encore aujourd'hui : des différences entre les hommes et les femmes et entre le primaire et le secondaire. En effet, 73,9% des enseignants laïcs ont à l'époque 13 ans ou

²⁹ Dans les années d'après-guerre, bon nombre d'enseignantes participent, au cours de l'été surtout, mais aussi en cours d'année scolaire, à des sessions de formation mises sur pied par le Département de l'Instruction publique et donnés par des inspecteurs ou des professeurs d'école normale. Les rapports du surintendant nous renseignent sur les matières enseignées, les lieux de formation — les activités sont données un peu partout, rejoignant ainsi les enseignantes en région —, les noms des formateurs — certains seront plus tard davantage connus, par exemple, Jean-Marie et Richard Joly, Roland Vinette, Thérèse Baron, etc. —, le nombre d'enseignantes inscrites et le nombre de celles qui ont subi un examen.

davantage de scolarité, contre seulement 29,5% pour les enseignantes laïques ; les chiffres correspondants pour les enseignants religieux sont 74,5% et pour les enseignantes religieuses, 49,8%. Les religieux et religieuses sont donc plus scolarisés que leurs collègues laïcs, quoique la différence soit plus prononcée chez les femmes que chez les hommes. La différence entre le primaire et le secondaire est à l'époque très marquée : en effet, on observe que 77,3% des enseignants du secondaire ont 13 ans de scolarité ou plus, contre seulement 29% de leurs collègues du primaire.

On le voit, à la veille de la Révolution tranquille, bien des éléments sont déjà en place, notamment la conception de la formation des maîtres et le perfectionnement des enseignants, pour un grand changement tant du système éducatif que de la profession enseignante. En tout état de cause, les certitudes constitutives du modèle traditionnel d'enseignant sont ébranlées et plusieurs ingrédients d'un nouveau modèle sont définis, notamment par ceux-là mêmes qui travailleront à l'établissement des nouvelles structures éducatives. ³⁰

³⁰ Quelques-uns des principaux révolutionnaires tranquilles ont publié récemment des analyses, des réflexions ou des mémoires portant sur cette période. Tous reconnaissent qu'elle prépara l'essentiel de la Révolution tranquille. Pour employer une analogie biologique, on pourrait dire que la période qui va de 1930 à 1960 a été une période de conception et de grossesse de la Révolution tranquille, l'accouchement se précipitant avec la mort de Duplessis. Voir notamment A. Tremblay (1989), Paul Gérin-Lajoie (1990) et Gérard Filion (1989).

[102]

Tableau 25
Équivalence en années d'études des brevets officiels d'enseignement,
selon le sexe, l'état civil, la fonction et le niveau d'enseignement
(de 1961 à 1962)

HOMMES										
Années d'études	Laïcs					Religieux				
	Élém.	Sec.	Spéc.	Dir.	Total	Élém.	Sec.	Spéc.	Dir.	Total
9ans	1	—	—	2	3	1	—	—	3	5
10 ans	38	14	M	8	74	18	6	4	20	48
11 ans	225	205	169	296	895	41	78	69	163	351
12 ans	230	193	43	49	515	66	53	11	33	163
13 ans	513	574	137	114	1338	101	177	42	76	396
Mans	209	639	255	232	1335	148	473	136	172	929
15 ans	344	372	121	28	865	69	159	21	23	272
16 ans	189	324	145	31	689	3	43	19	21	83
Sans information	—	—	14	1	15	1	—	6	—	7
Total	1749	2 321	898	761	5 729	448	986	309	511	2 254

FEMMES										
Années d'études	Laïques					Religieuses				
	Élém.	Sec.	Spéc.	Dir.	Total	Élém.	Sec.	Spéc.	Dir.	Total
9ans	227	2	9	2	240	82	3	8	43	136
10 ans	2 238	41	46	37	2 362	343	59	46	190	638
11 ans	5 085	242	192	177	5 696	507	352	78	415	1 352
Mans	8 926	265	117	26	9 334	899	429	35	108	1 471
Mans	5174	744	1 031	97	7 046	778	1 886	154	454	3 272
Mans	24	10	8	4	46	9	13	—	4	26
Mans	138	147	68	2	355	29	158	18	47	252
16 ans	10	30	19	2	61	—	12	10	9	31
Sans information	10	1	16	—	27	1	—	1	—	2
Totaux	21 832	1 482	1 506	347	25 167	2 648	2 912	350	1 270	7 180

ENSEMBLE										
Années d'études	9 ans	10 ans	11 ans	12 ans	13 ans	Mans	15 ans	16 ans	Sans in-formation	Total
		384	3 122	8 294	11 483	12 052	2 336	1 744	864	51

Source : RSDIP, 1961-1962.

L'avènement d'une carrière dans l'enseignement

[Retour à la table des matières](#)

À l'époque, faire carrière dans l'enseignement revêt plusieurs sens selon que l'on possède certaines caractéristiques sociales qui déterminent les profils de carrière possibles. Pour l'institutrice rurale travaillant dans une école de rang, l'horizon de sa carrière est limité dans le temps et dans l'espace : il s'étend sur une période allant de son entrée en fonction jusqu'à son mariage et se cantonne à l'école de rang. L'instituteur rural, [103] plus rare et recherché, enseigne à l'école du village, lorsqu'elle existe, et dans les classes plus avancées ; il peut éventuellement aspirer à une fonction administrative au Département de l'instruction publique ou à l'inspectorat. Par ailleurs, les communautés religieuses qui assument la responsabilité d'un établissement scolaire en contrôlent aussi l'administration. Les religieux et religieuses enseignantes ont donc pendant la période 1875-1960 des possibilités de carrière dans l'enseignement plus grandes que les laïcs, hommes et femmes. En milieu urbain, les mêmes clivages homme-femme et religieux-laïc existent en ce qui a trait à la carrière. Mais le plus grand développement des établissements d'enseignement en milieu urbain, notamment au-delà du primaire, ouvrait des voies nouvelles de carrière aux enseignants. Ainsi, les enseignants possédant le brevet A pouvaient enseigner dans toutes les classes — de la 1^{re} à la 12^e année — et souvent se retrouvaient dans les classes du « primaire supérieur ». Bon nombre de ces enseignants ont eu au moment de l'ouverture des écoles polyvalentes à choisir entre une carrière à l'école primaire et une carrière à l'école secondaire ; ce choix ne se posait pas auparavant, car la différenciation, au sein du réseau public d'éducation, entre le primaire et le secondaire, était moins nette. Aussi, en milieu urbain, le développement scolaire entraînant la mise en place d'une administration plus étendue et plus spécialisée qu'en milieu rural, des fonctions administratives et pédagogiques — autres que l'enseignement — devenaient accessibles aux enseignants, au moins à une minorité d'entre eux.

Lié à la décléricalisation du système éducatif ainsi qu'à la formidable croissance de la demande d'éducation dans les années cinquante et soixante, l'avènement d'une carrière dans l'enseignement commence

avant le Rapport Parent ³¹, en fait dans les années quarante et surtout dans l'après-guerre, au moment où la croissance démographique et la prospérité économique rendent à la fois impérieuse et possible l'expansion de la scolarisation et accroissent la demande d'éducation. Dorénavant moins considéré comme une vocation ou un sacerdoce, l'enseignement devient un métier et celles et ceux qui comptent y gagner honorablement leur pain pour l'essentiel de leur vie active souhaitent obtenir, selon les termes du Rapport Parent et des leaders enseignants de l'époque, un statut de professionnel ³². Pour les femmes, l'avènement de la carrière dans l'enseignement implique qu'elles réussissent à convaincre les administrations scolaires qu'une femme mariée, et éventuellement une mère, peut continuer à enseigner si elle le désire et que son

³¹ Sauf pour l'université où la carrière comporte des étapes précises marquées par des rangs académiques convoités, l'emploi ici du terme carrière renvoie simplement à l'idée d'un travail permanent, à temps plein, pour lequel on s'est préparé grâce à un système de formation spécialisée, et que l'on peut investir pendant une longue période de temps, et à la limite, pendant toute sa vie active. D'ailleurs, en entrevue, bon nombre d'enseignants des ordres primaire et secondaire hésitent à utiliser le terme « carrière » pour parler de leur travail, tant celle-ci leur semble « plate » — ou horizontale — et sans étapes ; plusieurs préféreront parler de « job » ou de travail salarié, indiquant par là une certaine gêne à appliquer à leur métier un terme qui leur semble davantage appartenir à l'univers des professions libérales. Quoi qu'il en soit, on peut parler du développement d'une carrière dans l'enseignement, développement qui a été difficile comme nous le verrons par la suite.

³² Ce souhait, comme nous le verrons plus loin, ne se réalisa pas pour l'enseignement primaire et secondaire. Néanmoins, et à ce moment-ci de notre démarche, ce qu'il importe de souligner, c'est qu'avec la poussée d'après-guerre et la Révolution tranquille, une carrière dans l'enseignement devient possible pour un nombre sans cesse croissant de laïcs des deux sexes ; de nombreuses recrues pouvaient espérer y gagner honorablement leur vie et y travailler pendant l'essentiel de leur vie active. Quoiqu'il soit difficile de documenter pareille affirmation, on peut penser que le professeur laïc du collège classique représentait à l'époque le nouveau modèle d'enseignant que les élites modernisantes proposaient pour remplacer les anciens clercs.

mariage ne doit pas être automatiquement suivi de sa démission plus ou moins forcée ^{33 34}.

L'évolution de la rémunération

Le fait de gagner honorablement son pain dans l'enseignement et d'y travailler durant la plus grande partie de sa vie active constitue certes un [104] indicateur de l'avènement d'une carrière dans l'enseignement. Quelques données sur l'évolution des salaires et sur les critères de classification salariale sont utiles pour illustrer ces phénomènes. Traditionnellement, les salaires diffèrent suivant que les enseignants québécois sont des hommes ou des femmes, des laïcs ou des religieux. Et les écarts de salaire entre les catégories d'enseignants sont élevés (tableau 26). Les laïcs se situent au haut de l'échelle, suivis des religieux, des laïques et enfin des religieuses. On estime en effet qu'un laïc doit être mieux

³³ Il peut paraître banal de rappeler ces choses et certains penseront qu'on se réfère ici à des conditions d'emploi très lointaines ou propres à des milieux ruraux isolés. En fait, il n'en est rien. Même si les commissions scolaires, au cours des années cinquante et soixante, avaient de plus en plus besoin de garder à leur service les institutrices qualifiées disponibles, des récits de carrière d'enseignantes entrées dans le métier au cours des années soixante dans la région de Montréal révèlent que, pour beaucoup, carrière féminine et célibat allaient toujours ensemble. Il y a d'ailleurs encore dans le métier de ces femmes qui ont dû abandonner l'enseignement dans les années soixante pour cause de maternité et qui, ayant perdu des années d'ancienneté par suite de leur « démission », ont connu, après leur retour dans l'enseignement, des carrières difficiles et « perturbées » — changements fréquents d'école, de degré, de champ, mise en disponibilité, etc. (CEQ : 1988).

³⁴ Le seul secteur où l'enseignement tarde encore aujourd'hui à devenir une carrière est celui de l'éducation des adultes, qui continue pour l'essentiel, dans les divers ordres d'enseignement, à s'appuyer sur un personnel de formateurs à la pige, à la leçon ou de chargés de cours (Dionne : 1988). Cela est incontestablement un indice de la faible professionnalisation de ce secteur. Il est certain que certaines politiques éducatives récentes visant à intégrer le secteur régulier et celui des adultes ont freiné le développement d'une carrière propre aux formateurs d'adultes. La politique d'intégration des clientèles du secteur de l'adaptation scolaire a eu un effet comparable sur les velléités professionnalisantes des enseignants spécialisés en inadaptation scolaire ou en orthopédagogie.

rémunéré, non pas parce que sa tâche est autre que celle de ses collègues, mais parce qu'il est chargé de famille. Quant aux religieux, on estime que, s'ils vivent en communauté, leurs besoins matériels sont moindres que ceux des laïcs. Enfin, suivant le point de vue dominant de l'époque, les femmes travaillent dans l'enseignement seulement en attendant de trouver un mari et de fonder une famille ; elles doivent d'ailleurs, conformément à un usage établi, démissionner dès qu'elles se marient ou deviennent mères. On considère que lorsqu'elles sont en exercice, elles demeurent le plus souvent chez un parent, ce qui a pour effet de limiter leurs dépenses. Ajoutons à ces différences d'autres liées cette fois à l'ordre d'enseignement, ainsi qu'on peut l'observer dans les grandes commissions scolaires urbaines comme la CECM (Lessard : 1970) ; il y a aussi quelques primes et récompenses que distribuent les inspecteurs d'école (Thivierge : 1981).

Tableau 26

Salaire moyen du personnel enseignant des écoles catholiques publiques selon le sexe et l'état de vie, de 1948-1949 à 1961-1962

Années	Laïcs		Religieux	
	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes
1948-1949	971\$	2 620\$	773\$	1 067\$
1949-1950	1 087\$	2 924\$	872\$	1 282\$
1950-1951	1 085\$	2 929\$	906\$	1 350\$
1951-1952	1 163\$	2 998\$	942\$	1 420\$
1952-1953	1 241\$	3 075\$	969\$	1 476\$
1953-1954	1 347\$	3 283\$	1 057\$	1 624\$
1954-1955	1 473\$	3 442\$	1 156\$	1 773\$
1955-1956	1 630\$	3 678\$	1 198\$	1 877\$
1956-1957	1 745\$	3 897\$	1 220\$	1 893\$
1957-1958	1 941\$	4 256\$	1 367\$	2 088\$
1958-1959	2 079\$	4 464\$	1 503\$	2 376\$
1959-1960	2 258\$	4 790\$	1 651\$	2 756\$
1960-1961	2 555\$	4 989\$	1 879\$	3 194\$
1961-1962	2 993\$	5 598\$	2 297\$	3 846\$

Sources : RSDIP1959, 1960, 1961, 1962.

[105]

Au cours des années cinquante, les salaires du personnel enseignant des écoles catholiques publiques augmentent : de 1948-1949 à 1961-1962, dans le cas des laïcs, le salaire moyen double, passant de 2 620\$ à 5 598\$; chez les laïques, le salaire moyen triple : il grimpe de 971\$ à 2 993\$; il en est de même du salaire moyen des religieuses (de 773\$ à 2 297\$) et des religieux (de 1 067\$ à 3 846\$). Ces améliorations de la condition matérielle des enseignants sont liées à plusieurs facteurs : la prospérité économique de l'après-guerre, la forte demande d'éducation et donc d'enseignants et le militantisme syndical, qui, notamment à Montréal, sensibilise les autorités scolaires à la situation économique des enseignants (Lessard ; 1970). Ces augmentations sont relatives, car à l'époque, les écarts de rémunération entre les enseignants franco-catholiques et leurs collègues anglo-protestants québécois et canadiens sont considérables et la situation de l'enseignement dans l'échelle des salaires versés à diverses occupations comparables n'est guère reluisante. C'est pourquoi ces augmentations des années cinquante n'empêchent pas les enseignants, durant les années soixante et le débat sur la réforme scolaire, de réclamer une rémunération plus élevée, conforme à l'importance de leur fonction et à leur nouveau statut social.

À cet égard, le grand événement des années soixante est la loi 25, qui met fin à la grève de 1967. Cette loi instaure la provincialisation de la négociation des salaires et supprime les critères traditionnels de classification salariale (fondés sur le sexe, l'état civil et l'ordre d'enseignement) au profit de la scolarité et de l'expérience de travail. Elle constitue donc un pas vers l'unification et la professionnalisation du métier et elle marque l'émancipation de la tutelle cléricale et contribue à l'amélioration de la situation économique des femmes dans l'enseignement. Par ailleurs, cette modernisation des principes de classification salariale a été préparée par les revendications et les actions des enseignants durant les années d'après-guerre.

Une nouvelle génération d'enseignants

Un phénomène marquant de cette époque est l'arrivée massive d'une génération d'enseignants et d'enseignantes laïcs au cours des années cinquante et soixante, en gros jusqu'en 1970. Cette génération bénéficie de l'expansion du système d'éducation, notamment dans le secondaire public, et du changement structurel entraîné par les lois et les règlements réformistes. En effet, si en 1950-1951, on compte 15 103 enseignants et enseignantes laïcs dans les écoles dites sous contrôle du Département de l'instruction publique et dans les écoles indépendantes, on en comptera en 1960-1961 plus du double, soit 31 240 (tableau 11). Au cours des années soixante, le nombre d'enseignants doublera encore une fois. Cette génération nombreuse aura un impact considérable sur l'éducation, car [106] c'est elle qui implantera l'école secondaire polyvalente et le collège. Elle est maintenant grisonnante : il y a actuellement, dans le système d'éducation du Québec, une génération d'enseignants, celle des baby boomers, qui a d'abord été le grand frère et le camarade des élèves, puis le parent et qui deviendra peut-être le grand-parent si elle tient le coup suffisamment longtemps !

Une manière de documenter l'existence de cette génération d'enseignants est de présenter quelques données sur l'évolution de l'expérience dans l'enseignement au cours des années cinquante et soixante. Le tableau 27 montre bien que, au cours des années cinquante, l'expérience du personnel enseignant religieux, notamment des religieux, augmente de façon significative, alors que celle du personnel enseignant laïc augmente peu et que celle des hommes diminue considérablement, passant de 15,7 années en 1951-1952 à 10,8 années en 1961-1962. Ces chiffres témoignent de l'entrée massive des laïcs, hommes et femmes, dans l'enseignement ; comme les hommes sont au départ moins nombreux que les femmes, leur arrivée en masse influe grandement sur la moyenne des années d'expérience. Quoi qu'il en soit, ces données indiquent qu'au début des années soixante, l'âge moyen du personnel enseignant laïc des écoles catholiques publiques se situe, selon toute vraisemblance, entre 25 et 30 ans.

Tableau 27

Expérience moyenne du personnel enseignant des écoles catholiques publiques selon l'état de vie et le sexe, de 1951-1952 à 1961-1962

Années	Laïcs		Religieux	
	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes
1951-1952	7,4	15,7	16,4	13,9
1952-1953	7,1	15,2	16,5	14,2
1953-1954	7,4	15,5	16,6	14,2
1954-1955	7,6	14,9	16,8	14,4
1955-1956	7,9	14,3	17,1	14,6
1956-1957	8,0	14,0	17,9	14,9
1957-1958	8,5	13,7	18,7	15,7
1958-1959	8,1	13,0	18,7	16,2
1959-1960	8,1	12,5	18,7	16,5
1960-1961	8,1	11,9	19,3	17,6
1961-1962	8,1	10,8	19,9	18,0

Source : RSDIP, 1961-1962.

L'expérience moyenne de l'ensemble du personnel enseignant est en 1961-1962 de 11,2 années. Il y a cependant des fluctuations autour de cette moyenne : a) la différence liée à l'état civil est clairement observable [107] (tableau 28) ; b) la différence liée à la fonction ; et c) à un moindre degré, celle liée à l'ordre d'enseignement (les religieux et religieuses, les directions d'école et le personnel de l'ordre secondaire ont davantage d'expérience).

Tableau 28

Expérience moyenne du personnel enseignant des écoles catholiques publiques selon l'état de vie et le sexe, le niveau et la fonction (1961-1962)

Niveau et fonction	Laïcs		Religieux		Ensemble
	F	H	F	H	
Enseignement élémentaire	7,9	7,6	17,3	12,1	
Enseignement secondaire	9,0	9,6	17,5	14,6	
Spécialistes	72	11,1	21,7	19,4	
Directeur	20,8	222	30,4	29,1	
Ensemble	8,1	10,8	19,9	18,0	11,2 (44487)

Tableau 28

Expérience moyenne selon le sexe, la fonction et l'état de vie, de 1966-1967 à 1970-1971

Années	Fonctions	Laïcs		Religieux	
		H	F	H	F
1966-1967	Enseignement	7,4	7,8	14,8	18,2
	Direction	17,9	17,4	21,0	27,9
1967-1968	Enseignement	7,2	8,5	15,4	18,2
	Direction	16,9	17,3	20,9	27,5
1968-1969	Enseignement	7,1	8,6	15,6	18,7
	Direction	16,1	17,4	20,3	27,3
1969-1970	Enseignement	7,0	9,1	15,4	18,8
	Direction	14,5	16,7	21,9	25,8
1970-1971	Enseignement	7,1	9,3	16,5	19,1
	Direction	14,2	17,2	20,1	25,7

Source : Y. Lavoie (1974), *Les enseignants du Québec, 1965-1966 à 1971-1972*, MEQ, Direction générale de la planification, démographie scolaire, document 9-18, p. 82.

Au cours des années soixante, si l'on se rapporte aux données du tableau 29, l'expérience moyenne des enseignants laïcs continue à diminuer, alors que celle de leurs collègues féminins augmente légèrement, tout comme celle des enseignants et enseignantes religieux. Cela exprime la croissance fulgurante du personnel enseignant au cours de cette [108] période, une certaine masculinisation de ce personnel et le rajeunissement relatif de l'ensemble des enseignants des écoles

publiques du Québec. Il est frappant de constater que l'expérience des directions d'école, toujours plus grande que celle des enseignants, comme on peut normalement s'y attendre, diminue en fait au cours de cette période pour toutes les catégories de personnel : elle baisse le plus clairement chez les laïcs, soit de 3,7 années, et beaucoup moins chez les laïques, soit de 0,2 année, mais aussi chez les religieux et religieuses. Cela indique peut-être que les laïcs ont accès à un nombre croissant de postes de direction à un âge relativement jeune et qu'un certain nombre de religieux, les plus âgés en premier lieu, quittent les maisons d'enseignement public pour aller enseigner dans des établissements privés dirigés par des religieux.

Tableau 30

L'expérience moyenne selon le niveau, la fonction et le sexe,
de 1966-1967 à 1970-1971

Années	Fonctions	Maternelle		Élémentaire		Secondaire	
		H	F	H	F	H	F
1966-1967	Enseignement	—	5,7	7,5	9,1	8,4	10,2
	Direction	—	—	21,1	25,1	18,6	24,0
1967-1968	Enseignement	3,7	6,0	7,5	9,8	8,2	10,1
	Direction	—	13,7	20,6	25,3	16,7	19,7
1968-1969	Enseignement	2,8	6,1	7,5	10,0	8,0	10,1
	Direction	—	14,2	20,1	24,7	16,0	21,2
1969-1970	Enseignement	3,7	6,4	7,2	10,5	7,7	10,0
	Direction	—	15,4	18,2	22,7	14,7	18,2
1970-1971	Enseignement	4,6	6,5	7,1	10,8	7,9	10,0
	Direction	—	17,6	17,9	23,1	14,3	18,6

Source : Y. Lavoie (1974), *Les enseignants du Québec, 1965-1966 à 1971-1972*, MEQ, Direction générale de la planification, démographie scolaire, document 9-18, p. 71.

Si on décompose ces informations en fonction de l'ordre d'enseignement (tableau 30), on voit combien le nouvel ordre d'enseignement secondaire public est à l'époque placé sous la responsabilité d'enseignants et d'administrateurs somme toute peu expérimentés et, en moyenne, progressivement, de moins en moins expérimentés. Ces chiffres

témoignent aussi de la laïcisation et de la masculinisation relative de l'enseignement et de l'administration aux niveaux primaire et secondaire.

Il y a donc une nouvelle génération d'enseignants qui embrasse la profession au cours des années cinquante et soixante. Une partie de cette génération exercera un pouvoir considérable dans le nouveau système éducatif. Jeune, dynamique, pénétré de l'esprit de la Révolution tranquille et des contestations américaines et européennes qui occupent l'avant-scène médiatique et mobilisent considérablement l'attention et l'imagination, ce sous-groupe a le sentiment en début de carrière de pouvoir [109] refaire le monde. Cela se passe dans un contexte où les vieux modèles sont rejetés par les nouvelles autorités scolaires elles-mêmes et où les défenseurs de ces anciens modèles battent en retraite dans tous les sens du terme.

L'évolution des politiques relatives aux programmes d'études

[Retour à la table des matières](#)

R. Grégoire a étudié l'évolution des politiques relatives aux programmes d'études pour la formation générale au primaire et au secondaire (1987). Il faut rapporter ici l'essentiel de ses conclusions, car elles éclairent notre analyse de l'évolution du travail enseignant sur plusieurs plans. Le travail de Grégoire s'accompagne de références aux principaux documents gouvernementaux et de quelques études réalisées dans ce domaine. Grégoire définit quatre périodes dans l'évolution des politiques relatives aux programmes d'études :

- le XIX^e et le XX^e siècle jusqu'à la réforme des années soixante ;
- la période de ce qu'il appelle les programmes adaptés (1964-1969) ;
- la période des programmes-cadres (1969-1979) ;
- la période des nouveaux programmes (de 1979 à aujourd'hui).

Dans cette section, nous examinerons la première période définie par Grégoire. Les trois autres périodes seront discutées plus loin. Pour

la période allant de 1841 à 1964, Grégoire distingue les quatre types de programmes suivants : 1) les programmes locaux (1841-1861), secondaires pour le gouvernement, lequel est occupé plutôt à bâtir un réseau d'écoles sur tout le territoire ; 2) les programmes d'examen (1861-1873), formés essentiellement de questions d'examen qui tiennent lieu d'objectifs ; 3) les programmes indicatifs (1873-1905), qui sont les premiers programmes officiels ; 4) les programmes-catalogues, couvrant la plus longue période (1905-1964). Les programmes-catalogues sont à l'origine de l'image stéréotypée d'une pédagogie québécoise traditionnelle reposant sur une conception « fixiste » du savoir et « mécaniste » de l'apprentissage, ainsi que du rôle de « subalterne exécutant » de l'enseignant soumis aux directives du Département de l'instruction publique et surveillé par l'inspecteur, les commissaires et le curé de la paroisse. Cependant, il faut mentionner que les programmes-catalogues évoluent au cours de cette période. En effet, en 1949, un effort considérable est fait en vue de revoir les objectifs de l'école primaire et de la formation qu'elle doit offrir. De plus, en 1956, en ce qui concerne les programmes, le secondaire public se démarque du primaire supérieur et, en 1959, les programmes de la 8^e à la 12^e année sont complétés. Les programmes de 1949 pour [110] l'école primaire et de 1956 pour le secondaire demeureront en vigueur jusqu'à la mise en place des programmes-cadres.

Le Rapport Parent et la professionnalisation de l'enseignement

[Retour à la table des matières](#)

Avec la Révolution tranquille et le *Rapport Parent*, nous assistons à la sécularisation accélérée et à la professionnalisation de la fonction enseignante. Comme nous l'avons vu précédemment, il s'agit là de l'aboutissement de tendances et de changements perceptibles dès la fin de la guerre de 1939-1945 et durant les années cinquante. Au moment du *Rapport Parent*, le système éducatif est en grande partie décléricalisé au primaire et les communautés religieuses ne suffisent pas à la demande au secondaire. Ainsi, à la Commission des écoles catholiques de Montréal, dès 1945-1946, les enseignants laïcs deviennent majoritaires, et leur majorité augmente de façon constante au cours des années

cinquante. Il en est de même, quoique avec un décalage temporel significatif, en ce qui regarde les postes de directions d'école : à la CECM, c'est en 1965-1966 que la majorité des directions d'école deviennent laïques (Lessard : 1970). 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 sont venues, ainsi que nous l'avons vu plus haut, à adhérer à un modèle professionnel de représentation du métier.

Durant les années cinquante aussi, du moins au sein des nouvelles élites libérales, le système éducatif est critiqué : de plus en plus, on juge qu'il est mal adapté 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 critiques et les propositions de réforme s'expriment notamment à l'occasion de la commission Tremblay en 1955, de la conférence annuelle de l'Institut canadien des affaires publiques en 1956 et des états généraux de l'éducation en 1958 (A. Tremblay : 1989 ; P. Gérin-Lajoie : 1989). Les classes moyennes montantes, liées à l'industrialisation et à l'urbanisation de la société québécoise, et désireuses d'utiliser le système scolaire dans leur projet de mobilité sociale, font écho à ces critiques.

Quelle que soit l'importance de ses racines dans les années cinquante et dans les rapports de cette époque qui nourrissent sa réflexion (le *Rapport Tremblay* sur l'enseignement technique et professionnel, le *Rapport Régis* sur l'enseignement agricole et agronomique, le *Rapport Ryan* sur l'éducation des adultes et le rapport du comité sur les loisirs), le *Rapport Parent* doit être considéré comme un document capital sur le plan politique et symbolique, du fait qu'il reprend les conclusions essentielles de l'époque au sujet de l'éducation, systématise le discours idéologique légitimant le changement, et surtout du fait qu'il a en vue une [111] architecture d'ensemble, un « système » d'éducation cohérent et intégré. Il est aussi un document de première importance pour le développement et le rôle du corps enseignant québécois.

En effet, le *Rapport Parent* proposait, voilà trente ans, une nouvelle conception de la fonction enseignante, de la place des enseignants dans l'école et de leur statut social.

On y trouve d'abord une volonté d'unifier la profession, de réduire les cloisonnements traditionnels selon l'ordre d'enseignement, la filière

(classique et professionnelle), le statut (religieux ou laïc), voire la langue du personnel enseignant (français et anglais). En proposant une conception unifiée de la fonction enseignante, le rapport adopte un modèle nettement professionnel, comme le montre l'analyse des éléments suivants qu'il propose en divers endroits de son rapport, et notamment dans le tome 5 :

- a) les finalités, les objectifs et le curriculum de l'enseignement primaire et secondaire ;
- b) la définition du rôle (la « mission du maître ») et des normes professionnelles (spécialisation, compétence 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 autodiscipline) ;
- c) les moyens valorisés (pédagogie nouvelle et 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 les médias nouveaux).

Le Rapport Parent accorde aussi une place importante aux enseignants dans l'école. Il souhaite que soient reconnus leur autonomie sur le plan pédagogique et leur droit d'être consultés pour toute décision sur ce plan.

Il veut également améliorer le statut social des enseignants et considère le transfert à l'université 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 professionnels des enseignants (certification, formation, probation, éthique), comme des éléments nécessaires à une plus grande reconnaissance sociale des enseignants et de leur fonction. Ce vaste plan amène 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.

Le *Rapport Parent* véhicule donc une nouvelle conception du rôle de l'enseignant dans la société, d'où la possibilité d'une redéfinition du statut social des enseignants. Dans ce nouveau contexte, la délégation de responsabilités au corps enseignant est assumée par l'État, et non plus par l'Église. Elle fait de l'enseignant l'artisan principal de la réforme scolaire et de la modernisation en éducation, ce qui, à l'époque, signifie : donner 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 cherche à faire du Québec une société plus égalitaire et plus instruite, mieux adaptée à son environnement et capable d'en tirer profit, culturellement ouverte et dotée d'un État fort et moderne. L'enseignant apparaît comme un agent de démocratisation sociale et culturelle.

Deux passages, maintes fois cités depuis, méritent d'être repris ici :

Nous avons dit à plusieurs reprises que le maître est le personnage central de toute entreprise de réforme de l'enseignement. C'est de lui surtout que dépend la qualité de l'école ; c'est à lui, pour une bonne part, qu'il appartient de sauvegarder et de développer les valeurs fondamentales de notre univers culturel et de notre organisation démocratique. (*Rapport Parent*, vol. 5, p. 203.)

Les structures les plus souples, les méthodes et les programmes les mieux adaptés à l'élève, les écoles les mieux construites et les mieux équipées ne renouvelleront pas vraiment le système d'éducation de la province si les maîtres n'ont pas la formation et la qualité qu'il faut pour en assurer tout le profit aux enfants. La formation et le perfectionnement des maîtres sont donc au coeur de la réforme scolaire. (*Rapport Parent*, vol. 2, p. 255.)

Si le *Rapport Parent* « offre » beaucoup aux enseignants en termes de statut, de reconnaissance et d'amélioration de leur condition, il « exige » aussi en retour beaucoup d'eux. On peut parler d'une sorte de contrat moral par lequel on souhaite lier les enseignants et l'État québécois, un contrat exigeant en ce qui concerne une éventuelle professionnalisation de l'enseignement : formation plus longue et de niveau

universitaire dans les contenus, pédagogie moins livresque et mécanique, engagement dans l'école, etc. La théorie de l'enseignant « agent de la réforme » est une exigence et un défi à relever et non une récompense pour services rendus³⁵. L'enseignant doit donc en quelque sorte prendre en main sa propre professionnalisation ; celle-ci ne lui sera « donnée » par aucun pouvoir extérieur.

Le *Rapport Parent* est tout compte fait assez critique à l'égard des enseignants d'alors, de leur formation, de leur niveau culturel et de leurs [113] pratiques pédagogiques. Composée pour une bonne part d'universitaires opposés à l'ancien système d'éducation, la commission Parent ne trouve pas beaucoup de mérites à l'école primaire québécoise traditionnelle et elle souhaite la transformation radicale de cette dernière ; elle propose aussi l'abolition des collèges classiques et des écoles normales. Ce programme de changements majeurs comporte un jugement implicite sur le corps enseignant d'alors. Il ne faut donc pas s'étonner que des regroupements d'enseignants aient hésité à approuver certains aspects de la réforme proposée par le Rapport Parent, en particulier la création d'un ministère de l'Éducation (A. Tremblay : 1989) et la disparition des écoles normales (Mellouki : 1989).

Conclusion

[Retour à la table des matières](#)

Dans cette première partie, nous avons retracé brièvement l'évolution du corps enseignant québécois depuis le XIX^e siècle, avec la mise en place des premiers éléments du système éducatif, jusqu'à la publication du *Rapport Parent*. Nous avons analysé cette période en fonction des paramètres suivants :

- a) la segmentation traditionnelle du corps enseignant en fonction des variables lourdes que sont l'état civil, le sexe, la variable

³⁵ Aux yeux des commissaires, quand les enseignants auront démontré qu'ils ont une grande compétence disciplinaire et pédagogique, qu'ils appliquent les principes de la pédagogie active et qu'ils réalisent des projets de recherche-innovation et d'expérimentation, leur profession sera alors mieux reconnue et son prestige augmentera dans la société.

- rural-urbain, le caractère public ou privé des écoles et l'ordre d'enseignement primaire ou secondaire ;
- b) l'émergence du syndicalisme enseignant ;
 - c) la distribution des fonctions et des pouvoirs entre l'État et l'Église dans le domaine de l'éducation ;
 - d) les caractéristiques de la formation des maîtres et l'évolution de ses programmes et de ses contenus ;
 - e) l'avènement d'une carrière dans l'enseignement ;
 - f) l'évolution des programmes d'études en vigueur dans les écoles et ses conséquences sur la fonction enseignante ;
 - g) le modèle de profession proposé par le Rapport Parent.

En définitive, l'histoire retracée est celle d'un groupe dont les caractéristiques morphologiques se transforment rapidement à partir de la Seconde Guerre mondiale. Ce groupe s'organise en fondant des associations professionnelles et syndicales, se définit lui-même sur le plan professionnel et sur le plan syndical, en rompant avec les références traditionnelles (sacerdoce, vocation et apostolat de l'éducateur catholique) et en incorporant la notion de métier. Cette nouvelle conception de l'enseignement se traduit par l'avènement de la carrière enseignante. L'ensemble de ce travail collectif s'effectue cependant dans un contexte [114] peu favorable à l'organisation collective, en particulier au syndicalisme, dont les orientations et les pratiques apparaissent aux autorités gouvernementales et ecclésiastiques comme non conformes à celles du syndicalisme catholique. Ce contexte est aussi marqué par une distribution des pouvoirs entre l'État et l'Église, dont le résultat net est un encadrement étroit du travail enseignant, qui se traduit notamment par le contrôle exercé sur les écoles normales, l'inspection et les programmes-catalogues d'enseignement.

Cependant, même dans ce contexte de contrôle social rigoureux, des signes de changement apparaissent et quelques acteurs veulent apporter un souffle nouveau à l'école : les écoles normales, obligatoires pour tout futur enseignant à partir de la fin des années trente, modifient leurs programmes de formation et proposent une conception du savoir enseignant (Mellouki : 1989) que le Rapport Parent développera davantage ; les inspecteurs d'école sont certes des « contrôleurs », mais ils deviennent aussi des agents de perfectionnement des enseignants, voire même, parfois, des alliés des enseignants lorsque des situations conflictuelles

avec les commissaires d'école apparaissent ; enfin, les programmes d'études commencent, dans leurs orientations générales sinon dans les pratiques d'enseignement, à préconiser des méthodes plus actives.

Nous avons choisi d'étudier le Rapport Parent dans ce chapitre et non dans le suivant. Nous aurions pu commencer le chapitre suivant en nous y référant, puisque le Rapport Parent est à la charnière de deux époques. Mais à bien des égards, il est l'aboutissement d'une évolution, c'est pourquoi nous avons décidé de l'inclure dans le présent chapitre.

NOTES

Pour faciliter la consultation des notes en fin de textes, nous les avons toutes converties, dans cette édition numérique des Classiques des sciences sociales, en notes de bas de page. JMT.

[115]

[116]

[117]

[118]

[119]

La profession enseignante au Québec
(1945-1990).
Histoire, structures, système.

Deuxième partie

LA PROFESSION ENSEIGNANTE DEPUIS LE *RAPPORT PARENT*

[Retour à la table des matières](#)

Dans la première partie, après avoir présenté diverses données quantitatives, nous avons décrit et analysé les principaux éléments marquant l'évolution et la structuration traditionnelle du corps enseignant. Cela nous a conduits jusqu'au seuil de l'importante réforme scolaire des années soixante qui s'est amorcée avec le *Rapport Parent*. Avec cette deuxième partie, nous entrons maintenant de plain-pied dans l'« espace-temps » de la Révolution tranquille et de l'importante réforme scolaire dont elle est porteuse.

Cette période correspond à l'expansion du système scolaire tant en effectifs qu'en ressources financières ; elle participe au mouvement général de développement et de déploiement de l'État dans plusieurs secteurs de la vie sociale. Mais avant d'aborder l'étude de ces phénomènes, il nous a semblé encore une fois utile, tout comme dans la partie

précédente, de faire d'abord une mise en situation plus générale. Dans cet esprit, nous proposons dans le premier chapitre une interprétation du contexte idéologique dans lequel a lieu la réforme scolaire. Fondamentalement, nous cherchons à mettre en lumière les grandes représentations autour desquelles se déploie le programme réformiste et leur impact sur la structuration du domaine de l'éducation. Nous tentons de montrer que ces représentations confèrent aux enseignants le rôle d'acteur à part entière de la réforme scolaire.

[120]

[121]

La profession enseignante au Québec
(1945-1990).

Histoire, structures, système.

DEUXIÈME PARTIE

Chapitre 1

La réforme scolaire : mouvance idéologique et structuration du champ éducatif

[Retour à la table des matières](#)

Nous avons déjà souligné ³⁶ que la période couverte par notre étude correspondait à une phase de transformation importante de la société québécoise, qu'on caractérise à l'aide du concept de modernisation. Nous avons également insisté sur le fait que le processus de modernisation de la société se rattachait, d'une part, à une histoire plus longue, qui remonte par certains phénomènes au siècle dernier et, d'autre part, à un processus d'une très large amplitude, puisqu'il couvre l'ensemble des sociétés occidentales, avec des variations et des rythmes propres à chacune. À cet égard, la réforme scolaire des années soixante peut être considérée comme l'aboutissement d'une histoire socio-éducative qui s'étend sur un siècle et de phénomènes « transsociétaux » qui touchent l'ensemble des sociétés occidentales et dont le modèle réformiste québécois ne constitue qu'une variation sur un seul et même large thème commun à toutes ces sociétés. Cependant, poussée à la limite, cette « lecture », juste dans l'ensemble, risque d'escamoter un certain nombre

³⁶ Première partie, « Perspective historique et modernisation », p. 25 et suiv.

de faits, à commencer par le fait que la Révolution tranquille et la réforme scolaire rompent à beaucoup d'égards avec le passé et qu'elles produisent aussi des phénomènes originaux qu'on ne retrouve pas ailleurs. En ce sens, on peut dire que l'« espace-temps » de la Révolution tranquille, où s'inscrit la réforme scolaire, relève d'une logique socio-historique de la continuité et de la rupture avec l'histoire antérieure. On peut soutenir toutefois que les phénomènes de continuité sont davantage perceptibles par le biais de l'histoire rétrospective des historiens professionnels, alors que les phénomènes de rupture sont saisis sur le vif par les acteurs historiques eux-mêmes, qui interprètent le passé comme ce qui doit être changé et qui changera grâce à leurs propres actions.

Cette distinction nous semble pertinente, puisqu'elle permet, d'une part, de relativiser le point de vue des acteurs historiques, dont l'action, [122] comme le montrent rétrospectivement les historiens, s'inscrit dans des durées et des processus sociohistoriques qui échappent souvent à leur conscience, en même temps qu'ils la déterminent, et d'autre part, elle permet de regarder la perspective des acteurs historiques comme un élément et un facteur de transformation de l'histoire réelle dans laquelle ils sont plongés et qu'ils s'efforcent d'orienter en fonction de leurs désirs et de leur conscience. En ce sens, on peut dire que le savoir des historiens est reconstituant, alors que la conscience (ou le « savoir-en-situation ») des acteurs est à la fois constitutive de la réalité historique (elle est un de ces éléments) et constituante de cette même réalité, dans la mesure où elle contribue à changer ou à infléchir le cours des choses.

Une telle distinction peut, entre autres, aider à mieux comprendre cette logique sociohistorique de la continuité et de la rupture qui caractérise la Révolution tranquille et la réforme scolaire. Elle nous amène en effet à interpréter le contexte réformiste comme le produit d'une double action engendrée, d'un côté, par des phénomènes de longue durée et de grande amplitude qui façonnent lentement la société québécoise et le domaine de l'éducation, et de l'autre, par des acteurs individuels et collectifs dont les activités, les projets et les réalisations cristallisent les acquis antérieurs du processus de modernisation, mais en leur donnant une forme et un contenu déterminés par leur propre action. L'analyse de cette double action doit donc se référer aussi bien à des processus globaux qui caractérisent la modernisation qu'à des processus locaux où interviennent les contributions spécifiques des acteurs, petits

et grands, individuels et collectifs, à l'histoire de la réforme. À notre avis, c'est la convergence de ces deux types de processus qui permettent de comprendre le contexte idéologique particulier de la réforme au Québec.

*L'esprit de la Révolution tranquille
et l'idéalisation du changement*

Ce contexte idéologique semble structuré par deux grandes représentations organisatrices :

1. La représentation du changement réformiste comme une transformation nécessaire et inévitable résultant de la modernisation de la société québécoise. Dans l'esprit des réformistes, la transformation de la société n'est pas utopique : il s'agit au contraire de réaliser quelque chose qui s'annonce déjà ici par mille signes et qui est déjà réalisé ou en voie de l'être dans les autres sociétés.
2. La représentation du changement réformiste comme transformation volontaire et positive à travers laquelle s'affirme l'exigence de la modernisation. Cette seconde représentation vient doubler et renforcer la première, dans la mesure où elle permet aux réformistes [123] d'être les acteurs de la transformation sociale et non de simples spectateurs des changements en cours. En d'autres termes, la réforme apparaît à la fois comme le produit de l'évolution de la société et comme l'occasion où doit se manifester l'action sociale des acteurs engagés et prenant parti en faveur d'une transformation déterminée. Voyons d'abord en quoi consistent plus précisément ces deux représentations. Nous tenterons ensuite de préciser certaines de leurs conséquences sur la situation et l'évolution du corps enseignant au cours de la période réformiste. Nous préciserons en terminant ce qui nous semble typique de la logique ou de la rationalité des acteurs engagés dans la réforme.

Entre la fin des années cinquante et la fin des années soixante, la société québécoise s'est dotée avec la réforme de l'éducation inaugurée par le Rapport Parent de ce qu'on appelle, selon l'expression consacrée, un système scolaire moderne. Ce système scolaire n'est pas sorti du néant, ni même de l'esprit des « révolutionnaires tranquilles » qui en auraient conçu et fixé le plan idéal, un peu à la façon d'un artiste qui plierait les matériaux de l'œuvre à venir au gré de son imagination.

Pas plus que les sociétés, les sphères fondamentales de l'action humaine comme le travail, la technique, la politique ou l'éducation ne sont le produit de l'art humain ou de la rationalité. Elles sont les cadres « toujours déjà là », les cadres a priori de toute action dans lesquels les êtres humains agissent à une époque donnée et dans des circonstances socio-historiques déterminées³⁷. De la même façon qu'une révolution politique, même la plus radicale, ne peut se comprendre qu'en relation à une politique existante qu'elle nie et veut surmonter, une réforme scolaire comme celle qu'a connue la société québécoise dans les années soixante opère nécessairement dans les cadres d'une éducation existante. Bref, elle part d'un état de choses par rapport auquel elle se définit en s'opposant ou en se distinguant³⁸.

Mais la transformation d'une éducation existante implique que cette éducation soit autre chose qu'un pur obstacle négatif au changement,

³⁷ Ces cadres précèdent l'action des individus et des groupes de chaque génération et lui fournissent ses « situations », ses « contextes », ses « matériaux » et donc, ultimement, ses « possibilités » et ses « limites ». Les êtres humains agissants n'inventent pas le travail, la politique, la technique ou l'éducation ; ils agissent au contraire dans les cadres d'une organisation du travail, d'une politique, d'un système technique et d'une éducation par rapport auxquels ils se situent et se définissent.

³⁸ En éducation ou ailleurs, tout effort de rupture avec le passé qui, ne l'oublions pas, au moment de la rupture, représente le présent qu'il s'agit précisément de dépasser vers un avenir « meilleur » ou « idéal », présuppose que ce même passé renferme en lui déjà des éléments, des forces et des perspectives d'avenir sans lesquels une rupture serait non seulement impossible mais même inconcevable à titre de projet. C'est toujours du présent comme résultat du passé que l'avenir est anticipé. Or, toute anticipation qui veut réussir, c'est-à-dire qui veut être autre chose qu'une pure utopie, doit s'appuyer pragmatiquement sur ce qui existe déjà : elle doit trouver dans le passé et le présent des esquisses de l'avenir, esquisses qu'elle s'efforce de compléter en remplissant les « blancs » et en prolongeant les « lignes directrices ».

qu'elle contienne aussi et positivement des possibilités et même des leviers sur lesquels les « réformateurs » s'appuieront pour réaliser le changement désiré. Il importe de ne pas confondre l'action des « réformateurs » avec leur discours, qui, lui, identifie généralement et globalement le passé à une réalité dépassée et à peu près sans valeur pour l'avenir, bref, à un anti-modèle. Mais c'est à partir de cet anti-modèle, dont ils grossissent les traits négatifs, en négligeant de parler des traits qui les servent déjà, qu'ils conçoivent leur nouveau modèle.

Après la mort de Maurice Duplessis et avec l'arrivée au pouvoir du gouvernement libéral et de l'« équipe du tonnerre » de Jean Lesage, on peut dire que la société québécoise francophone a été, à travers l'action de ses minorités agissantes, emportée durant une décennie par la passion [124] du changement, passion exacerbée par le sentiment d'un retard considérable du Québec dans tous les domaines importants de la vie sociale, économique et culturelle et aussi par l'idée que tout était ou presque à faire ou à refaire ³⁹. Cependant, à la différence des vieilles sociétés européennes qui durent historiquement inventer leurs modèles de vie en commun et les mettre à l'épreuve à travers de longues et douloureuses expériences sociopolitiques, la société québécoise de la deuxième moitié du XX^e siècle n'a pas eu à inventer de modèles nouveaux, mais plutôt à opérer un tri et à faire un choix parmi les modèles existants, en les adaptant à son contexte ⁴⁰.

Au Québec, les années soixante sont donc le temps de l'action et du changement, temps trop longtemps retardé et repoussé, temps vécu par conséquent sous le mode de l'urgence, réelle ou imaginaire, peu importe. Toutefois cette urgence est tempérée et adoucie par la conviction qu'il existe des solutions, que ces solutions ont déjà été tentées ailleurs,

³⁹ En une quinzaine d'années, les Québécois ont eu presque le sentiment de vivre une sorte de condensé en mouvement accéléré de l'histoire sociopolitique de l'Occident au cours des cinq derniers siècles : ils sortaient de la « grande noirceur », assimilée à un Moyen Âge paternaliste et clérical, tout en vivant presque coup sur coup une Renaissance et une modernité que les sociétés européennes avaient mis cinq siècles à digérer.

⁴⁰ Elle s'épargna de la sorte le puissant et douloureux travail d'accouchement de la modernité, avec ses phases d'aveuglement et de férocité, qu'elle vécut au fond un peu comme une césarienne : la chose était là, il fallait opérer et vite puisqu'on avait beaucoup trop tardé, mais les instruments, les recettes et les méthodes avaient fait leurs preuves ailleurs.

et même dans certains cas, ont fait leurs preuves, et qu'il faut donc les reprendre et les appliquer au contexte québécois ⁴¹. Ce qu'on appelle la Révolution tranquille est l'expression politique et idéologique de cette passion tempérée et adoucie du changement. Les « révolutionnaires tranquilles » sont « révolutionnaires » au sens où ils veulent un changement qui ait des allures de rupture avec le passé et ses anti-modèles, mais ils sont également « tranquilles » dans la mesure où ils désirent que cette rupture soit vécue non comme un déchirement et un désordre mais comme un processus planifié, volontaire et conscient de lui-même.

Grâce à cette révolution tranquille, la passion du changement pouvait alors s'exprimer en se fondant sur la conviction que le changement était à la fois nécessaire, inévitable et en même temps strictement positif et souhaitable, puisque les autres sociétés étaient passées par là et qu'il importait donc de ne pas répéter leurs erreurs, tout en tirant profit de leurs acquis.

La réforme scolaire

La réforme scolaire, pièce essentielle de la modernisation de la société québécoise, fut à cet égard exemplaire : en éducation, le temps de l'action était enfin venu, mais cette action serait idéale, elle ne serait pas le résultat de luttes, de conflits, mais d'un consensus collectif, lui-même le fruit d'une commission d'enquête destinée à exprimer les besoins de la collectivité. À la base du *Rapport Parent*, on retrouve cette idéalisation du changement, c'est-à-dire cette certitude consensuelle que des hommes et des femmes peuvent discuter raisonnablement sur ce qu'il y a à faire et s'entendre sur un projet raisonnable. L'idéologie de la Révolution tranquille représente la réforme scolaire à la fois comme une transformation devenue nécessaire et inévitable, qui tient au retard de la société [125] québécoise sur les autres sociétés, et comme un changement souhaitable et positif que les acteurs, en s'inspirant des

⁴¹ La passion du changement sait donc à quoi elle s'oppose, elle connaît ses anti-modèles (qui sont en fait toujours en vigueur) et elle sait largement ce qu'elle veut, puisqu'elle reprend à son compte cette modernité qui existe déjà ailleurs et qui est en train de prendre sérieusement racine ici.

expériences de modernisation des autres sociétés, peuvent planifier et organiser. Voici quelques-unes de ces oppositions parmi les plus importantes autour desquelles va s'organiser la réforme.

Tableau des modèles et anti-modèles

	Anti-modèle (négatif)	Modèle (positif)
Nature du système d'enseignement	Privée et élitiste	Publique et démocratique
Type de contrôle du système d'enseignement	Religieux, avec une armature idéologique	Étatique, avec un cadre formel juridico-politique
Idéologie de base du système	Religieuse et traditionnelle ; moniste	Laique, humaniste et libérale ; pluraliste
Conception du rôle de l'école	Conformiste : maintien d'une société organique et traditionnelle	Réformiste : instrument du développement social moderne et de la promotion individuelle
Conception globale de la pédagogie	Centrée sur le maître et les savoirs transmis; fondée sur l'expérience et la tradition	Centrée sur l'élève et les processus d'apprentissage; fondée sur les sciences et la recherche
Conception de l'enseignement	Perçue comme un métier orienté par une idéologie de la vocation	Perçue comme un métier orienté par une idéologie professionnelle
Formation des maîtres	Rattachée à l'école normale et liée à la pratique du métier pour les formateurs	Rattachée à l'université et liée à la recherche universitaire pour les formateurs

Ces oppositions ne renvoient pas seulement à des phénomènes empiriques, elles sont aussi chargées de valeurs négatives et positives, ces dernières reflétant le changement nécessaire et positif que doit réaliser la réforme scolaire. Essayons de tirer de ce bref développement certaines conséquences en ce qui concerne la situation et l'évolution du corps enseignant au cours de la période réformiste. Trois phénomènes méritent ici une attention particulière.

1. La réforme scolaire est la traduction et l'amalgame, sur le plan éducatif, de l'idéologie réformatrice globale et de ses deux représentations organisatrices. Dans les discours dominants de l'époque, elle est représentée comme quelque chose de nécessaire, et donc de parfaitement légitime, et en même temps comme quelque chose de positif et souhaitable qu'il faut réaliser, parce que légitime. La fusion de ces deux représentations aboutit à ce que nous avons appelé plus haut [126] l'idéalisation du changement. Or, comme nous le documentons plus loin, cette idéalisation a joué un rôle important pour le corps enseignant. Elle s'est traduite globalement par l'adhésion d'une majorité d'enseignants à l'« esprit de la réforme » et par la conviction idéologique que « tout était possible ou presque ». ⁴² Cette adhésion idéologique à l'esprit de la réforme a contribué à faire du corps enseignant un agent de changement sur lequel pouvait compter les réformateurs soucieux de mener à bien la réforme et de conforter le prestige symbolique de ce corps auprès de larges couches de la population qui tiraient ou croyaient tirer profit de la modernisation de l'école ; cette adhésion a également permis de renforcer le pouvoir de négociation du corps enseignant auprès des pouvoirs publics puisqu'en ceci il devenait acteur à part entière dans cette réforme. En ce sens, le contexte idéologique de la réforme est globalement favorable aux enseignants, dans la mesure justement où il requiert leur participation en tant qu'acteurs de cette même réforme.
2. Temps de l'action légitime, nécessaire et souhaitable, la période de la réforme scolaire est effectivement marquée par la mise en train d'une refonte globale du système scolaire dans laquelle les

⁴² Pour plusieurs enseignants que nous avons interrogés, particulièrement les jeunes qui commencent leur carrière autour des années 1965-1970, la période réformatrice est en effet marquée par ce vent d'idéalisme et d'idéalisation dans la pratique du métier ; ils ont le sentiment de jouer un rôle important en même temps que novateur ; ils participent à quelque chose de nouveau et de légitime. Il est résulté de cette idéalisation du changement que le corps enseignant s'est compris lui-même, plus particulièrement entre les années 1965-1970, comme un porteur et un acteur de réformes qu'il jugeait nécessaires et positives pour la modernisation de l'école et de la profession.

enseignants sont engagés comme acteurs et qui se déroule sur tous les plans : institutions, pratiques existantes, structures (dont les programmes scolaires, ces derniers instaurés avec un certain retard à la fin des années soixante avec les programmes-cadres). Comme on le sait déjà, cette réforme veut être planifiée, elle est « révolutionnaire » et « tranquille ». Dans les faits et parce qu'elle se fonde sur une idéalisation du changement et une mobilisation des différents acteurs éducatifs en faveur du changement qu'elle préconise, elle implique, dans un temps en somme très bref, moins d'une décennie, une mise en mouvement, une mobilisation générale de tout l'appareil scolaire destinée à transformer les structures et les pratiques existantes. Ce phénomène nous semble particulièrement important pour comprendre la situation et l'évolution de la profession enseignante au cours de cette période cruciale. En effet, nous avons vu plus haut que l'idéologie réformiste interpellait les enseignants à titre d'acteurs de la réforme scolaire. Or, cette identification des enseignants à des acteurs est renforcée par cette mobilisation de l'appareil scolaire en vue de sa refonte. Au cours des années soixante, la profession enseignante se structure et évolue dans un système scolaire en reconstruction, dans des structures encore mobiles et mouvantes, au sein de pratiques et d'institutions nouvelles (par exemple, les polyvalentes) qui ne sont pas encore réglementées et formalisées par des contrôles systématiques.

Les enseignants sont donc amenés à occuper le territoire de cette réforme, pour trouver des réponses originales à des problèmes nouveaux ; bref, ils sont amenés à se comporter non pas en simples [127] exécutants ou en agents au mandat net et précis, mais encore une fois en acteurs dont les pratiques individuelles servent à façonner et à orienter leur propre champ professionnel. En ce sens, on peut soutenir que l'idéologie de la réforme et son inscription dans la mobilité des structures, des institutions et des pratiques éducatives d'alors contribuent toutes deux à rendre possible, au sein de la profession, la construction d'une identité professionnelle qui tend à s'enraciner dans les actions et les initiatives des enseignants. Dans l'espace-temps de la réforme, le corps enseignant cesse définitivement d'être un corps d'exécutants pour l'Église, sans être encore tout à fait un corps d'agents pour l'État.

L'émergence d'un syndicalisme enseignant fort et revendicateur, l'esprit des programmes-cadres qui laissaient aux enseignants une très bonne marge de manœuvre, le faible contrôle exercé par les directions d'école à cette époque, la valorisation des pratiques pédagogiques innovatrices, l'accroissement du prestige social accordé au métier, etc., témoignent que durant un courte période, de 1965 à 1970 à peu près, le corps enseignant a lui-même investi et vraisemblablement idéalisé les changements en cours et sa propre contribution ⁴³.

3. Si la réforme scolaire implique une certaine mobilité des structures, des institutions et des pratiques établies, elle s'efforce également d'encadrer et d'orienter cette mouvance, au fond inévitable dans un système en reconstruction, en la planifiant et, progressivement, en multipliant les contrôles. On retrouve à l'œuvre ici l'autre représentation idéologique de la réforme, qui veut être, comme nous le disions plus haut, une transformation de l'ordre éducatif antérieur, mais une transformation planifiée, une « révolution tranquille ». Essentiellement, cette transformation planifiée implique l'entrée en scène de ceux qu'on peut appeler les grands acteurs sociaux de la réforme de l'éducation ; le ministère de l'Éducation (MEQ), les universités et les facultés des sciences de l'éducation par le biais de la formation des maîtres, les commissions scolaires, les instances administratives et les directions d'école, les syndicats d'enseignants, etc. Soulignons que certains de ces grands acteurs apparaissent avec la réforme (MEQ, facultés des sciences de l'éducation, etc.), alors que d'autres, existant depuis longtemps, voient leurs missions et rôles changer au cours de cette période. Nous analysons dans la seconde section de cette partie les contributions spécifiques les plus importantes de ces grands acteurs à la définition et à l'évolution de la profession enseignante.

La logique des acteurs

⁴³ Nous verrons, lorsque nous analyserons les représentations subjectives véhiculées par les enseignants au sujet de l'histoire de leur profession, que toute cette période est souvent représentée comme un « âge d'or ».

Parce qu'elle scande une vaste et importante restructuration de tout le champ scolaire, la réforme s'inscrit du même coup dans une certaine [128] mouvance idéologique et organisationnelle. Cette mouvance est celle d'un système scolaire en reconstruction, par conséquent d'un système qui s'ébauche par l'action réelle des différents groupes d'acteurs (anciens, transformés ou nouveaux), qui sont appelés non seulement à occuper des territoires professionnels, mais à les définir, à les baliser et à les protéger. On peut parler ici d'une rationalisation du champ éducatif, mais d'une rationalisation construite et elle-même mouvante, qui intervient en fonction d'intérêts contextualisés qu'il s'agit alors de justifier et de faire valoir en regard d'autres intérêts.

Si la réforme est prévue dans des documents officiels, si elle découle d'un plan rationnel d'action, la façon dont elle se trame au jour le jour, en fonction des hommes et de femmes qui sont là, en fonction des ressources et des possibilités qui s'offrent effectivement, n'est pas, elle, prévue : elle laisse place à l'imprévisible, à ce qui n'est pas encore déterminé, à ce qui échappe au calcul. Des choix se font alors, des décisions se prennent, des possibilités sont choisies alors que d'autres sont écartées ; bref, une trame d'action se construit, action collective faite et tissée par des milliers d'individus qui construisent du même coup un ordre scolaire contingent, mais progressivement doté de l'inertie qui affecte tout ordre social qui s'institue.

Il nous semble ici que nous avons affaire à ce que nous appellerons, pour rendre l'ensemble de ce champ intelligible, une *rationalité d'acteurs historiques* qui s'enracine dans la présence simultanée d'un grand nombre d'acteurs sociaux poursuivant, à travers leurs rapports mutuels et leurs interactions, des buts non convergents *a priori*.⁴⁴ Cette

⁴⁴ Cette rationalité est donc d'abord celle des acteurs eux-mêmes, c'est-à-dire des individus qui entrent, à divers moments, dans l'espace scolaire à partir de diverses trajectoires de vie et de formation et en fonction de divers intérêts. Ces individus sont engagés dans une situation donnée, elle-même déterminée par l'histoire antérieure de la situation où ils interviennent. Parce qu'ils choisissent, pour toutes sortes de raisons, d'entrer dans cet espace, la situation qu'ils trouvent devient leur situation, celle avec laquelle ils doivent vivre. Ces individus sont intéressés, c'est-à-dire orientés : ils agissent en fonction de ce qui leur semble « bon », « bien », « valable » pour eux, tout en s'efforçant tant bien que mal de composer avec ce qui s'oppose à leurs intérêts. Ils agissent à

rationalité des acteurs, saisie sur le vif, est une rationalité contingente, composite parce que fondée sur une négociation perpétuelle, des conflits entre des intérêts et des situations, des désirs et des réalités, des projets vaguement ébauchés et des buts concrets, immédiats, parfois angoissants (« trouver un premier emploi », « entrer à reculons dans une classe difficile et la tenir pour la première fois », « faire ses preuves »). Cette rationalité n'aurait pas grand intérêt si elle n'était celle, plurielle et multiple, de milliers d'individus qui ont l'enseignement pour métier.

Mais cette rationalité, qu'il faut saisir par le bas, en allant parler aux hommes et aux femmes qui enseignent, est aussi celle des actions qui ont laissé des traces, des initiatives devenues des résultats, des acquis, sur lesquels il est impossible de revenir, mais avec lesquels il faut désormais compter et construire. À travers les récits de carrière des enseignants, on chercherait en vain un plan dessiné d'avance et qu'ils n'auraient fait que dérouler. Au contraire, ces récits sont des reconstructions schématisantes et des rationalisations après coup d'un temps vécu marqué par des événements qui ont laissé sur les personnes des traces souvent chargées de résonances émotionnelles ou signifiantes pour les acteurs. Ils témoignent de la contingence des trajectoires de vie dans l'enseignement qui se [129] transforme au fur et à mesure en poids de déterminations de ce qui a été fait sur ce qui est encore possible de faire.

Nous pensons que le contexte idéologique et organisationnel dans lequel s'est déroulée la réforme a permis et même favorisé ce que nous appelons ici la rationalité des acteurs, celle de leurs actions et celle des résultats de ces actions, justement en s'adressant à eux comme à des acteurs et en leur offrant un espace scolaire, un espace de métier encore en mouvance, qu'ils pouvaient habiter et occuper par leurs initiatives. Allons plus loin.

partir d'un savoir inconsistant de la situation dans laquelle ils sont engagés et l'horizon de leur situation est flou, mouvant, poreux, lacunaire. La vaste majorité d'entre eux n'ont pas de plans de carrière ; ils s'engagent dans un métier en sachant plus ou moins ce qu'ils veulent et sans savoir exactement dans quoi ils s'engagent. Leurs intérêts doivent se plier à la situation du marché, et une fois placés ou replacés dans tel ordre d'enseignement, tel champ, telle école avec telle clientèle d'élèves, ils doivent affronter tant bien que mal, et souvent dans l'isolement, la réalité des classes en s'efforçant de mettre à jour leurs connaissances et de tirer profit de leurs expériences passées.

Cette rationalité des acteurs se retrouve également à une autre échelle, à savoir dans l'action historique des grands acteurs institutionnels participant à la réforme qui est pour une part une entreprise improvisée, source de tensions et de problèmes qui surgissent au fur et à mesure et auxquels il faut trouver des solutions ; il faut ensuite mettre celles-ci à l'épreuve, les remodeler en fonction des circonstances et des personnes. Nous avons tendance à oublier que les contenus effectifs de la réforme ont souvent été les fruits de compromis, d'alliances, de négociations, et surtout d'un enchaînement de contingences incontournables à l'égard desquelles il s'agissait moins de se frayer un chemin à partir d'un plan que de créer ce chemin en s'aidant d'une suite de plans plus ou moins applicables à la lettre.

Nous parlerions volontiers ici, pour qualifier l'école réformiste avec ses grands et ses petits acteurs, relativement à la période 1955-1975, d'un « système en état de catastrophe », en nous référant, par analogie, à la théorie des catastrophes de René Thom. Il s'agit d'une forme organisée, d'une structure, d'un système, d'une organisation qui se transforme dans un temps rapide et sous pression, pour aboutir à une nouvelle forme. On peut comparer cette situation catastrophique avec, disons, l'institution éducative des Jésuites ou des Frères des Ecoles chrétiennes, ou encore avec l'université médiévale, qui représentent des formes organisationnelles de longue durée qui s'étendent parfois sur plusieurs siècles, régies par des principes lents, fixés, rigides, dans lesquelles l'initiative des acteurs est canalisée vers des formes d'action fortement structurées, routinières, standardisées, traditionnelles. Ici, l'initiative des acteurs compte assez peu ; elle est même un élément potentiellement négatif parce que perturbateur pour un système rigide : il faut éduquer comme on a toujours éduqué, sans trop poser de questions, puisque les réponses sont là. Or, à l'inverse, un système en état de catastrophe non seulement favorise, mais requiert l'action initiatrice des acteurs. Bref, dans tout processus de transformation vient un moment où les choses ne changent pas, ne changent plus d'elles-mêmes ; il faut des hommes et des femmes pour les changer, pour se lancer dans l'action, au bout de laquelle ils seront devenus pour une part ce qu'ils ont fait, en quelque sorte héritiers de leur propre activité.

[130]

L'insistance que nous mettons ici sur la rationalité contingente des acteurs réformistes nous semble un remède aux tentatives d'explication

mécaniques, voire métaphysiques des phénomènes sociaux, qui se réfèrent à des lois de l'histoire ou à des lois sociales sous lesquelles seraient subsumées les actions des hommes et des femmes agissant comme autant de cas d'espèce. Les choses ne se passent pas de cette manière, heureusement ! Mais notre insistance doit également se comprendre en relation directe avec les matériaux empiriques de notre recherche, à savoir la centaine de récits recueillis auprès des enseignants sur leur évolution professionnelle, ainsi qu'avec le type d'intelligibilité qui les caractérise en tant que trajectoires historiques d'enseignants étroitement engagés, par leur métier, mais souvent aussi par leur vie, dans le contexte de la réforme. Ces récits sont intelligibles et riches en significations, dans la mesure où l'on ne rature pas la contingence des carrières qu'ils nous présentent et qu'on n'escamote pas la part d'aléatoire présente dans chacune des décisions et des actions que sont amenés à prendre et à poser des individus qui font carrière dans l'enseignement.

Après cette analyse du contexte idéologique global, reprenons maintenant le fil de notre étude au sujet des transformations plus spécifiques qui vont marquer l'évolution de la profession enseignante au cours de cette période.

NOTES

Pour faciliter la consultation des notes en fin de textes, nous les avons toutes converties, dans cette édition numérique des Classiques des sciences sociales, en notes de bas de page. JMT.

[131]

[132]

[133]

La profession enseignante au Québec
(1945-1990).

Histoire, structures, système.

DEUXIÈME PARTIE

Chapitre 2

La nouvelle structuration du corps enseignant : spécialisation, hiérarchisation et différenciation.

[Retour à la table des matières](#)

Sur le plan du système éducatif, la période réformiste est marquée par un certain nombre de phénomènes importants : la création du MEQ, c'est-à-dire d'un appareil administratif centralisateur, le regroupement et la régionalisation des commissions scolaires, la mise en place du réseau d'écoles secondaires polyvalentes et des cégeps. Cela implique l'intégration des enseignements généraux et professionnels dans un lieu unique, enfin, la création du réseau de l'Université du Québec et l'institutionnalisation de la formation et du perfectionnement des enseignants à l'université. Sur le plan des relations de travail, cette période est aussi celle du développement d'un appareil syndical fort et de la provincialisation de la négociation de l'entente collective ⁴⁵. Sur le plan

⁴⁵ Au cours des années quarante et cinquante, la négociation des conventions collectives dans l'enseignement se faisait au niveau de la commission scolaire. Au cours des années soixante, la création du ministère de l'Éducation et la croissance de l'investissement du gouvernement provincial dans l'éducation ont eu pour effet de centraliser la négociation des conventions collectives et ainsi d'uniformiser dans tout le Québec les conditions d'emploi et de travail des enseignants.

pédagogique, elle se caractérise par l'instauration du progrès continu et de la promotion par matière. Elle voit aussi se poursuivre la croissance des effectifs étudiants et la scolarisation des filles.

Sur le plan syndical, c'est au cours de cette période que la CIC devient une véritable centrale syndicale et qu'elle se charge de coordonner la négociation de l'entente collective. Il faut dire qu'en 1959 une modification à la loi de la CIC avait rendu automatique et obligatoire l'adhésion des enseignants du secteur public francophone à cette organisation. Couramment appelée la « formule Rand », cette disposition législative a permis aux effectifs de la CIC de passer en 1959 de 12 000 à 28 000 (Dionne : 1968) et d'augmenter durant les années soixante et soixante-dix. Avec un membership croissant et un budget assuré par des contributions d'enseignants dorénavant retenues à la source par l'employeur, la CIC devient un acteur important sur la scène de l'éducation.

Ces changements comportent de multiples conséquences pour le corps enseignant, car il doit collaborer avec de nouveaux partenaires ou avec d'anciens partenaires aux caractéristiques profondément modifiées :

[134]

- a) le MEQ, responsable de l'orientation générale du système, concepteur du changement tant structurel que pédagogique, et entité qui, pour les enseignants, représente l'équivalent d'une corporation professionnelle en ce qui concerne l'accréditation des programmes de formation, la délivrance des permis et brevets d'enseignement et la réglementation relative à la probation — c'est-à-dire l'insertion professionnelle et son aboutissement : l'octroi de la permanence d'emploi ;
- b) les commissions scolaires, gestionnaires de budgets imposants et de personnels plus nombreux et variés, et par conséquent plus bureaucratiques et hiérarchisées qu'auparavant ;
- c) les universités, elles aussi en pleine expansion et stratégiquement mieux situées dans la nouvelle société québécoise en train de se moderniser ;
- d) une clientèle étudiante plus nombreuse, plus diversifiée dans ses caractéristiques socioéconomiques et socioculturelles, intégrée,

pour une période de scolarité obligatoire de longue durée, dans de vastes ensembles scolaires, qu'on conçoit comme les outils par excellence du « brassage des classes sociales » ;

- e) le mouvement syndical québécois, à la fois acteur politique favorable à ces changements et organisation touchée par la modernisation de l'État. Le syndicalisme enseignant participe à ces changements et se taille une place significative tant dans le mouvement syndical d'ensemble que dans le nouveau système éducatif.

Bref, à travers les interactions entre ces nouveaux partenaires du domaine de l'éducation, un nouveau réseau de pouvoirs se structure, touchant du même coup le corps enseignant, tant dans la définition de sa fonction que dans la place qui lui est attribuée dans l'école et la société. Dans ce deuxième chapitre, nous allons donc repérer et analyser certaines conséquences de ces changements sur la structuration interne du corps enseignant. À cette fin, nous allons plus particulièrement étudier les phénomènes suivants : la nouvelle structuration du corps enseignant, le phénomène de la spécialisation, les programmes-cadres, le rôle de l'université dans la définition et la légitimation de la compétence professionnelle des enseignants, le syndicalisme enseignant, le développement de l'administration scolaire et la bureaucratisation du système de l'éducation.

La spécialisation du travail enseignant

[Retour à la table des matières](#)

Au plan de la structuration interne du corps enseignant, on peut observer que l'époque de la réforme donne lieu à plusieurs différenciations et segmentations au sein du corps enseignant. L'enseignement [135] est devenu une carrière, et celle-ci se développe sous le mode de la spécialisation. Ce phénomène est frappant lorsqu'on examine l'ensemble du corps enseignant de la maternelle à l'université et son évolution au cours des trois dernières décennies.

La maternelle

Ainsi, lorsqu'on crée des classes de maternelle dans tout le réseau des écoles primaires publiques, on estime nécessaire de faire appel à une nouvelle catégorie d'enseignantes. Les religieuses de Sherbrooke établissent un programme de formation spécifique qui, pour l'époque, est à la fine pointe de la modernité pédagogique : pédagogie du jeu et de l'expression sous toutes ses formes, objectifs portant sur la socialisation de l'enfant et non sur sa scolarisation. Il y a même pendant un certain temps une certification propre et exclusive aux enseignantes de maternelle, puis on a jugé préférable de regrouper pour les fins de la certification ce qu'on appelait alors le préscolaire et le premier cycle du primaire. Néanmoins, dès le début, on considère le travail en maternelle comme un travail de spécialiste et les pionnières du champ sont restées fidèles à cette vision.

L'école primaire

À bien des égards, l'évolution du travail enseignant à l'école primaire peut être analysée dans des termes similaires. En effet, la réforme scolaire veut faire de la titulaire du primaire une véritable professionnelle de la pédagogie, bien formée et très favorable aux méthodes actives et aux outils audiovisuels nouveaux, ayant assimilé les acquisitions les plus récentes de la psychologie piagétienne et capable de faire de sa classe un lieu vivant d'expression et de créativité ⁴⁶. La titulaire du primaire devait donc devenir une spécialiste de la pédagogie — qu'on

⁴⁶ En réalité et en toute justice, il faut reconnaître que la transformation de l'école primaire était en cours au moment des travaux de la commission Parent. Les « nouveaux » programmes du Département de l'instruction publique de 1949, qui reconnaissaient la valeur des méthodes actives pour l'école primaire, les écoles normales qui avaient commencé à en tenir compte dans la formation qu'elles offraient, et le foisonnement des nouvelles méthodes d'enseignement du français et des mathématiques, même s'il a été déroutant pour bon nombre de parents, tout cela témoigne d'une réelle ouverture de l'école primaire à une certaine modernité éducative. Le Rapport Parent a fait sien cette modernité et a voulu l'amplifier et la généraliser. Il n'est pas certain cependant que le MEQ a gardé longtemps cette orientation.

jugeait en voie de devenir une discipline universitaire, ce dont nous parlerons plus loin —, plus qu'une spécialiste dans un domaine précis.

Au fil des ans, la titulaire de classe du primaire voit apparaître dans son école un certain nombre de spécialistes qui l'assistent dans l'un ou l'autre aspect de sa tâche.

Ce furent d'abord les éducateurs physiques dont l'arrivée fut grandement appréciée, puisqu'elle libéra les enseignantes pendant les périodes d'éducation physique. Puis vinrent les spécialistes en arts (selon le cas, en arts plastiques, en musique, en danse ou en expression dramatique), qui, eux aussi, furent les bienvenus puisque bon nombre d'enseignantes, à cause d'une formation insuffisante et du peu de perfectionnement dans [136] ces domaines, ne se sentaient pas à l'aise dans ses matières. Il y eut aussi les spécialistes de l'enfance inadaptée, ou orthopédagogues, prêts à intervenir, selon un modèle plus psychomédical que pédagogique, auprès d'enfants rangés, selon une classification très complexe, parmi les inadaptés.

On peut se demander si leur présence a contribué à faire de la titulaire du primaire une spécialiste elle aussi, mais des deux matières de base (français et mathématiques), dans la mesure où l'opinion publique inquiète réclamait ce que les politiciens ont appelé le « retour à l'essentiel » et le renforcement des apprentissages de base. Quoi qu'il en soit, la présence de ces spécialistes aura été pleinement favorisée jusqu'à ce que la baisse des clientèles et les restrictions budgétaires forcent un grand nombre de commissions scolaires à se priver de leurs services.

L'école secondaire

La spécialisation de l'enseignement secondaire général est suffisamment connue pour qu'il ne soit pas nécessaire de s'y attarder longuement. Fondée sur la discipline ou le champ d'enseignement, elle est plus prononcée que ce que souhaitaient les auteurs du *Rapport Parent* puisqu'elle est présente dès le premier cycle du secondaire. On peut dire que, dès le début du secondaire jusqu'à l'université inclusivement, les tâches de l'enseignant sont considérées d'abord et avant tout comme celles d'un spécialiste disciplinaire ; bien sûr, il est enseignant, mais d'une discipline et c'est la maîtrise de cette discipline qui importe et qui constitue la pierre angulaire de son sentiment de compétence. À cet égard, il n'y a pas beaucoup de différences entre les enseignants du secondaire, du collégial ou de l'université, sinon qu'en passant d'un ordre à l'autre, normalement la compétence disciplinaire est plus étendue et plus orientée vers la production de nouvelles connaissances, légitimant ainsi la position relative des uns et des autres dans la hiérarchie des ordres d'enseignement. Pour ces trois ordres d'enseignement, le modèle de référence est le même, et c'est celui de la spécialisation disciplinaire.

Cependant, le contexte institutionnel du secondaire, les programmes ainsi que les clientèles font en sorte que ce modèle de spécialisation disciplinaire doit composer avec de nombreuses contraintes qu'on ne rencontre pas ou qu'on rencontre moins dans les ordres supérieurs d'enseignement. Au secondaire, le rapport avec les élèves ne peut être ramené à une simple transmission de connaissances, comme c'est souvent le cas au collégial et à l'université ; les enseignants du secondaire sont souvent confrontés à des problèmes de discipline et de gestion des classes qui affectent l'enseignement de la matière ⁴⁷.

⁴⁷ C'est pourquoi la pédagogie ne saurait se limiter, au secondaire, à une didactique des matières ; elle implique aussi des stratégies de contrôle des groupes, de maintien de l'ordre dans les classes, et de stratégies d'interaction avec les élèves qui débordent les strictes stratégies d'acquisition cognitive des connaissances. Ces phénomènes sont beaucoup moins présents au collégial et à l'université, notamment parce que les enseignants peuvent toujours se rabattre sur le fait que les élèves ne sont pas tenus par la loi d'assister à leurs cours. Dans ces ordres d'enseignement, on pourrait dire que l'ordre dans la classe est presque acquis au départ, alors qu'au secondaire, il est souvent un résultat qui

Au secondaire professionnel, on retrouve aussi des enseignants spécialisés. Cependant, à la différence de leurs collègues du général, leur [137] spécialisation est fondée sur l'apprentissage et l'expérience d'un métier ou d'une fonction clairement identifiée sur le marché du travail. On y observe fréquemment aussi une division fondée sur ce qu'on pourrait appeler le sexe des métiers et des fonctions de travail (mécanique automobile pour les hommes, soins esthétiques pour les femmes). Le secondaire professionnel introduit donc une autre logique identitaire dans la constitution du corps enseignant, à savoir une logique extrascolaire issue du marché du travail et de l'expérience du monde de la production. L'enseignant du secteur professionnel est un intermédiaire entre, d'une part, l'élève et l'école, et, d'autre part, l'univers du travail.

Le collégial

Au collégial, dans le secteur général, l'identité professionnelle des enseignants est largement déterminée par leur appartenance disciplinaire, caractérisée à la fois par des études supérieures assez spécialisées (une maîtrise la plupart du temps, aujourd'hui), par l'intégration des enseignants dans des départements possédant une autonomie quant aux contenus et aux formes de la discipline à transmettre, et par l'existence de frontières étanches entre les disciplines, qui interdisent le passage des enseignants de l'une à l'autre. Au collégial, les enseignants sont engagés comme spécialistes d'une discipline et cette voie d'entrée dans le milieu est déterminante pour la suite de leur carrière, car une fois intégrés à un département, il devient difficile pour eux d'en sortir, même dans le cas d'une scolarité polyvalente qui permettrait à un enseignant d'enseigner dans deux disciplines (par exemple, grâce à une maîtrise en philosophie et un doctorat en sociologie). En ce sens, la gestion interne de la main-d'œuvre professorale est soumise aux contraintes de la spécialisation disciplinaire. Cette spécialisation par la discipline est également renforcée par le fait que les groupes d'élèves changent constamment d'une session à l'autre et que la responsabilité pédagogique des enseignants se limite à suivre les groupes (quatre ou cinq) pendant une

dépend des habiletés de l'enseignant et de sa capacité à l'imposer, en obtenant la collaboration des élèves.

seule session à la fois, ce qui ne favorise pas une identification entre les enseignants et les élèves.

Cette appartenance à la discipline entraîne, au cours des années soixante-dix, la mise sur pied de services pédagogiques relevant de l'administration plus que des enseignants.

Toutefois, dans plusieurs collèges, les enseignants s'efforcent, depuis quelques années, de formuler et d'adapter des pédagogies spécifiques à des élèves ou à des groupes d'élèves présentant certaines difficultés d'adaptation. Les efforts émanent des départements et se limitent à la discipline intéressée. Aussi, de façon générale, la vie interdépartementale occupe très peu de place dans les collèges ; les problèmes se règlent dans [138] les départements, « en famille », et les politiques départementales qui peuvent s'étendre à d'autres départements sont souvent regardées comme des empiétements sur l'autonomie disciplinaire et départementale. Enfin, des études récentes (Robitaille et Maheu : 1991, 1993) montrent que, dans plusieurs collèges, les départements se sont progressivement transformés en unités de gestion administrative, laissant tomber les aspects pédagogiques et la discussion des contenus disciplinaires. Pour plusieurs enseignants, la vie départementale n'est plus ce qu'elle était ; elle se bureaucratise et on n'y règle que des affaires administratives.

L'université

À l'université, la spécialisation s'est accrue de façon spectaculaire au cours des dernières décennies ⁴⁸. Tant dans les champs professionnels et scientifiques que dans le secteur des humanités, le modèle de l'universitaire contemporain — du moins celui que les comités de promotion récompensent — n'est plus celui du généraliste, confiant après plusieurs années de travail solitaire d'avoir fait le tour d'un champ de

⁴⁸ Le soi-disant silence des intellectuels québécois a peut-être autant sinon plus à voir avec cette évolution globale du travail enseignant qu'avec l'échec du projet souverainiste qui n'a d'ailleurs jamais fait l'unanimité chez les intellectuels.

connaissance et capable de synthèses à la fois originales et profondes ⁴⁹, mais bien plutôt celui du spécialiste expert d'un sous-champ disciplinaire, à la fine pointe des connaissances et des méthodes de recherche, recevant régulièrement des subventions et des commandites de recherche pour lesquelles l'administration de l'université lui accorde statut et prestige. Cet universitaire est aussi intégré dans des réseaux internationaux restreints et il est occasionnellement disposé à monnayer son expertise auprès d'un pouvoir quelconque. Les universitaires, en quelque sorte pris dans la logique du développement disciplinaire, deviennent hyperspécialisés ; c'est en adoptant des stratégies qui s'accordent avec leur spécialisation qu'ils peuvent se positionner dans leur champ disciplinaire, s'y faire éventuellement reconnaître, obtenir des fonds de recherche pour des projets, et publier dans des revues elles aussi de moins en moins accessibles aux non-initiés ⁵⁰. Une fois l'expertise acquise et reconnue, il devient difficile de l'abandonner : c'est la logique de l'investissement dans un champ que P. Bourdieu (1984) a dégagée si brillamment.

En résumé, on peut, en ce qui concerne l'ensemble des corps enseignants des différents ordres d'enseignement, parler d'une multiplication et d'un fractionnement du champ de la pratique professionnelle : le préscolaire, le primaire de la titulaire généraliste, celui des spécialistes (arts, éducation physique, enseignement moral ou 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, l'éducation des adultes, le collégial et l'universitaire. Une analyse fouillée de ces champs pourrait faire ressortir non seulement la spécificité de leur culture et de leur identité [139] professionnelles, mais aussi la demande sociale à

⁴⁹ Le succès d'un livre comme celui d'Allan Bloom (1987) tient peut-être au fait qu'il est peu représentatif de la production universitaire courante et rappelle un modèle d'universitaire en voie de disparition.

⁵⁰ Il faudrait interroger sérieusement les universitaires sur leur langage et leur écriture de moins en moins accessibles non seulement au grand public, mais aussi à un diplômé de cégep, voire même à un bachelier ! Dans les sciences humaines et dans les champs professionnels qui puisent abondamment dans celles-ci, comme celui de l'éducation, le risque est grand de voir toute une production scientifique valable inconnue ou méconnue, et donc ultimement impertinente socialement ou professionnellement, parce que peut-être trop difficile à comprendre.

l'origine ainsi que leurs rapports de complémentarité ou de compétition (Lessard : 1987).

La spécialisation des enseignants de la maternelle à l'université constitue un fait majeur de l'évolution du corps enseignant depuis les trente dernières années. Le système de formation des enseignants, son intégration à l'université, la certification et la longue liste de titres qu'elle comprend, la détermination des tâches en fonction de champs d'enseignement conventionnés, et à partir du secondaire, le regroupement des enseignants dans des départements, tout cela est associé à la spécialisation des enseignants. Notons qu'il s'agit là d'une caractéristique de l'évolution qui, par certains côtés, est en continuité avec l'avant-réforme et, par d'autres côtés, marque une certaine rupture. En effet, si les enseignants de collèges classiques n'enseignaient pas toutes les matières, surtout dans les classes qui appartiennent aujourd'hui au cégep, et étaient des spécialistes sinon d'une seule discipline, du moins dans bien des cas d'un champ pluridisciplinaire structuré et cohérent comme les sciences ou les langues anciennes, bon nombre de professeurs des premières années du cours classique étaient considérés comme aptes à enseigner presque toutes les matières du curriculum.

De même, la plupart des enseignants qui ont commencé leur carrière dans les années soixante et qui sont donc le produit des écoles normales de l'époque ont reçu une formation axée à la fois sur une certaine spécialisation — on y offrait en effet des orientations ou des options qui préfiguraient en quelque sorte les champs d'enseignement d'aujourd'hui — et sur la polyvalence disciplinaire. Par exemple, le brevet A les autorisait à enseigner toutes les matières de la V^e à la 12^e année, tout en rendant possible une spécialisation. C'est le nouveau système d'éducation qui, en se développant selon sa logique propre, a amené ces enseignants polyvalents à faire des choix entre des matières et des ordres d'enseignement, bref à se considérer progressivement comme des disciplinaires et des spécialistes d'un ordre d'enseignement donné, ce qu'ils n'étaient pas nécessairement au départ. Bien sûr, au fur et à mesure que les enseignants formés à l'université sont entrés dans les écoles et les collèges — ce qui, faut-il le rappeler, est somme toute assez récent et n'est pas encore complété —, la logique disciplinaire a prévalu de plus en plus « naturellement ».

Cette première phase est aussi 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 se manifeste par la prolifération des spécialistes de l'encadrement (orienteurs, animateurs de la vie étudiante tant pour les sports que pour les activités socioculturelles, animateurs de pastorale, psychologues, travailleurs sociaux, surveillants, etc.), dont la présence a eu pour conséquence de réduire le champ d'intervention de l'enseignant à [140] l'enseignement proprement dit d'une matière ou d'un contenu et à sa classe. Ces spécialistes de l'encadrement, du moins on peut le présumer, ont joué un rôle socialisateur important auprès des élèves, notamment au secondaire.

Dans le domaine ainsi réduit de la pédagogie proprement dite, la rationalisation du travail et l'innovation curriculaire facilitent l'émergence de catégories de spécialistes. Issus des rangs de l'enseignement, ils ne s'en distinguent pas moins par le fait qu'ils se considèrent comme des experts consultants auprès des enseignants de première ligne ; il y a là aussi des éléments de hiérarchisation du métier et une avenue de promotion pour les enseignants, limitée cependant par définition à une minorité.

La réforme scolaire entraîne aussi une différenciation plus marquée qu'auparavant entre les enseignants du niveau secondaire et ceux du niveau collégial. En fait, en créant les écoles secondaires polyvalentes et les cégeps, on force en quelque sorte les collèges classiques à choisir de devenir soit des écoles secondaires (privées ou publiques), soit des collèges (privés ou publics aussi). Il en est 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 témoigne de la différenciation primaire-secondaire/postsecondaire et rapproche les professeurs des collèges de leurs collègues universitaires eu égard à l'importance accordée à la discipline. Doit-on voir dans ce phénomène un mouvement vers le haut et un retour à la vieille distinction entre les enseignants du primaire public et ceux des collèges classiques privés d'autrefois, entre l'enseignant de la masse et celui de l'élite ? Cela est une hypothèse à étudier en fonction du contexte socioéconomique et de la scolarisation effective au niveau collégial, car il est maintenant acquis que la majorité des jeunes entrent aujourd'hui au collège (Dandurand : 1989).

Enfin, d'un point de vue vertical, la réforme scolaire entraîne la mise sur pied, au sein des commissions scolaires et du MEQ, d'une

administration, formée de cadres et de professionnels, qui, au fil des ans, se différencie du corps enseignant dont elle était issue et qui se professionnalise.

Cette administration 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. Plus, d'ailleurs, elle a réussi dans cette entreprise, plus elle s'est éloignée de l'enseignement proprement dit. Le fait que bon nombre des directeurs généraux actuels des commissions scolaires ne sont pas issus des rangs de l'enseignement illustre ce phénomène. Soulignons que cette administration se voulait un [141] agent de modernisation du système. Elle a en fait contribué à la rationalisation et à la bureaucratisation de l'ensemble du système éducatif québécois, lui assurant ainsi sa nécessaire intégration.

Les programmes-cadres

[Retour à la table des matières](#)

Pour la période allant de 1964 à 1969, bien que le *Rapport Parent* souligne la nécessité de changer les programmes, peu de changements réels sont apportés dans ce domaine. Durant cette période, il est jugé plus prioritaire de mettre en œuvre la réforme dans ses aspects de démocratisation, d'organisation des structures administratives et d'application du nouveau régime pédagogique.

En fait, on adapte les programmes existants — les programmes-catalogues des années cinquante — à la nouvelle structure de l'enseignement, en adaptant les contenus de façon à répondre aux exigences de la promotion par matière. En réalité, il serait aussi juste de dire qu'au cours des années soixante, si on change peu les programmes officiels, on expérimente néanmoins un grand nombre de nouvelles méthodes pédagogiques. On peut dire que celles-ci ont évolué plus rapidement que les programmes au moment de la réforme scolaire. Notons que les parents et les enseignants, par exemple, confondent facilement les notions de programme et de méthode.

Le document ministériel *L'école coopérative : polyvalence et progrès continu*, qui date de 1966, reflète bien les orientations de l'époque. Présenté comme un commentaire sur le règlement n° 1, qui constitue le cadre général de la réforme proprement pédagogique du système scolaire, *L'école coopérative* fait voir l'importance de réaliser la réforme pédagogique prônée par le *Rapport Parent* et dont l'objet est « d'assurer à chaque enfant une formation équilibrée en lui permettant de progresser au rythme qui convient le mieux à ses aptitudes et à sa personnalité » (1966 : 7). Pour atteindre cet objectif et en application du règlement n° 1, le ministère entend responsabiliser le personnel enseignant, comme en fait foi ce qui suit :

Le MEQ n'entend pas promulguer de directives relatives aux modalités concrètes de cette réorganisation, dans tel milieu ou dans telle école [...]

Le personnel enseignant est donc appelé à assumer une très grande responsabilité dans les réformes pédagogiques recommandées par le rapport de la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement et préconisée par le règlement n° 1. (1966 : 10)

Le groupe de professeurs de chaque école devra prendre, à l'égard du type d'organisation qu'il désire recommander pour son école, une décision collective qui tiendra compte de sa compétence, de son dynamisme et des circonstances particulières qui prévalent dans son milieu. (1966 : 10).

[142]

Le ministère croit, de plus, que l'instauration d'un système d'éducation visant à développer l'autonomie, l'esprit d'initiative et la liberté des élèves exige que les enseignants eux-mêmes bénéficient de l'autonomie, de la liberté qu'ils doivent développer chez leurs disciples. (1966 : 11.)

Comme on peut le constater, les orientations ministérielles relatives aux programmes de formation générale pour les ordres primaire et secondaire dans les années soixante sont compatibles avec le modèle de professionnalisation de l'enseignement proposé par le *Rapport Parent*.

C'est dans l'esprit de l'école coopérative et à partir de 1969 qu'on réforme vraiment les programmes. Les principaux changements structurels ayant été complétés, on réaménage l'« intérieur » du système éducatif. Les nouveaux programmes-cadres visent à définir « un certain esprit, des objectifs généraux et les grandes lignes des contenus ». Selon le MEQ, il revient aux commissions scolaires de compléter ces

programmes par des programmes institutionnels et aux enseignants d'en déterminer les détails en préparant des plans d'études ou d'activités. Cependant, selon De Lorimier :

[...] des imprécisions sur les finalités et les objectifs généraux donnèrent lieu à diverses interprétations. De plus, seules les grandes commissions scolaires bien équipées réussirent à se doter de programmes institutionnels suffisants. Les enseignants sur le terrain ne pouvaient sans incertitude spécifier localement les programmes privés de l'apport institutionnel et de consensus suffisamment clairs sur les finalités et les objectifs généraux de l'éducation. Une telle interprétation explique peut-être la sévérité du Livre Vert à l'égard de la période des programmes-cadres qui donne lieu à de nombreuses expériences dans l'ordre des moyens et des stratégies éducatives, mais insuffisamment rattachées à des finalités et à des objectifs généraux d'éducation. (1988 : 61.)

On a là en résumé toute la problématique de la décentralisation et de l'autonomie locale d'une part, et des nécessaires encadrements nationaux ou centraux, d'autre part.

Dans les faits, la diffusion des programmes-cadres s'échelonne jusqu'en 1972 et est complétée par la publication de nombreux fascicules, guides et documents divers destinés à faciliter leur application. De plus, plusieurs programmes sont remaniés durant cette période et font l'objet de nombreuses additions et corrections, ce qui marque bien l'instabilité des programmes de cette époque. Dès 1975, les programmes-cadres sont fortement contestés, et on parle déjà de les réviser (les programmes de mathématiques seront effectivement modifiés en 1975). En somme, les programmes-cadres ne durent pas longtemps, pas assez pour dissiper l'image d'incertitude et de flou qu'ils ont laissée chez les enseignants et chez bon nombre de parents d'élèves. C'est ainsi qu'en 1977 le ministre sonne le glas des programmes-cadres.

La période des programmes-cadres correspond à celle de la diffusion au sein du milieu scolaire du discours énoncé par M. Pierre Angers dans [143] le rapport annuel 1969-1970 du Conseil supérieur de l'éducation intitulé *L'activité éducative*. Ce document, à bien des égards remarquable, a un impact considérable sur la profession enseignante, sur les pratiques effectives d'enseignement, sinon sur les conceptions de

ces pratiques et sur celles du rôle de l'enseignant qui sont discutées durant les années soixante-dix.

Constatant que les changements introduits jusqu'alors dans le système scolaire touchaient surtout l'administration et le régime pédagogique, le Conseil supérieur de l'éducation, conformément à son mandat, étudie la possibilité de modifier les priorités ministérielles ; pour ce faire, il définit les objectifs que devraient, selon lui, poursuivre le système scolaire et, en particulier, les activités de formation. Afin de clarifier le débat sur les objectifs de l'éducation, il oppose deux modèles qui peuvent décrire l'activité éducative, le modèle mécaniste et le modèle organique. La conception mécaniste de l'activité éducative correspond à la conception traditionnelle du processus d'enseignement/apprentissage orienté vers la transmission d'un savoir défini et codifié d'avance. L'enseignant est ici considéré comme un transmetteur et l'étudiant comme un récepteur. « Dans cette situation, l'étudiant n'est pas proprement associé à l'action de former, il ne coopère que par son acquiescement, sa docilité, sa bonne volonté » (1971 ; 35).

Dans la conception organique prônée par le Conseil supérieur de l'éducation, l'apprentissage devient une « expérience active qui se passe tout entière dans la vie intérieure de l'étudiant » (1971 : 37). On met l'accent sur le dynamisme et les ressources intérieures de la personne, ainsi que sur l'initiative et les responsabilités de l'élève et de l'étudiant. Dans ce modèle, l'enseignant doit être à l'écoute de l'élève ; agent de facilitation dans le processus éducatif de l'élève, il doit lui-même être en situation d'éducation permanente.

En somme, dans l'esprit du Conseil supérieur,

[...] ce qui importe en éducation, ce n'est pas d'abord la présence ou l'absence de directivité, mais la présence chez l'éducateur d'une attitude d'accueil et d'attention constante à l'égard de l'étudiant. Le caractère essentiel de cette approche, c'est qu'elle est moins une façon d'agir qu'une manière d'être qui existe chez l'éducateur et qui favorise les processus de croissance ancrés dans la personnalité profonde de l'élève et de l'étudiant. (1971 : 53.)

Afin d'appliquer cette conception organique de l'éducation, on propose de faire des essais dans des écoles pilotes et d'encourager notamment la recherche sur les processus d'apprentissage. Le discours du

Conseil supérieur dans *L'activité éducative* est compatible avec la démarche associée aux programmes-cadres, en ce qu'il reconnaît aux enseignants et aux élèves beaucoup de liberté dans le processus d'enseignement/apprentissage, qu'il met l'accent davantage sur le savoir-être de l'enseignant que sur son savoir curriculaire et disciplinaire, et qu'il [144] opte pour l'apprentissage autogéré par l'élève plutôt que pour l'enseignement contrôlé par l'enseignant. En définissant le rôle de ce dernier comme celui d'un facilitateur et d'un accompagnateur, il rend inutile toute planification curriculaire serrée et contraignante.

Tableau 31
Proportion des titulaires d'un brevet A ou d'un diplôme universitaire
(y compris le baccalauréat) selon l'ordre d'enseignement et le sexe,
pour l'ensemble du Québec, de 1965-1966 à 1970-1971

Période et diplôme	Enseignants					
	Maternelle		Élémentaire		Secondaire	
	H	F	H	F	H	F
1965-1966						
B.A.	(non significatif)	3,6	38,3	3,1	33,0	22,7
D. Un.	—	5,1	30,1	2,3	51,9	15,0
1966-1967						
BA	—	4,9	42,3	5,0	35,6	26,7
D. Un.	—	5,0	32,4	3,2	51,9	29,8
1967-1968						
BA	—	5,9	42,6	6,5	36,2	28,8
D. Un.	—	6,7	34,3	4,3	53,3	31,6
1968-1969						
BA	—	6,2	45,4	8,2	35,8	32,0
D. Un.	—	6,9	36,1	5,4	53,9	34,6
1969-1970						
BA	—	14,2	51,8	12,4	45,0	38,5
D. Un.	—	5,8	25,8	4,8	42,6	24,2
1970-1971						
BA	—	22,5	59,0	19,0	52,4	46,3
D. Un.	—	8,5	28,4	6,7	47,2	28,7
Période et diplôme	Direction					
	Maternelle		Élémentaire		Secondaire	
	H	F	H	F	H	F
1965-1966						
BA	—	—	28,6	13,7	22,9	15,8
D. Un.	—	20,0	57,1	11,6	62,1	30,3
1966-1967						
BA	—	—	23,5	14,4	26,1	22,3
D. Un.	—	7,1	49,0	20,4	61,2	34,3
1967-1968						
BA	—	—	32,4	19,7	32,9	34,9
D. Un.	—	16,7	52,0	21,9	66,6	54,8
1968-1969						
BA	—	15,0	35,9	24,3	37,9	37,3
D. Un.	—	20,0	54,9	26,4	69,2	57,3
1969-1970						
BA	—	18,9	51,1	31,3	52,9	50,0
D. Un.	—	10,8	48,4	18,7	62,3	46,6
1970-1971						
BA	—	33,3	56,5	39,7	58,1	54,3
D. Un.	—	30,6	51,3	23,3	68,1	52,7

Source : Y. Lavoie (1974), *Les enseignants du Québec, 1965-1966 à 1971-1972*, MEQ, Direction générale de la planification, démographie scolaire, document 9-18, p. 107.

[145]

La qualification et la scolarisation des enseignants

[Retour à la table des matières](#)

Comment la qualification et la formation des enseignants évoluent-elles au cours de la Révolution tranquille, dans la mouvance de la création du ministère de l'Éducation et au moment du transfert de la formation des maîtres à l'université ? La période étudiée est marquée à la fois par d'importantes transformations dans les systèmes de formation initiale et continue des enseignants (voir à ce sujet la section suivante), et par un très grand engagement de l'ensemble du corps enseignant dans ces systèmes, ce qui en bout de ligne, se traduit par une augmentation générale de la scolarité moyenne des enseignants. Rappelons qu'à cette époque, tous les intéressés — les employeurs, les associations professionnelles et syndicales et la nouvelle Université du Québec — accordent la priorité à la formation des enseignants et notamment à la formation continue de celles et ceux qui doivent contribuer à la réalisation des grands objectifs de la réforme pédagogique à laquelle s'est engagé le ministère de l'Éducation.

Les résultats ne se font pas attendre, quoique inégalement selon les diverses catégories d'enseignants : au début des années soixante-dix, la majorité des enseignants du primaire (59%) et du secondaire (52,4%) détiennent un brevet A : si les femmes enseignant au secondaire ne sont pas très loin derrière, 46,3% possèdent en 1970-1971 le brevet A, leurs collègues du primaire sont cependant moins scolarisés, seulement 19% avaient le brevet A (tableau 31). Le fait d'être titulaire d'un diplôme universitaire entraîne les mêmes observations.

Examinons brièvement la question de la formation universitaire pour les enseignants, à l'exclusion du baccalauréat en pédagogie accordé souvent en équivalence du brevet A (tableau 32). Au cours de cette période, les enseignants entrent à l'université en plus grand nombre. On constate une augmentation significative du nombre des enseignants qui obtiennent un diplôme universitaire. Cette tendance est nettement plus prononcée chez les hommes — près de la moitié en 1970-1971 possède un diplôme universitaire (47,1%) —, que chez les

femmes (seulement 14,5%), ce qui représente cependant le double du pourcentage de 1966-1967. On observe aussi que, dans les faits, sinon dans la politique officielle, l'accès à la direction d'un établissement scolaire est de plus en plus fortement associé à une formation universitaire : 65,1% des hommes et 38,4% des femmes à la direction d'une école ont un diplôme universitaire, ce qui est nettement plus que les enseignants dont ils encadrent le travail. Dès 1969-1970, 50,6% du personnel de direction des écoles possède un diplôme universitaire (tableau 33). De plus, au sein du personnel enseignant, les brevets B ou C ainsi que d'autres diplômes encore en vigueur à l'époque sont moins populaires qu'auparavant, les enseignants étant conscients que l'avenir appartient à ceux qui ont un [146] brevet A ou une formation universitaire. Si un certain chemin est alors parcouru sur la voie du transfert à l'université de la formation des enseignants, le chemin qu'il reste à faire est important. En effet, en 1970-1971, près des trois quarts du personnel enseignant ne possèdent pas une formation universitaire (à l'exclusion du baccalauréat en pédagogie) (tableau 33).

Tableau 32.
Professionnels de l'enseignement titulaires
d'un diplôme universitaire selon le sexe,
pour l'ensemble du Québec, de 1966-1967 à 1970-1971 (en %)

Période	Enseignants					
	Sexe masculin			Sexe féminin		
	Avec diplôme univ. ¹	Sans diplôme univ.	Ensemble	Avec diplôme univ. ¹	Sans diplôme univ.	Ensemble
1966-1967	35,1	64,5	100,0	7,3	92,7	100,0
1967-1968	35,5	64,5	100,0	7,6	92,4	100,0
1968-1969	38,5	61,5	100,0	9,3	90,7	100,0
1969-1970	42,7	57,3	100,0	11,5	88,5	100,0
1970-1971	47,1	52,9	100,0	14,5	85,5	100,0

Période	Direction					
	Sexe masculin			Sexe féminin		
	Avec diplôme univ. ¹	Sans diplôme univ.	Ensemble	Avec diplôme univ. ¹	Sans diplôme univ.	Ensemble
1966-1967	47,2	52,8	100,0	20,7	79,3	100,0
1967-1968	47,7	52,3	100,0	22,0	78,0	100,0
1968-1969	50,0	50,0	100,0	23,5	76,5	100,0
1969-1970	60,4	39,6	100,0	33,2	66,8	100,0
1970-1971	65,1	34,9	100,0	38,4	61,6	100,0

1. À l'exclusion du baccalauréat en pédagogie.

Source : Y. Lavoie (1974), *Les enseignants du Québec, 1965-1966 à 1971-1972*, MEQ, Direction générale de la planification, démographie scolaire, document 9-18, p. 104.

Examinons une partie de ces données en fonction du sexe et de la fonction remplie. Ce qui a déjà été mentionné se trouve ainsi confirmé : les enseignants, majoritairement à la fin de la période étudiée, ont un brevet A, alors que la majorité des enseignantes ont encore d'autres types de brevets ; le brevet A est aussi en voie de devenir le moyen d'accès normal à une fonction de direction (tableau 34).

[147]

Tableau 33
Distribution relative (en%) des professionnels de l'enseignement
selon certaines catégories de formation, pour l'ensemble du Québec,
de 1966-1967 à 1970-1971

Période	Enseignants						
	Formation pédagogique				Formation universitaire		
	Brevet A	Dipl. sup. et brevet B ou C	Autres bre- vets et sans dipl.	Ensemble	Diplôme univ. ¹	Sans dipl. univ.	Ensemble
1965-1966	15,5	48,9	35,6	100,0	12,4	87,6	100,0
1966-1967	18,5	57,0	24,3	100,0	15,9	84,1	100,0
1967-1968	19,5	53,8	26,7	100,0	16,2	83,8	100,0
1968-1969	21,2	50,1	28,7	100,0	18,8	81,3	100,0
1969-1970	28,0	42,3	29,7	100,0	22,0	78,0	100,0
1970-1971	35,0	38,2	26,8	100,0	25,6	74,4	100,0

Période	Direction						
	Formation pédagogique				Formation universitaire		
	Brevet A	Dipl. sup. et brevet B ou C	Autres bre- vets et sans dipl.	Ensemble	Diplôme univ. ¹	Sans dipl. univ.	Ensemble
1965-1966	18,9	40,5	40,6	100,0	34,0	66,0	100,0
1966-1967	24,1	50,6	25,3	100,0	36,0	64,0	100,0
1967-1968	28,9	47,3	23,8	100,0	37,5	62,5	100,0
1968-1969	31,7	43,9	24,4	100,0	40,0	60,0	100,0
1969-1970	46,1	30,3	23,6	100,0	50,6	49,4	100,0
1970-1971	51,4	26,2	22,4	100,0	56,3	43,7	100,0

1. À l'exclusion du baccalauréat en pédagogie.

Source : Y. Lavoie (1974), *Les enseignants du Québec, 1965-1966 à 1971-1972*, MEQ, Direction générale de la planification, démographie scolaire, document 9-18, p. 100.

[148]

Tableau 34
Distribution relative (en%) des professionnels de l'enseignement
selon certaines catégories de formation pédagogique et selon le sexe,
pour l'ensemble du Québec, de 1966-1967 à 1970-1971

Période	Enseignants							
	Formation pédagogique				Formation universitaire			
	Brevet A	Dipl. sup. et brevet B ou C	Autres brevets et sans dipl.	Ensemble	Brevet A	Dipl. sup. et brevet B ou C	Autres brevets et sans dipl.	Ensemble
1966-1967	33,7	20,6	45,7	100,0	11,7	71,8	16,5	100,0
1967-1968	33,8	18,2	48,0	100,0	13,1	69,7	17,2	100,0
1968-1969	33,9	15,2	50,9	100,0	15,0	67,0	18,0	100,0
1969-1970	43,5	11,7	44,8	100,0	20,0	57,5	22,3	100,0
1970-1971	50,1	10,4	39,5	100,0	27,3	52,5	20,2	100,0

Période	Direction							
	Formation pédagogique				Formation universitaire			
	Brevet A	Dipl. sup. et brevet B ou C	Autres brevets et sans dipl.	Ensemble	Brevet A	Dipl. sup. et brevet B ou C	Autres brevets et sans dipl.	Ensemble
1966-1967	26,1	42,7	31,2	100,0	21,4	61,5	17,1	100,0
1967-1968	31,0	39,6	29,4	100,0	25,7	59,1	15,2	100,0
1968-1969	34,0	35,4	30,6	100,0	27,8	57,9	14,3	100,0
1969-1970	50,1	23,4	26,5	100,0	39,2	42,6	18,2	100,0
1970-1971	54,6	20,0	25,4	100,0	44,9	38,8	16,3	100,0

Source : Y. Lavoie (1974), *Les enseignants du Québec, 1965-1966 à 1971-1972*, MEQ, Direction générale de la planification, démographie scolaire, document 9-18, p. 104.

La réforme donne donc lieu à une intense activité de perfectionnement. On a ainsi établi des taux de perfectionnement pour l'année 1971-1972 en fonction du sexe, de l'ordre d'enseignement et du nombre d'années de scolarité du personnel enseignant (tableau 35). Ces taux de perfectionnement varient assez peu en fonction du sexe et de l'ordre d'enseignement, oscillant entre 27 et 31%, alors qu'ils fluctuent davantage en fonction des années de scolarité des enseignants. Il est assez difficile d'analyser et d'interpréter ces fluctuations, car elles n'expriment pas d'une manière nette une quelconque relation linéaire : les taux de

perfectionnement sont les plus élevés chez les enseignants possédant 11 ans ou moins de scolarité, 14 ans et 17 ans, et cela tant chez les hommes que les femmes, au primaire et au secondaire. Quoi qu'il en soit, le peu d'écart entre les taux de perfectionnement entre hommes et femmes du primaire et du secondaire indique qu'à l'époque autant d'hommes que de femmes, du primaire comme du secondaire, suivent des activités de perfectionnement ; s'il y a des écarts de scolarité entre ces catégories d'enseignants, les taux de perfectionnement observés à l'époque ont donc pour effet de les maintenir et non de les réduire.

[149]

Tableau 35
Taux de perfectionnement des enseignants de la maternelle,
de l'élémentaire et du secondaire publics selon la scolarité reconnue.
Ensemble du Québec —1971-1972

Années de scolarité	MATERNELLE/ÉLÉMENTAIRE					
	Sexe masculin			Sexe féminin		
	Effectifs			Effectifs		
	Globaux	En cours de perfectionnement	Taux (%) de perfectionnement	Globaux	En cours de perfectionnement	Taux (%) de perfectionnement
11 ans et moins	40	24	60,0	177	84	47,5
12 ans	92	33	35,9	5 763	1 178	20,4
13 ans	300	108	36,0	11 234	3 345	29,8
Mans	236	180	76,3	4 524	3 457	76,4
15 ans	1 271	249	19,6	4 855	991	20,4
16 ans	618	213	34,5	1 349	388	28,8
17 ans	144	78	54,2	132	69	52,3
18 ans	56	23	41,1	37	12	32,4
19 ans et plus	19	5	26,3	9	3	33,3
N.D.	701	29	4,1	4 321	126	2,9
Ensemble	3 477	942	27,1	32 401	9 653	29,8
Années de scolarité	SECONDAIRE					
	Sexe masculin			Sexe féminin		
	Effectifs			Effectifs		
	Globaux	En cours de perfectionnement	Taux (%) de perfectionnement	Globaux	En cours de perfectionnement	Taux (%) de perfectionnement
11 ans et moins	333	156	46,8	217	68	31,3
12 ans	323	142	44,0	767	222	28,9
13 ans	800	431	53,9	2 218	747	33,7
Mans	1 324	823	62,6	1 233	906	73,5
15 ans	4 241	1 238	29,6	44 000	816	20,4
16 ans	3 465	1 347	38,9	1 956	636	32,5
17 ans	1 439	895	62,2	540	285	52,8
18 ans	948	444	46,8	290	120	41,4
19 ans et plus	478	216	45,2	107	53	49,5
N.D.	5 535	161	2,9	3 348	99	2,9
Ensemble	18 876	5 853	31,0	14 766	3 952	26,8

Source : Y. Lavoie (1974), *Les enseignants du Québec, 1965-1966 à 1971-1972*, MEQ, Direction générale de la planification, démographie scolaire, document 9-18, p. 114.

Au cours des années soixante-dix, les enseignants parcourent un certain chemin en ce qui concerne leur scolarité et on peut mesurer la distance franchie (tableau 36). En effet, au cours de cette période, la scolarité de l'ensemble du corps enseignant s'accroît en moyenne de 0,88 année et les progrès les plus importants se réalisent au primaire (1,22 année), puis à la maternelle (0,86) et au secondaire (0,65). Les écarts de scolarité entre le primaire et le secondaire se réduisent ainsi quelque peu : s'ils étaient de 1,48 année en 1973-1974, ils ne sont plus que de 0,91 année en 1978-1979. Il y a toujours des différences significatives de scolarité entre les hommes et les femmes : la moyenne de la scolarité est, à la fin de la période, de 16,49 pour les hommes et de 15,34 pour les femmes, [150] avec donc un écart de 1,15 année. Cependant, de 1973-1974 à 1978-1979, les écarts de scolarité entre les sexes se réduisent : les hommes et les femmes augmentent respectivement leur scolarité de 0,62 année et d'une année complète. En réalité, ce sont les femmes du primaire qui font le plus de chemin (+1,21 année), suivies de leurs collègues masculins du primaire (+0,98 année), des femmes du secondaire (+0,72 année) et de leurs collègues masculins du secondaire (+0,58 année). Cela réduit donc l'écart entre les hommes et les femmes de 0,23 année au primaire et de 0,14 année au secondaire.

Tableau 36

Scolarité moyenne reconnue en vue du traitement des enseignants
à temps plein des commissions scolaires au secteur régulier
selon le sexe et le niveau, de 1973-1974 à 1978-1979

Niveau	1973-1974			1974-1975			1975-1976		
	F	H	Total	F	H	Total	F	H	Total
Maternelle	15,82	14,63	14,63	16,40	14,79	14,80	16,06	14,98	14,99
Primaire	15,51	13,90	14,05	15,69	14,01	14,18	15,91	14,19	14,37
Secondaire	15,91	15,02	15,53	15,98	15,03	15,57	16,07	15,17	15,69
Ensemble	15,87	14,34	14,88	15,93	14,41	14,95	16,05	14,56	15,08

Niveau	1976-1977			1977-1978			1978-1979		
	F	H	Total	F	H	Total	F	H	Total
Maternelle	16,15	15,17	15,18	16,23	15,22	15,22	17,33	15,48	15,49
Primaire	16,12	14,41	14,60	16,27	14,51	14,71	16,49	15,11	15,27
Secondaire	16,15	15,30	15,80	16,19	15,37	15,85	16,49	15,74	16,18
Ensemble	16,14	14,76	15,25	16,20	14,85	15,34	16,49	15,34	15,76

Source : Personnel des commissions scolaires 1975-1976 à 1978-1979, *Statistiques de l'enseignement*.

Tableau 37

Scolarité moyenne reconnue en vue du traitement des enseignants
à temps plein des commissions scolaires
selon l'ordre d'enseignement et le sexe (1976, 1981 et 1986)

Ordre d'enseignement	Hommes			Femmes			Ensemble		
	1976	1981	1986	1976	1981	1986	1976	1981	1986
Préscolaire	16,2	17,1	17,2	15,2	15,8	15,8	15,2	15,8	16,1
Primaire	16,1	16,9	17,3	14,4	15,8	15,4	14,6	15,6	16,1
Secondaire	16,2	16,8	17,2	15,3	15,8	16,1	15,8	16,5	16,9
Ensemble	16,1	16,8	17,2	14,8	15,8	15,6	15,3	16,1	16,4

Source : Personnel des commissions scolaires (PERCOS) ; Personnel maître.

Ajoutons aux données précédentes celles qui vont jusqu'en 1986 (tableau 37). La croissance de la scolarisation observée dans les années soixante et soixante-dix se poursuit dans les années quatre-vingt. En effet, en 1986, la scolarité moyenne de l'ensemble du personnel enseignant [151] est de 16,4 années, soit un peu plus qu'un premier cycle universitaire, et, au secondaire, elle atteint presque 17 ans (16,9%). En 1986, les hommes, quel que soit l'ordre d'enseignement où ils travaillent, franchissent le cap des 17 ans, alors que les femmes, elles, franchissent celui des 16 ans (16,1). Les écarts de scolarité entre les hommes et les femmes, par rapport à leur niveau des années soixante-dix, restent stables entre 1981 et 1986.

À cette importante tâche de formation initiale et continue des enseignants sont conviées les universités du Québec à partir de la fin des années soixante, alors que celles-ci intègrent certaines écoles normales et mettent sur pied facultés et départements de sciences de l'éducation. Quelques chiffres, tirés de l'étude sectorielle du Conseil des universités sur les sciences de l'éducation (1986), révèlent le travail accompli par ces unités de formation universitaire au cours de la période étudiée. En effet, le rapport du Conseil des universités indique que, de 1974 à 1983, les universités du Québec, dans le domaine de l'éducation, ont délivré 25 618 certificats de premier cycle, 40 749 baccalauréats, 1 000 certificats de deuxième cycle, 4 844 maîtrises et 216 doctorats, pour un grand total de 72 427 diplômes (Conseil des universités, 1986, tableau 7.6). Tout au long de cette période, les diplômes de premier cycle prédominent, avec un léger transfert du baccalauréat vers les certificats, c'est-à-dire fort probablement de la formation initiale vers le perfectionnement, et avec un léger fléchissement des diplômes d'études supérieures (tableau 38).

Tableau 38
Diplômes délivrés dans le secteur de l'éducation
par types de programmes¹ (1974-1983)

Diplômes		1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983
Certificats de 1 ^{er} cycle	N	1,375	1,672	1 862	2 113	2 970	3 622	2 941	3 378	3 129	2 556
	%	26,0	31,6	31,6	33,9	36,8	42,8	36,2	37,7	37,4	35,8
Baccalauréats	N	3,278	3,682	3 404	3 549	4 472	4 315	4 537	4 928	4 571	4 013
	%	62,0	62,7	57,8	56,9	55,4	51,0	55,8	55,0	54,6	56,2
Certificats de 2 ^e cycle	N	151	156	169	156	118	44	51	40	63	52
	%	2,9	2,7	2,9	2,5	1,5	0,5	0,6	0,5	0,8	0,7
Maîtrises	N	470	350	437	412	500	462	571	575	576	491
	%	8,9	6,0	7,4	6,6	6,2	5,5	7,0	6,4	6,9	6,9
Doctorats	N	12	437	17	11	15	21	27	33	34	29
	%	0,2	7,4	0,3	0,2	0,2	0,3	0,3	0,4	0,4	0,4
Total ¹	N	5286	6 297	5 889	6 241	8 075	8 464	8 954	8 954	8 373	7 141
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

1. Données incomplètes pour certaines années dans certains programmes de Montréal et de Concordia. Certaines données se rapportent à l'année scolaire plutôt qu'à l'année civile.

À l'UQAM, les données comprennent les diplômés des options autres que celle de l'enseignement pour quelques programmes de baccalauréat (sexologie, musique, art dramatique et danse).

Source : CUQ.

[152]

Les inscriptions aux divers programmes offerts par les universités ont fluctué au cours des années : elles augmentent de manière constante au cours des années soixante-dix, 20 942 inscriptions en 1973-1974 et 31 881 en 1979-1980, un sommet à cet égard ; puis elles diminuent quelque peu au cours des années quatre-vingt : 27 886 en 1983-1984. Le faible renouvellement du corps enseignant ainsi que son vieillissement expliquent en partie ce fléchissement des inscriptions au cours des années quatre-vingt. Soulignons qu'il y a toujours eu plus d'enseignants en exercice inscrits dans un programme universitaire de sciences de l'éducation que d'étudiants sans expérience de l'enseignement et inscrits dans un programme de formation initiale. Par exemple, selon les statistiques gouvernementales, en 1977-1978, 18 938 enseignants en exercice étudient à l'université, contre 9 010 jeunes non encore en exercice en milieu scolaire ; en 1982-1983, les chiffres correspondants sont 12 861 et 8 810. Ainsi, les universités tentent de répondre à ce qui semblent être les besoins prioritaires dans le contexte de cette période, soit le perfectionnement des maîtres. Rappelons aussi la mise sur pied de programmes de perfectionnement à fort financement gouvernemental comme le PPMF, le PERMAMA et le PPMEP.

Il est intéressant de noter que, suivant les informations contenues dans le tableau 39, hommes et femmes s'inscrivent en 1983-1984 en gros à des programmes universitaires de formation initiale et continue selon la proportion qu'ils représentent au sein du corps enseignant primaire et secondaire, sauf que les femmes s'inscrivent davantage que les hommes à des programmes de premier cycle, et ces derniers davantage à des programmes d'études supérieures. Ce phénomène contribue à maintenir l'écart de scolarité entre les hommes et les femmes que nous avons déjà observé.

Tableau 39
Inscription en éducation selon le sexe par types de diplômes¹,
1983-1984 (session d'automne)

Diplômes	Hommes		Femmes		Total	
	N	%	N	%	N	%
Certificats 1 ^{er} cycle	2 722	30,6	6 185	69,4	8 907	100,0
Baccalauréats ²	4 674	31,0	10 403	69,0	15 077	100,0
Certificats 2 ^e cycle	123	41,0	177	59,0	300	100,0
Maîtrises	1 278	42,4	1 740	57,6	3 018	100,0
Doctorats	326	55,8	258	44,2	584	100,0
Total	9 123	32,7	18 763	67,3	27 886	100,0

La répartition hommes-femmes a été estimée dans le cas de certains programmes. Incluant les inscriptions aux options autres qu'enseignement pour quelques programmes de l'UQAM (sexologie, musique, art dramatique et danse).

Source : CUQ.

[153]

***La constitution de l'université
comme instance de socialisation
et de légitimation professionnelle***

[Retour à la table des matières](#)

À côté des deux écoles normales d'État situées à Montréal et à Québec, de nombreuses petites écoles normales apparaissent dans les années cinquante, alors que le système de l'éducation s'efforce tant bien que mal de s'adapter au contexte moderne de l'après-guerre et de répondre à la forte demande d'enseignants. Se montrant critique à l'égard de la formation donnée dans ces écoles, la commission Parent estime nécessaire de rassembler et de coordonner des unités devenues trop petites et trop fragmentées. À l'époque, les commissaires sont séduits par le modèle britannique des collèges universitaires, c'est-à-dire des unités conservant leur autonomie et leur identité professionnelle, mais restant intégrées à l'université et soumises à leur contrôle des contenus des programmes et à leur validation des diplômes. C'est à la création de l'Université du Québec et au rôle qu'elle était appelée à jouer dans le secteur

de la formation des enseignants que l'on doit attribuer, semble-t-il, le fait que nous ayons éventuellement abouti à des départements et à des facultés des sciences de l'éducation.

Au cours des vingt-cinq dernières années, les facultés et les départements des sciences de l'éducation se développent de manière vertigineuse, comme en font foi les quelques chiffres qui suivent. En effet, le Conseil des universités (1986), dressant un bilan des sciences de l'éducation, a fait les observations suivantes :

1. En ce qui a trait aux programmes de formation, en 1982-1983, on comptait 112 certificats de premier cycle (28,6%), 162 baccalauréats (41,3%), 10 certificats de 2^e cycle (2,6%), 50 maîtrises professionnelles (12,8%), 38 maîtrises de recherche (9,7%) et 20 doctorats (5,1%) (le nombre de programmes et en particulier ceux de baccalauréat paraît élevé ; en réalité, plusieurs se recourent, les différences provenant d'éléments de spécialisation disciplinaire).
2. En ce qui a trait aux clientèles étudiantes, on comptait, en 1982-1983, 28 000 étudiants dans les programmes d'éducation ; la moitié de ces étudiants fréquentaient les baccalauréats, et le tiers les programmes courts de 1^{er} ou de 2^e cycle ; les maîtrises et les doctorats regroupaient respectivement 10% et 2% des effectifs. Les étudiants du secteur de l'éducation comptaient en 1983-1984 pour 12,5% de la clientèle des universités du Québec.
3. En ce qui a trait à la diplomation, en 1983, les universités ont délivré un peu plus de 4 000 baccalauréats, et ce nombre s'est aujourd'hui stabilisé autour de 3 700 ; le nombre de certificats délivrés annuellement oscille autour de 2 600 ; et depuis 1981, le nombre de doctorats et de maîtrises est en moyenne de 30 par année dans le premier cas et [154] de 550 dans le second. En dix ans, le nombre de doctorats délivrés chaque année a doublé ; malgré cette croissance des diplômés des cycles supérieurs, la production québécoise demeure en deçà de la production ontarienne.
4. Enfin, en ce qui a trait au corps professoral, en 1983-1984, on dénombrait dans les universités du Québec 1 107 professeurs réguliers actifs en éducation, soit 15% du corps professoral du

réseau universitaire ; 663 professeurs du secteur de l'éducation relèvent des facultés et départements d'éducation ; parmi ces derniers, 62% ont un doctorat et 32% une maîtrise ; les deux tiers sont spécialisés en éducation, les autres recevant surtout une formation en psychologie, en linguistique, en langues et littérature, en sciences et en sociologie ; 30% des professeurs des facultés et départements d'éducation sont des femmes alors que, dans l'ensemble du réseau universitaire, celles-ci représentent 17% des effectifs.

Il y a donc au cours des dernières décennies, et notamment au cours de la période étudiée dans cette partie, un travail important d'élaboration et de développement de programmes de formation initiale et de perfectionnement des enseignants, de constitution d'équipes de formateurs/chercheurs universitaires. Ainsi on peut donc parler de la constitution d'un réseau universitaire de formation et de recherche en sciences de l'éducation au Québec qui met sur pied ses propres regroupements et structures de représentation, ses colloques et ses canaux de publication.

Cependant, ce réseau n'est pas uniforme et se différencie suivant des particularités historiques ou structurelles des différentes universités. Par exemple, les facultés des sciences de l'éducation des universités de Montréal et de Sherbrooke rassemblent la totalité des professeurs et chercheurs, alors qu'à l'Université Laval, à l'Université du Québec et à l'Université de Sherbrooke pendant une partie de son histoire, certains professeurs sont rattachés aux départements disciplinaires. Dans le même ordre d'idées, les universités et les départements se distinguent par l'importance qu'ils accordent à la formation initiale par rapport à la formation continue, et aux différents domaines de formation spécialisée les uns par rapport aux autres. Enfin, l'appartenance facultaire de certaines filières de formation peut varier. Tel est le cas de l'éducation physique qui, à l'Université de Montréal et à l'Université de Sherbrooke, est indépendante des sciences de l'éducation.

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 de socialisation et d'intégration du nouveau corps enseignant, puisqu'elle est amenée à former les enseignants du

primaire ainsi que ceux du secondaire, de l'adaptation scolaire, du secteur régulier, du secteur général, du secteur professionnel et de l'éducation des adultes. Ainsi, l'université remplace en quelque sorte l'Église dans la [155] socialisation-intégration des enseignants et se voit reconnaître comme la principale institution autorisée à légitimer un modèle d'enseignement fondé sur la spécialisation. Elle peut ainsi mettre en avant sa conception de la compétence professionnelle et lui joindre un titre reconnu par l'État. Cette compétence nouvelle est surtout faite de connaissances plus poussées dans les disciplines d'enseignement et d'une approche pédagogique qui veut être « scientifique » et « non normative » de la réalité scolaire et de la pratique professionnelle.

Mais l'intégration des sciences de l'éducation à l'université ne se fait pas sans conflits. Pas plus que l'Église traditionnelle, l'université ne peut être considérée comme « centralisée » et fortement intégrée ; elle est aussi un regroupement 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 institutionnelle et, à travers ses clientèles, sur un rapport aux classes sociales (Crépeau : 1990). C'est ainsi que des conflits liés à l'importance relative, dans la compétence enseignante, d'une composante disciplinaire et d'une compétence pédagogique ou professionnelle, en dernier ressort mettant en jeu le contrôle de la formation des enseignants, opposeront régulièrement les unités de formation des maîtres aux différents départements disciplinaires. Des débats aussi sur la place des disciplines contributives et donc des départements de psychologie et de sciences humaines et sociales, animeront la vie académique des unités de sciences de l'éducation.

Instance socialisatrice et légitimatrice unique malgré ses divisions et conflits internes, l'université contribue aussi 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. Par exemple, au cours de la période étudiée, la filière de formation des maîtres du primaire est souvent cantonnée dans les sciences de l'éducation alors que celle des maîtres du secondaire s'enracine davantage dans les départements disciplinaires. Cette différence correspond à la séparation déjà mentionnée entre la composante pédagogique et la composante disciplinaire ; elle maintient vivante l'association

traditionnelle entre la pédagogie comme savoir et l'école primaire comme lieu de pratique.

Aussi, c'est à l'université que de nouveaux champs de pratique professionnelle (par exemple, l'adaptation scolaire et/ou l'orthopédagogie, la psycho-éducation, l'information scolaire et professionnelle et l'orientation, l'éducation physique, l'andragogie, l'administration scolaire) et de nouvelles spécialités (mesure et évaluation, technologie éducationnelle) se développent et rationalisent leurs pratiques émergentes. La présence de ces disciplines et de ces spécialités à l'université témoigne du fait que le modèle nord-américain de la faculté des sciences de l'éducation offrant les trois cycles d'enseignement, en formation initiale comme en formation continue, dans le secteur des jeunes comme dans [156] celui des adultes, est le modèle dont on s'inspire pour légitimer son développement et le renforcement de sa position au sein de l'université, laquelle en tire alors un profit non seulement matériel, mais aussi symbolique, puisqu'elle peut ainsi jouer un rôle de premier plan dans l'entreprise de modernisation à la fois éducative et sociale que constituent la Révolution tranquille et ses suites.

L'influence américaine et la logique universitaire de la spécialisation sont responsables de la différenciation du champ des sciences de l'éducation en plusieurs sous-champs ou domaines, chacun revendiquant une part significative de la connaissance de l'acte éducatif. Certes, le champ professionnel de l'éducation est complexe et varié tant dans ses contextes que dans ses fonctions, et une certaine spécialisation est non seulement inévitable, mais souhaitable. On peut néanmoins se demander si la multiplication des logiques de développement liées à ces sous-champs et les inévitables tensions et conflits que cela entraîne ont aidé au développement du champ des sciences de l'éducation, ou si, au contraire, ces logiques n'ont pas contribué à accréditer une image d'éparpillement et de savoir trop partiel.

Dans le champ de l'éducation, au cours de la période que nous étudions, l'université doit constituer un corps de formateurs de maîtres, dont certains, et notamment des laïcs, sont issus des écoles normales. T. Hamel (1990) a analysé 147 récits autobiographiques de professeurs d'écoles normales, dont la grande majorité — des religieuses enseignantes — ne furent pas engagés dans les facultés et les départements des sciences de l'éducation qui venaient d'être institués. Ici aussi, tout comme dans le cas du développement de l'administration scolaire que

nous analyserons plus loin, on doit constater que le transfert à l'université de la formation des maîtres profite davantage aux hommes qu'aux femmes, en grande partie parce que les religieuses professeuses d'écoles normales abandonnent le domaine de la formation pour se consacrer à d'autres activités.

Les formateurs de maîtres universitaires, bien qu'ils ne soient pas tous issus du corps enseignant normalien et qu'ils n'aient pas tous la même spécialité ni la même expérience du milieu, se trouvent rapidement aux prises avec une double logique, universitaire et professionnelle. À ce sujet, nous faisons nôtre le point de vue exprimé par M. Fournier, Y. Gingras et C. Mathurin (1988) :

la position de la faculté des sciences de l'éducation est paradoxale ; elle est la moins professionnelle des facultés dites professionnelles (médecine, droit) et la moins scientifique des facultés ou départements scientifiques. Cette situation particulière oblige les professeurs à répondre simultanément et/ou successivement à des exigences contradictoires, que la diversité des formations des professeurs ne peut qu'exacerber.

Ce corps de formateurs essaie tant bien que mal de concilier les impératifs d'une formation professionnelle adaptée aux exigences du [157] milieu, et les impératifs du développement des sciences de l'éducation, axés sur les études supérieures et la recherche. Il ne faut donc pas s'étonner si, au cours des dernières décennies, les débats sur les orientations à privilégier dans la formation et la recherche ont pris beaucoup de place dans les facultés et départements des sciences de l'éducation. Dans ce contexte, la constitution d'un champ de formation et de recherche relativement intégré en sciences de l'éducation apparaît de plus en plus comme une entreprise de longue haleine, les professeurs-chercheurs en sciences de l'éducation exprimant des sentiments de conflit et d'allégeance, d'ambivalence et de rapport de proximité-distance avec le corps enseignant universitaire. Les tendances et les divisions au sein de ce corps renvoient pour l'essentiel à cette double logique (Lessard :

1987). Leur effet sur la socialisation professionnelle n'est pas connu ⁵¹. Il n'a, en tout cas, pas été étudié ⁵².

Quant à la recherche en éducation, elle connaît au cours de la période étudiée un développement significatif : mise sur pied du comité FCAR, création dans certaines universités de fonds institutionnels pour soutenir la recherche en éducation, commandites gouvernementales liées à certaines politiques et à certaines innovations, formation des professeurs au doctorat, mise sur pied des programmes de maîtrise et de doctorat, formation d'équipes de recherche, fondation de la Revue des sciences de l'éducation, etc. (Bélanger : 1988 ; Crespo et Lessard : 1990 ; Baby : 1994). Rapidement, les répercussions de la recherche en sciences de l'éducation sur la pratique deviennent objets d'attentes élevées tout en étant perçues alors par les praticiens comme insatisfaisantes.

Le point de vue de l'OCDE sur les rapports complexes entre la recherche et l'action dans le domaine de l'éducation est ici éclairant :

Il existe de nombreux domaines dans lesquels les travaux scientifiques offrent des aperçus intéressants et permettent d'entrevoir de nouvelles perspectives qui demanderaient à être étudiées, mais ils ne permettent de dégager que relativement peu de conclusions fermes et définitives pour l'action. Et cela ne tient pas seulement aux lacunes de la recherche dans un domaine donné, mais aussi au fait qu'on ne peut jamais réussir à saisir entièrement, pour la ramener à un modèle théorique, la réalité infiniment complexe d'un monde en constante évolution. Et c'est aussi parce qu'il y a toujours des

⁵¹ Notons au passage que les facultés et départements de sciences de l'éducation ont commencé à former des enseignants au début des années soixante-dix, soit au moment où le système avait fait le plein des enseignants nécessaires et où la baisse des effectifs d'élèves commençait. Il y avait certes encore des besoins à combler, mais le gros des effectifs enseignants était en place et allait accaparer jusqu'à aujourd'hui le plus grand nombre de postes. Ce phénomène est très net au primaire et au secondaire.

⁵² John I. Goodlad (1991), dans *The Education of Educators*, affirme que, dans les programmes d'éducation américains, la socialisation professionnelle informelle, importante dans plusieurs autres programmes universitaires de formation professionnelle, est malheureusement faible, en partie parce que l'enseignement n'est plus au cœur de la vie universitaire. Voir également J. I. Goodlad (1990), « Better Teachers for Our Nation's School », *Phi Delta Kappa*, vol. 72, n° 3, p. 185- 194.

choix politiques à faire que la recherche n'est pas en mesure de résoudre, car ces choix mettent en jeu des grands principes. Mais pour partiels que soient les liens entre la recherche et l'action, il est important, chaque fois que possible, de bien cerner les limites de l'ignorance et d'éliminer les hypothèses et les méthodes qui se sont révélées erronées. (OCDE, 1990 : 87.)

En résumé, au cours de cette période, l'université devient un acteur important dans la formation des maîtres. Elle légitimise un modèle de compétence fondé sur la spécialisation et sur un certain équilibre entre les différentes composantes de la formation. Elle patronne aussi des [158] activités de recherche dont le caractère scientifique aussi bien que professionnel n'est pas encore reconnu.

Les formes et les mécanismes d'intégration du corps enseignant dans le système de l'éducation

[Retour à la table des matières](#)

En plus du rôle de l'université dans la socialisation professionnelle des futurs maîtres, certains facteurs contribuent 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 dans la même centrale ou leur intégration dans un réseau capable de cohésion et d'unité ; l'entente collective elle-même et certaines politiques ministérielles touchant les enseignants ; enfin, certains conflits avec l'État employeur et certains événements sociopolitiques marquants comme les événements d'Octobre 1970⁵³ et l'emprisonnement des chefs syndicaux en 1972 (Lessard : 1985).

⁵³ Au cours du mois d'octobre 1970, le Front de libération du Québec (FLQ) 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 des 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 tué et James Cross fut libéré par ses ravisseurs en retour d'un sauf-conduit pour Cuba. L'ensemble de

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 constitue un pouvoir syndical, qui, sur la base de sa représentativité, se voit reconnaître le droit de parler au nom des enseignants et peut contribuer 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. Cette situation contribue aussi à l'intégration du corps en 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. L'arbitraire patronal s'en trouve réduit, et les orientations et les priorités établies par les instances dûment autorisées à représenter les enseignants sont respectées.

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 (audiovisuel, d'abord, micro-informatique par la suite) 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, sur sa place dans le système de [159] l'éducation 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 certaines de ses composantes plus techniques (par exemple, l'audiovisuel, la micro-informatique).

ces événements tragiques est connu sous le nom d'événements d'Octobre ou crise d'Octobre. Quelque temps après la crise d'Octobre, le gouvernement provincial chargea M. G. Dion, spécialiste universitaire des relations industrielles, d'enquêter sur toute plainte exprimée par un citoyen au sujet d'enseignants qui auraient encouragé des élèves ou des étudiants à adhérer à des idéologies politiques justifiant l'utilisation de la violence. À notre connaissance, aucune plainte ne fut jamais formulée.

Le syndicalisme enseignant

Même s'ils sont distincts les uns des autres, il y a des phénomènes qu'il est préférable de traiter ensemble, parce qu'ils sont solidaires et se nourrissent en quelque sorte les uns les autres. Tels sont, par exemple, la syndicalisation des enseignants, le développement et la professionnalisation de l'administration de l'éducation et la bureaucratisation du système éducatif. Le phénomène syndical est tellement massif, il marque tellement l'histoire de l'éducation des vingt-cinq dernières années qu'on ne peut parler des enseignants québécois des différents ordres d'enseignement sans s'y référer. Nous voudrions pour notre part souligner quelques particularités de ce phénomène qui, avec le recul, prennent du relief.

D'abord, dans l'enseignement, le syndicalisme, au cours des années soixante, est un phénomène d'affirmation sociale d'une génération de jeunes adultes attirés par cette profession à un moment où l'enseignement est reconnu et offre de bonnes conditions de travail. Cela se passe dans un contexte d'ouverture du marché de l'enseignement et de changement de l'éducation auquel la plupart de ces jeunes enseignants adhèrent sans réserves majeures. C'est pourquoi on aurait tort de n'y voir qu'un outil de défense du corps contre les attaques de l'administration et du pouvoir politique.

Ensuite, le syndicalisme enseignant est tributaire du contexte socio-politique des années soixante et de la première moitié des années soixante-dix, pendant lesquelles les analyses globales du type « l'école est au service de la classe dominante » connaissent leur heure de gloire dans l'ensemble du mouvement syndical et au sein des milieux intellectuels progressistes. Cette orientation, qui a amené un modèle de relations de travail conflictuelles entre patrons et employés, est quand même surprenante, compte tenu qu'elle se manifeste à peine quelques années après la réforme scolaire, au moment où les conditions de travail et l'autonomie des enseignants se sont améliorées. Le modèle de participation proposé par le *Rapport Parent*, ainsi rejeté par les enseignants — qu'on savait par ailleurs disposés à poursuivre les objectifs de la réforme — n'aura donc pas fait long feu. Nous ne connaissons pas d'autres explications à ce phénomène que la jeunesse d'une génération d'enseignants à la fois idéaliste, impatiente et consciente de sa force, de même

que le climat culturel de l'époque auquel probablement, par formation et par profession, les enseignants sont particulièrement sensibles ⁵⁴. N'oublions [160] pas que c'est l'ensemble du mouvement syndical, et non pas seulement le syndicalisme enseignant, qui se radicalise et se politise au cours des années soixante-dix.

Il est possible aussi que cette radicalisation idéologique du leadership de la CEQ à partir du début des années soixante-dix se fonde en partie sur une analyse de l'évolution de l'enseignement en tant qu'occupation, analyse qui aurait conclu finalement à l'impossibilité d'une professionnalisation de l'enseignement « complète » et comparable à celle de professions reconnues. On sait par ailleurs que le *Rapport Parent* a reconnu aux enseignants le droit de revendiquer un statut de professionnels. Afin qu'ils parviennent à ce statut, les leaders de la CEQ les encouragent à se scolariser davantage, cette question étant prioritaire à l'époque dans la négociation des ententes collectives. Ils s'impliquent aussi avec les membres dans les structures de participation à la prise de décision. Mais la CEQ constate et conclut après un certain temps que les bénéfices escomptés en termes de professionnalisation ne se réalisent pas et que la participation en fait dépasse rarement une consultation qui n'engage pas les autorités.

Il est en ce sens possible que certains enseignants militants aient eu à l'époque le sentiment d'une rupture de contrat. Si on ajoute à cela le fait que l'on réalise que l'État entend contrôler l'éducation et son développement — ce qui est après tout la principale réalisation de la Révolution tranquille dans le domaine éducatif — et ne pas y laisser se développer une ou des corporations professionnelles comme cela existe, par exemple, dans le secteur de la santé, on comprend un peu mieux qu'un groupe important et engagé d'enseignants ait voulu établir un rapport de forces qui leur soit favorable et utiliser la négociation de l'entente collective pour exercer le plus d'influence possible sur les

⁵⁴ Soulignons que les analyses globales issues du mouvement syndical ont été peu critiquées par ceux dont c'est le métier d'exercer une distance critique à l'égard des idéologies épousées par les divers groupes sociaux. Nous ne connaissons, par exemple, aucune critique faite par un spécialiste en sciences de l'éducation de *L'école au service de la classe dominante*. Il faudra attendre les années quatre-vingt pour que les théories de la reproduction et les discours idéologiques qui s'en sont inspirés soient moins spontanément acceptés.

conditions d'exercice du métier. Le lecteur désireux d'en savoir davantage sur l'évolution idéologique de la CEQ aura profit à lire les travaux de L. Clermont-Laliberté (1975, 1977, 1980). Dans son mémoire de maîtrise, elle analyse en effet l'évolution de la CEQ en fonction de trois tendances ou factions qui se disputent à cette époque le contrôle de l'appareil syndical : professionnelle, syndicale et sociopolitique. Selon elle, l'évolution au cours des années soixante et soixante-dix peut être analysée en termes de tensions, de conflits, d'accommodations ou de ruptures entre ces trois tendances.

Enfin, le refus du modèle de participation à l'administration du système de l'éducation proposé par le *Rapport Parent* et repris par les premiers administrateurs du ministère, entraîne une dissociation entre la dimension syndicale et la dimension professionnelle. Prenons, comme premier exemple de cette séparation, le Conseil pédagogique interdisciplinaire : à l'origine, il s'agit d'une création de la CEQ ; dans la tourmente des grandes remises en question et des grands choix, la CEQ l'exclut de [161] ses structures. Depuis lors, le Conseil pédagogique interdisciplinaire vit en marge du mouvement syndical, défend tant bien que mal son autonomie face à un ministère qui le subventionne peu, et travaille avec des moyens modestes au développement de la pédagogie, notamment dans les divers champs généraux et professionnels du secondaire. Un second exemple de cette séparation concerne le refus des associations enseignantes de participer, ainsi qu'il leur est offert, à la probation des enseignants, donc à l'insertion professionnelle des recrues et à leur évaluation. En toute justice, il faut dire que les enseignants acceptent de jouer un rôle d'aide ; c'est l'évaluation d'un syndiqué qu'ils refusent.

Ce qui précède concerne les enseignants du primaire et du secondaire. Nous croyons qu'à bien des égards, la situation dans les cégeps entraîne les mêmes observations. Dans le cas des universités, il n'est pas certain qu'on puisse parler d'une syndicalisation aussi profonde que dans les autres ordres d'enseignement et nous croyons qu'il s'agit d'un syndicalisme plus défensif qu'affirmatif. Par ailleurs, les universitaires, quoi qu'ils en disent et quelles que soient les limites réelles de cette intégration, sont bien davantage intégrés à la structure du pouvoir dans l'université — par les assemblées départementales, les conseils de faculté, les grands comités et autres instances universitaires — que leurs collègues du primaire et du secondaire ne le sont dans les lieux de

décision qui concernent leur travail. De plus, l'autonomie professionnelle de l'universitaire est encore très grande, de sorte que le rapport au syndicat semble ambivalent, pour ne pas dire inexistant, dans certains secteurs.

*La bureaucratisation de l'éducation
et l'apparition d'un corps d'administrateurs professionnels*

Le syndicalisme enseignant, s'il n'est pas responsable du développement d'une bureaucratie scolaire, facilite sa professionnalisation en excluant les administrateurs scolaires de ses rangs. En devenant une centrale syndicale, la CEQ devient pour l'essentiel un regroupement de syndicats d'enseignants, jusqu'à ce qu'elle décide de se transformer en centrale syndicale de travailleurs du secteur public. Le reste est le fait de la réforme et de la mise en place des divers appareils administratifs : les commissions scolaires régionales, les cégeps, les directions régionales du ministère de l'Éducation, les diverses directions des ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Science.

En réalité, le développement de l'administration scolaire est lié à un vaste mouvement de concentration des unités de travail, mouvement qui s'amorce dans les années d'après-guerre et qui dure pendant toute la période étudiée. En effet, on constate que pendant les années cinquante et soixante, soit, en gros, pendant la période de croissance rapide des [162] clientèles scolaires, curieusement le nombre d'établissements scolaires relevant des commissions scolaires diminue. Cette diminution continue durant la période de décroissance des effectifs scolaires. Les années quatre-vingt connaissent à cet égard une relative stabilité, pour une part due aux politiques gouvernementales et locales cherchant dans la mesure du possible à maintenir ouvertes les écoles de quartier existantes. En d'autres termes, depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, il y a au Québec de moins en moins d'établissements d'enseignement : alors qu'il y avait 8 646 écoles rattachées à des commissions scolaires en 1950-1951, ce nombre chute à 4 398 en 1967-1968, ainsi que le tableau 40 l'indique ; cette chute continue au cours des années soixante-dix et cesse après 1982-1983.

En réalité, il serait plus juste de parler pour les années cinquante et soixante d'une concentration des populations scolaires dans des établissements de taille moyenne ou de grande taille, offrant, notamment au secondaire, l'ensemble des services associés au concept de polyvalence, et de l'élimination des petites écoles, notamment au primaire. Par ailleurs, il est indéniable que, depuis le milieu des années soixante-dix, des écoles sont fermées faute de clientèle, et d'autres doivent se regrouper, comme en fait foi le nombre croissant d'écoles primaires et secondaires jumelées au cours des années quatre-vingt.

ANNÉES	Écoles des commissions scolaires				Établissements privés et établissements publics hors réseau				Ensemble			
	Écoles primaires	Écoles secondaires	Écoles primaires secondaires	TOTAL	Écoles primaires	Écoles secondaires	Écoles primaires secondaires	TOTAL	Écoles primaires	Écoles secondaires	Écoles primaires secondaires	TOTAL
1976-1977	1 971	666	184	2 821	—	—	—	—	—	—	—	—
1979-1980	1 900	613	201	2 714	99	169	37	305	1 999	782	238	3 019
1982-1983	1 832	548	165	2 545	110	156	42	308	1 942	704	207	2 853
1985-1986	1 843	509	191	2 543	104	153	51	308	1 947	662	242	2 851
1986-1987	1 843	485	213	2 541	11	155	49	316	1 955	640	262	2 857

Source : MEQ, Déclaration des clientèles scolaires (DCS), *Sommaire de l'école. Statistiques de l'Éducation*.

Un phénomène comparable s'observe au niveau des commissions scolaires (tableau 41). On se souvient qu'au moment du Rapport Parent, le nombre de commissions scolaires dépasse le millier et, sauf pour quelques grandes entités urbaines comme la CECM, le BEPGM ou la CECQ, il s'agit de petites entités gérant le plus souvent une seule école primaire. La restructuration administrative liée à la création du MEQ et la régionalisation [163] des commissions scolaires au cours des années soixante expliquent que le nombre des commissions scolaires diminue alors qu'en même temps elles se voient confier la responsabilité de l'éducation sur des territoires plus vastes et des populations d'élèves, jeunes et adultes, plus nombreuses ; le mouvement d'intégration des commissions scolaires responsables de l'éducation primaire et de celles responsables de l'éducation secondaire est aussi, depuis le milieu des

années soixante, un phénomène important, rendant compte pour une bonne part de la réduction du nombre des commissions scolaires exclusivement chargées de l'enseignement primaire ou de l'enseignement secondaire.

Tableau 41

Nombre de commissions scolaires selon l'ordre d'enseignement et le statut confessionnel et nombre d'établissements publics hors réseau et d'établissements privés (1976-1986)

Années	Pour les catholiques				Pour les protestants				Multi- con- fes- sio- nne lles	Ensemble des commissions scolaires					
	A	B	C	Total	A	B	C	Total		C	A	B	C	Total	D
1976-1977	154	43	21	218	19	8	6	33	2	173	51	29	253	—	—
1979-1980	142	39	32	213	F	7	7	31	4	159	46	43	248	35	270
1982-1983	141	39	33	213	F	7	7	31	4	158	46	44	248	40	268
1985-1986	116	31	51	201	15	6	8	29	4	131	37	66	234	40	268
1986-1987	76	20	89	185	15	6	8	29	3	91	26	100	217	42	274

A : Écoles primaires ; B : Écoles secondaires ; C : Écoles primaires/secondaires ; D : Établissements publics hors réseau ; E : Établissements privés.

Source : MEQ (1987), Système d'information sur les organismes scolaires (SIO), *Statistiques de l'Éducation*.

Ces phénomènes de concentration des unités de travail ont des conséquences significatives pour les enseignants. Ces derniers sont ainsi intégrés dans un premier temps dans des ensembles de plus en plus grands et de plus en plus bureaucratisés. Dorénavant plus seuls ou presque dans l'école, et face au pouvoir des commissaires, ils apprennent à travailler dans un système dont l'appareil administratif se développe et occupe un nouvel espace de contrôle et de pouvoir entre le personnel enseignant et l'assemblée des commissaires. Au cours de cette période, les associations syndicales d'enseignants doivent

s'adapter à ces nouvelles réalités et se mouler en quelque sorte sur ces nouvelles structures scolaires régionales et/ou intégrées.

Il se constitue donc au fil des ans un corps d'administrateurs de l'éducation qui investit les divers échelons d'une pyramide et qui se construit avec la concentration des unités de travail et la centralisation du système. C'est ainsi que des directeurs adjoints d'école peuvent envisager un travail de cadre dans leur commission scolaire, qu'un directeur [164] général peut devenir sous-ministre et qu'un cadre de cégep peut passer au ministère à Québec. Si l'enseignement est devenu une carrière, somme toute horizontale, l'administration scolaire, elle, se développe d'une manière bien plus verticale. Ce phénomène n'entraîne pas nécessairement des effets négatifs sur le plan des rapports entre les enseignants et les administrateurs, surtout si ces derniers sont des anciens enseignants de métier, mais on peut cependant s'interroger sur l'inévitable distance qui se creuse au fur et à mesure que la pyramide s'allonge entre les lieux de décision et les lieux d'exécution, entre l'univers de l'administration et celui de la pédagogie, entre ceux qui restent en contact avec les jeunes et ceux qui ne travaillent qu'avec des adultes, entre ceux qui enseignent et ceux qui n'ont pas mis les pieds dans une classe depuis longtemps ou qui ne l'ont jamais fait.

Comme l'a montré Claudine Baudoux (1991), la croissance de l'appareil administratif depuis la réforme scolaire des années soixante profite davantage aux laïcs et aux hommes qu'aux religieux et aux femmes. En effet, au cours des trois dernières décennies, on peut observer un phénomène de laïcisation et de masculinisation de l'administration scolaire, lié à l'étatisation du système de l'éducation et, à un moindre degré, à la généralisation de la mixité dans tous les ordres d'enseignement. Alors que les femmes occupaient, en 1958-1959, 59% des postes de direction dans les secteurs public et privé, catholique et protestant, au primaire et au secondaire, ce pourcentage n'a cessé de chuter depuis pour tomber à 25% en 1984-1985. Cette baisse importante montre que les femmes ne « profitent » pas de la réforme scolaire autant que les hommes ; au contraire, d'une certaine manière, elles doivent céder la place aux hommes qui occupent désormais environ les trois quarts des postes de direction. Ce phénomène s'explique pour une bonne part par la laïcisation de l'administration scolaire. Nous avons vu qu'avant la Révolution tranquille, les commissions scolaires confiaient fréquemment la gestion de leurs écoles à des communautés religieuses qui

acceptaient d'assumer la responsabilité de l'administration et de la pédagogie. Cette pratique était tellement répandue que, selon les chiffres recueillis par C. Baudoux, en 1958-1959, 71% des postes de direction dans les secteurs public et privé, catholique et protestant, au préscolaire, au primaire et au secondaire, étaient remplis par des religieux (21%) et surtout par des religieuses (50%). Or, avec la réforme et l'étatisation du système de l'éducation, ces groupes religieux se retirent rapidement : en 1971-1972, il ne reste que 7% de religieux dans des postes de direction et 12% de religieuses ; en l'espace de 14 ans, la proportion des religieuses chute donc de 38%, celle des religieux de 14%. Comme pour d'autres réalités associées à la Révolution tranquille, on peut noter encore une fois la rapidité avec laquelle se produit ce phénomène.

Autrefois, la culture de l'école était pour l'essentiel une culture d'enseignantes ; celle-ci se heurtait parfois à celle des commissaires [165] d'école et, à des moments précis de l'année scolaire, à celle des représentants du Département de l'instruction publique ou de l'Église. Mais, pour l'essentiel et surtout en milieu rural, l'école et l'enseignante faisaient corps. La croissance et la bureaucratisation du système au cours des dernières décennies sont responsables du développement d'une logique administrative, portée par un corps important d'administrateurs — et non d'administratrices — et qui rationalise non seulement, en le constituant, son domaine propre, mais aussi celui de l'enseignement/apprentissage. Cette logique administrative, jointe au syndicalisme enseignant, contribue grandement aussi à homogénéiser les enseignants des différents ordres en les soumettant à des systèmes semblables de conditions d'emploi et de travail, et, récemment, à des contrôles dans l'accomplissement de la tâche.

Peut-on analyser de la même manière l'évolution des années soixante-dix et certaines orientations actuelles, tout compte fait assez éloignées de celles suivies au cours des années soixante ? L'analyse pourrait être celle-ci : plus on s'éloigne de la réforme, plus l'effervescence pédagogique présente dans les différents ordres d'enseignement et valorisée par les élites réformistes est récupérée, encadrée, contrôlée et ultimement stoppée par des administrateurs préoccupés surtout de l'efficacité de la gestion et de l'opinion publique. Selon cette analyse, ce ne serait donc pas les enseignants, mais les administrateurs et leurs alliés, les parents, qui seraient responsables de l'abandon des idéaux pédagogiques réformistes. Ce phénomène serait indissociable d'une perte

de pouvoir des enseignants sur leur pratique et de sa rationalisation par les administrateurs. C'est ce que nous tenterons de vérifier dans la troisième partie.

Conclusion

[Retour à la table des matières](#)

Durant la période que nous venons d'analyser, la professionnalisation de l'enseignement s'est poursuivie. À bien des égards et pour plusieurs enseignants qui, au cours de leur carrière, ont connu les trois grandes périodes étudiées ici, la période des années soixante et de la première moitié des années soixante-dix constitue l'âge d'or de l'enseignement en fonction de dimensions comme la sécularisation de l'éducation et la décléricalisation de l'appareil scolaire, la croissance des effectifs d'enseignants et du soutien professionnel à l'enseignement, la mise sur pied d'un véritable système de formation et de perfectionnement à l'université, l'autonomie professionnelle dans le contexte des programmes-cadres et de la disparition de l'inspection, la considération sociale liée à la réforme scolaire et son incorporation dans un projet de modernisation de la société, les gains réels au plan des conditions de travail et d'emploi, le pouvoir et l'influence d'une structure syndicale [166] qui, grâce notamment à la formule Rand, en vient à occuper une place centrale dans la dynamique du système de l'éducation, jusqu'à devenir une réalité incontournable pour les gestionnaires et les décideurs scolaires, et, enfin, l'esprit d'expérimentation et d'innovation pédagogiques qui caractérise à la fois le discours et, à bien des endroits aussi, les pratiques quotidiennes des enseignants. Dans le domaine des programmes et des pratiques d'enseignement, les enseignants sont de véritables acteurs, ainsi que le préconise l'idéologie réformatrice d'alors.

Le modèle de compétence établi et légitimé par l'université, devenue au cours de cette période l'institution responsable de la formation des enseignants et du développement de la recherche en éducation, est axé sur la spécialisation. De la maternelle à l'université, l'enseignement est conçu comme une activité exigeant une formation spécialisée, dont les contours et les composantes doivent être spécifiés en fonction des ordres, des secteurs, des champs d'enseignement et des types de clientèles d'élèves. À la limite, suivant cette logique alors dominante, il y a

à l'œuvre, dans le système éducatif, une multiplicité de métiers et de groupes d'enseignants, chacun pouvant développer, à partir des caractéristiques qui fondent sa spécialisation et son identité, son propre modèle de professionnalisation.

Cette période est aussi marquée par la mise en place d'un véritable système de l'éducation comprenant, outre les enseignants, un appareil administratif important et lui aussi en processus de professionnalisation, ainsi que divers corps de spécialistes qui soutiennent le travail des enseignants et assument une part du travail de socialisation des jeunes. Au sein de ce système relativement récent, mais qui commence déjà à produire ses pesanteurs et ses forces d'inertie, les enseignants occupent une place importante.

On peut se demander, en tenant compte des tendances à long terme, si la valorisation de l'enseignement typique de cette période, et de celles et ceux qui le pratique, constitue une caractéristique de fond de l'histoire de l'éducation québécoise ou si, au contraire, il s'agit d'une sorte de période de pointe liée à la Révolution tranquille et à ses prolongements. Suivant cette dernière lecture, nous aurions vécu, au cours des années soixante jusqu'au milieu des années soixante-dix, une période exceptionnelle, pour une bonne part explicable par la rareté des enseignants compétents dans un contexte de forte valorisation de l'éducation, d'expansion du système de l'éducation et de modernisation sociale ; la tendance à long terme ne serait pas cependant caractérisée par une forte reconnaissance de l'enseignement et sa progression vers une certaine forme de professionnalisation ; c'est ainsi que nous serions revenus durant les années quatre-vingt, à l'occasion de quelques « rajustements » parfois amèrement vécus par les enseignants, à une certaine « normalité ». C'est ce que nous allons tenter d'éclaircir dans la troisième partie.

[167]

On doit cependant conclure cette partie-ci en considérant que la quête de reconnaissance du corps enseignant a connu au cours de la période 1960- 1976 une conjoncture relativement favorable.

NOTES

Pour faciliter la consultation des notes en fin de textes, nous les avons toutes converties, dans cette édition numérique des Classiques des sciences sociales, en notes de bas de page. JMT.

[168]

[169]

La profession enseignante au Québec
(1945-1990).
Histoire, structures, système.

Troisième partie

LA CRISE DE L'ÉTAT ET LA PRÉCARITÉ DE LA FONCTION D'ENSEIGNANT

[Retour à la table des matières](#)

La fin des années soixante-dix et le début des années quatre-vingt marquent, selon nous, le début d'une nouvelle période dans l'évolution de la profession enseignante au Québec, et c'est dans cette optique que nous l'analysons ici. Cette période est caractérisée d'entrée de jeu par la décroissance des clientèles scolaires et par des contraintes budgétaires importantes, qui s'insèrent dans une crise et une remise en cause de l'État-Providence et de l'idéologie interventionniste. Cela donne lieu au déploiement d'une logique différente de celle de la période précédente et, par bien des côtés, éloignée du modèle professionnel et de spécialisation avancé par le *Rapport Parent*.

Les restrictions budgétaires

[Retour à la table des matières](#)

Pour comprendre les transformations survenues dans l'enseignement au cours de cette période, il importe d'abord de les situer dans le cadre de l'évolution de l'investissement financier de l'État dans le domaine éducatif depuis la fin de la guerre.

À partir de 1945, pour reprendre l'expression de Le Than Khoï (1967), l'enseignement, en se massifiant, devient une véritable industrie dévoreuse à la fois de main-d'œuvre et de ressources financières. Ainsi, selon les données figurant dans le tableau 42, alors que, en 1945, 15,2% du budget du gouvernement québécois est consacré à l'enseignement, ce pourcentage double presque en 1963 (28,8%) et se stabilise par la suite, avec de légères fluctuations, de façon à correspondre à peu près au quart du budget du gouvernement provincial.

Une autre façon d'étudier ce phénomène donne des résultats comparables. Ainsi, si l'on analyse l'évolution des dépenses de l'État en fonction de ses grandes missions — gouvernementale et administrative.

[170]

Tableau 42
Répartition des priorités budgétaires
du gouvernement du Québec de 1945 à 1982 (en%)

Catégories	1945	1952	1963	1968	1973 ¹	1978 ¹	1980 ¹	1981	1982
Législation et administration	7,8	5,4	3,7	2,8	4,4	7,4	8,3	7,6	6,9
Protection, personnes et propriété	5,8	4,1	4,9	3,8	3,4	3,0	2,9	2,9	2,4
Transports et communications	20,3	31,6	17,7	10,4	9,7	6,3	5,6	5,3	6,7
Santé et bien-être	19,5	20,0	29,5	38,4	41,6	39,4	39,3	39,6	40,7
Services récréatifs et culturels	0,2	0,4	0,5	0,7	1,2	1,3	1,3	1,1	1,1
Enseignement	15,2	16,3	28,8	26,5	24,6	25,3	25,9	26,1	23,9
Ressources naturelles et secteur primaire	15,5	11,4	6,7	5,0	1,6	3,4	3,1	3,1	2,8
Industrie et commerce	—	—	0,6	0,5	0,3	0,3	1,1	0,3	0,6
Service de la dette	15,7	9,7	5,2	3,6	5,2	6,0	7,3	8,4	9,7
Divers	—	1,1	2,4	8,3	7,3	7,3	5,3	5,1	5,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

1. Pour les années 1973, 1978 et 1980, il s'agit des dépenses brutes.

Sources : James I. Gow (1979), « L'évolution de l'administration publique du Québec, 1867-1970 », dans É. Cloutier et Daniel Latouche. *Le système politique québécois*, Montréal, Hurtubise HMH ; *Statistique Canada*, Les finances publiques provinciales. Recettes et dépenses.

Tableau 43
Répartition des dépenses de l'État québécois selon les rôles
de 1941 à 1984 (en%)

Rôle	1941	1951	1961	1971	1974-75	1975-76	1976-77
Gouvernement et administration	25,2	18,0	13,4	17,0	19,0	19,4	18,9
Économie	47,0	38,3	34,6	14,3	16,3	16,2	14,2
Éducation et culture	8,2	18,4	24,6	28,8	27,7	29,7	32,0
Éducation	—	—	—	—	28,4	27,8	30,5
Santé et bien-être	1,9	25,3	27,4	39,7	34,8	34,7	34,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Rôle	1977-78	1978-79	1979-80	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84
Gouvernement et administration	17,3	18,2	19,0	17,6	18,6	18,7	19,1
Économie	12,9	12,7	12,3	11,7	10,6	10,3	11,1
Éducation et culture	31,3	30,2	30,5	34,0	33,3	31,8	31,1
Éducation	29,8	28,6	28,9	32,5	32,1	30,4	29,8
Santé et bien-être	38,4	38,9	38,7	36,7	37,4	39,1	38,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : G. Bernier, P. Boily (1986), *Le Québec en chiffres de 1850 à nos jours*, ACFAS, Politique et Économie, n^o 4.

économique, éducative et culturelle, sociale —, on constate que la mission éducative et culturelle, dans laquelle l'éducation occupe une place [171] dominante, voit augmenter de façon substantielle sa part des dépenses au cours de la période étudiée : 8,2% en 1941, 18,4% en 1951, 24,6% en 1961, 28,8% en 1971, 29,7% en 1974-1975, 32% en 1976-1977, 34% en 1980-1981. Depuis lors, cette proportion diminue, ainsi que l'indique le pourcentage de 31,1% pour l'année 1983-1984 (tableau 43).

Il faut mentionner qu'au cours de cette période, la contribution du gouvernement provincial au financement de l'éducation augmente de manière vertigineuse, notamment par rapport à celle des commissions scolaires et des usagers (tableau 44). En effet, si en 1954, le gouvernement provincial (37,1%) et les commissions scolaires (38,6%) allouent à peu près les mêmes sommes à l'éducation, depuis 1960, la part des commissions scolaires chute de façon radicale et ne représente plus que

4,9% du total en 1980-1981. Pendant ce temps, celle du gouvernement provincial double pour atteindre 82,4% au début de la décennie quatre-vingt (tableau 44). Quant aux usagers, leurs frais de scolarité représentent 12,8% du total en 1954 et seulement 3,3% en 1980-1981.

Tableau 44
Sources du financement des dépenses en éducation au Québec
de 1954 à 1963 et en 1980-1981

Année	Gouvernement provincial		Commissions scolaires		Gouvernement fédéral		Frais de scolarité		Autres sources ¹		Dépenses totales en éducation	
	Total		Total		Total		Total		Total		Total	
	\$	%	\$	%	\$	%	\$	%	\$	%	\$	%
1954	71 651	37,1	74 868	38,2	7 506	3,9	24 891	12,8	14 808	7,6	193 724	100
1955	80 170	36,7	82 871	38,2	8 200	3,7	28 551	13,1	18 565	8,5	218 357	100
1956	89 136	36,1	94 426	38,2	8 027	3,3	29 744	12,0	25 541	10,4	246 874	100
1957	113 547	38,5	107 155	36,3	7 590	2,6	34 891	11,7	32 120	10,9	295 303	100
1958	118 668	37,3	122 730	38,7	9 484	3,0	44 310	13,9	22 597	7,1	317 789	100
1959	136 393	36,5	144 606	38,3	11 613	3,1	49 898	13,3	30 318	8,3	372 828	100
1960	184 342	40,9	163 143	36,2	11 687	2,6	52 973	11,7	38 824	8,6	450 969	100
1961	259 939	46,2	160 411	28,3	24 718	4,4	58 203	10,4	58 885	10,5	562 156	100
1962	287 950	46,2	160 825	25,9	38 839 ³	6,3	67 148 ²	10,8	65 031 ²	10,3	619 793	100
1963	336 000 ²	46,7	174 600 ²	24,3	39 822 ³	5,5	74 892 ³	10,4	94 005 ³	13,1	719 319	100
1980- 1981	5 666 987	82,4	333 625	4,9	53296	6,3	228 085	3,3	212 710	3,1	6 875 615	100

1. Contributions ou dons d'entreprises, de particuliers, de fondations et de communautés religieuses (investissements et traitements).

2. Chiffre préliminaire.

3. Chiffre évalué.

Sources : *Rapport Parent*, tome III, « L'administration de l'enseignement », Québec, 1966 ; *Canadian Consumer*, oct. 1984, p. 11.

[172]

Tableau 45.
Part du PIB consacrée à l'enseignement dans les ordres d'enseignement
primaire et secondaire (public et privé),
collégial et universitaire, au Québec (1961-1989)

Années	Primaire et se- condaire (%)	Postsecondaire non univers. (%)	Universitaire (%)	Dépense globale (%)
1961-1962	3,7	0,2	0,9	4,9
1962-1963	3,7	0,2	1,1	5,1
1963-1964	3,9	0,2	1,1	5,3
1964-1965	4,2	0,3	1,3	5,8
1965-1966	4,7	0,2	1,3	6,2
1966-1967	4,5	0,2	1,3	6,1
1967-1968	4,7	0,2	1,5	6,4
1968-1969	5,3	0,2	1,3	6,8
1969-1970	5,5	0,4	1,5	7,4
1970-1971	6,4	0,6	1,6	8,6
1971-1972	6,7	0,7	1,5	8,9
1972-1973	5,9	0,8	1,4	8,1
1973-1974	6,0	0,9	1,4	8,3
1974-1975	5,9	1,0	1,5	8,4
1975-1976	6,1	1,0	1,6	8,7
1976-1977	6,5	1,0	1,5	9,0
1977-1978	6,7	1,2	1,7	9,6
1978-1979	6,2	1,2	1,7	9,1
1979-1980	6,2	1,1	1,7	9,0
1980-1981	6,3	1,1	1,7	9,1
1981-1982	6,1	1,2	1,7	8,9
1982-1983	5,9	1,1	1,7	8,7
1983-1984	5,8	1,1	1,6	8,5
1984-1985	5,6	1,2	1,6	8,4
1985-1986	5,4	1,1	1,6	8,1
1986-1987	5,1	1,1	1,6	7,8
1987-1988	5,1	1,1	1,6	7,8
1988-1989	4,7	1,1	1,6	7,4

Sources : Statistique Canada, Une décennie des finances de l'éducation, cat. 81-560 ; Statistiques financières de l'éducation, Ottawa, cat. 81-208 ; Statistiques de l'enseignement — Estimations, Ottawa, cat. 81-220 ; calculs des auteurs.

De même, la part du produit intérieur brut (PIB) consacrée à l'enseignement dans les ordres d'enseignement primaire et secondaire (public et privé) augmente régulièrement au cours des années soixante : elle est de 3,7% en 1961-1962 et atteint le pourcentage record de 6,7% en 1971-1972 ; [173] au cours des années soixante-dix, on constate des fluctuations importantes et à compter des années quatre-vingt, une baisse régulière. À tel point qu'en 1988-1989, l'État québécois consacre à l'enseignement primaire et secondaire 4,7% du PIB, soit un niveau d'investissement comparable à celui de 1964-1965. Il faut dire qu'un déplacement des dépenses s'effectue au cours de cette période « en faveur » des ordres d'enseignement postsecondaire non universitaire et universitaire. Ce déplacement correspond à l'évolution des clientèles, quoiqu'on observe, dans ce même domaine, au cours des années quatre-vingt, sinon une diminution de la part du PIB, du moins une grande stabilité. Tous ordres d'enseignement confondus, la période 1961-1989 voit la part du PIB consacrée à l'enseignement augmenter régulièrement de 1961 à 1971-1972, puis chuter de manière significative en 1972-1973, pour ensuite remonter et atteindre un sommet (9,5%) en 1978-1979 ; depuis lors, sauf pour une année, la chute est continue (tableau 45).

Tableau 46
Dépenses de fonctionnement des commissions scolaires,
de 1972 à 1988¹

Dépenses	Années				
	1972-1973	1976-1977	1981-1982	1986-1987 ²	1987-1988 ³
Dépenses en \$ courants (en millions de \$)	1 253	2 256	3 732	4 224	4 443
Dépenses en \$ constants de 1976-1977 ³ (en millions de \$)	1 989	2 256	2 241	2 161	2 180
Dépenses par élève en \$ constants de 1976-1977 ³	1 356	1 769	2 139	2 182	2 201

1. Y compris les dépenses nettes des activités auxiliaires. Les dépenses de fonctionnement excluent cependant le service de la dette, la formation continue, les immobilisations financées à même les revenus courants ainsi que les dépenses de transfert.

2. Estimation.

3. Ces données se rapportent à l'année civile et incluent les dépenses de fonctionnement des organismes d'éducation du primaire et du secondaire, publics et privés, les dépenses de gestion du ministère, les contributions gouvernementales aux fonds de pension des employés et d'autres dépenses liées à l'enseignement (selon le concept de Statistique Canada). Source : MEQ (1989), *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*.

La diminution au cours des années quatre-vingt de la part du PIB consacrée à l'éducation ne signifie pas que les dépenses consacrées à l'éducation diminuent ; en fait, les dépenses de fonctionnement des commissions scolaires par élève en dollars constants de 1976-1977 augmentent légèrement au cours des années quatre-vingt, quoique moins rapidement qu'au cours des années soixante-dix (tableau 46).

[174]

En ce qui concerne la part du PIB consacrée à l'enseignement primaire et secondaire, on observe que, comparativement au Canada et notamment à l'Ontario, le Québec, tout en diminuant sa part, maintient malgré tout celle-ci au-dessus de la moyenne canadienne et ontarienne (tableau 47). Il faut dire que le PIB québécois est inférieur à celui de

l'Ontario, ce qui oblige en quelque sorte le Québec à en prélever une part plus importante que l'Ontario pour assurer des services éducatifs comparables. Il y a là un indice de la faiblesse relative de l'économie québécoise par rapport à celle de la province voisine.

Tableau 47
Dépenses globales consacrées à l'enseignement primaire
et secondaire par rapport au PIB — Québec et régions du Canada,
de 1972 à 1987 (en X)¹

Québec et régions du Canada	Années				
	1972	1976	1981	1986 ²	1987 ²
Québec	5,9	6,3	6,1	5,1	5,0
Maritimes	6,4	7,0	7,3	6,1	6,0
Ontario	4,8	4,5	4,3	4,3	4,1
Ouest	4,7	4,2	3,7	4,2	4,0
Canada sans le Québec	5,0	4,7	4,3	4,4	4,2
Canada	5,2	5,1	4,7	4,6	4,4

1. Ces données se rapportent à l'année civile et incluent les dépenses de fonctionnement des organismes d'éducation du primaire et du secondaire, publics et privés, les dépenses de gestion du ministère, les contributions gouvernementales aux fonds de pension des employés et d'autres dépenses liées à l'enseignement (selon le concept de Statistique Canada).

2. Estimation.

3. Source : MEQ (1989), Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire.

On constate par ailleurs que les écarts avec le temps s'amenuisent, comme si le Québec des années quatre-vingt tendait à rejoindre la moyenne canadienne. L'étude de Marius Demers (1988), consacrée à l'évolution des dépenses des commissions scolaires de 1972-1973 à 1986-1987 et qui établit une comparaison entre le Québec, l'Ontario et les États-Unis, documente ce phénomène. À cet effet, l'auteur distingue deux grandes périodes :

Entre 1972 et 1981, la dépense par élève a progressé beaucoup plus rapidement au Québec qu'en Ontario et aux États-Unis. La diminution plus forte de l'effectif scolaire au Québec au cours de cette période explique en partie l'augmentation plus importante de sa dépense par élève, compte tenu des rigidités qui ont empêché une diminution des dépenses proportionnelles à la baisse de l'effectif scolaire. La politique salariale plus généreuse au Québec et la diminution plus forte du nombre moyen d'élèves par enseignant sont également à l'origine de la progression plus rapide de la dépense par élève au Québec.

[175]

Entre 1981 et 1986, c'est l'inverse qui s'est produit : la dépense par élève s'est accrue moins rapidement au Québec qu'ailleurs. On a procédé au Québec à la récupération d'une partie des avantages acquis par les employés des commissions scolaires au cours des années antérieures par une politique de restrictions salariales et une augmentation de la tâche des enseignants. Pendant ce temps, en Ontario et aux États-Unis, les conditions de travail des employés s'amélioraient, de sorte que l'écart entre le Québec et les régions considérées, en ce qui a trait aux coûts moyens, s'amenuisait sensiblement.

Demers conclut au terme de son analyse que le Québec se situe pratiquement près de la moyenne américaine en ce qui a trait aux deux principales composantes du coût par élève — le salaire moyen des enseignants et le nombre moyen d'élèves par enseignant —, alors que l'Ontario ferait bande à part avec une tâche plus lourde et des salaires plus élevés pour ses enseignants.

***Les nouvelles idéologies et les nouvelles politiques scolaires :
les ambiguïtés du « retour à l'essentiel »***

[Retour à la table des matières](#)

Cette période se caractérise aussi, sur le plan idéologique, par la ré-surgence d'idéologies néolibérales ou conservatrices valorisant le retrait de l'État de certains secteurs de l'activité économique et leur privatisation, le respect du libre jeu de l'initiative privée et du marché, ainsi que la déréglementation. Des politiques sont élaborées et des décisions concrètes sont 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 n'est pas sans conséquences pour les groupes sociaux qui, d'une manière ou d'une autre et à des degrés divers, ont pu profiter antérieurement des politiques interventionnistes de l'État. Dans un tel contexte, les aspirations s'ajustent à la baisse et les revendications, pour être effectivement acceptées par l'opinion publique, doivent être plus « raisonnables ». On voit, par exemple, les syndiqués défendre des acquis qu'ils sentaient à juste titre menacés et des chômeurs et des assistés sociaux craindre de voir se modifier les régimes sociaux les concernant. Il en est de même, on s'en souvient, des personnes âgées à qui un gouvernement malhabile voulait refuser l'indexation de leurs pensions de vieillesse.

L'ouvrage de J.-L. Migué et R. Marceau (1989), de l'ENAP, intitulé *L'économie politique de l'enseignement élémentaire et secondaire : monopole public ou concurrence ?*, nous semble représentatif du discours économiste et néolibéral typique de cette période. Examinons brièvement cet ouvrage.

D'abord, les auteurs procèdent, comme il se doit dans pareille entreprise, à un diagnostic du système éducatif québécois et de sa performance. Ce qui les frappe, c'est que « la poussée ininterrompue des coûts [176] et de la qualité mesurée des inputs scolaires [la scolarité et l'expérience des enseignants, leurs salaires, le ratio maître-élèves, par exemple] ne se soit pas accompagnée d'une amélioration correspondante de la performance de l'école publique. La relation entre ces deux types de variables [...] est au mieux inexistante, au pire négative » (1989 : 7). La performance est donc ici fonction du succès à des tests standardisés, là où l'école privée, qui coûte moins cher, fait preuve d'une

qualité supérieure. Leur conception, qui s'inspire d'une certaine recherche, affirme donc que les variables quantitatives mesurant le coût unitaire de l'école et celles mesurant les caractéristiques des maîtres, ne comptent pour presque rien dans la performance des écoles et des maîtres. Selon ces auteurs, on ne peut conclure cependant que les enseignants n'ont aucun impact sur le rendement des élèves ; au contraire :

Lorsqu'on le découvre par la méthode implicite — par la performance des élèves qu'il a sous sa tutelle, une fois qu'on a standardisé les autres qualités de ces élèves —, le rôle du maître apparaît comme extrêmement important, d'autant plus que les variations inter-écoles et inter-régions en matière d'efficacité des maîtres sont très marquées. En d'autres termes, les maîtres y sont pour beaucoup dans la performance d'une école, mais on ne sait pas quelles sont les caractéristiques qui les rendent ou non productifs. On sait seulement que les mesures traditionnelles des caractéristiques laissent à désirer et se révèlent de piètres indicateurs de la vraie qualité d'une école. (1989 : 21.)

Les auteurs constatent aussi que les maîtres « ne sont pas des mauvais maîtres, mais ce sont des maîtres qui n'ont aucune raison d'être bons ». Ils veulent dire par là que, selon eux, le système de sanctions et de récompenses propres à la bureaucratie scolaire ne comporte pas d'incitatifs à l'excellence ou de primes à la performance. En somme, le système de sanctions et de récompenses que l'on retrouve dans l'entreprise privée est ici pris comme le modèle canonique de référence.

Mais alors, qu'est-ce qu'une bonne école, une école à bon rendement ? Selon les auteurs, l'essentiel est à trouver non pas dans la structure formelle, mais plutôt dans l'organisation informelle. Celle-ci est caractérisée par de grands objectifs éducatifs (par exemple, l'excellence scolaire) formulés clairement et spécifiés dans des démarches éducatives et des programmes d'enseignement, un corps professoral qui partage le sens d'une mission, une direction qui assume un leadership plus pédagogique qu'organisationnel et autoritaire, et un processus décisionnel décentralisé encourageant la participation des enseignants qui collaborent entre eux et qui en retirent davantage de satisfaction personnelle. Les auteurs résument leur recension des écrits de cette manière :

Au total, les auteurs condensent le sens du contraste entre les écoles « excellentes » et les « piètres » dans une formule : c'est l'équipe plutôt que la hiérarchie. Plutôt que de faire appel à la réglementation et au contrôle pour intégrer les objectifs et les intérêts des membres — comme [177] c'est le cas dans les organisations hiérarchiques — les bonnes écoles comptent davantage sur l'intérêt marqué des maîtres envers l'organisation pour susciter leur coopération et leur engagement. L'enseignement repose donc plus sur le jugement professionnel du maître et sur ses relations avec les autres parties de l'entreprise que sur les prescriptions détaillées du programme et des méthodes pédagogiques formelles. (1989 : 26.)

Notons que ce discours n'est pas « prolétarisant ». En fait, c'est un discours antibureaucratique et décentralisateur qui veut redonner aux enseignants et aux directions d'école locales un ensemble de pouvoirs présentement entre les mains d'une bureaucratie centrale qu'il faut, selon les auteurs, démanteler. Ces pouvoirs concernent les programmes, la discipline, les méthodes d'enseignement, l'embauche et la mise à pied. Comme ils ne peuvent réellement appartenir aux enseignants et aux directions d'école que dans une école privée, il importe de mettre fin au monopole public dans l'enseignement primaire et secondaire et encourager, selon une logique marchande, les initiatives et la diversification des écoles en fonction du jeu de l'offre et de la demande sur le marché de l'éducation.

Il est donc inutile d'investir de nouvelles sommes dans le système public actuel, d'en centraliser encore davantage la gestion et de réglementer d'une manière plus sévère l'enseignement et l'apprentissage ; la seule voie possible est ce que les auteurs appellent « la généralisation de l'école libre et la décentralisation » (1989 : 51), « le recours à l'instrument somme toute exclusif du vrai progrès des institutions, la concurrence » (1989 : 51), la déréglementation des réseaux public et privé et la rémunération au mérite.

Les auteurs s'attachent à montrer que les raisons qui, traditionnellement, ont justifié l'intervention des pouvoirs publics dans l'éducation — la sauvegarde des idéaux et vertus démocratiques, l'égalité des chances et la démocratisation, l'intérêt bien compris des enfants et des parents, la croissance et la distribution de la richesse collective, la réduction de la criminalité, des économies d'échelle, etc. — sont fort discutables dans la cadre d'une philosophie néolibérale, outre que, dans les faits ils sont inégalement atteints, entraînant des coûts élevés et

croissants. En réalité, le monopole public en éducation, selon les auteurs, aurait plus à voir avec les intérêts des classes moyennes au service de l'État et se maintiendrait grâce à une entente entre les appareils syndicaux enseignants et les fonctionnaires. C'est cette alliance objective, et non les enseignants, qui serait responsable des problèmes actuels de l'éducation. C'est pourquoi il faut s'attaquer à ceux-ci au nom des intérêts supérieurs des parents et des élèves, et d'un rendement éducatif optimal au plus bas prix possible ⁵⁵.

On a donc là un exemple, peut-être extrême, d'un courant idéologique qui, contestant les bases idéologiques des politiques éducatives de la phase précédente, influe sur les décideurs de l'époque dans leur [178] volonté de rebâtir l'école publique ⁵⁶. Soulignons que ce point de vue néolibéral néglige les déterminants sociaux de la sélection scolaire et du partage inégal des savoirs et donc des pouvoirs, sans par ailleurs justifier ses propres présupposés productivistes.

C'est ainsi que cette phase est 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 affecte aussi la fonction même de l'enseignant et non pas seulement ses conditions d'exercice, dans de nouvelles orientations et mesures comme le resserrement administratif et ministériel sur le curriculum, la moins grande autonomie laissée aux enseignants — autonomie d'ailleurs jusque-là relative — en matière de programmes d'enseignement, le développement en nombre considérable de programmes plus détaillés. Poussé par une demande sociale de plus grande uniformité pédagogique, le MEQ accentue son rôle de producteur de programmes et pose des actes que plusieurs qualifient de centralisation pédagogique.

⁵⁵ Notons que Migué et Marceau, s'ils ont une image positive du rôle primordial de l'enseignant et s'ils lui reconnaissent une place importante au niveau de l'école, tant individuelle que collective, sont beaucoup plus critiques à l'égard des regroupements syndicaux qu'ils considèrent en partie responsables des impasses actuelles.

⁵⁶ S'il n'a pas reçu l'approbation des décideurs éducatifs dans ses aspects les plus radicaux — la déréglementation, la décentralisation très poussée, la concurrence totale, le développement « libre » de l'école privée —, il a néanmoins suffisamment retenu leur attention pour rendre légitime tout un ensemble de diagnostics, de points de vue et éventuellement de décisions sur des stratégies d'amélioration des écoles et de l'éducation en général.

On peut s'étonner que l'idéologie néolibérale, sous prétexte d'assurer la productivité et le rendement, introduise plusieurs contrôles qui réduisent la marge de manœuvre des acteurs scolaires et des enseignants, alors que cette idéologie réclame justement une plus grande autonomie locale. On voit que ce courant idéologique ne craint pas les contradictions. En fait, cette idéologie prône un désengagement de l'État dans les secteurs improductifs en même temps qu'une rationalisation des secteurs où il est nécessaire de maintenir l'intervention de l'État : d'un côté, le libéralisme à outrance, de l'autre, le taylorisme...

Une caractéristique importante de cette phase pourrait bien être la tentative de faire des parents des acteurs importants dans un système éducatif qui, soit dit en passant, n'a pas manqué au cours de la première phase de les décevoir, sinon de les « perdre », par ses grèves, ses bouleversements pédagogiques, par la faiblesse de l'encadrement supposément attribuée aux polyvalentes. L'idée étant qu'en rapprochant l'école de son milieu et en faisant participer les parents, on améliorerait le fonctionnement de l'éducation ainsi que ses résultats. Le concept de projet éducatif proposé par le Livre vert et repris par *L'école québécoise*, ainsi que les dispositions de la loi 107, témoignent d'une volonté de donner un pouvoir réel au niveau de l'établissement scolaire et de la commission scolaire.

Il importe de noter l'ambiguïté des politiques de décentralisation scolaire, d'élaboration de projets éducatifs locaux, de la plus grande importance accordée au palier de l'école par rapport à celui de la commission scolaire. Bien sûr, ainsi que nous l'avons mentionné plus haut, ces politiques peuvent être considérées comme des stratégies plus ou moins avouées de contrôle des enseignants⁵⁷. Elles n'en comportent pas moins de réelles possibilités pour les enseignants, individuellement et [179] collectivement, de prendre part à 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 le supposer, d'une participation 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 un développement professionnel plus autonome.

⁵⁷ Quant 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.

Il serait donc intéressant de savoir comment les enseignants en exercice perçoivent la décentralisation : comme une menace ou comme un fait encourageant ?

L'institutionnalisation de la négociation provinciale donne lieu à des ententes collectives ou à des décrets qui définissent et codifient la tâche et les conditions de travail des enseignants dans l'ensemble du réseau dirigé par l'État. Ces phénomènes, ainsi que nous l'avons précédemment noté, peuvent être analysés en termes de défense de l'autonomie et de l'intégrité de la fonction d'enseignant 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 de plus en plus d'intervenants se plaindre des contraintes associées à la convention collective, et on tente à plusieurs reprises de revoir le cadre de la négociation, pour en diminuer les coûts et les effets négatifs ; on essaie aussi de restreindre la négociation elle-même afin d'accroître le contrôle des gestionnaires sur le système éducatif et de leur donner une marge de manœuvre accrue, notamment en ce qui a trait à la gestion des personnels, celle-ci étant rendue plus nécessaire, du moins en était-on convaincu, par suite de la crise financière de l'État.

Reliées et significatives aussi sont les nouvelles tentatives de moralisation du corps enseignant et d'inculcation de ce que Muel-Dreyfus (1983 : 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 la promotion des intérêts de groupe. On s'en souvient, les événements d'Octobre 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 mise en doute, certaines orientations actuelles de la CECM au sujet de la professionnalité 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, sa pratique et son idéologie et ses effets (réels ou fictifs, positifs ou négatifs) sur la qualité de l'éducation 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 de la présente période.

[180]

Le débat entre Desbiens, Roy et Laliberté, reproduit dans *L'école coopérative* (1978) et portant sur le thème « Syndicalisme et qualité de l'enseignement », est révélateur de cette remise en question d'un type de syndicalisme enseignant au cours de la deuxième moitié des années soixante-dix et des années quatre-vingt. C'est ainsi qu'une certaine critique, radicale dans ses accents, tient le syndicalisme enseignant pour responsable de la baisse de la qualité de l'éducation. Mais cette critique va en fait plus loin : elle juge que le syndicalisme est incompatible avec la qualité de l'éducation ⁵⁸.

⁵⁸ Attardons-nous ici quelque peu sur la thèse de Desbiens, puisque ses propos nous semblent révélateurs d'un point de vue assez répandu au cours de cette période et qu'ils attaquent la légitimité sinon du syndicalisme enseignant en tant que tel, du moins de ses orientations et de son activité.

Dans ce numéro thématique de *L'école coopérative*, Desbiens, qui est reconnu pour « travailler à la hache » et qui néanmoins, ou peut-être à cause de ce style à l'emporte-pièce, conserve une certaine audience, développe une argumentation en trois temps. Dans un premier temps, il s'attache à montrer qu'il n'y a pas, du moins en théorie, de lien entre syndicalisme et qualité de l'éducation, sinon des liens très indirects. Dans le cas de l'enseignement et de son évolution au Québec, il en mentionne deux : la transformation de la « vocation » en « carrière » et une certaine préoccupation de la recherche pédagogique, « pour la raison que le syndicalisme (n'importe quel syndicalisme) est tout entier tourné vers la protection de ses membres et aucunement vers la qualité du produit de l'activité de ses membres » (1978 : 9). Dans un deuxième temps, Desbiens cherche à montrer que le syndicalisme enseignant québécois, dans ses orientations actuelles et tel qu'il est pratiqué par ceux qu'il appelle les « apparatchik syndicaux », nuit à la qualité de l'éducation, surtout à cause « des dommages psychologiques et intellectuels que l'on a causés à des centaines de milliers d'étudiants dans les combats des dernières années » [1978 : 10]). Desbiens se réfère ici aux nombreuses grèves qui ont perturbé au cours des dernières décennies le système d'éducation public, ce qui l'amène à se demander : « Faut-il qu'une société soit affolée pour que l'antique règle de civilisation soit oubliée, qui voulait que l'on sauve les femmes, les enfants et les malades avant l'équipage ? » (1978 : 10). Reprenant à son compte l'interrogation d'A. Tremblay (« Qu'est-ce qui s'est passé pour que les enseignants soient en train de falsifier leur propre fonction en s'arrogeant en quelque sorte le droit de définir eux-mêmes les orientations de la société québécoise et le droit de les définir en fonction d'une idéologie comme celle qui s'exprime dans le Manuel du 1^{er} Mai ? », [1978 : 10]), Desbiens répond en citant les propos de Soljenitsyne sur l'idéologie comme « justification recherchée à la

Dans le même ordre d'idées, le discours ministériel des années quatre-vingt sur le professionnalisme enseignant et sur la nécessité de centrer l'ensemble des politiques et des actions sur l'« intervention pédagogique » — celle-ci étant considérée comme la caractéristique fondamentale du métier et l'axe autour duquel l'identité professionnelle des enseignants se structure et se développe — peut être perçu à la fois comme une tentative à bien des égards intéressante de définir une forme de professionnalité propre à l'enseignement et comme une stratégie de « retour à l'essentiel », un rappel à l'ordre dont la remise en question par les enseignants — des professionnels de l'intervention pédagogique — ne pourrait se faire sans risquer de perdre toute légitimité. Se manifestent ici les ambiguïtés du « retour à l'essentiel » et, suivant l'analyse d'Ozga et Lawn (1981), la double face du professionnalisme : s'il peut être utile à l'État comme outil de contrôle des enseignants, il peut aussi être utile à ces derniers dans une stratégie de défense du métier contre des tentatives de restriction ou de « prolétarianisation » de la fonction enseignante. C'est ainsi que, par exemple, beaucoup d'enseignants abonderont dans le sens du ministre Laurin, qui, dans son discours du 5 mars 1981 à l'UQAM, définissait l'enseignant comme « [un] éducateur, un pédagogue, un spécialiste de l'intervention éducative » (1981 : 9), dont la compétence « concerne d'abord l'aptitude à accompagner et à guider les processus de développement personnel et d'apprentissage » (1981 : 10). Cette définition du métier rompt à la fois avec la vision de l'enseignant spécialiste d'une discipline et axé sur la transmission des

scélérateuse [...] théorie sociale qui aide le scélérat à blanchir ses actes à ses propres yeux et à ceux d'autrui » (1978 : 11). Enfin, dans un troisième temps, il affirme que le syndicalisme pratiqué par la CEQ est incompatible avec la qualité de l'éducation, parce qu'« il a ruiné le climat même de l'école. Quand je dis " climat ", je prends un raccourci pour signifier l'ensemble des conditions nécessaires à la relation éducative » (1978 : 11). Au départ, le syndicalisme enseignant ne semblait pas avoir de lien avec la qualité de l'éducation, à la fin de l'argumentation, au contraire, il apparaît incompatible avec celle-ci ! Soulignons que la réponse d'Adrien Roy est symptomatique du discours syndical dominant de l'époque : elle met l'accent sur la nécessité de lier la qualité de l'éducation aux grands objectifs de démocratisation de l'école et de la société, et donc du caractère idéologique de la notion de qualité et de l'impossibilité d'aborder cette question de manière « neutre ». Cela étant posé, Roy reprend l'histoire récente de la CEQ et cherche à montrer comment dans ses analyses, ses politiques, ses actions et ses luttes, celle-ci a pris position en faveur de l'égalité des chances en éducation.

connaissances et aussi avec celle du « travailleur de l'enseignement » véhiculée par l'appareil syndical au cours des années soixante-dix. Mais elle risque aussi de ne pas tenir compte de deux éléments importants de l'enseignement : le rapport au savoir et plus largement le rapport à la culture, ainsi que le rapport à l'organisation, reléguant ainsi l'enseignant à un statut de « technicien » de l'enseignement et de l'apprentissage, comme le montre au cours de la même époque l'évolution des politiques et des pratiques de formation des maîtres en Angleterre (Bourdoncle : 1991 ; Judge *et al* : 1994).

Quoi qu'il en soit, il est indéniable que la crise fiscale de l'État et la résurgence des idéologies néolibérales ont à l'époque un effet modérateur [181] sur le corps enseignant et sur l'expression, par ses associations et syndicats, de revendications collectives dépassant la défense des acquis.

Les « nouveaux » programmes

[Retour à la table des matières](#)

Au cours de la période qui va de 1979 à aujourd'hui, une refonte majeure des programmes s'effectue. Les « nouveaux programmes », qui commencent à être appliqués en 1979, notamment en français, langue maternelle, sont beaucoup plus « spécifiques » que les programmes-cadres. Ils comprennent un ensemble structuré et hiérarchisé d'objectifs généraux, intermédiaires et terminaux de formation ainsi que des contenus d'apprentissage. Selon l'approche privilégiée par le MEQ, les objectifs sont prescriptifs, alors que les contenus sont indicatifs. Les nouveaux programmes sont complétés par des guides pédagogiques qui visent à faciliter l'application des différents programmes. Selon Grégoire (1987), ces programmes pourraient être qualifiés de programmes-habilités, car ils sont essentiellement orientés vers l'acquisition d'habiletés diverses par les élèves. De Lorimier (1988) emploie l'expression « programme-processus » pour exprimer la même idée.

La refonte des programmes est précédée de la publication du *Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire* (1977), lui-même suivi de l'énoncé de politique *L'école québécoise* (1979). On trouve dans le premier document l'analyse de la situation et, dans le second, des

éléments de réponse qui légitiment la refonte des programmes. En effet, ainsi que le rappelle J. De Lorimier (1988), le *Livre vert* comprend un diagnostic, un impératif et une tendance.

Le diagnostic général du *Livre vert* s'appuie sur une série de constatations et de critiques : l'école publique est blâmée pour l'imprécision de son orientation et de ses objectifs ; les programmes d'études sont trop flous et l'évaluation des progrès de l'élève est improvisée ; la qualité des services offerts est inégale ; on souligne le manque d'exigences à l'école à l'endroit des jeunes ; chez ces derniers, on note le manque de rigueur, de discipline et d'esprit de travail ; on est insatisfait de la formation intellectuelle des jeunes, déçu de leur préparation inadéquate aux études supérieures ou au marché du travail ; on déplore la dépersonnalisation de l'école secondaire ; on regrette la distance croissante qui sépare l'école de la population ; enfin, on dénonce les conflits scolaires et la bureaucratisation du système. (De Lorimier, 1988 : 9).

L'impératif qui s'impose à la suite d'un tel diagnostic s'exprime en termes de qualité de l'éducation :

mieux définir les orientations et les méthodes de l'école, notamment par des programmes d'enseignement plus précis, des outils pédagogiques mieux adaptés, fournir un encadrement plus soutenu aux élèves (De Lorimier, 1988 : 9).

[182]

En somme, après quinze ans d'efforts pour moderniser le système scolaire et le rendre plus accessible, le *Livre vert* souhaite qu'on redresse la situation en se centrant sur la qualité et l'exigence, qu'on « humanise » le système en personnalisant la formation de l'élève et en rapprochant la structure scolaire du milieu, notamment par une présence plus soutenue des parents dans l'école et auprès de la commission scolaire.

L'énoncé de politique *L'école québécoise* adopte l'essentiel des orientations proposées par le *Livre vert*. Il explicite cependant un certain nombre de choix qui ont eu et ont encore un impact considérable sur l'enseignement et la profession enseignante. En effet, ayant condamné les programmes-cadres, c'est-à-dire une forme de

décentralisation pédagogique qui laissait une grande marge de manœuvre aux commissions scolaires et aux équipes d'enseignants, *L'école québécoise* redonne au MEQ la responsabilité de mettre sur pied des programmes plus précis. Ayant énoncé les objectifs de l'éducation, l'État définit les programmes d'enseignement qui seront ensuite appliqués partout au Québec, quitte à laisser une marge de manœuvre pour des adaptations locales.

Dorénavant, il ne faudrait plus attendre des enseignants qu'ils déterminent eux-mêmes les objectifs spécifiques de leur enseignement, puisque les programmes seraient spécifiés dès leur élaboration par le ministère (De Lorimier, 1988 : 62).

L'établissement des programmes par le MEQ comporte des choix pédagogiques importants. En effet,

la structure d'objectifs choisie pour la conception des programmes d'études québécois appartient à une famille de modèles didactiques identifiables qu'on pourrait appeler « organisationnels-systémiques ». Ces modèles partagent en commun l'idée qu'ils sont compatibles avec tous les autres modèles puisque leur propos n'est pas d'opter dans un sens ou dans un autre, mais d'organiser la didactique d'une manière rationnelle. Parmi les modèles de cette famille, le « cadre d'élaboration des programmes » retient un modèle simple à caractère « organisationnel-linéaire », qui découpe les apprentissages en tranches de plus en plus petites (De Lorimier, 1988 : 67).

Est ainsi visé l'objectif d'assurer à tous les élèves des apprentissages minimaux et les éléments essentiels d'une formation de base commune, selon la philosophie *back to basics*. Cette orientation, de toute évidence, comporte le risque d'écarter des orientations de type personnaliste ou organique au profit d'une mécanique d'objectifs qui structure l'enseignement de manière à concentrer davantage l'attention sur l'enseignant et la performance mesurée des élèves. Le Conseil supérieur de l'éducation, dans son rapport annuel 1987-1988 (*Le rapport Parent*, vingt-cinq ans après), soulignera ce remplacement de la pédagogie centrée sur l'élève par la pédagogie par objectifs.

Mellouki (1990) estime pour sa part que ce changement d'orientation représente une tentative de réconciliation des différents discours pédagogiques que le Québec a connus au cours des dernières décennies. Il constate :

Sommairement, et contrairement à la période précédente, où les programmes-cadres lui laissaient, théoriquement, une assez grande liberté dans la détermination de son propre programme scolaire et dans le choix des activités d'apprentissage, l'enfant assimilera dorénavant des connaissances qui lui sont imposées par le MEQ, à qui revient l'élaboration des programmes, la détermination de leurs contenus et la définition des régimes pédagogiques explicitant les modalités de leur application. L'esprit qui continuera, théoriquement, à animer l'organisation de l'école et à orienter la pratique des enseignants demeure encore celui de la pédagogie active : l'école visera le développement intégral de l'enfant et l'enseignant mettra en place les activités et créera l'ambiance favorable à ce développement. Mais la priorité est désormais donnée à l'acquisition des savoirs scolaires fondamentaux. Et c'est là le sens de l'appel, maintes fois répété, d'un retour à la fonction essentielle de l'école. (1990 : 401.)

Quant aux enseignants.

(on) ne leur demande plus, comme au temps des programmes-cadres, de déterminer les éléments immédiatement reliés à l'acte d'apprentissage en classe. Désormais, il appartient à tout enseignant de trouver les moyens utiles pour atteindre les objectifs prescrits des programmes spécifiés. (De Lorimier, 1988 : 69-70.)

C'est en ce sens que les nouveaux programmes sont différents des programmes-catalogues de la période antérieure aux années soixante et qu'ils laissent aux enseignants une certaine marge de manœuvre en ce qui concerne les moyens.

La complexification de la tâche

[Retour à la table des matières](#)

La moralisation dont il a été question précédemment touche non seulement les enseignants, mais aussi les élèves. En effet, une demande sociale favorable à une plus grande discipline en classe et dans les lieux scolaires s'exprime au cours de cette deuxième phase, obligeant bon nombre d'enseignants — peut-être davantage au secondaire et dans certains milieux socio-économiques — à investir une portion importante de leur temps et de leur énergie dans le contrôle des étudiants qui leur sont confiés et le maintien d'un ordre scolaire, à commencer par l'ordre dans la classe et l'école ⁵⁹.

On peut se demander si cette exigence de discipline traduit une volonté de voir la fonction d'enseignant s'élargir à des dimensions éducatives qui auraient été négligées au profit de l'instruction proprement dite. Dans cette optique, on percevrait de plus en plus ces dimensions [184] éducatives comme indissociables et même comme essentielles à l'apprentissage proprement scolaire. Nous assisterions alors à une prise de conscience généralisée de l'importance de certaines conditions culturelles ou motivantes pour l'apprentissage. Serait ainsi remise en question la division du travail opérée au cours de la première phase entre les spécialistes de l'encadrement des étudiants et les enseignants.

Quoi qu'il en soit, il est indéniable que la tâche des enseignants devient de plus en plus complexe au fil des ans. Au moment des audiences

⁵⁹ Comment expliquer ce phénomène ? 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 exige un certain resserrement du contrôle social et rend par le fait même possible la dénonciation par certains groupes de toute forme de relâchement à l'école ? Cela est difficile à trancher, notamment parce qu'on connaît mal les caractéristiques sociales de cette demande de discipline plus stricte.

de 1984 du Conseil supérieur de l'éducation sur la condition enseignante, cette réalité est affirmée à maintes reprises par les enseignants. Depuis lors, la situation n'a pas démenti ce diagnostic. Cependant, il serait faux de croire que ce phénomène est récent. En fait, il serait plus juste d'affirmer que la complexification de la tâche renvoie à la réforme scolaire des années soixante, notamment à la démocratisation de l'éducation, qui a placé les enseignants devant un nombre et une diversité d'élèves sans précédent ⁶⁰.

La tâche des enseignants devient plus complexe aussi à la suite de l'apparition de phénomènes de société qui ont des impacts problématiques sur l'enseignement/apprentissage. Que l'on se figure les conséquences, sur les apprentissages scolaires, de la pénétration de la télévision et des médias de masse auprès des jeunes, et de l'évolution de la structure familiale vers la monoparentalité, les familles recomposées ⁶¹. Il n'est pas difficile de croire que ces conditions commandent une attention supplémentaire des enseignants face aux élèves, tout en les forçant à considérer les différences de génération.

Le travail enseignant se complexifie également avec le phénomène de l'intégration des élèves handicapés et/ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA). Longtemps exclus de l'école, ces élèves font

⁶⁰ La démocratisation de l'éducation est en soi responsable d'une complexification de la tâche des enseignants ; elle appelle des développements pédagogiques importants, dans les méthodes, dans les contenus, dans les stratégies de motivation et d'animation, bref dans l'ensemble du répertoire des compétences d'un enseignant afin qu'il puisse avec une certaine efficacité instruire et éduquer les jeunes de tous les milieux. Ce défi existe toujours, ici comme ailleurs, malgré les progrès réalisés.

⁶¹ En entrevue, ce sont ces deux phénomènes que les enseignants mentionnent le plus fréquemment et le plus spontanément comme ayant modifié profondément la relation pédagogique maître-élèves. Les enseignants sont très conscients des nouvelles attentes que ces progrès ont suscitées à leur endroit, mais ils se sentent parfois incapables de contrecarrer ou contrebalancer les effets négatifs de la télévision sur les attitudes et l'apprentissage des jeunes, encore moins de jouer au substitut parental auprès de jeunes prématurément « vieillissants ». Ils sont aussi conscients que les cadres sociaux de l'apprentissage ne peuvent plus être ceux d'autrefois et qu'ils doivent faire une place plus grande aux jeunes dans les cheminements d'apprentissage suggérés. Sur ces plans, nos entrevues indiquent que le rapport entre l'école et la société n'est pas à l'avantage des enseignants et qu'ils ne peuvent qu'agir modestement sur les effets, non sur les causes.

une entrée timide d'abord par les services d'éducation spécialisée et les classes spéciales dans les années soixante. Dans les années soixante-dix, leur nombre augmente rapidement, forçant les responsables scolaires à étudier sérieusement l'offre des services spécialisés et son idéologie psychomédicale sous-jacente. Au début des années soixante-dix, l'arrivée des orthopédagogues semble entraîner une sorte d'« intolérance » des enseignants réguliers face aux EHDAA : puisque les services et les spécialistes sont disponibles, il n'y a pas de raison de s'en priver ; il suffit alors de leur confier les élèves qui présentent des difficultés d'adaptation. En réaction à ce phénomène et dans les suites du *Rapport COPEX* (1976), le gouvernement met en œuvre au début des années quatre-vingt la politique d'intégration des EHDAA dans les classes régulières. Or, il semble que cette politique soit largement improvisée. De plus, les enseignants réguliers sont souvent laissés sans ressources pour effectuer l'intégration ⁶². Par ailleurs, tout ce mouvement d'intégration a lieu en même temps qu'un mouvement de revendications en faveur de la [185] « douance ». Dans les deux cas, les enseignants sont souvent coincés entre les revendications sans doute légitimes des parents d'élèves en difficulté et celles des parents d'élèves doués, qui exigent des services et plus d'attention pour leur progéniture, mais sans que l'école fournisse toujours aux enseignants les moyens et les ressources pour répondre positivement à ces revendications.

Enfin, dans la région de Montréal, la tâche se complexifie avec l'arrivée des enfants des immigrants et des communautés ethnoculturelles. On parle de plus en plus de la nécessité pour les enseignants d'acquérir une compétence interculturelle, notion généreuse, mais encore peu définie et opérationnalisée dans le répertoire des stratégies pédagogiques et didactiques des enseignants.

Une chose est certaine, les enseignants doivent apprendre à tenir compte d'un plus grand nombre de variables dans les décisions pédagogiques et didactiques quotidiennes. Ils doivent aussi acquérir des compétences diversifiées dans leurs rapports avec les jeunes, avec leurs parents et avec l'ensemble des adultes travaillant en milieu scolaire ou dans les institutions sociales qui, à un titre ou l'autre, ont affaire aux

⁶² Plusieurs enseignants nous ont parlé à ce sujet d'une « intégration sauvage », qui les laisse souvent démunis pour affronter les problèmes très concrets que pose l'intégration des EHDAA dans les classes régulières.

jeunes et à leur famille. L'ensemble de ces défis renvoie à la fois à des phénomènes de diversification et de pluralité de la société et aussi à des phénomènes de compétition pour l'attention et la motivation des jeunes. Si l'enseignant a de plus en plus devant lui une clientèle aux multiples visages, il n'est pas certain que l'ensemble des développements sociaux appuient ses efforts et poussent d'une manière harmonieuse dans le sens d'un encadrement éducatif des jeunes et d'un apprentissage sérieux et soutenu.

Il nous apparaît essentiel de reconnaître que cette complexification de la tâche constitue une des données fondamentales, sinon « la » donnée par excellence, à partir de laquelle doivent s'articuler les réflexions et les actions concernant la formation des enseignants et la recherche en sciences de l'éducation. Car cette donnée est incontournable, « massive » et elle est là pour demeurer.

L'évolution de carrière et la gestion du corps enseignant

La mobilité horizontale des enseignants

[Retour à la table des matières](#)

Au cours de la période 1976-1990, les problèmes démographiques et budgétaires amènent une certaine mobilité horizontale du personnel enseignant d'un champ d'enseignement à un autre, d'un secteur à un autre, et même d'un niveau d'enseignement à un autre. Une étude récente de Chagnon, Pelletier et Lessard (1993) réalisée auprès d'enseignants de la CECM, membres de l'Alliance des professeurs de Montréal, [186] révèle qu'en cours de carrière, 41% des enseignants interrogés ont changé d'ordre d'enseignement (primaire-secondaire), 79% ont changé de degrés (par exemple, 1^e année ou 5^e année), 87% d'école, 36% de commission scolaire, 41% de champ d'enseignement, 11% ont changé de statut (d'enseignant à professionnel ou vice-versa) et 25% de secteur d'enseignement. Ces chiffres indiquent une forte mobilité du personnel enseignant à l'intérieur de la plus grosse commission scolaire du Québec. Une étude conduite par le Conseil supérieur de l'éducation (Berthelot : 1991) auprès d'enseignants du primaire, du secondaire et du collégial, fournit des données analogues. En effet, on y apprend

qu'au cours de leur carrière, 43% des enseignants du primaire qui ont été interrogés avaient changé, volontairement ou non, d'ordre d'enseignement, 81% avaient changé d'école, 35% de commission scolaire et 40% de matière au secondaire. L'enquête du CSE révèle que 45% des enseignants avaient changé d'ordre d'enseignement, 79% d'école, 38% de commission scolaire et 73% de matière. Ce dernier chiffre mérite d'être souligné et mis en perspective, tellement il paraît élevé et lourd de conséquences :

Au secondaire, près des trois quarts des enseignants et enseignantes ont changé de matière au cours de leur carrière. Certains l'ont fait de bon gré (29,2%), mais la plupart ne l'avaient pas choisi (43,8%). Les changements apportés au régime pédagogique du secondaire, en modifiant la liste des cours obligatoires, ont nécessairement conduit à une mobilité accrue du personnel enseignant de cet ordre d'enseignement. Dans la mesure où l'on a incité les enseignantes et enseignants du secondaire à devenir des spécialistes d'une matière, on peut présumer de l'impact ailleurs, il faut souligner que ces changements de matière ne correspondent pas qu'auront provoqué ces changements sur leur motivation et leur satisfaction. Par systématiquement à une affectation du personnel enseignant hors de son champ de compétence légalement reconnu. Au moment de l'enquête, 5,8% des enseignantes et enseignants du primaire et 10,5% de ceux du secondaire étaient affectés à une matière ou à un ordre d'enseignement qui ne correspondait pas à leur qualification légale. La presque totalité de ces personnes (100% au primaire et 97,8% au secondaire) s'estimaient toutefois compétentes pour réaliser la tâche qui leur avait été confiée (Berthelot, 1991 : 97-98).

Quoi qu'il en soit, certains aspects de cette mobilité ont été et restent contraires à l'orientation du *Rapport Parent*. En effet, quels que soient les aspects positifs et négatifs de cette mobilité forcée pour les élèves et les enseignants, celle-ci comporte une redéfinition du modèle de professionnalisation dominant jusqu'à ce jour et axé sur la spécialisation tant disciplinaire que pédagogique. La baisse des clientèles et les compressions budgétaires dans les ordres d'enseignement pré-universitaires, jointes à des priorités syndicales axées sur la sécurité de l'emploi, rendent impérieuse une certaine mobilité des enseignants d'un champ d'enseignement à l'autre et d'un ordre d'enseignement à l'autre. Dans ce dernier cas, il est surtout question du passage du secondaire au primaire, rarement de l'inverse. À notre connaissance, à l'échelle du Québec, une [187] seule étude objective (MEQ : 1986) du phénomène de la mobilité

interchamp a été faite et pour une seule année, soit 1984-1985. Elle révèle que, suivant les définitions utilisées ⁶³, 14,6% de tous les enseignants à plein temps du préscolaire, du primaire et du secondaire étaient affectés à une tâche qui ne correspondait pas à leur champ de formation. Ce pourcentage baissait à 8,6% chez les enseignants du préscolaire et du primaire et grimpait à 22,5% chez les enseignants du secondaire général et à 15,9% chez les enseignants du secteur professionnel. Ces chiffres indiquent que, si le problème n'est pas généralisé, il n'est pas non plus insignifiant, surtout au secondaire.

S'il est possible de chiffrer de manière assez précise pour l'ensemble du corps enseignant les phénomènes liés à la mobilité, il est cependant nécessaire de faire des distinctions : toute mobilité n'est pas mauvaise en soi ou « déprofessionnalisante », certains enseignants ayant de fait une formation polyvalente ; c'est pourquoi le passage, par exemple, des mathématiques à la physique est moins problématique que celui de l'éducation physique à l'histoire, et certains professeurs du secondaire, après une période normale d'adaptation, deviennent d'excellents enseignants du primaire, et lorsqu'il s'agit d'hommes, contribuent ainsi à un meilleur équilibre homme-femme dans cet ordre d'enseignement.

Cela étant dit, les récits de carrière d'environ 100 enseignantes et enseignants du primaire-secondaire qui habitent pour la plupart la région métropolitaine de Montréal, révèlent, chez celles et ceux qui sont entrés dans la carrière après les années 1968-1970, un nombre considérable de changements — la plupart du temps non voulus — d'école, de degré, de matière et d'ordre d'enseignement. Pour ces enseignants, la permanence d'emploi s'est maintenue au prix de plusieurs changements d'affectation. Il en serait de même des enseignants à statut précaire ayant embrassé la profession à partir des années quatre-vingt. De plus, on peut penser que certains champs d'enseignement relativement nouveaux — comme celui de l'accueil, qui a été établi en 1969, du moins en tant que champ de pratique ; c'est plus tard qu'il deviendra un champ officiellement reconnu — n'ont pu véritablement devenir des champs spécialisés. Dans le cas de l'accueil, ce sont souvent les derniers arrivés parmi les enseignants ou des enseignants surnuméraires qui ont eu, à

⁶³ Soulignons qu'un enseignant est considéré comme qualifié lorsqu'il a obtenu 15 crédits de formation dans une matière donnée, cela étant en conformité avec les dispositions du contrat collectif de travail.

partir d'une variété de formation de départ, à développer ce champ. Certains enseignants interviewés, qui possédaient une formation spécialisée en enseignement d'une langue seconde, ont d'ailleurs qualifié leur champ de « champ poubelle », indiquant par là qu'à peu près n'importe qui de légalement qualifié avait des chances d'y aboutir.

Il est ironique de constater que, alors que le discours sur le projet éducatif et sur la nécessité d'équipes-école intégrées se répand et occupe l'avant-scène, bon nombre d'enseignants, à cause des diminutions de clientèles et plus tard des compressions budgétaires, cherchent d'abord [188] et avant tout à conserver leur poste, dans leur école et dans leur champ d'enseignement. Bien sûr, cela ne se passe pas partout ainsi — si on ferme des écoles à la CECM, on en construit de grosses en banlieue — ni ne concerne tout le monde — ancienneté oblige. Cependant on peut dire qu'une portion significative du corps enseignant primaire-secondaire doit vivre depuis plus d'une décennie avec l'idée d'être un jour mis en disponibilité.

Tableau 48
Statut des enseignantes et enseignants des commissions scolaires
(FECS, CEQ), 1987-1988

STATUT	Nombre	%
Régulier	45 596	64,6%
Régulier atypique		
En disponibilité	903	
Suppléant régulier (champ 38)	815	
Total	1 718	2,2%
Précaire		
Temps partiel (à forfait)	5 415	
À la leçon	1 154	
Suppléance à l'occasion	9 784	
Taux horaire	5 066	
Total	21 819	28,4%
Inconnu	3 575	4,7%
Total	76 708	100,0%

Source : CEQ (1988), Vivre la précarité. La réalité méconnue des enseignantes et enseignants à statut précaire, FECS, D9241, p. 7.

Des enseignants à statut précaire

Quant à la multiplication des enseignants à statut précaire au cours des dernières années, il est difficile de voir dans ce phénomène une contribution positive à la collaboration entre les enseignants autour d'un projet éducatif d'école ! C'est pourtant le phénomène marquant des années quatre-vingt en ce qui concerne l'évolution de l'emploi en éducation. En effet, non seulement les effectifs enseignants diminuent en nombre absolu, ainsi que nous l'avons vu précédemment, mais les emplois à temps plein dans l'enseignement chutent alors que les emplois à temps partiel, sans égard à la carrière, augmentent sensiblement. Dans une récente étude sur les besoins de recrutement de personnel enseignant par les commissions scolaires de 1989 à 2011, J.-C. Bousquet (1990) documente ce phénomène de la précarisation de l'emploi au cours des [189] années quatre-vingt. Ainsi, de 1981-1982 à 1988-1989, le nombre de postes d'enseignants à temps plein dans les commissions

scolaires passe de 65 769 à 58 035 ; l'effectif des enseignants à temps plein passe, lui, de 68 308 à 59 685 ; au cours de la même période, le nombre d'enseignants travaillant à temps partiel augmente sensiblement : 1 935 en 1981-1982 et 6 997 en 1988-1989.

Tableau 49

Proportion d'enseignants et d'enseignantes à statut précaire par groupe d'âge (1987-1988)

Groupe d'âge	Nombre d'enseignants et d'enseignantes	Nombre d'enseignants à statut précaire	% de précarité
24 ans et moins	1 427	1 154	80,8%
25-29 ans	6 067	4 571	75,3%
30-34 ans	7 048	3 511	49,8%
35-39 ans	11 425	2 754	23,1%
40-44 ans	19 986	3 140	15,7%
45-49 ans	14 781	2 163	14,6%
50-54 ans	7 539	969	12,8%
55-59 ans	3 627	519	14,3%
60-64 ans	1 051	230	21,9%
65-69 ans	184	71	38,6%
Inconnu	3 573	2 737	76,6%
Total	76 708	21 819	28,4%

Source : CEQ (1988), *Vivre la précarité. La réalité méconnue des enseignantes et enseignants à statut précaire*, FECS, D9241, p. 9.

La CEQ, s'appuyant sur sa propre base de données, a produit un portrait de la précarité dans l'enseignement pour l'année 1987-1988 (tableaux 48, 49, 50). Il se dégage de ce portrait que près de 30% des membres de la CEQ ne jouissent pas d'un statut « régulier » et sont sur le plan de l'emploi dans une situation précaire, à temps partiel, à la leçon, en suppléance occasionnelle ou à taux horaire. Notons que le tableau 48 indique le nombre d'enseignants enseignant à l'éducation des adultes, là où presque tous les intervenants travaillent à la leçon. Il y a une relation significative entre l'âge de l'enseignant et la probabilité qu'il soit à statut précaire (tableau 49). Tout se passe comme si la

précarité est la voie d'entrée dans le métier pour de plus en plus de jeunes enseignants, rendant ces derniers vulnérables aux pressions de leur environnement de travail, et notamment d'une administration scolaire heureuse de pouvoir ainsi gérer avec une certaine flexibilité les ressources humaines à sa disposition. Enfin, soulignons que la précarité est davantage vécue par les femmes que les hommes, et notamment par les femmes dans la quarantaine et la cinquantaine (tableau 50). Il y a probablement là des situations d'enseignantes ayant démissionné au cours des années soixante pour cause de mariage et de famille et qui sont par la suite revenues à l'enseignement, sans jamais retrouver un poste à temps plein. ⁶⁴

⁶⁴ Nos entrevues nous ont permis de connaître cette situation.

[190]

Tableau 50
Taux de féminité du personnel enseignant à statut précaire
par groupe d'âge (1987-1988)

Groupe d'âge	% de féminité du personnel enseignant à statut précaire	Nombre total (H + F)
24 ans et moins	78,4	1 154
25-29 ans	69,3	4 571
30-34 ans	61,5	3 511
35-39 ans	65,9	2 754
40-44 ans	80,9	3 140
45-49 ans	83,3	2 163
50-54 ans	78,0	969
55-59 ans	74,9	519
60-64 ans	64,8	230
65-69 ans	61,9	71
Inconnu	64,3	2 737
Taux de féminité pour l'ensemble des statuts précaires		70,9%
Taux de féminité pour l'ensemble du personnel enseignant des commissions scolaires		66,4%

Source : CEQ (1988), Vivre la précarité. La réalité méconnue des enseignantes et enseignants à statut précaire, FECS, D9241, p. 10.

Des enseignants expérimentés et vieillissants

Si, au cours de la période 1976-1990, la mobilité et la précarité deviennent de plus en plus courantes parmi les enseignants, nous assistons aussi à un phénomène tout aussi important, soit celui de la croissance de l'expérience professionnelle et du vieillissement du corps enseignant. Cette dernière tendance renverse en quelque sorte celle observée dans les années cinquante et soixante.

En effet, à partir des années soixante-dix, les années d'expérience d'un personnel enseignant stable, au sein duquel peu de jeunes recrues s'intègrent, s'accroissent, ainsi que le montre le tableau 51. Notons qu'il s'agit ici de l'expérience reconnue pour fins de traitement et qu'un

[191]

Tableau 51

Expérience moyenne reconnue en vue du traitement des enseignants à temps plein au secteur régulier des commissions scolaires, selon le niveau et le sexe (1970-1971, 1975-1976, 1978-1979, 1981 et 1986)

Niveau	1970-1971			1975-1976			1978-1979			1981			1986		
	F	H	Total	F	H	Total	F	H	Total	F	H	Total	F	H	Total
Maternelle	6,12	5,50	6,12	8,74	4,27	8,68	10,11	5,16	10,09	11,40	7,00	11,30	13,30	11,40	13,30
Primaire	9,01	6,06	8,69	11,33	8,30	11,02	12,01	8,76	11,62	13,00	10,06	12,70	13,90	13,00	13,70
Secondaire	8,29	0,49	7,83	10,58	10,18	10,30	11,79	11,75	11,77	13,10	13,30	13,20	14,30	14,50	14,50
Ensemble	8,64	7,24	8,19	10,95	9,85	10,57	11,83	11,32	11,64	12,90	12,80	12,90	14,00	14,20	14,10

Sources : 1970-1971 : Fichier Mobilité du personnel, Service de la démographie scolaire, DEED ; 1975-1976 et 1978-1979 : Personnel des commissions scolaires, *Statistiques de l'enseignement* ; 1981 et 1986 : PERCOS, personnel maître.

[192]

plafond de 15 ans est fixé, ce qui risque de donner une représentation conservatrice du phénomène, puisque les enseignants dépassant les 15 ans d'expérience voient leur expérience ramenée à 15 pour fins de calcul. Néanmoins, en l'espace de 16 ans, soit de 1970 à 1986, l'expérience moyenne passe de 8,19 à 14,1, soit une augmentation de 5,81 années. Elle est donc tout près du plafond et, ainsi qu'on le verra plus loin, en réalité, elle le dépasse. Les hommes, au départ moins expérimentés que les femmes, à la fin de la période, les rattrapent, de sorte qu'on ne peut véritablement parler de différences significatives entre les sexes à cet égard, du moins si l'on se fie aux calculs rapportés dans le tableau 51. Il est intéressant de noter au passage que le personnel dont l'expérience augmente le plus rapidement au cours de cette période est constitué de titulaires de maternelle, pour une bonne part parce que, d'abord, il est

le plus jeune et que ce secteur, en termes d'effectifs d'élèves comme d'enseignants, plafonne le premier lorsque la tendance observée dans les années cinquante et soixante se renverse.

Tableau 52
Répartition des enseignants à temps plein des commissions scolaires, selon le sexe, l'ordre d'enseignement et l'expérience de travail, en 1976, 1981 et 1986 (en %)

Ordre d'enseignement	Expérience de travail	Hommes			Femmes			Ensemble		
		1976	1981	1986	1976	1981	1986	1976	1981	1986
Pré-scolaire et primaire	1-9 ans	62,1	39,0	10,3	31,9	17,8	7,4	35,0	20,3	7,9
	10-19 ans	28,9	47,0	61,9	47,7	46,5	35,1	45,8	46,6	39,1
	20-29 ans	62	11,6	24,2	163	29,3	473	15,4	27,2	44,0
	30 ans et +	2,8	2,4	3,6	3,9	6,4	10,0	3,8	5,9	9,0
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Secondaire	1-9 ans	39,5	11,2	1,4	36,1	13,2	2,9	38,1	12,0	2,0
	10-19 ans	42,0	55,6	38,6	42,3	51,1	37,3	42,1	53,8	38,1
	20-29 ans	13,5	25,7	473	16,8	27,9	473	14,9	26,6	473
	30 ans et +	5,0	73	123	4,8	7,8	12,3	4,9	73	12,4
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Ensemble	1-9 ans	42,6	15,6	33	333	16,3	62	36,6	16,0	5,1
	10-19 ans	40,2	54,3	43,6	45,9	48,0	35,7	43,9	50,3	38,6
	20-29 ans	123	233	423	16,6	28,9	473	15,1	26,9	45,7
	30 ans et +	4,7	6,6	10,6	4,2	6,8	10,6	4,4	63	10,6
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Sources : Personnel des commissions scolaires (PERCOS), Personnel maître ; MEQ (1987), *Statistiques de l'éducation*, p. 72.

[193]

Une manière tout aussi saisissante et plus juste de se représenter cette évolution consiste à étudier non pas ce qu'il advient des moyennes d'expérience de 1976 à 1986, mais la façon dont se répartit l'expérience des enseignants dans de grandes catégories d'années d'expérience. Ainsi le tableau 52 groupe les enseignants en fonction des catégories d'expérience suivantes : 1-9 ans, 10-19 ans, 20-29 ans et 30 ans et plus. Il s'agit ici donc de l'expérience réelle. Les chiffres sont on ne peut plus éloquentes :

- a) au primaire, comme au secondaire, il n'y a que 5,1% d'individus en 1986 dans la catégorie 1-9 ans d'expérience, soit sept fois moins que 10 ans plus tôt ; à cet égard, le secondaire est dans une situation critique, avec seulement 2% de son personnel enseignant dans la catégorie 1-9 ans d'expérience ;
- b) à l'autre extrême, la majorité du personnel enseignant (56,3%) a 20 ans d'expérience ou plus, soit presque trois fois plus qu'en 1976 : 53% des enseignants du primaire et 59,9% de leurs collègues du secondaire sont dans cette situation ;
- c) au cours de cette période, pour toutes les catégories de personnel, l'augmentation de l'expérience est constante et élevée, surtout chez les hommes du secondaire avec une augmentation de 41,5% dans la catégorie de 20 ans d'expérience et plus, et chez les femmes du secondaire, avec une augmentation de 38,2%, et aussi chez leurs collègues du primaire, avec une augmentation de 37,1% chez les femmes et de 18,8% chez les hommes.

Autre chiffre intéressant : si on présume qu'un enseignant trouve une forme de maturité sur le plan professionnel et vit celle-ci, pour employer le schème de Huberman (1989), quelque part entre sa cinquième et sa vingtième année de service ; si on présume également que c'est au cours de cette « phase » qu'il est le plus dynamique et innovateur dans sa classe comme dans les autres lieux possibles d'activité professionnelle — l'école, le syndicat, l'association pédagogique, les lieux de formation continue, la communauté locale, etc. —, force est de constater qu'au milieu des années soixante-dix, la majorité du personnel

enseignant vit cette « phase » de développement professionnel, alors qu'au milieu des années quatre-vingt, il en reste moins sur qui peut en quelque sorte reposer une certaine vitalité professionnelle et pédagogique en milieu scolaire. Il faut être prudent lorsqu'on recourt à ces schèmes de développement professionnel surtout si on utilise la chronologie de la carrière d'une manière rigide. Toutefois, ce qui précède est avancé à titre d'hypothèse. De même que ce qui suit : n'est-il pas intéressant de constater que les grandes rénovations des programmes se font à partir du milieu des années soixante-dix et dans les années quatre-vingt, au moment où la majorité du personnel enseignant est au-delà de la phase de maturité professionnelle et peut-être, pour une partie, soit en crise, soit en « déclin », soit en phase de « sortie » et de désengagement professionnel plus ou moins sereine ?

[194]

Si nous analysons l'évolution de l'expérience moyenne réelle du corps enseignant québécois des ordres primaire et secondaire au cours de la période 1976-1986 et comparons cette moyenne à celles des autres catégories de personnel travaillant dans des commissions scolaires (tableau 53), force est de constater alors qu'en dix ans, l'expérience moyenne des enseignants s'est accrue de 7,6 années, passant de 13,2 à 20,8, et que l'écart traditionnel entre enseignants et cadres scolaires diminue de plus en plus.

Tableau 53
 Expérience moyenne de travail du personnel
 à temps plein des commissions scolaires,
 selon la catégorie d'emploi et le sexe (1976,1981 et 1986)

Catégories d'emploi	Hommes			Femmes			Ensemble		
	1976	1981	1986	1976	1981	1986	1976	1981	1986
Enseignants	12,5	16,6	20,7	13,6	17,2	20,8	13,2	17,0	20,8
Préscolaire	8,8	7,6	14,5	10,2	13,4	17,8	10,2	13,4	20,8
Primaire	9,3	12,3	16,7	14,0	17,4	20,8	13,5	16,7	20,2
Secondaire	13,1	17,4	21,8	13,5	17,5	21,5	13,3	17,4	21,7
Cadres	19,9	22,6	24,8	20,8	22,8	22,6	19,9	22,6	24,5
Cadres des écoles	18,7	21,0	23,1	23,8	25,6	25,0	20,1	22,3	23,6
Personnel de gestion	21,0	24,6	26,7	17,0	19,5	21,0	20,8	24,0	25,9
Professionnels	12,8	16,3	20,2	12,7	14,9	17,9	12,7	15,8	19,3
Personnel de soutien	N.D.	16,6	19,7	N.D.	12,4	16,5	N.D.	14,5	18,1

Sources : Personnel des commissions scolaires (PERCOS), Personnel maître ; MEQ (1987), *Statistiques de l'éducation*, p. 71.

Soulignons que la carrière enseignante a ceci de particulier qu'elle tend à faire des enseignants en quelque sorte des prisonniers de l'école ; ils y ont en effet étudié comme élèves, ils y sont retournés après leurs études à l'école normale ou à l'université et ils y ont passé toute leur vie active ; c'est, si on veut, l'envers de l'institutionnalisation de la carrière dans l'enseignement : il n'est pas facile, même si on sent qu'on a donné tout ce qu'on avait à donner dans ce métier, de trouver autre chose à faire, en partie parce qu'on a très peu de connaissances des autres secteurs de travail et en partie aussi parce que ces secteurs non scolaires ne sont pas toujours, étant donné l'image publique des enseignants, des plus ouverts à leur endroit ⁶⁵.

⁶⁵ C'est en ayant à l'esprit ce problème de rapprochement école-société et d'ouverture mutuelle que le premier ministre de France, Michel Rocard, a proposé que les enseignants français fassent des stages en entreprise, afin de mieux connaître le monde du travail et aussi de mieux se faire connaître en tant qu'agents de l'éducation nationale. Cela fait d'ailleurs plusieurs années que

Considérons ces phénomènes sous l'angle de l'âge et du vieillissement du personnel enseignant. On observe ainsi que, tandis que le [195]

Tableau 54
Répartition des enseignants à temps plein des commissions scolaires, selon le sexe, l'ordre d'enseignement et le groupe d'âge en 1976, 1981 et 1986 (en%)

Ordre d'enseignement	Groupe d'âge	Hommes			Femmes			Ensemble		
		1976	1981	1986	1976	1981	1986	1976	1981	1986
Préscolaire et primaire	20 - 29 ans	50,3	23,0	2,0	31,0	12,3	2,5	33,0	13,6	2,4
	30 - 39 ans	37,0	57,6	56,3	42,2	49,9	36,1	41,6	50,8	39,1
	40 - 49 ans	7,9	14,6	35,2	16,9	26,3	46,7	16,0	24,9	45,1
	50-59 ans	3,7	4,1	6,0	8,1	9,8	13,8	7,6	9,1	12,6
	60 ans et +	1,1	0,7	0,5	1,8	1,7	0,9	1,8	1,6	0,8
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Secondaire	20 - 29 ans	27,4	4,9	0,3	31,8	8,3	0,9	29,3	6,2	0,5
	30 - 39 ans	47,5	53,3	27,0	38,8	50,2	32,3	43,8	52,0	29,0
	40 - 49 ans	16,9	29,8	53,3	18,8	27,2	48,0	17,7	28,8	51,3
	50 - 59 ans	6,7	10,2	17,4	8,8	12,4	17,3	7,6	11,1	17,4
	60 ans et +	1,5	1,8	2,0	1,8	1,9	1,5	1,7	1,9	1,8
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Ensemble	20 - 29 ans	30,5	7,7	0,6	31,4	11,0	2,0	31,0	9,8	1,5
	30 - 39 ans	46,0	54,0	33,3	41,0	50,0	35,1	42,8	51,4	34,4
	40 - 49 ans	15,7	27,4	49,4	17,5	26,6	47,1	16,9	26,9	48,0
	50 - 59 ans	6,3	9,2	15,0	8,3	10,6	14,8	7,6	10,1	14,8
	60 ans et +	1,5	1,7	1,7	1,8	1,8	1,0	1,7	1,8	1,3
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Sources : Personnel des commissions scolaires (PERCOS), Personnel maître ; MEQ (1987), *Statistiques de l'éducation*, p. 70.

cette question du rapprochement école-société par le biais de son personnel enseignant est discutée en France. Par ailleurs, en toute rigueur, il faut faire attention lors - qu'on parle des enseignants prisonniers de l'école. En réalité, si on a une petite idée des départs, on n'en a aucune de leurs caractéristiques et de la suite des choses. Des enseignants ont toujours quitté le métier, souvent assez tôt dans la carrière, mais on sait peu de choses sur l'évolution subséquente de leur vie active. Évidemment, méthodologiquement, pareille étude n'est pas facile à réaliser.

[196]

corps enseignant rajeunit au cours des années cinquante et soixante, il vieillit à partir du milieu des années soixante-dix. Le tableau 54 montre ainsi que :

- a) au niveau de l'ensemble, en 1986, une petite minorité seulement a moins de 30 ans (1,5%) ; la majorité (64,1%) des enseignants ont plus de 40 ans ; 48% entre 40 et 50 ans et 16,1% plus de 50 ;
- b) le secondaire est plus « vieux » que le primaire : 70,5% du personnel enseignant secondaire, contre 58,5% de sa contrepartie du primaire, a plus de 40 ans en 1986 ; ce sont les hommes du secondaire qui sont les plus âgés, 72,7% ayant plus de 40 ans, alors que ce sont les hommes du primaire qui forment le groupe le plus jeune, seulement 41,7% d'entre eux ont plus de 40 ans ;
- c) au cours de la période étudiée, la catégorie des moins de 30 ans fond comme neige au soleil, ce qui témoigne du très faible renouvellement du corps enseignant de 1976 à 1986.

Ainsi, comme l'indiquent les données du tableau 55, l'âge moyen des enseignants de 1976 à 1986 augmente de manière significative, passant de 35,7 ans à 43,0 ans. Comme nous l'avons observé lorsqu'il a été question de l'expérience moyenne, on constate une réduction de l'écart d'âge entre le personnel enseignant et les autres catégories de personnel des commissions scolaires.

Tableau 55
Âge moyen du personnel à temps plein des commissions scolaires,
selon la catégorie d'emploi et le sexe (1976,1981 et 1986)

Catégories d'emploi	Hommes			Femmes			Ensemble		
	1976	1981	1986	1976	1981	1986	1976	1981	1986
Enseignants	35,3	39,3	43,4	35,9	39,2	42,7	35,7	39,3	43,0
Préscolaire	31,3	31,5	38,1	32,2	35,6	40,1	32,2	35,6	40,1
Primaire	32,2	35,3	39,8	36,1	39,3	42,6	35,6	38,8	42,1
Secondaire	35,8	40,0	44,4	36,1	39,9	43,6	35,9	40,0	44,1
Cadres	42,1	44,7	47,0	43,5	45,7	45,0	42,2	44,8	46,9
Cadres des écoles	40,5	42,8	45,2	45,1	46,7	46,2	41,9	43,8	45,5
Personnel de gestion	44,9	47,5	49,5	42,2	41,6	43,0	44,7	46,9	48,6
Professionnels	36,4	39,9	43,8	35,8	38,5	41,7	36,2	39,4	43,0
Personnel de soutien	43,5	45,1	46,9	33,0	36,9	40,4	38,3	40,9	43,5

Sources : Personnel des commissions scolaires (PERCOS), Personnel maître ; MEQ (1987), *Statistiques de l'éducation*, p. 69.

[197]

En terminant cette section, nous croyons nécessaire de relativiser cette question de l'âge du personnel enseignant. En effet, seulement 16,1% du personnel enseignant en 1986 a 50 ans ou plus, le groupe d'âge le plus important étant celui des 40-49 ans. Le corps enseignant n'est pas composé de « vieillards », mais plutôt de gens « grisonnants ». Deux facteurs cependant accentuent le vieillissement : d'abord, le faible renouvellement du corps enseignant, ce qui entraîne comme conséquence que la pyramide des âges dans l'enseignement avec le temps se déséquilibre en quelque sorte vers les catégories d'âge avancé ; ensuite, le fait qu'au cours des années cinquante et soixante, il est courant que l'on débute dans la carrière relativement jeune, notamment, avant 20 ans, de telle sorte qu'à 50 ans, plusieurs enseignants dépassent les trente ans d'expérience et sont donc, dès cet âge, sinon entre 50 et 55 ans, sur le point de sortir du système et de prendre leur retraite.

En somme, nous avons d'un côté des enseignants de plus en plus expérimentés, jouissant de la sécurité d'emploi et vieillissants, et de l'autre, des jeunes, entrant non sans difficultés dans le métier et l'exerçant avec un statut précaire. Il y a là fort probablement une situation qui risque d'engendrer quelques tensions entre les générations au sein du corps enseignant actuel.

La gestion de la carrière

Les restrictions budgétaires des années quatre-vingt affectent aussi le profil de carrière des enseignants et « dégraissent », comme disent les gestionnaires, la pyramide administrative. Il y a moins de conseillers pédagogiques et de professionnels ; les animateurs de la vie étudiante disparaissent des écoles secondaires, remettant les activités parascolaires entre les mains des enseignants et des élèves ; certains de ces employés redeviennent des enseignants ; les postes administratifs sont alors comblés. La carrière « s'aplatit » en quelque sorte ou est ramenée à l'horizontale. Sur ce thème, il faut dire cependant que la carrière des enseignants n'a jamais connu une très forte mobilité verticale : la structuration du métier ne permet guère aux enseignants de gravir des échelons, attribués au mérite et auxquels s'attacheraient des privilèges. Les enseignants qui veulent « monter » doivent quitter le métier, se diriger vers l'administration ou d'autres postes. L'enseignement mène à tout à condition d'en sortir !

La place du corps enseignant dans la société

[Retour à la table des matières](#)

Pour analyser la place du corps enseignant dans la société québécoise, nous allons nous limiter à deux indicateurs : a) un indicateur [198] relativement objectif et facile à cerner, soit celui de la rémunération et de l'évolution des salaires ; b) un indicateur beaucoup plus impondérable : la considération sociale.

La rémunération et l'évolution des salaires

André Beaucage a publié récemment une étude sur l'expérience des fronts communs du secteur public québécois de 1971 à 1983. Il est intéressant de lire cette étude en se plaçant du point de vue des enseignants et en y cherchant des éléments utiles pour notre questionnement sur leur statut social. Selon Beaucage, les fronts communs ont dégagé, de manière constante pour la période étudiée, trois éléments de base d'une politique salariale :

1) La réduction des écarts relatifs de salaire entre les hauts salariés et les bas salariés du secteur public ; 2) l'enrichissement positif pour chaque salarié intégrant à la fois la hausse des prix et la croissance réelle de la richesse nationale ; 3) la volonté de définir de façon autonome la politique salariale syndicale du secteur public et d'influencer la structure salariale du reste de l'économie. (1989 : 57.)

Suivant les calculs de l'auteur, le premier objectif aurait été atteint de manière certes incomplète, mais néanmoins significative. Beaucage écrit :

Nous avons [...] pu observer, selon les indices utilisés, une réduction des écarts de salaire variant le plus souvent entre 15 et 20% environ. Face à de tels pourcentages, nous pouvons affirmer que la persistance du front commun à vouloir réduire les écarts de salaires depuis 1971 a produit des résultats significatifs. (1989 : 79.)

Quant au deuxième objectif, il note :

Le degré de réalisation de l'objectif de l'enrichissement positif nous semble plus facile à apprécier. Nous avons vu que tous les titres d'emploi analysés ont été intégralement protégés contre la hausse des prix pendant la période 1971-1982 et que la presque totalité l'a été pendant celle de 1971-1983. Si la quasi totalité des niveaux de salaire est ainsi enrichie de façon positive entre 1971 et 1983, les baisses salariales découlant des décrets de 1983 ont toutefois imposé des reculs importants à l'enrichissement des salariés du secteur para-public, plus particulièrement aux hauts salariés. Même avant 1983, la participation à l'enrichissement collectif est fort variable [...] les

bas salariés vont en effet obtenir une part relativement plus grande de cet enrichissement. (1989 : 79.)

Beaucage reconnaît cependant que sa méthode sous-estime l'enrichissement réel des hauts salariés pendant la période considérée, parce qu'elle ne tient pas compte de la progression des salariés dans l'échelle salariale. Quant au troisième objectif, celui d'entraîner une évolution des politiques salariales similaire dans le secteur privé, Beaucage constate la difficulté de mesurer et d'imputer un quelconque effet d'entraînement global. Il est en définitive sceptique quant à la réalisation de ce troisième objectif.

[199]

C'est dans ce contexte qu'il faut situer l'évolution des salaires des enseignants. À cet égard, étant donné les objectifs des fronts communs, il ne faut donc pas s'étonner de voir que, si les enseignants se sont bien protégés contre l'inflation de 1971 à 1982 — au cours de cette période, l'IPC de Montréal (moyenne annuelle) a augmenté de 161%, alors que le taux d'accroissement du salaire médian des enseignants a été de 220% —, leur enrichissement a été proportionnellement moins grand que pour d'autres catégories d'employés du secteur public. De même, si la croissance de la richesse collective au Québec entre 1971 et 1982 a été de 231%, suivant l'indice du PIB par habitant, et si le revenu personnel par habitant pour sa part augmentait pendant la même période de 295%, certains niveaux de salaire chez les enseignants, en fait les salaires médians et élevés, ont connu des augmentations moins rapides que le taux de croissance de la richesse collective.

On peut donc interpréter les résultats de l'étude de Beaucage de la façon suivante : si le taux d'augmentation des salaires des enseignants a été supérieur à celui de l'inflation au cours de la période étudiée, s'il y a eu donc enrichissement du groupe, cet enrichissement, étant donné les objectifs égalitaires des fronts communs, a été proportionnellement moins grand que pour d'autres catégories d'employés du secteur public.

On ne peut dire la même chose pour la période allant de 1983 à aujourd'hui. Une étude de P. Beaulne (1989) de la CEQ révèle que le pouvoir d'achat des enseignants

a progressé fortement au début des années 70. Il est demeuré relativement stable de 1975 à 1982. Il a chuté de 15% en 1983, soit l'équivalent actuel de 6 500\$. Actuellement, il est au même point qu'il y a cinq ans. (1989 : EE-10.)

Beaulne indique que ce 15% correspond à l'écart de salaire entre les enseignants de l'Ontario et ceux du Québec, écart bien évidemment favorable à l'Ontario. Pour établir une comparaison avec celle des salaires des enseignants canadiens et américains, les salaires moyens dans l'enseignement primaire et secondaire québécois évoluent en dents de scie : dans un premier temps, c'est-à-dire durant les années soixante-dix, les salaires moyens augmentent et l'écart Québec-Canada se réduit, disparaît et réapparaît, mais à l'avantage des enseignants québécois cette fois ; si l'on se limite à une comparaison entre le Québec et l'Ontario, on constate au cours de cette période une réduction des écarts traditionnellement favorables à l'Ontario jusqu'à leur disparition complète au début des années quatre-vingt ; de plus, au cours de cette même période, les salaires moyens des enseignants québécois égalent et dépassent ceux de leurs collègues américains ; dans un deuxième temps, soit depuis 1981-1982, les salaires moyens des enseignants québécois certes continuent à augmenter en termes absolus, mais perdent du terrain par rapport à ceux du Canada et de l'Ontario ; en outre, leur avantage par rapport aux [200] salaires versés aux États-Unis diminue au cours de cette période (tableaux 56, 57).

Tableau 56
Salaire moyen des enseignants des commissions scolaires
du Québec, de l'Ontario et des États-Unis

Années	Québec	Ontario ¹	États-Unis ²
1972-1973	8 884\$	10 270\$	10 939\$
1976-1977	16 046\$	17 229\$	14 875\$
1981-1982	28 983\$	28 672\$	21 394\$
1985-1986	33 247\$	37 567\$	30 781\$
1986-1987	34 680\$	39 107\$	33 292\$
1987-1988	36 380\$	42 845\$	35 179\$

1. Afin d'harmoniser les notions de « personnel d'enseignement » de l'Ontario et de « personnel enseignant » du Québec, certains ajustements des données ontariennes ont été opérés (dont le retrait des principaux et des principaux adjoints). Il s'agit d'estimations.

2. Le salaire moyen des enseignants américains a été établi à partir de données de la National Education Association, auxquelles on a appliqué un indice de parité de pouvoir d'achat. Cet indice représente le taux de conversion de la monnaie américaine en dollars canadiens qui permet d'acheter un ensemble équivalent de biens et services dans les deux pays.

Source : MEQ (1988 et 1989), *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*, Direction de la recherche et du développement.

Tableau 57

Taux maximum de salaire : enseignants(es) ; 16 ans de scolarité.
 Comparaison : Québec/Canada et Québec/régions

Années	Canada (sauf Québec)	Québec	Québec/ Canada	Québec/ C.-B.	Québec/ Prairies	Québec/ Ontario	Québec/Atl.
1970	11 149\$	10 525 \$	-5,59 %	-1,77 %	-8,18%	-15,12%	14,71 %
1971	11 748\$	11 216\$	-4,53 %	-1,80 %	-10,66%	-10,26 %	15,50 %
1972	12 440\$	11 951\$	-3,93 %	-4,21 %	-10,31 %	-8,56 %	14,43 %
1973	13 288 \$	13 455 \$	1,26 %	-1,25 %	-5,05 %	-3,00 %	19,07 %
1974	14 212 \$	15 461 \$	8,79 %	2,59 %	1,41 %	5,00 %	28,12 %
1975	16 880 \$	17 792 \$	5,40 %	1,49%	-0,73 %	0,68 %	24,48 %
1976	19 132 \$	19 215 \$	0,43 %	0,47 %	-4,47 %	-3,21 %	13,75%
1977	21 095 \$	20 752 \$	-1,63 %	0,46 %	-4,44 %	-6,18 %	10,43 %
1978	22 420 \$	23 034\$	2,74 %	5,18 %	-0,86 %	-1,63 %	15,21 %
1979	24 160 \$	24 741 \$	2,40 %	5,59 %	-2,31 %	-1,49 %	15,04 %
1980	26 067 \$	26 735\$	2,56 %	4,58 %	-2,80 %	-1,19 %	16,14 %
1981	28 896 \$	30 489 \$	5,51 %	6,34 %	-0,23 %	2,13 %	19,03 %
1982	32 160\$	33 726 \$	4,87 %	1,42%	-4,51 %	4,50 %	18,21 %
1983	34 037\$	30 329 \$	-10,90 %	-11,46%	-17,83 %	-12,08 %	0,07 %
1984	35 381 \$	32 341 \$	-8,59 %	-5,59 %	-15,30 %	-10,54 %	2,62 %
1985	36 487 \$	33 072 \$	-9,36 %	-3,45 %	-15,10%	-12,42 %	2,24 %
1986	37 866 \$	34 230\$	-9,60 %	-2,98 %	-15,28 %	-12,43 %	1,17%
1987	39 296 \$	35 599\$	-9,41 %	-2,15 %	-13,54 %	-13,11 %	1,10 %
1988	40 968 \$	37 259 \$	-9,05 %	-2,47 %	-11,45%	-13,50 %	1,07 %
1989	42 517\$						

Sources : P. Beaulne (1989), *Enseignantes et enseignants : pouvoir d'achat, comparaison ;* CEQ, CICN, p. 7.

[201]

Voilà donc quelques données sur l'évolution de la situation économique des enseignants. Elles révèlent qu'à un relatif enrichissement au cours des années soixante-dix succède un appauvrissement à partir de 1983. Cette tendance va-t-elle se maintenir ? Comme nous sommes dans une période de récession économique, il n'y a pas lieu d'être très optimiste à ce chapitre. Par ailleurs, nous ne disposons pas de données permettant de situer l'évolution des salaires dans l'enseignement dans la stratification socio-occupationnelle, afin de déterminer si, par exemple, en termes de rang, les enseignants ont progressé, régressé ou sont restés stationnaires au cours des dernières décennies. On peut penser cependant que les progrès, s'ils existent, sont assez limités, du moins pour les décennies quatre-vingts et quatre-vingt-dix, et que selon toute probabilité, la situation est stationnaire ou s'est dégradée.

Signalons cependant que cette stagnation, ou ce recul économique, des enseignants se situe dans un contexte plus large d'inégalités croissantes des revenus au sein de la population active québécoise. En termes techniques, on constate que

[la] variance des salaires réels, analysés à un niveau assez désagrégé, laisse voir une augmentation des différences et des inégalités (Langlois, 1990 : 89.)

et que

[les] mesures de redistribution des revenus mises en place par l'État ont eu un effet réel de réduction des inégalités durant les années 1960 et 1970, mais leur impact a été limité durant les années 1980. L'effet des transferts et de la fiscalité a été essentiellement, depuis dix ans, de neutraliser l'inégalité croissante des revenus privés, et non plus de redistribuer la richesse, comme ce fut le cas durant les années 1960 et 1970. (Langlois, 1990 : 83.)

Ainsi que le remarque S. Langlois, de cette situation résulte, entre autres, les deux phénomènes suivants. Tout d'abord,

[de] nombreux indices laissent cependant croire que la classe moyenne des années 1960 et 1970 subit elle-même de profonds changements. Elle semble se fractionner en deux parties et, de moyenne qu'elle était, paraît devenir bimodale. Si l'on en juge par les dépenses de consommation et le style de vie, une partie d'entre elles continue d'améliorer sa situation alors que l'autre n'y parvient pas. (1990 : 86.)

Ensuite, ainsi que nous l'avons documenté dans la section précédente pour le cas de l'enseignement,

[on] assiste depuis plus de dix ans, à une sorte de retour en arrière et à l'extension des formes archaïques de l'organisation du travail que Ton croyait révolues ; précarité, salaires réels en baisse, absence de protection sociale. La situation actuelle vécue par plusieurs centaines d'enseignants, depuis le primaire jusqu'à l'université, qui sont remplaçants à la leçon [202] ou chargés de cours, est-elle si différente de la situation de leurs collègues des années 1940 ? (Langlois, 1990 : 89-90.)

La considération sociale

Nous disposons de quelques chiffres pour discuter de salaires et de rémunération, mais cependant il est plus difficile de cerner quelque chose d'aussi intangible que la considération sociale dont jouissent ou ne jouissent pas les enseignants. Pourtant, il est courant d'entendre dire que les enseignants ont une mauvaise image auprès du public. Pour aller au-delà de cette affirmation qui n'est pas fausse, mais qui doit être relativisée, il nous semble utile de nous poser des questions sur l'origine de cette image.

Tout d'abord, prenons note du fait que nous vivons dans une société qui se donne elle-même en spectacle, que les médias y occupent une place centrale, pour ne pas dire envahissante ; ceux-ci produisent une image de l'enseignement qu'ils répercutent aux quatre coins de la province avec une terrible efficacité. Cette image attire l'attention sur des éléments de crise, tels les conflits dans les relations de travail et les grèves, d'une part, et la faible qualité du rendement du système de l'éducation, d'autre part. Dans les deux cas, l'opinion publique tend à faire

des enseignants parfois les victimes de ces crises, parfois les responsables.

Le rôle des faiseurs d'opinion, tels que les chroniqueurs, les éditorialistes et les animateurs, n'est pas à négliger dans la production et la circulation de ces images. On peut penser que les enseignants sont coincés entre la fraction intellectuelle des classes moyennes, qui, par les journaux et autres canaux, expriment des exigences et des insatisfactions à leur endroit, et les milieux populaires, qui soutiennent peu leur travail. Il est probable que les intellectuels sont d'une manière constante assez négatifs à l'égard de l'école et de ses agents : d'une part, ceux qu'on peut qualifier, à défaut de mieux, d'« intellectuels de gauche », parce que l'école reproduit les inégalités et que les enseignants sont conservateurs et, d'autre part, ceux d'« intellectuels de droite », parce que l'école s'est trop éloignée des pratiques éducatives établies et que les enseignants ont un niveau de culture trop bas ! Quant aux « milieux populaires » qui s'expriment dans les tribunes téléphoniques, si du moins cette expression reflète un sentiment vraiment généralisé, ils semblent trouver que les enseignants sont trop « gourmands » et « gâtés », qu'ils s'emparent parfois de l'école au nom d'une idéologie. Même si nous n'avons pas de données scientifiques sur cette question, on peut avancer l'hypothèse que ce sont les parents de la classe moyenne qui sont les plus exigeants et les plus critiques face à l'école et aux enseignants. Les faiseurs d'opinion, souvent issus de cette classe, parleraient en quelque sorte au nom de celle-ci et en [203] cristalliseraient les attentes face à l'école et ses agents. Certains, aux accents plus populistes, pour ne pas dire démagogiques, élargiraient leur audience en entretenant certains préjugés des milieux populaires.

Tous ces acteurs comptent donc beaucoup dans l'octroi, le maintien ou le retrait d'une certaine considération sociale aux enseignants. Mais ils comptent d'autant plus que l'école continue à cristalliser auprès de l'ensemble de la société tout un amalgame de questions et d'enjeux collectifs de première importance : l'avenir de la jeunesse et son insertion sociale, les rapports entre les générations, la violence dans la société, les rapports interethniques et le racisme, la drogue, la religion, le maintien ou la disparition d'une tradition, la langue, l'égalité des chances et la mobilité sociale des groupes défavorisés, y compris des femmes, etc.

Les enseignants sont donc plus ou moins valorisés aujourd'hui. Mais le Québec traditionnel n'accordait déjà pas une grande considération à

ses institutrices rurales ou à ses professeurs laïcs en milieu urbain. La seule période où les enseignants auraient eu bonne réputation correspondrait à celle de la réforme scolaire des années soixante, au Rapport Parent et à son discours sur les « enseignants artisans premiers du renouveau pédagogique et de la démocratisation de l'enseignement », et à la rareté des enseignants qualifiés disponibles. En clair, les élites modernisantes, à une époque de croissance du système éducatif liée à la prospérité économique d'après-guerre, avaient besoin de l'appui et du travail des enseignants pour réaliser leurs objectifs. Cette belle osmose entre les enseignants et le pouvoir réformiste, qui s'était d'ailleurs répandue dans une population croyant aux bienfaits de l'éducation, aurait été de courte durée ; nous serions revenus actuellement à la situation « normale », en quelque sorte à la tendance de longue durée après une courte période d'« euphorie ».

On peut supposer que ce désenchantement général est dû en partie au fait que l'école ne procure plus comme avant — ou en tout cas d'une manière moins automatique — une formation culturellement valable et distinctive (au sens que Bourdieu [1979] donne à ce terme) et aussi un crédit appréciable sur le marché du travail et dans la société. D'où le retour des filières et des pratiques de formation plus élitistes et sélectives, les classes de douance, les baccalauréats internationaux, les voies enrichies appelées autrement, les écoles privées, l'insistance mise sur l'excellence et les galas Méritas. Bon nombre d'enseignants seraient favorables à ces phénomènes, justement parce qu'ils y voient un moyen de revaloriser la profession et d'améliorer leur statut auprès d'un important public de parents.

Mais l'idéologie productiviste de la société occidentale pourrait être en partie responsable de la dévalorisation sociale de l'enseignement et de ses agents. En effet, l'école tend à être reconnue pour sa valeur instrumentale plutôt que pour le processus éducatif. En ce sens, on s'attacherait [204] beaucoup plus au produit de l'éducation, à la valeur sur le marché d'un diplôme par exemple, qu'au travail des enseignants.

Enfin, les comparaisons effectuées, dans les études américaines portant sur les occupations au cours des années cinquante et soixante, entre les professions dites établies et l'enseignement sont à considérer. Ces études concluent au fait que les enseignants ne sont pas des professionnels, en s'appuyant sur divers arguments qualifiant l'enseignement par rapport aux professions établies ou plus prestigieuses : catégorie

occupationnelle numériquement trop importante pour détenir un capital de compétence (lequel se calcule d'après sa rareté), recrutement effectué majoritairement chez les femmes, formation moins longue et moins exigeante, savoirs professionnels non scientifiques, bassin de recrutement situé dans les classes populaires, champ de compétence non exclusif (tout le monde peut éduquer), parenté avec les professions spécialisées dans la relation d'aide, qui sont moins prestigieuses, place subalterne dans la pyramide du prestige de l'enseignement, au sommet de laquelle est l'université, existence d'une fonction de reproduction idéologique et sociale, laquelle est trop centrale dans les sociétés capitalistes pour que les classes dominantes laissent les enseignants définir leur fonction et l'exercer à leur guise.

Certains de ces arguments ont manifestement vieilli, tout comme la vision des professions établies et de la stratification sociale qui les supporte ; pris individuellement, ils sont inégalement convaincants ; ensemble, ils ont néanmoins une certaine force pour boucher l'horizon des possibles. Sans doute faut-il faire son deuil d'une revendication classique de statut et de considération sociale et travailler sur d'autres terrains que celui de la société globale pour faire avancer la profession et ceux qui s'y consacrent — des terrains plus proches des lieux effectifs d'éducation et à l'intérieur du système d'éducation — au lieu de se positionner à l'intersection système éducatif/société globale et de « pleurnicher », diraient certains, sur cette ingrate société qui exige beaucoup et donne peu.

Quoi qu'il en soit, dans la quatrième partie de cet ouvrage, nous aurons l'occasion d'étudier cette question de la considération sociale, et nous tenterons de voir comment elle se traduit dans les rapports des enseignants avec les différents agents du milieu socio-éducatif. La situation est-elle pire que ne le croit l'opinion publique ? Existe-t-il des accommodements positifs entre parents et enseignants dans la vie de tous les jours ? Si oui, quels sont-ils ?

Conclusion

[Retour à la table des matières](#)

À travers l'ensemble des phénomènes analysés dans cette partie, en particulier les restrictions budgétaires et le désengagement partiel de [205] l'État, l'importation de l'idéologie néolibérale en éducation, les « nouveaux » programmes, la mobilité du personnel enseignant et la précarisation de l'emploi dans l'enseignement, il y a 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 voir dans le *Rapport Parent* un document définitif, mais plutôt le produit d'un contexte historique donné, nous avons tout de même relevé une série d'actions qui, aujourd'hui, semblent aller à l'encontre de l'orientation initiale des réformateurs concernant la profession enseignante. Sur ce thème, certains ont été jusqu'à parler d'une véritable « contre-réforme ».

Réponses à des demandes sociales, prises en compte du contexte politique et économique qui rend difficile l'injection de nouvelles ressources, ces actions et ces politiques touchent le corps enseignant et se présentent comme des tentatives d'en « simplifier » la gestion qui s'était au fil des ans complexifiée. Ainsi que nous avons tenté de le documenter, il y aurait en cours une vaste opération de gestion du personnel enseignant pour l'unifier davantage, en faire un corps plus polyvalent et mobile, interagissant avec des clientèles diversifiées, dont les tâches seraient ou codifiées avec précision par voie de convention collective ou de décret, ou laissées sous le contrôle et à l'appréciation des paliers locaux, capables d'adapter des contenus de formation prédéfinis et programmés par des experts du ministère, et régulièrement soumis à des activités de perfectionnement, celui-ci étant en dernier ressort conçu bien davantage en fonction des exigences de la tâche (comme les nouveaux programmes, les nouveaux outils pédagogiques et le matériel d'enseignement) qu'en fonction d'un véritable développement professionnel autonome. La conception de l'enseignant spécialiste de l'intervention pédagogique telle qu'elle est exposée par le ministre Laurin (1981) serait ainsi rendue opérationnelle de manière à faire de l'enseignant quelqu'un dont l'identité professionnelle tiendrait essentiellement

à sa capacité de s'insérer dans des systèmes d'enseignement/apprentissage construits et opérationnalisés par d'autres, et non pas à sa capacité, individuelle et collective, de les construire, de les adapter et de les évaluer, capacité en partie liée à sa maîtrise d'un champ de connaissance, des modalités de sa transmission et de la pédagogie que, de toute façon, est-il sous-entendu, le ministère entend définir, programmer et évaluer. Suivant cette lecture, un réel danger de déqualification professionnelle existerait, puisque les conditions objectives d'une revitalisation du métier d'éducateur, conçu dans sa globalité fondatrice, n'existeraient pas. Au bout du compte, les enseignants seraient considérés comme des techniciens de systèmes d'enseignement/apprentissage prédéfinis et non comme des professionnels relativement autonomes activement engagés dans la construction curriculaire, le terme « curriculum » étant entendu dans son sens le plus [206] large. S'il est difficile d'affirmer qu'en 1990 les jeux sont faits dans un sens ou dans l'autre, il est indéniable qu'il y a là un enjeu important.

NOTES

Pour faciliter la consultation des notes en fin de textes, nous les avons toutes converties, dans cette édition numérique des Classiques des sciences sociales, en notes de bas de page. JMT.

[207]

[208]

[209]

La profession enseignante au Québec
(1945-1990).
Histoire, structures, système.

Quatrième partie

L'ÉVOLUTION DE LA PROFESSION VUE À TRAVERS LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS

Présentation

[Retour à la table des matières](#)

Dans les parties précédentes, nous avons tenté de décrire l'évolution du corps enseignant québécois à partir d'une perspective sociohistorique macroscopique et extérieure aux personnes intéressées, c'est-à-dire les enseignants des ordres primaire et secondaire. En complément à cette démarche, nous voudrions dans cette quatrième partie donner la parole aux enseignants et leur donner l'occasion d'exprimer leur point de vue sur cette même évolution.

Nous allons porter notre attention sur quatre ensembles de réalités abordés par les enseignants et que nous avons définis grâce à une analyse de contenu :

1. À travers une vision cyclique du changement, les enseignants élaborent un discours sur un ensemble de pratiques et de supervisions pédagogiques qui, lorsqu'on les prend individuellement et qu'on les relie entre elles pour en saisir l'état général, contribuent à définir leur fonction éducative.
2. Ils élaborent aussi un discours sur le système de l'éducation dans lequel ils exercent leur métier et qui gouverne, conditionne et réglemente leurs pratiques. Cette évolution renvoie à des phénomènes comme les programmes d'enseignement, l'ouverture des polyvalentes, l'évolution des conditions d'emploi et des conditions de travail dans l'enseignement (salaire, définition de la tâche et minutage).
3. Par rapport à ces deux aspects, les enseignants, somme toute assez naturellement, contextualisent leurs propos — cela remplit, bien sûr, des fonctions précises sur lesquelles nous reviendrons plus loin — et parlent, par exemple, des milieux socio-économiques d'où proviennent [210] leurs élèves, de leurs parents et de certaines institutions sociales, comme, par exemple, les médias électroniques ou la famille.
4. Ils ont aussi un point de vue sur leur profession, ou si l'on préfère, sur le corps enseignant, en tant que groupe spécifique inséré dans des rapports sociaux déterminés à l'intérieur du système éducatif et de la société. C'est ainsi qu'ils nous parlent de l'évolution de la profession à travers l'évolution du statut de l'enseignant dans la société québécoise, celle du syndicalisme enseignant, ainsi que du vieillissement du corps enseignant.

Le but de cette partie est donc de présenter une analyse du discours enseignant à partir de l'ensemble des entrevues analysées. Sans reprendre notre discussion sur la méthode utilisée, que nous présentons en appendice, quelques précisions sur la démarche suivie s'imposent.

Premièrement, le discours qui nous intéresse ici est de nature socio-historique : il parle de ce que les enseignants ont connu comme évolution dans chacun de ces quatre univers — les pratiques, le système de l'éducation, la société et la profession — depuis leur entrée dans l'enseignement. Ce sont des récits de carrière que nous avons recueillis

auprès de la centaine d'enseignants que nous avons rencontrés au fil des ans. Cependant, lors des entrevues, bien que nous ayons utilisé abondamment la notion de carrière, l'approche que nous avons privilégiée s'éloigne des analyses usuelles sur les étapes de la carrière ou sur le développement professionnel adulte. Nous ne cherchons pas à savoir si les enseignants québécois ont un ou des cheminements professionnels types, s'ils ressemblent à cet égard à leurs collègues britanniques (Sykes, Measor, Woods : 1985) suisses (Huberman : 1989) ou à d'autres groupes occupationnels. Nous avons davantage visé à produire des matériaux utiles pour reconstituer « une » (et non pas « la », car il pourrait bien y en avoir plusieurs) sociohistoire du corps enseignant québécois depuis la réforme des années soixante, des matériaux qui soient proches des agents de l'éducation et de leur expérience professionnelle — à défaut d'avoir accès directement aux pratiques telles qu'elles ont été élaborées, partagées, questionnées et transformées au cours des dernières décennies, nous avons au moins des récits de carrière et des points de vue sur les principaux éléments de la profession qui ne proviennent pas exclusivement des élites et des décideurs.

Deuxièmement, le discours enseignant se découpe assez facilement en fonction des quatre grands ensembles qui nous intéressent ici. Il y a des liens évidents entre ces ensembles, non seulement dans une perspective analytique, mais aussi au niveau de la logique même du discours enseignant. Nous présenterons ces quatre ensembles dans l'ordre donné et « remonterons » en quelque sorte des pratiques vers la société et la profession, en passant par le système éducatif, qui constitue pour l'enseignant, une série de déterminations. Ainsi, il nous semble que nous [211] sommes mieux en mesure de faire voir la perspective enseignante, puisqu'un enseignant, c'est d'abord et avant tout quelqu'un qui, dans son travail, est appelé à interagir avec des élèves dans une classe et dont l'action pédagogique est, en partie, encadrée par une série de déterminations institutionnelles et sociales, dont au premier chef, les programmes d'enseignement et les caractéristiques socio-économiques et socioculturelles de ses élèves. Ces déterminations ne sont cependant pas toutes du même ordre. En effet, notre réflexion nous amène à distinguer dans le système éducatif trois séries d'éléments ou de facteurs. Il y a d'abord ceux qui orientent les pratiques pédagogiques dans une direction donnée, tels que le curriculum et les programmes, et aussi la supervision pédagogique ; il y a des éléments qui conditionnent les

pratiques, sans directement leur donner une coloration particulière, par exemple le ratio maître-élèves, l'espace et le temps d'enseignement disponible ; et enfin, il y a des facteurs qui régissent les pratiques, par exemple les règles qui gouvernent l'attribution d'un poste, la description des tâches, le principe de l'ancienneté.

Il nous semble important de faire ces distinctions dans l'ensemble des éléments qui en quelque sorte encerclent le champ des pratiques pédagogiques, si on veut saisir les nuances du discours enseignant et si on veut éviter de mettre dans le même bateau tout ce qui est en définitive en dehors de la classe de l'enseignant. Car, si ce qui est au-delà de l'univers immédiat de l'interaction enseignant-élève contribue à la structuration de cet univers, et donc dans un sens très large le « contrôle », cela ne se fait pas de la même manière ni sur les mêmes dimensions et les représentations que les enseignants construisent. Ces éléments du système éducatif n'obéissent pas nécessairement à des logiques similaires ou convergentes. En établissant ces distinctions, on se donne ainsi une chance de comprendre les différences dans les représentations des enseignants et les rapports entre des facteurs d'orientation et de programmation, des conditions d'exercice et des règles formelles.

Troisièmement, nous avons donc demandé à des enseignants de se faire, par le récit de leur carrière, les sociohistoriens de leur profession et du système éducatif québécois des trente dernières années. Dans un premier temps, nous avons concentré notre attention sur des enseignants entrés dans l'enseignement à la fin des années cinquante et au cours des années soixante ; se sont ajoutés par la suite des enseignants entrés dans le système dans les années soixante-dix, puis des enseignants plus récemment en fonction.

À bien des égards, ce découpage temporel est incertain ; cependant, dans l'état actuel de notre travail, nous pouvons parler des enseignants entrés dans la profession dans les années cinquante et soixante, avec une formation générale obtenue dans l'« ancien système » d'éducation (l'école publique confessionnelle et le collège classique), après une [212] formation spécialisée à l'école normale (dirigée par l'État ou les communautés religieuses), dans un contexte où la demande d'enseignants était très forte et où se trouver un emploi était chose facile ; par ailleurs, les plus jeunes enseignants interviewés, ceux en exercice depuis, disons, la fin des années soixante-dix, sont différents des

premiers : ils ont une formation générale obtenue en partie ou en totalité dans le « nouveau » système scolaire, leur formation pédagogique est universitaire et ils sont entrés dans la profession dans un contexte où l'offre d'enseignants excédait largement la demande ; d'où pour plusieurs d'entre eux, un statut précaire et une carrière instable et incertaine. Entre ces deux groupes assez différents, nous avons des enseignants entrés dans l'enseignement pour la plupart dans la première moitié des années soixante-dix et dont le début dans la carrière est lié à l'ouverture des polyvalentes et de nouveaux champs comme celui des maternelles d'accueil et celui de l'adaptation scolaire. Il nous est difficile de caractériser davantage ces groupes et d'introduire, sans interpréter abusivement les données, la notion de génération.

Quatrièmement, bien que nous soyons heureux d'avoir demandé aux enseignants de faire la sociohistoire de leur profession et du système éducatif puisque les matériaux recueillis sont très riches, il faut souligner quelques difficultés qui ne doivent en aucune manière être perçues comme une remise en cause de la compétence des enseignants à analyser l'évolution de leur profession et du système d'éducation. Ainsi que nous le verrons, ces difficultés nous forcent à poser des questions que peut-être nous n'aurions pas posées et ainsi nous font voir des choses qui autrement seraient demeurées inaperçues. Les difficultés qui suivent constituent seulement des exemples ; elles correspondent à notre cheminement. Ainsi l'on constate que certains enseignants parlent peu des événements qui nous semblaient au départ importants : on trouve peu de traces des grands débats des années soixante et du train de réformes éducatives de cette époque dans les entrevues des enseignantes du primaire ; tout se passe comme si toute cette effervescence les avait tout compte fait peu concernées et qu'elles avaient été, ainsi que l'école primaire où elles travaillaient, « insularisées » par rapport à l'évolution générale de l'éducation au Québec et les grandes transformations du système de l'éducation. Cette hypothèse est à première vue d'autant plus plausible qu'elle pourrait cadrer avec l'image d'enseignantes peu conscientisées et politisées qui s'est formée dans certains milieux.

Bien sûr, nous nous sommes dit que plusieurs aspects de la réforme, et parmi les plus fondamentaux, ne les touchaient pas directement ; la généralisation de l'enseignement secondaire, la polyvalence, la régionalisation des commissions scolaires, les cégeps, le rattrapage par rapport à la scolarisation anglo-québécoise, ce sont là des changements et

des préoccupations qui concernent surtout les ordres d'enseignement postprimaires. Cela est certes vrai et aide à comprendre certains silences ; mais il [213] se peut aussi que les enseignantes du primaire se soient plus ou moins consciemment situées dans une évolution plus longue, qui remonte à une époque antérieure à celle de la réforme, en fait aux années cinquante, et qui se caractérise par le début au Québec de la valorisation des méthodes actives et par les premières tentatives de les appliquer dans l'enseignement primaire ; il se peut aussi que, pour elles, la réforme, moins structurelle qu'au secondaire et au collégial, ait été bien davantage pédagogique, d'où l'importance accordée, dans leur discours, à tout ce qui concerne les changements de méthodes d'enseignement, les transformations dans les rapports avec les élèves et le changement pédagogique en général.

Dans la même veine des « silences », les enseignantes parlent de la supervision pédagogique qu'elles ont connue en début de carrière, alors qu'elles ne parlent pas des inspecteurs d'école, mais bien des directions d'école de l'époque. Le fait est curieux, étant donné l'importance de l'inspection à l'époque.

Un troisième exemple de « silence » qui sollicite notre attention touche au passé religieux de plusieurs des personnes interviewées. Il s'agit là presque à tout coup de quelque chose qui est à peine mentionné, et encore c'est souvent parce que la logique du récit de carrière force, par exemple, celui qui raconte son histoire à révéler qu'il était frère après avoir dit qu'il a reçu au juvénat ou au scolasticat sa formation pédagogique. Il en va de même souvent chez les religieuses. Tout se passe comme si on cherchait à effacer de son passé toute trace de son titre de religieux, même si ce titre était associé à celui d'éducateur. Comme si cela risquait d'être mal perçu. Pourquoi en est-il encore ainsi ? Cela témoigne-t-il, en dernier ressort, d'une rupture radicale et rapide sur laquelle on n'a peut-être pas suffisamment réfléchi et qui est inscrite dans la carrière d'un nombre important d'enseignants ? Il nous est difficile de le savoir, beaucoup d'anciens religieux ayant maintenant pris leur retraite ou « émigré » dans des pays de mission (Turcotte : 1988). En tout cas, c'est un aspect de la laïcisation du corps enseignant qui mériterait d'être mieux connu. On connaît, tout compte fait, peu de choses de ce phénomène ; plusieurs images viennent à l'esprit : d'abord celle de « saut de clôture » qui renvoie à l'idée de transgression, de

délinquance, de destin, de deuil et d'échec d'un projet qu'on croyait celui d'une vie et qui doit être remplacé par un autre.

Par ailleurs, il est assez révélateur de constater qu'à ce silence des individus répond celui des institutions : s'il est de notoriété publique que bon nombre de personnes travaillant dans l'administration scolaire — des directeurs d'école, des cadres des commissions scolaires, des cégeps et du ministère de l'Éducation —, dans les années soixante-dix et peut-être aussi dans les années quatre-vingt, ont commencé leur carrière dans l'ancien système éducatif et ont un passé clérical, il est impossible de [214] documenter de manière quelque peu précise ce phénomène, du fait que les religieux (et encore plus les anciens religieux) ont cessé d'exister quelque part entre 1965 et 1975 dans le brouhaha de la réforme, à la fois comme catégorie statistique et aussi comme sous-groupe particulier au sein de la CEQ. Le nouvel ordre scolaire et professionnel exigeait en effet qu'ils soient assimilés aux autres enseignants.

Si les enseignants parlent parfois peu de certaines choses, en revanche on constate qu'ils parlent d'abondance d'autres choses. Par exemple, à peu près tous les enseignants du secteur public ont parlé du conflit de 1982 et des changements de programmes qui ont accaparé, semble-t-il, l'essentiel de leurs énergies au cours des dix dernières années. On remarquera que ces deux phénomènes sont relativement récents et qu'ils les concernent tous ; ils ont tous été affectés par ces événements et ont eu à les vivre collectivement. Si cet aspect collectif va de soi pour un affrontement patronal-syndical, il est peut-être nécessaire de rappeler que les changements de programmes ont été planifiés au ministère et dans les commissions scolaires, que les enseignants ont dû suivre des séances de perfectionnement mises sur pied par les conseillers pédagogiques ou par les universités et qu'ils ont dû se concerter dans leur école pour suivre le calendrier d'implantation. Bref, les nouveaux programmes constituent un élément de vie professionnelle collectif d'importance. Cette dimension collective des changements de programmes, de même que leurs conséquences significatives sur les pratiques pédagogiques usuelles des enseignants, expliquent peut-être pourquoi les enseignants en parlent tant. Ils nous en parlent facilement parce qu'ils ont eu et ont pu s'en parler entre eux abondamment, depuis un bon moment déjà.

Quant aux événements syndicaux, leur présence dans le discours enseignant nous force à analyser la contribution du syndicalisme enseignant à l'esprit de corps et à l'identité du groupe enseignant, beaucoup plus que son impact sur les pratiques pédagogiques. En d'autres termes, dans le discours enseignant, le syndicalisme est tout aussi important que les programmes, mais pas pour les mêmes raisons et pas dans les mêmes dimensions du vécu professionnel des enseignants. D'où notre insistance du départ à ne pas mettre tout ce qui est extérieur au champ des pratiques pédagogiques dans le même ensemble indifférencié.

Soulignons aussi qu'en racontant leur carrière et en abordant un aspect ou l'autre des époques qu'ils ont connues, les enseignants, parfois, se trompent ou se contredisent entre eux. Par exemple, pour certains le « minutage » est une conséquence de 1982 et le « ritualisme » des enseignants, la réponse récente toute trouvée ; pour d'autres, et selon nous aussi, le « minutage » commence dans les années soixante-dix, donc bien avant 1982, tout comme certaines réactions de retrait des enseignants.

Un dernier point sur le langage des enseignants : parce qu'ils sont en situation d'entrevue, qu'ils cherchent plus ou moins à rendre intéressant [215] leur récit, voire même à convaincre l'intervieweur de la justesse et du bien-fondé de leur point de vue ou de leur analyse, les enseignants semblent parfois exagérer et emploient par exemple beaucoup d'adverbes, comme nous avons tous tendance à le faire lorsque nous sommes en situation de communication orale. Il faut apprendre à « lire » les entrevues en tenant compte de ces caractéristiques. Notre produit est un produit en partie « improvisé » et oral ; ce n'est pas un écrit que l'enseignant aurait pu produire dans la solitude et figner jusqu'à ce qu'il juge que l'image de lui-même et de sa carrière qui y est donnée lui convienne. Cela ne veut pas dire qu'il ne s'est pas formé une image assez précise de sa carrière, de son évolution et des grandes étapes qui l'ont jalonnée. À maints égards, il est préférable que le discours que nous analysons ait été oral, même s'il faut parfois le « nettoyer » ou tenter de raccorder des éléments décousus.

Parfois, le langage des enseignants nous paraît confus, leur pensée pas toujours claire et limpide. C'est le cas, comme nous le verrons plus loin, lorsque nous traitons la question des programmes. Ainsi que nous tenterons de le montrer, cela témoigne peut-être d'une difficulté réelle à comprendre certaines transformations du système éducatif qui sont en

soi complexes, qui procèdent d'une rationalité particulière et peut-être étrangère aux enseignants et qui ont ultimement pour effet de modifier substantiellement le champ des pratiques pédagogiques. Ce champ est le « royaume » des enseignants et ils l'« habitent » spontanément et d'une manière qui leur est propre ; ils ne cherchent pas à le changer une fois qu'ils ont réussi à s'y « nicher » convenablement. Si on tient compte du fait maintes fois documenté que le champ des pratiques pédagogiques est un champ d'action pratique, à forte dose d'urgence, d'implicité, d'« instinctif » et de pragmatique (« ça marche avec tel élève »), on peut peut-être analyser d'une manière plus créatrice le complexe rapport des enseignants avec les programmes d'enseignement et les changements de programmes.

Enfin, le fait que les enseignants ont parfois un ton nostalgique et qu'ils mesurent le présent à l'aune du passé ne constitue pas une difficulté méthodologique. Cela nous introduit plutôt au contenu même de leur discours.

La stratégie adoptée pour rendre compte du discours enseignant sur l'évolution consiste à tenter de dégager les principales *périodes ou phases historiques*, ainsi que les images et métaphores utilisées par les enseignants lorsqu'ils réfléchissent tout haut sur ce qu'ils ont vécu et connu depuis le début de leur carrière. Cela permet à la fois de prendre du recul et de mettre en perspective les éléments du discours retenus, de « résumer » et synthétiser les propos des enseignants, d'éclairer parfois des zones d'ombre et de non-dit, de saisir la logique du discours et de dégager des pistes d'analyse intéressantes. En nous centrant d'emblée sur la logique [216] du discours, ce type d'analyse nous « libère » de toute préoccupation quantitative ; il ne s'agit pas de dénombrer les occurrences de telle ou telle thématique ou image, mais d'en comprendre la nature, la portée et, éventuellement, la fonction. En ce qui concerne la présentation de la recherche, ce type d'analyse a aussi l'avantage, jusqu'à un certain point, de limiter la longueur des extraits des discours. L'analyse du discours en termes de phases historiques, d'images et de métaphores doit cependant « coller » le plus possible au corpus étudié, en intégrer les nuances et les détours, sinon il risque de nous entraîner dans des généralisations hâtives. Dans ce qui suit, nous présentons ce que notre analyse a permis de dégager ; c'est la multiplicité des thématiques, des images et leurs influences réciproques qui retiennent

l'attention, bien plus que la recherche d'une image dominante ou d'un principe intégrateur de l'ensemble du discours.

Ainsi que nous l'avons déjà indiqué, l'analyse part de l'univers des pratiques et remonte le cours des événements et l'enchaînement des situations. L'espace de la classe, les relations quotidiennes avec les enfants et les adolescents, la transmission des connaissances constituent le royaume de l'enseignant et le cœur de son métier. L'évolution des pratiques pédagogiques, les changements dans les programmes, la supervision pédagogique touchent directement l'activité quotidienne de l'enseignant. La surveillance plus ou moins directe exercée par la direction de l'école, les programmes plus ou moins structurés accroissent ou réduisent la marge de manœuvre de l'enseignant dans sa classe. Un encadrement disciplinaire plus ou moins rigide auprès des élèves influe sur les conditions d'exercice du métier.

Les enseignants qui sont entrés en fonction entre la fin des années cinquante et 1968 ont perçu des changements importants dans les pratiques pédagogiques, les programmes et la supervision pédagogique. Abordons dans un premier temps le discours portant sur les pratiques et la supervision pédagogique. Il est important de souligner que seuls les enseignants du primaire nous ont parlé de la supervision pédagogique, alors que les enseignants du primaire et du secondaire ont traité de l'évolution de leur pratique et des programmes.

[217]

La profession enseignante au Québec
(1945-1990).

Histoire, structures, système.

QUATRIÈME PARTIE

Chapitre 1

LE DISCOURS SUR L'ÉVOLUTION DE LA PRATIQUE ET DE LA SUPERVISION PÉDAGOGIQUE : UNE VISION CYCLIQUE DES CHANGEMENTS

[Retour à la table des matières](#)

Le discours des enseignants sur l'évolution de la pratique et de la supervision pédagogique se caractérise, d'une part, par une homogénéité au plan de l'identification des principales phases de changement qui sont survenues depuis les vingt-cinq dernières années et, d'autre part, par une diversité de points de vue quant aux effets ou aux conséquences de ces changements sur la pratique de leur métier.

Trois périodes

Ainsi, les enseignants présentent une vision cyclique de l'évolution de la pratique et de la supervision pédagogique dans laquelle on distingue trois époques.

Les années cinquante et soixante

La première époque correspond, grosso modo, au moment de l'entrée dans la profession. Elle est caractérisée par une supervision pédagogique assez stricte exercée par une figure centrale forte : celle de la « directrice » qui dispose de divers moyens pour exercer cette supervision, dont, entre autres, le contrôle du bruit et des déplacements dans l'école (les rangs), le droit de regard sur la préparation de classe et sur l'enseignement donné par l'enseignante dans sa classe (évaluation de l'enseignant et de sa performance par le moyen du bulletin de l'enseignante). La supervision est envisagée comme une pratique qui les [218] motive, les laisse indifférents ou, au contraire, constitue une forme d'ingérence dans leur pratique. Certains mentionnent même la nécessité de se plier « en apparence » aux exigences des superviseurs même s'ils disent garder une autonomie complète dans leur classe :

[...] plusieurs étaient habitués d'enseigner dans ce milieu-là, connaissaient le directeur et disaient : « Dis oui, oui, en avant mais dans ta classe, fais à ta tête. » J'ai dit : « C'est toujours ce que j'ai fait, je me demande pourquoi je changerais. »

Sur le plan des pratiques pédagogiques, les enseignants décrivent cette période comme étant celle de la discipline et de l'encadrement rigide des élèves (devoirs à la maison, contrôle du bruit et des déplacements des élèves, attitude sévère et relations d'autorité avec les élèves, etc.).

Les années soixante-dix

La deuxième époque correspond en gros aux années soixante-dix. Elle est caractérisée par le recours aux termes de liberté, d'initiative, d'idées nouvelles... Durant cette période, les rapports avec les enfants changent en même temps que les pratiques pédagogiques ; les rapports

avec la direction changeant en même temps que la marge de manœuvre de l'enseignant à l'intérieur de la classe s'accroît.

Là encore, le discours des enseignants est très homogène. Sur le plan de la supervision pédagogique, la figure de la direction s'estompe : « À un moment donné, fini, plus rien... Plus besoin de montrer nos préparations de classe. » Les enseignants disposent d'une marge de manœuvre beaucoup plus grande pour organiser leur classe et pour enseigner. Les idées nouvelles et les initiatives sont valorisées. La direction n'est plus perçue comme une autorité contrôlante : « Si le directeur venait dans la classe, ce n'était plus menaçant, c'était un ami. »

Sur le plan des pratiques pédagogiques, les images qui reviennent le plus souvent pour caractériser cette période sont celles de la participation, du travail en équipe, de l'animation, de la communication... C'est l'époque où « on essayait toutes sortes de méthodes pédagogiques... c'est l'époque de la joie de vivre à l'école. »

Les rapports avec les élèves changent : c'est le tutoiement, la négociation des activités, les projets discutés en commun. « Les aînés ont été à l'école assis par terre, en rond, le lundi matin. »

Les années quatre-vingt

La troisième époque correspond aux années quatre-vingt. Elle se caractérise par un discours sur le retour à des pratiques et à une forme de [219] supervision pédagogique qui rappelle, sous certains aspects, celles du début de la carrière : le retour à des programmes plus structurés, le retour à des examens généraux (de synthèse), le retour à des méthodes pédagogiques « qui ont fait leurs preuves », le retour du contrôle des préparations de classe... Au secondaire, les enseignants mentionnent cependant qu'il y a très peu de supervision (évaluation des préparations de cours, contrôles, etc.) sans toutefois spécifier s'ils en sont satisfaits ou non.

Si les enseignants présentent cette période comme celle du retour à certaines réalités vécues en début de carrière, on observe toutefois dans le discours des changements de polarité qui indiquent que le cycle n'a pas été entièrement parcouru. En effet, certaines images centrales de la première époque n'apparaissent plus dans le discours sur la troisième

époque, en particulier l'image de la direction et celle du contrôle disciplinaire des enfants, qui ne sont plus présentes à la troisième époque.

Ainsi, la figure contrôlante de la direction, omniprésente à la première époque, est remplacée par un discours sur l'action contrôlante d'agents extérieurs à l'école (la commission scolaire) et sur les contraintes qui découlent de l'obligation de produire des planifications de classe et de faire subir à ses élèves les examens de synthèse de la commission scolaire. Il s'agit donc d'une supervision qui contrôle indirectement la pratique des enseignants. Certains d'entre eux se sentent donc plus responsabilisés face à leurs pratiques, alors que d'autres voient, dans cette forme de contrôle, une volonté des commissions scolaires de rétablir la supervision. Il se peut aussi que s'opère ici une distinction entre la supervision proprement pédagogique (support ou contrôle de l'enseignement donné en classe) et le contrôle du travail enseignant (contrôle du rendement des élèves, des heures travaillées par l'enseignant, du contenu traité, etc.). Dans cette ligne de pensée, plusieurs enseignants se disent moins supervisés dans leur enseignement (on ne leur dit pas quoi faire dans leur classe), mais plus contrôlés de manière indirecte (minutage, examens de la commission scolaire et du ministère de l'Éducation).

De même, le discours sur la discipline et l'encadrement rigide des élèves ne réapparaît plus à la troisième époque. Les rapports plus libéraux avec les élèves, instaurés à la deuxième époque, sont conservés même si les enseignants tendent à utiliser de nouveau certaines pratiques pédagogiques du début de leur carrière, notamment en ce qui concerne l'attention accordée à l'apprentissage. Au secondaire particulièrement, l'augmentation du nombre de groupes d'élèves a eu comme conséquence l'établissement de relations très impersonnelles avec les étudiants et le sentiment de faire un « travail à la chaîne » :

T'es une machine à travailler avec des gens qui ne veulent pas travailler, des gens que tu vois une fois par cycle... c'est aberrant.

[220]

D'une façon générale, les enseignants semblent accepter assez mal l'accroissement d'un certain contrôle sur leur pratique professionnelle exercée par le biais des examens de synthèse, par l'obligation de présenter des plans d'intervention et les planifications de classe.

J'ai trouvé cela dur. Il fallait mettre tout cela par écrit, alors que, moi, je le faisais dans ma tête.

Toutefois, ils semblent assez favorables à l'idée d'apporter plus de structures, que ce soit par les programmes ou par un retour à une pratique pédagogique axée davantage sur les apprentissages. Certains se plaignent cependant de leur incapacité à approfondir les contenus d'enseignement avec leurs élèves, faute de temps. L'engouement pour l'évaluation et l'élargissement du mandat de l'école (formation intégrale de l'individu) seraient responsables de ce manque de temps.

Les enseignantes du primaire font état également des différentes orientations et méthodes pédagogiques qui se sont succédées. Selon certaines, les méthodes sont cycliques. Ce seraient les mêmes grandes orientations qui passent et qui reviennent, mais présentées différemment :

C'est du pareil au même... c'est toujours les mêmes qui reviennent, mais avec un peu d'amélioration chaque fois.

Certaines admettent avoir été désillusionnées à la suite de tous ces changements de méthodes :

L'essoufflement, on peut le percevoir... on le perçoit encore dans certaines écoles qui se sont embarquées particulièrement vite dans des mouvements sans trop les avoir identifiés. Aujourd'hui, ils sont tannés. Je me souviens d'une période où Cuisinaire, c'était la bonne méthode ; puis après, une autre méthode est arrivée et il a fallu que ce soit la bonne méthode...

L'évolution de l'espace de jeu et l'autonomie professionnelle

[Retour à la table des matières](#)

La plupart des enseignants s'entendent pour dire que leur marge de manœuvre est beaucoup plus restreinte aujourd'hui que vers la fin des années soixante et le début des années soixante-dix.

Auparavant on avait beaucoup d'autonomie. Aujourd'hui on est vraiment encadré.

[...] de 66 à 76 on peut dire que ça a été une bonne période pour un enseignant, une vraie bonne période parce qu'on avait une liberté d'action qu'on n'a plus aujourd'hui, parce qu'on est trop casé dans un cadre au niveau des programmes, au niveau de tout, on ne peut plus fonctionner librement comme on pouvait fonctionner dans ce temps-là.

[221]

À cette époque, les enseignants se sentaient moins contrôlés :

[...] j'ai toujours fait ce que je voulais. Il n'y a personne qui me demandait ce que j'avais fait.

[...] l'occasion de vivre énormément de latitude au niveau de mon enseignement, j'ai commencé en 65...

La direction n'intervenait pas dans les planifications de classe. Les programmes, lorsqu'ils n'avaient pas à être définis dans un comité d'enseignants, étaient moins encadrants, moins rigides, trop flous même selon certains :

Dans ce temps il n'y avait pas de programme. On les planifiait à partir d'objectifs et on se réunissait en comité.

C'était un peu l'époque du laisser-faire aussi, les années soixante-dix. On faisait un peu comme on l'a monté. C'est les enseignants qui l'ont monté... Alors quelle unité il y avait là-dedans ?... Moi, je dis que c'était du laisser-faire parce qu'il n'y avait pas d'objectifs là-dedans.

Puis dans la deuxième moitié des années soixante-dix, les commissions scolaires ont commencé à encadrer les enseignants d'une façon beaucoup plus serrée. On constate que les enseignants du secondaire ont un discours plus nostalgique par rapport à la perte de leur autonomie que leurs collègues du primaire. L'apparition de programmes plus détaillés, des examens du MEQ en fin d'année ont obligé les enseignants à suivre une planification de cours plus stricte :

Je pense qu'avec le nouveau programme on n'a plus le choix. Je le sais, je travaille là-dedans et je me rends compte qu'on ne peut pas faire n'importe quoi. On ne peut pas aller n'importe où. Il faut suivre des objectifs terminaux très précis.

On n'avait plus le choix de le faire [le programme] parce qu'il y a des examens ministériels au bout. On a plus de contrôle, on a des examens ministériels...

Question : Est-ce que vous avez l'impression d'avoir une certaine marge de manœuvre, d'autonomie ou non ?

Réponse : De moins en moins, t'as pas le choix, le programme t'est imposé.

Le minutage, l'augmentation de la tâche, la volonté des parents de participer dans l'école et même les problèmes syndicaux vécus à l'époque sont tous des facteurs qui, selon les enseignants, ont contribué à restreindre leur marge de manœuvre.

Question : Cette espèce de rigidité-là de la gestion des commissions scolaires puis des directions d'école, est-ce qu'elle était encouragée par le ministère ?

Réponse ; Oui. Demandée par les parents. C'est à cette époque-là que les parents ont commencé à dire très ouvertement ; « On ne sait plus rien de ce qui se passe, on n'a plus de contrôle là-dessus. »

[222]

[...] il n'y avait aucun matériel didactique... Libre oui, mais libre comme en prison, les deux mains dans le dos... En somme, pas libre du tout.

Avec l'augmentation de la tâche, on peut dire que ça nous enlève une certaine autonomie pour organiser des activités avec les étudiants.

Aujourd'hui on est vraiment encadré. Avec les décrets, il y a eu le minutage.

Bien, les commissions scolaires, ils n'enduraient plus bien bien. Tu sais les décisions des commissaires expulsant tel élève pour avoir incité au débrayage. Expulsé de la commission. Ils n'enduraient plus que ça bouge...

Les enseignants ont l'impression d'être surveillés et de perdre le contrôle de l'école, entre autres, au profit des psychologues, sociologues et autres « logues » qui ont envahi le système de l'éducation :

Les enseignants perdent le contrôle... Quand ce sont des sociologues, des psychologues, tous les logues, comme on dit, qui prennent des décisions sur l'école, c'est une aberration !

La situation actuelle est, selon les enseignants, moins rigide que dans la deuxième moitié des années soixante-dix. Le contrôle par le minutage s'est adouci ; de plus en plus de directions d'école jouent un rôle de soutien auprès des enseignants et contrôlent beaucoup moins. Toutefois, les contraintes liées aux programmes et aux examens du MEQ restent les mêmes.

L'évolution des directions d'école

[Retour à la table des matières](#)

Selon les enseignants, la direction a joué trois rôles différents depuis les années soixante : un rôle de « patron autoritaire », un rôle de gestionnaire et un rôle de support auprès des enseignants :

[...] jusqu'au début des années soixante, il y avait des directions d'école qui contrôlaient de façon très très stricte les préparations de classe, les bulletins, etc. [...], puis le directeur ne pouvait pas suffire à la tâche. Son école ne pouvait pas tripler comme ça et, lui, continuer à suivre les gens en pédagogie. C'était le commencement où les directeurs sont devenus plutôt des administrateurs, où on commençait à faire croire aux directeurs qu'ils dirigeaient, qu'ils administraient. Aujourd'hui, on revient au fait que le directeur c'est le premier pédagogue de l'école.

Dans les années soixante, la direction jouait donc le rôle de « patron autoritaire » tant au niveau de l'enseignement comme tel (contrôle des bulletins et des préparations de classe) qu'au niveau de l'image de l'école, allant jusqu'à exiger de ses enseignants une certaine tenue vestimentaire :

[...] on devait produire notre cahier de préparation de classe avec des préparations bien structurées, le cahier de notes des examens, les cahiers des enfants...

[223]

Question : Avant les années soixante-dix, le rôle de la direction était très autoritaire, très autocrate ?

Réponse : Oui, ils disaient même aux enseignants comment s'habiller.

Moi ce que je sentais le plus, c'était la supervision. Il faut que t'arrives à ton rendement, puis ils cherchaient peut-être un petit peu la bibitte noire. C'était une formule de politesse, puis c'était : « Réponds à ce qu'on te demande et puis file droit parce qu'il ne faut pas d'accrochage, ça va te coûter cher. »

L'école, son école, devait donner une image de sérieux et d'autorité :

[...] la façon dont ça s'est passé pour l'entrevue, c'est le directeur qui m'a invitée à aller chez lui, il m'a posé trois, quatre questions [...] il m'a fait lever et faire un tour pour voir si les enfants riraient de moi ou pas ! Pour lui l'importance de l'apparence globale était dominante. Monsieur le directeur me citait en exemple une grosse madame anglaise qui avait une discipline de fer...

La direction se chargeait aussi d'assurer la discipline dans les rangs des élèves.

Dans le temps, quand il y avait un petit monstre à batteries dans nos classes, tu l'envoyais à la direction... Ah ! mon Dieu ! Il n'y retournait pas deux fois, hein !

[...] le directeur [...] il était sévère et les élèves en avaient peur. Puis c'était un homme qui avait l'air sévère.

Par la suite, les directeurs sont devenus des administrateurs, des gestionnaires. Ce second rôle est plus explicite dans le discours des enseignants du secondaire. Les directions jouaient toujours un rôle de « patron », mais leur contrôle s'exerçait à un autre niveau. Délaissant l'image de l'école et la pédagogie, leur contrôle s'exerçait au niveau administratif.

[...] ici, c'est très strict. Ici, le directeur, la convention collective il la mange, il l'apprend par cœur.

Dans les polyvalentes, les directeurs faisaient face à une tâche administrative beaucoup plus lourde qu'autrefois.

Je ne veux pas dire que dans les polyvalentes on n'a pas de support, mais c'est tellement gros, les tâches administratives sont plus nombreuses.

Certains enseignants ont eu l'impression que les directeurs étaient dépassés par les événements :

Je trouve que les directions n'étaient pas préparées à une gestion de ce type...

Ils étaient incompetents. Je dirais tout simplement ça. C'était pas du mauvais monde, mais ils ne savaient pas comment grossir, comment gérer la croissance parce que c'était gérer la croissance dans ce temps-là.

[224]

Ces derniers ont perdu une certaine marge de manœuvre à l'époque de la régionalisation des commissions scolaires et de l'obligation de s'intégrer à un système de gestion commun.

Ils [les directeurs] avaient passablement de latitude. Beaucoup plus qu'on n'en a présentement.

Question : La régionalisation des commissions scolaires, ça a impliqué qu'on mette en place un système de gestion qui intègre chaque direction dans un ensemble ?

Réponse : C'est ça. Et ça a été très douloureux.

Ils n'ont maintenant qu'une marge de manœuvre au niveau de la régie interne à l'école, mais cela constitue déjà, selon cet enseignant, un pouvoir important :

[...] [La façon de diriger] c'est laissé à la discrétion du directeur, ça. C'est la régie interne, chacun fait comme il veut.

L'obligation de gérer des secteurs très différents (général et professionnel) avec lesquels ils n'étaient pas nécessairement familiers, ainsi que les problèmes syndicaux de l'époque, ont rendu leur tâche très difficile, selon certains enseignants :

C'était tout le monde de l'académique qui nous menait là. Ils [les directeurs] disaient que nous autres on ne travaillait pas fort.

De toute façon, ils [les directeurs] nous ont cassés pour qu'on entre dans le moule. [...] il fallait suivre ce qu'ils voulaient qu'on fasse, on venait de perdre tout ce qui avait été acquis pendant peut-être quarante ans, qui avait été fait par d'autres avant et tout ça, puis c'était fini...

Il y a eu des changements de direction, puis il y a eu un passage de plusieurs directions, puis il y a eu des mandats, j'imagine de plus haut, puis ils voyaient qu'après l'une et l'autre, avec les difficultés... parce qu'il y avait des difficultés au niveau des enseignants aussi à ce moment-là ; c'était les négociations et il y a eu les grèves.

Finalement, les directions d'école reviennent, selon certains enseignants, à des préoccupations plus pédagogiques. De plus en plus, les directeurs se préoccupent du support pédagogique auprès des enseignants, le contact avec eux semble beaucoup plus facile et moins insécurisant pour les enseignants.

C'est pas aussi autoritaire, c'est pas aussi rigide. On peut se parler, puis le professeur a son mot à dire. Tandis que, dans bien des cas, avant, c'était pas ça.

Aujourd'hui, on revient au fait que le directeur c'est le premier pédagogue de l'école.

Il y a donc, selon les enseignants, une évolution dans le rôle des directions d'école : d'abord « patron autoritaire » puis gestionnaire, et enfin premier pédagogue de l'école. Il est intéressant de souligner que le rôle [225] de gestionnaire correspond à la période où l'on procède au regroupement des écoles et des commissions scolaires et donc à la constitution d'unités administratives plus grosses qu'autrefois. Soulignons aussi que l'évolution du rôle des directions d'école décrite par les enseignants est perçue comme un retour à une situation antérieure.

L'évolution des rapports sociaux à l'école

[Retour à la table des matières](#)

Le discours des enseignants du primaire et du secondaire traite des rapports avec les collègues, la direction, les parents ou les spécialistes. Le discours des enseignants du primaire concerne surtout le climat de l'école et la collaboration (ou le manque de collaboration) entre les enseignants.

D'abord, il semble que les relations soient plus faciles lorsqu'il y a plusieurs jeunes enseignants, qu'un nouveau projet ou une nouvelle méthode oblige les enseignants à collaborer ou lorsqu'il s'agit d'une plus petite école.

Question : Ça faisait une atmosphère particulière dans les écoles, le fait qu'il y ait beaucoup de jeunes enseignants ?

Réponse : Oui. Ah oui ! ça c'est sûr ! Puis ça bougeait [...] c'était un gros noyau de jeunes enseignants qui apprenaient le métier puis s'en parlaient beaucoup. [...] L'atmosphère était plus jeune, les gens se parlaient beaucoup, c'était plus facile, je pense, d'avoir des choses sociales à ce moment-là.

C'était un ensemble de personnes qui cherchaient. Ça veut dire qu'il y avait beaucoup de réunions pour mettre en commun, puis ces réunions-là étaient, pour moi en tout cas, frustrantes parce que chacun faisait de l'expérimentation, puis c'est difficile de partager quand t'as pas de modèle établi. Les gens ont fini par s'entendre pour le modèle de pédagogie ouverte de Paquet.

On se rencontrait, les enseignants de chaque niveau qui enseignaient avec la méthode Cuisinaire, on avait des rencontres. Il y avait quand même une possibilité d'avoir une tribune où on parlait des choses qu'on avait faites

avec les enfants, puis des problèmes qu'on rencontrait dans certaines situations.

[...] on tombait un petit groupe de huit, neuf ou dix professeurs alors que j'avais toujours été dans des groupes beaucoup plus nombreux, des vingt, des trente. Et c'était un personnel jeune...

D'une façon générale cependant, les rapports entre les enseignants sont plutôt limités. Il y a souvent plusieurs clans dans une école, surtout lorsque la direction ne réussit pas à faire émerger, chez les enseignants, un sentiment d'appartenance à l'école.

T'as toujours des clans dans certaines écoles. Le climat que la direction amène dans l'école fait une grande différence. Je pense que la direction a un grand leadership là-dedans qui est très fort.

[226]

Il existe cependant une collaboration « de surface » qui se résume à un échange de services sans pour autant qu'il y ait partage véritable sur les plans de la pédagogie et de la planification de l'enseignement. Au contraire :

[on] me copiait une série d'exercices extraits du livre. Il y avait de l'entraide, mais je ne pense pas que, s'il y avait eu une grande découverte pédagogique, je ne suis pas sûre qu'on m'aurait informée, parce que ça existait la cachette, les cachettes sur les trucs qui marchent bien. On ne m'en parlait pas trop.

Dans le temps, moi, je me dis, je me vois partir aller trouver tel prof qui a le même degré que moi puis lui dire : « Comment amorces-tu telle leçon, aurais-tu un conseil à me donner là-dessus ? » Mais je ne me vois pas dire : « Bien est-ce qu'on s'assoit, puis on prépare notre semaine ensemble ? » Ça ne se faisait pas.

Certaines enseignantes ont mentionné qu'à leurs débuts, les rapports avec les enseignantes religieuses étaient excellents :

Quand j'ai commencé, c'était avec des religieuses. Et je dois dire que c'était un très beau temps. Comme je vous dis, j'aimais ça jouer des tours. Puis c'était pas monnaie courante dans leur milieu. Alors je sentais que ça leur

permettait peut-être de s'amuser aussi. Quand la sœur supérieure n'était pas là, on en profitait, on jouait, je me souviens d'avoir joué au ballon dans les corridors avec les sœurs, c'était des choses qui ne se faisaient absolument pas...

[...] la moitié c'était des religieuses, l'autre moitié c'était des jeunes mères comme moi, qui avaient des jeunes enfants. Fait que les religieuses disaient toujours : « Vous autres, petites mères, allez manger ensemble, on va garder vos enfants. » C'était l'idéal, c'était parfait.

De leur côté, les enseignants du secondaire parlent des relations avec leurs collègues certes au plan du travail, mais aussi et peut-être davantage au plan social. On sent chez plusieurs une certaine nostalgie d'une époque de camaraderie de jeunes enseignants qu'on n'a pas su sauvegarder au fil des ans.

Selon cette enseignante, la collaboration entre enseignants est possible lorsque ces derniers ne se sentent pas menacés :

Je suis acceptée facilement dans le groupe. Je ne suis pas menaçante non plus. J'ai moins d'expérience, c'est sûr que, s'il manque un groupe l'année prochaine, c'est moi qui s'en va, pas eux autres. En général, ils sont très coopératifs.

On nous considérait comme plus jeunes, comme plus malhabiles, et en même temps peut-être celles qui viennent prendre leur emploi [...] Mieux formées sur le plan universitaire.

Quand l'école réserve un local aux enseignants, les échanges sont également plus faciles, surtout avec les enseignants d'autres secteurs :

[227]

Au début, on avait une petite salle, on prenait notre cabaret puis on allait dans cette petite salle qui était juste pour les professeurs, donc on avait la paix puis justement, c'était l'occasion de rencontrer les professeurs d'autres secteurs [...] Mais ça a duré deux ou trois ans et on l'a perdue et ça finissait là.

Je fréquente surtout les gens de mathématiques, parce que l'école est divisée de telle sorte qu'on a des salles de travail par matière. [...] Ça devient difficile des fois de se rencontrer.

Les enseignants du secondaire mentionnent également que la présence de jeunes enseignants amène un climat très dynamique :

[...] très bon climat. C'est peut-être dû au fait qu'on était beaucoup de nouveaux professeurs, de jeunes professeurs. Il y avait beaucoup de dynamisme, il y avait une identité, une appartenance à l'école qui se développait.

On partait à cinq heures de l'école, parce qu'on était en party à partir de trois heures et demie dans la salle des professeurs à avoir du plaisir, à jaser, mais ce n'est plus comme ça. Alors la majorité des enseignants avaient vingt ans ou à peu près, on était tous, ou à peu près tous, célibataires, sans attaches, ce n'est plus la même chose maintenant.

Ce climat dynamique est essentiel selon cet enseignant, lorsque la clientèle étudiante est difficile :

J'ai trouvé que cette année-là, au point de vue climat et relation entre professeurs, a été vraiment extraordinaire. Il y avait une solidarité et puis on s'entendait très bien, puis on soulignait l'anniversaire de chacun.

Au point de vue clientèle étudiante, c'était moins l'un à un point tel qu'une chance qu'il y avait une solidarité entre les profs parce que je ne sais pas si j'aurais passé à travers l'année.

Mais l'atmosphère de camaraderie dans une école ne signifie pas pour autant qu'il y a collaboration réelle entre les enseignants au plan pédagogique :

On ne parlait pas toujours de pédagogie. On parlait d'autres choses, mais on ne parlait pas de pédagogie.

Ou la collaboration est autre chose que l'échange de matériel :

Le seul travail d'équipe, c'était de passer des documents à une collègue ; ou elle voulait faire la même chose ou si, on va faire imprimer des choses, elle dit : « Imprime ça pour moi. » Ça se situait au niveau des outils comme ça là parce que la mise en commun des idées concernant l'enseignement, la fabrication des examens maison ou des choses comme ça, ça n'existait pas à ce moment-là.

L'augmentation de la tâche est aussi un facteur qui explique le peu de collaboration entre les enseignants :

J'ai connu une grosse période où cela [le travail d'équipe] se pratiquait, mais plus aujourd'hui. Tu n'as plus de temps prévu pour cela dans ton horaire.

[228]

On n'avait plus le temps de se voir. Avant ça, on allait au salon des profs, il y avait toujours des professeurs avec qui on pouvait parler, maintenant t'allais là, il n'y avait plus personne. On avait moins le temps d'y aller... Le monde ne venait plus aux parties... Puis là on s'en est allé chacun de notre bord. Il y avait moins d'activités, on dirait que le sentiment d'appartenance s'est effrité au niveau de l'école.

Selon les enseignants, plus l'école est grosse, plus il est difficile de maintenir une vie sociale et une bonne collaboration entre les enseignants, surtout lorsque la gestion du personnel exercée par la direction est source de tension :

Graduellement, il y a des choses que j'ai vécues et puis qui sont tombées avec le temps ; ça s'est perdu. Le côté social, je crois aussi. Il y avait beaucoup d'échanges, on faisait des sorties ensemble ; ce sont des choses avec le temps qui s'étaient estompées. [...] Et puis la direction se mêlait à nous à ce moment-là [en 76] [...] puis elle cherchait toujours à aller chercher les personnes par en arrière.

À l'inverse, les relations difficiles avec la direction avaient parfois comme effet de rapprocher les enseignants, mais à un autre niveau que celui de la pédagogie :

Ce que j'ai vécu, moi : on se tenait dans la mesure où il fallait mettre dehors la direction d'école. Mais d'avoir des objectifs précis, de travailler par niveaux [...]

En résumé, le discours des enseignants révèle un ensemble de facteurs et conditions influant sur les rapports sociaux au sein d'une école et la collaboration entre enseignants : la taille de l'école, le leadership

de la direction et sa capacité de développer un sentiment d'appartenance à l'école, l'âge des enseignants, l'existence d'un salon d'enseignants, la tâche, une clientèle d'élèves qui force les enseignants à se serrer les coudes, et des changements de programmes et de méthodes pédagogiques qui rendent nécessaire une certaine collaboration entre enseignants. Ce dernier facteur est abordé dans le chapitre qui suit. Soulignons qu'il y a au sein du groupe d'enseignants du secondaire un soupçon de nostalgie de l'époque de leurs débuts dans le métier, au cours de laquelle une grande camaraderie s'est développée et a donné lieu à une certaine effervescence de la vie sociale à l'école et en dehors de l'école.

[229]

La profession enseignante au Québec
(1945-1990).

Histoire, structures, système.

QUATRIÈME PARTIE

Chapitre 2

L'ÉVOLUTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF

L'évolution des programmes : un discours sur le changement

[Retour à la table des matières](#)

Le discours des enseignants sur l'évolution des programmes est beaucoup moins bien défini que celui sur l'évolution des pratiques et de la supervision pédagogique. Ici les perceptions de l'évolution sont beaucoup plus confuses. La principale image qui s'en dégage est peut-être en fin de compte celle du changement : les programmes, au dire des enseignants, changent continuellement et les enseignants semblent avoir de la difficulté à expliquer ces changements. Des phrases telles que : « ça change tellement vite », « c'est la folie du changement », « on a été tellement chambardé », reviennent constamment dans la bouche des enseignants...

Les enseignants mentionnent deux changements de programme depuis les années soixante. Au départ, le programme des années soixante correspond au cours « classique » (au secondaire) relativement rigide et traditionnel. Puis l'arrivée des programmes-cadres a permis beaucoup plus d'autonomie et de souplesse, trop même selon certains, qui auraient préféré avoir justement plus de cadres. Les « nouveaux » programmes répondent à cette demande, mais certains leur reprochent de vouloir faire trop de choses :

[...] je trouve qu'on en demande trop à l'école ; tu sais c'est rendu que c'est l'école qui doit les éduquer, c'est l'école qui doit soigner, c'est l'école qui doit les consoler, c'est l'école qui doit leur enseigner, c'est l'école qui doit.
[...]

Les nouveaux programmes ont amené non seulement de nouveaux contenus, mais aussi un nouvel esprit et de nouvelles méthodes d'enseignement. De l'ensemble de ces programmes, les enseignants présentent l'image d'un mouvement perpétuel où programmes et méthodes sont souvent confondus.

[230]

Dans les années soixante-dix, c'est la folie du changement, toutes les méthodes sont acceptées.

À un moment donné, on pouvait changer de manuel de mathématiques à l'année.

À travers ces changements, cet enseignant considère que la qualité de l'enseignement diminue :

[...] à travers ça, c'est que je trouve qu'on perd de la qualité dans l'enseignement parce qu'en 71, on avait développé des choses où on était très fort et aujourd'hui on n'a plus ça.

Aux changements de programmes (et de méthodes) est associée toute une série d'images parfois positives, mais le plus souvent négatives. Ces images expriment les difficultés que les enseignants éprouvent à saisir la nécessité de tous ces changements.

Les changements de programmes, ça crée beaucoup de tension chez les profs, parce qu'on n'y croit plus. Ça fait longtemps qu'ils changent de programme et au fond, les enfants sont toujours avec les mêmes difficultés.

Selon cette enseignante, on aurait dû faire un exercice d'analyse afin de comprendre pourquoi les anciennes pratiques étaient moins efficaces :

[...] si on avait seulement plus insisté pour partir, pour objectiver les pratiques qu'on avait déjà... pour dire pourquoi il y a plus rien de bon là...

Le manque de matériel pédagogique pour appliquer le nouveau programme et le manque de soutien sont aussi mentionnés pour expliquer la difficulté que certains ont éprouvé à adopter de nouvelles pratiques :

[...] l'esprit des programmes, c'est vraiment quelque chose d'extraordinaire [...] Il y a une grande partie qui n'était pas applicable [...] faute de temps, faute aussi de ressources.

Le dernier renouvellement [de programme] est précis. Par contre, même si les objectifs sont précis, si la méthode d'apprentissage est précisée, ce sont les outils qui ont manqué. Actuellement, on en est encore à bâtir des outils d'évaluation pour des programmes qui sont en vigueur depuis cinq ou six ans.

Les gens ont essayé pendant deux, trois ans. Ils n'ont pas eu le support voulu.

Car les enseignants ont besoin de matériel de base pour se sécuriser :

[...] ils vont jouer avec ça. Ils ne vont pas nécessairement le suivre à la lettre. La première année peut-être, mais ensuite ils vont le modifier. Mais il y a un besoin incroyable d'avoir un matériel pour les sécuriser.

Par contre, d'autres enseignants préféreraient l'autonomie que leur donnait le programme-cadre :

[231]

Il fallait tout bâtir. Quand tu bâtis tout toi-même, t'acquires une autonomie sur le plan du fonctionnement qui est intéressante.

Selon une autre enseignante, l'adaptation à un nouveau programme, c'est une question de tempérament :

[...] même en dehors de l'école, il y a des gens qui vont s'adapter à n'importe quoi [...], il y en a d'autres qui ne vont jamais s'habituer à quelque chose, ils vont toujours regretter ce qu'ils avaient avant et ils vont essayer de continuer, de garder.

Le soutien pédagogique pour l'application du nouveau programme était assuré par des gens du MEQ qui ont travaillé avec les enseignants lors de journées de planification, mais c'est surtout au conseiller

pédagogique qu'a incombé le travail de persuasion et de soutien des enseignants. Ce conseiller pédagogique le mentionne :

Il y avait beaucoup de résistance au changement... J'étais quasiment obligé, moi, de vendre cette salade-là. Là, c'était difficile parce qu'il me semblait que je n'avais rien à vendre. Mais je voulais les aider, les supporter là-dedans.

Les orthopédagogues ont également joué le rôle de personne-ressource dans certains milieux.

Les gens qui étaient en DF sont restés des poteaux... pour animer ou réanimer dans les écoles toute l'espèce de petite révolution qui se préparait au niveau pédagogique.

La résistance au changement s'explique, selon une enseignante, par le manque de motivation des enseignants à investir beaucoup d'énergie dans un nouveau programme alors qu'ils se sentent peu valorisés dans leur fonction :

[...] Le gouvernement a entrepris deux actions parallèles qui étaient complètement contradictoires. D'un certain côté, il y avait toute cette propagande dans les médias où les enseignants étaient dévalorisés et d'un autre côté, on leur demandait avec tout le processus d'implantation des nouveaux programmes une plus grande implication, un renouveau [...] Or, c'est très difficile pour quelqu'un qu'on dévalorise de lui demander en même temps de s'impliquer et de mettre de son temps, de son énergie.

Cet enseignant mentionne le fait que les enseignants ont eu l'impression de moins bien réussir avec la nouvelle méthode, ce qui serait normal pour une première année d'application. Mais la critique des parents les a ramenés rapidement à des pratiques plus conventionnelles :

Ils ont eu la critique des parents parce que c'est sûr la première année... Nous autres on l'a vu. Il y a certains de nos profs qui y croyaient beaucoup puis ils disaient : « J'ai pas réussi comme je réussissais dans mon ancienne

méthode après quinze ans. C'est évident. » Puis il y a des commissions, ouf, ça s'est effrité... puis finalement, on en est revenu à une approche...

[232]

Dans le discours enseignant sur l'évolution des programmes, les images les plus fortes sont celles de *l'impuissance* (le sentiment de ne pas pouvoir appliquer le programme ou de ne pas en avoir les moyens), de *l'essoufflement* (par rapport à tous les recyclages et changements dans les pratiques que cela nécessite et a nécessité aux cours des années) ; de *l'exaspération* et de la *colère* (de constater que ceux qui bâtissent les programmes ne semblent pas conscients des problèmes d'application que cela pose dans la classe) ; de *l'insécurité* par rapport aux résultats escomptés (est-ce que cela va marcher ?).

Ce discours plutôt négatif, dirigé pour l'essentiel vers les nouveaux programmes et leur processus d'application, est à rapprocher du discours sur le vieillissement :

Je suis convaincu qu'il y a 95% des professeurs qui ont vingt-huit ans d'enseignement et plus qui ne mettront jamais ces nouveaux programmes-là en application.

Il est à rapprocher aussi du discours sur le changement des enfants et des méthodes et valeurs d'éducation familiale :

Donnez-moi les enfants des années cinquante [...]

Les opinions positives, peu nombreuses, sont exprimées par des enseignants qui ont fait des efforts en vue de s'adapter à ces changements et qui ont réussi à en dégager des points positifs :

L'adaptation à un nouveau programme, c'est pas facile à faire. J'étais pas convaincue des résultats que ça donnerait. Finalement je me suis rendu compte que c'est plus intéressant... je ne reviendrais pas à l'ancien programme.

Du point de vue des enseignants, les programmes occupent une position ambiguë. D'une part, ils sont imposés (les enseignants n'ont que peu d'influence sur leur orientation, sauf pour quelques-uns qui peuvent participer à leur élaboration) et, d'autre part, ils constituent un outil de travail quotidien et, en cela, ils ont un impact sur leurs pratiques pédagogiques à l'intérieur de la classe. Il ne faut toutefois pas considérer les enseignants comme parfaitement assujettis aux programmes et à leur transformation. On retrouve dans le discours enseignant plusieurs images de « délinquance » où les enseignants avouent prendre beaucoup de liberté par rapport à ceux-ci. Telle cette enseignante du primaire qui affirme avoir continué à enseigner selon le modèle qu'elle utilisait en début de carrière, et cela même durant la période des années soixante-dix, ou cette autre qui affirme qu'en fin de compte, c'est l'enseignant qui est maître des changements qu'il apporte dans sa classe.

Ça change tellement vite. Tu as eu le programme-cadre, tu as eu l'autre programme avant ; ils vont peut-être encore changer dans quatre, cinq ans. Ça change tout le temps. Dans le fond, c'est toi qui changes dans ta classe... Que le ministre change son programme à tous les ans, ça ne me dérange pas.

[233]

Même dans un contexte de contraintes accrues, les enseignants cherchent donc à préserver leur zone d'autonomie curriculaire à l'intérieur de la classe.

Le discours des enseignants sur l'évolution des programmes est à bien des égards révélateur de leurs attentes face au changement et à l'innovation pédagogique, à la place qu'ils désirent occuper dans ces processus et aussi face au soutien qu'ils jugent nécessaire pour la réussite du programme. Il révèle aussi leur préoccupation essentiellement pragmatique pour une analyse coût-bénéfice du changement et ses résultats tangibles au plan des apprentissages des élèves et/ou du fonctionnement de leur classe.

L'ouverture de l'école secondaire polyvalente

[Retour à la table des matières](#)

Plusieurs éléments du discours enseignant, et notamment du discours de collègues du secondaire, renvoient à l'ouverture des polyvalentes et à leurs premières années de fonctionnement. Il est certain que, comme cette ouverture coïncide chez plusieurs enseignants avec le début dans la carrière, on peut parler d'événement marquant. L'image dominante est celle de la *nouveauté* : des clientèles d'élèves, en termes socioéconomiques et de sexe ; des équipes professorales, en termes de sexe et d'âge ; et du cadre institutionnel, en termes de programmes, de regroupement des professeurs par département et de régime de vie (les autobus scolaires). Cette nouveauté apparaît sur un *fond ancien* (la formation antérieure reçue au collège classique, la pratique du métier différenciée selon le sexe des professeurs et des élèves, les anciennes écoles et les anciennes équipes d'enseignants qui se retrouvent dans cette « grande barque » qu'est une polyvalente) qui tranquillement s'efface. Une fois ce décor campé, trois rapports sociaux émergent : le rapport avec les élèves, celui entre les enseignants syndiqués et la direction, et celui des enseignants du secteur régulier et du secteur professionnel ; dans les trois cas, il y a des *difficultés*.

La nouveauté des polyvalentes tient donc pour une bonne part à sa clientèle. En effet, plusieurs enseignants formés dans les collèges classiques se retrouvaient au sein de la polyvalente en présence d'une tout autre clientèle ; cela a été une expérience pénible, un choc, et cela a même entraîné une remise en question de leur capacité d'enseigner :

Je n'avais jamais mis les pieds dans une école secondaire publique, je ne savais pas du tout ce que c'était, ça été un choc... au point de vue comportement des élèves, au point de vue discipline, au point de vue intérêt et aussi au point de vue respect de l'enseignant. Je ne connaissais pas ça, des élèves indisciplinés. Nous au collège, les prêtres ou les professeurs laïcs, ils nous disaient un mot et c'était correct ! Là, mon [234] premier cours, je suis arrivé en sarrau — c'était l'image que j'avais du professeur — avec mes livres dans mes bras, et je n'ai pas pu placer un mot, les avions volaient dans la classe, c'était épouvantable... c'était un milieu difficile.

La polyvalente, c'est donc une nouvelle clientèle. Et notamment celle du professionnel court que plusieurs trouvent difficile, d'où davantage d'absentéisme chez les enseignants :

Il y avait beaucoup plus d'absentéisme chez les professeurs au professionnel court et chez les mésadaptés socio-affectifs. C'est très rare qu'on m'appelait pour faire un cours de français ou d'histoire... Il y avait beaucoup plus de professeurs qui manquaient dans ça que dans le régulier. J'ai compris ce que sœur Ghislaine Roquet voulait nous dire.

J'ai très bien compris le jour où j'ai été dans une classe — je pense que c'était sur la réfrigération du système de chauffage —, je ne sais pas trop ce qu'ils faisaient, ces grands gars de six pieds, grands comme des armoires à glace, qu'on tenait à l'école avec les autres qui apprenaient les mathématiques pures. J'ai compris, c'est cela qu'on voulait, que tout le monde de toutes les couches sociales soit passé par les mêmes écoles.

La polyvalente, c'est aussi de jeunes enseignants dans un cadre institutionnel neuf, et ce pour tous les intervenants ; d'où le sentiment particulier d'avoir à inventer ou à tout le moins de ne pas avoir à conformer sa pratique à des modèles établis :

Une polyvalente neuve, ça ouvrait. Personne n'était plus nouveau que moi ; je ne connais pas l'impression d'un tout jeune professeur qui arrive dans une école déjà tout installée, ça doit être différent. Nous, on s'est retrouvé quelques-unes, deux ou trois filles de l'Université de Montréal, on s'est retrouvé là, le premier matin, dans un grand cocktail. L'école ouvrait, personne ne se connaissait. Ça été peut-être une chance de ne jamais se sentir la « nouvelle ». Il s'agit de te retrousser les manches et de faire quelque chose : tout est à faire. Dans une réunion, tu n'as pas l'air plus ridicule que les autres de faire des suggestions. Ils ne savent pas plus que toi comment faire dans une grande école comme ça.

C'était des gens qui enseignaient dans les écoles secondaires des alentours. Mais personne n'était chez lui. Mes collègues n'étaient pas plus chez eux que moi. Mais je me sentais très jeune. Il y avait les nouveaux programmes, les autobus, personne n'avait connu cela que les enfants ne pouvaient pas rester cinq minutes après l'école. Et il n'y avait pas beaucoup de matériel. J'ai vécu, il y a trois, quatre années le changement lié aux nouveaux programmes, on n'avait pas beaucoup de livres non plus, mais il me semble qu'en 65, c'était pire. Je me souviens de beaucoup de réunions où on fabriquait du matériel. Fabriquer des fiches pour faire travailler les enfants à leur rythme. C'était très à la mode, les fiches.

Mais en même temps, certains enseignants mentionnent que le fait d'avoir à tout construire leur donnait une grande autonomie professionnelle, surtout à l'intérieur d'une grosse école où ils se sentaient plus libres et moins surveillés. La présence de plusieurs jeunes enseignants [235] amenait aussi un certain dynamisme qui se manifestait également par un désir de participer aux grandes orientations de l'école et par un climat général de contestation de la part des enseignants :

En 72, 76, je dirais que ça a été au Québec, dans les écoles, un foisonnement sur le plan pédagogique extraordinaire. Un laboratoire... On avait du temps, on était jeune, on n'avait pas d'enfants, notre blonde enseignait aussi, on participait à l'école... Ça se manifestait beaucoup par la remise en question des orientations de l'école. Par une volonté de participer à l'orientation de l'école, d'imprimer notre façon de voir les affaires.

Si la polyvalente, souvent née de la fusion d'établissements et d'équipes d'enseignants dans un grand ensemble, réduit en quelque sorte les écarts d'expérience entre jeunes et vieux enseignants et commande à tous de partir à zéro, elle leur commande aussi de se créer un nouveau sentiment d'appartenance, une nouvelle identité de groupe. Cette fusion s'est faite avec le temps, et au début, « il y avait de petites écoles dans la grande ».

Ils ont pris deux ou trois écoles pour ouvrir celle-ci. On est donc arrivé de différentes écoles, on était 120 profs, on avait près de 2 000 élèves. On formait de petits clans. Ça été une autre adaptation. Je sais qu'il y a des gens qui ont trouvé cela très difficile de s'adapter dans une grosse barque comme celle-là. Moi, j'étais avec une quinzaine de personnes que je connaissais... C'était de petites écoles dans la grande... C'était une direction laïque, c'était la première que je connaissais. J'avais toujours eu des directions religieuses avant.

Une partie de la nouveauté de la polyvalente relevée par les enseignants concerne la mixité tant des équipes professorales que des élèves :

La polyvalente ouvre en 72... Tout le monde du collège Saint-Henri et des écoles avoisinantes du secteur s'en vont à la polyvalente. C'est une

adaptation parce qu'il y a des hommes dans l'école. La grosse affaire ! Et des garçons parmi les étudiants. Des classes mixtes. Je me souviens de mes collègues plus vieilles qui trouvaient que les professeurs masculins n'étaient pas compétents, qu'ils ne travaillaient pas, qu'ils étaient mal habillés... J'imagine les gars disant : « Quelles mémères, de vraies vieilles filles ! » Il y a eu une année d'adaptation où on ne savait pas si on devait se vouvoyer ou se tutoyer.

Moi, j'étais un de ceux qui avaient demandé des classes mixtes dans la polyvalente. Les femmes étaient plus réticentes à en avoir parce qu'elles avaient peur des garçons... J'avais trois classes de filles et deux de garçons ; dans les classes de filles, c'était mort ! il n'y avait pas d'agitation, il n'y avait rien... à la longue ça devient plate... Après, on a commencé à avoir des classes mixtes... Ça a fait boule de neige ; on a eu des classes mixtes deux ou trois ans après.

Le gigantisme des polyvalentes est une difficulté mentionnée par plusieurs enseignants. Faire partie d'un groupe dont on est loin de [236] connaître tous les membres constitue un choc par rapport à l'atmosphère familiale vécue antérieurement par plusieurs dans des écoles plus petites tant au primaire qu'au secondaire. Plusieurs enseignants décrivent l'atmosphère des polyvalentes comme froide et impersonnelle. L'administration d'une école aussi immense pose également à certains des problèmes d'adaptation. La hiérarchie, le fonctionnement, la « paperasse », etc., plusieurs enseignants ont discuté de leur difficulté à s'y retrouver.

Si on ne peut parler d'une équipe-école, étant donné la grosseur de la polyvalente, on constate que les départements disciplinaires deviennent le lieu d'appartenance privilégié des enseignants :

Une chose qui était difficile, c'était de tomber dans un espèce d'anonymat de grande foule, ça c'était plus dur. Malgré que l'équipe de sciences était suffisamment grande pour qu'on se retrouve un petit noyau comme à l'école X [l'ancienne]. On était près de 25 profs de sciences et nous sommes restés sept ou huit ans ensemble. C'était comme une petite école à l'intérieur d'une grande école. Ça a atténué un petit peu le fait qu'on tombe dans une grande masse. Il y avait à cette époque-là 3 600 étudiants et 200 professeurs là-dedans. On ne pouvait pas connaître tout le monde, à moins de passer ses journées à faire le tour de l'école.

Enfin, deux rapports sociaux rapidement problématiques au sein de la nouvelle école secondaire, celui avec les élèves et celui avec la direction :

La polyvalente à cette époque-là, celle-là particulièrement, avait la réputation d'être assez difficile et j'en ai bavé.

Nous autres à l'école X, nous étions reconnus comme étant l'école syndicale ! [...] On était très fort syndicalement ici [...] On avait un directeur qui voulait appliquer le huit à quatre comme la convention le stipulait. Il appliquait la convention. Les professeurs lui ont dit : « Tu veux appliquer la convention ? Eh bien, nous aussi on va l'appliquer à la lettre ! » Faut l'avoir vécu... Au bout de trois jours, j'avais dit à mon épouse « Je sors de là et j'ai toujours mal à la tête. » Ce n'était pas un climat très agréable [...] Ce directeur a fait appliquer le huit à quatre d'une façon trop bête, trop rigide. Après deux ans, on a eu un autre directeur.

La relation entre les enseignants du secteur régulier et du professionnel s'est également révélée dès le départ problématique. Selon les enseignants du secteur professionnel, le problème résidait dans un certain snobisme de la part des enseignants du régulier. D'une part, ces derniers sont généralement plus instruits que les enseignants du professionnel et, d'autre part, il y avait un certain mépris pour les secteurs plus techniques où, jusqu'à très récemment, on envoyait les élèves trop faibles et sans « avenir » au régulier. La coexistence difficile s'explique également par le fait que les besoins et les exigences du secteur professionnel sont très différents de ceux du régulier. En effet, les enseignants voulaient créer à l'école un certain climat correspondant au milieu de travail. [237] En commerce, par exemple, la tenue vestimentaire et l'horaire (pause-café, par exemple) correspondaient difficilement avec l'ambiance d'une école régulière. Au professionnel, les besoins en locaux et en matériel étaient évalués par des directions qui étaient, somme toute, peu aptes à le faire. Le manque de crédibilité de ce secteur était aussi répandu dans la population en général et dans les entreprises.

Là on s'en est venu dans les polyvalentes. Mais là le nom n'existait plus et nous autres non plus, on n'existait plus tellement. Ça fait que ça a tout écrasé en cours de route. Ça a pris juste un an... Tout le public, le marché du travail a oublié c'était quoi les métiers commerciaux ; pour eux autres ça n'existait plus, c'était fini... Ça a pris un an puis ça été fini ; pour eux autres l'école était fermée puis il y en avait plus. Il y avait aussi quand même la réputation

des polyvalentes dans ce temps-là qui n'était pas trop dorée, donc même si tu disais que c'était la même chose dans les polyvalentes...

L'impression générale qui ressort des entrevues nous amène à croire que les enseignants du secteur professionnel, à la suite de leur intégration dans l'école polyvalente, se sentent « perdants » :

Mais une fois qu'on a été rendus dans l'école, après quelques mois, déjà au niveau du respect de nos besoins, déjà on a commencé à perdre des plumes [...]

Nous approfondissons plus loin l'évolution du champ de l'enseignement professionnel. En résumé, l'école secondaire polyvalente a donc été un concept pédagogique et un lieu de pratique qui ont profondément marqué l'ensemble des enseignants qui y ont commencé leur carrière ou ont continué un parcours professionnel amorcé dans un établissement non polyvalent.

L'évolution des conditions d'emploi et de travail

[Retour à la table des matières](#)

En ce qui concerne l'évolution des conditions d'emploi, deux grandes idées émergent des entrevues analysées. La première distingue trois périodes dans la situation de l'emploi dans l'enseignement entre 1960 et 1990 ; la seconde attire l'attention sur les exigences particulières faites à l'embauche des femmes au début de cette période. Abordons chacune de ces idées.

La conjoncture de l'emploi

Voyons d'abord l'évolution de la conjoncture de l'emploi. Dans les années cinquante et soixante, il y avait pénurie d'enseignants qualifiés, la demande d'enseignants était forte et il était donc facile de se trouver un emploi. Débuter dans la carrière à cette époque était valorisant,

puisqu[e] [238] les administrations scolaires recherchaient des recrues compétentes et que celles-ci étaient rares, ou en tout cas en nombre insuffisant par rapport aux besoins d'un système éducatif en pleine expansion.

Ils couraient après nous, c'était pas possible. Ils sont venus chez nous me faire signer le contrat dans le salon. Ils avaient tellement peur que je change d'idée... Ils avaient tellement peur, il y avait deux commissions scolaires qui se disputaient... Le directeur de la commission scolaire demeurait dans ma région... Il avait entendu parler de moi... Il est venu me chercher.

À ce moment-là, l'examen éliminatoire qu'on passait à la commission scolaire était tout à fait théorique, parce que dans le fond, tous les gens qui se présentaient à l'examen étaient engagés parce qu'il y avait pénurie de profs qualifiés... Il n'y avait aucun problème pour trouver un poste, les commissions scolaires venaient à l'école et faisaient passer les examens éliminatoires dans l'école normale... Tout le monde passait. Tous ceux qui avaient un diplôme passaient. Puis tous ceux qui voulaient travailler étaient automatiquement engagés... Il n'y avait pas de stress de ce côté-là ; on s'en allait, on s'instruisait, puis on était sûr après d'avoir un travail qui serait conforme à la formation qu'on avait reçue.

On peut même parler d'un phénomène de génération :

En 66-67, il y a un gros contingent de professeurs qui est arrivé sur le marché. Alors mes collègues et mes amis sont à peu près du même âge que moi ; d'ailleurs, on a changé d'école, on se suit sans se suivre, quand on se rencontre, on se dit ; « Ah ! tu es encore là ! »

Cependant, cette grande ouverture du marché du travail n'a pas duré longtemps, au dire des enseignants ; dès la fin des années soixante, la période de recrutement « facile » et d'« engagements massifs » est terminée ; on a un peu le sentiment que cette contraction du marché de l'emploi s'est faite de manière abrupte et soudaine, qu'elle n'avait pas été prévue par les enseignants en formation et on se considère chanceux d'avoir débuté, par exemple, en 1968 et non en 1970, puisque les collègues de l'école normale qui suivaient ont eu du mal à s'insérer, à partir de 1970, dans le métier et en ont souffert en termes de poste et de tâche tout au long de leur carrière.

[en 69], c'est encore des engagements massifs. C'est l'avant-dernière année. En 70, ils ont encore engagé assez massivement, et après cela, ça été la dégringolade. C'était facile d'entrer dans le milieu, comparé à aujourd'hui. C'était vraiment comme une ligne directe. Il y avait une grande foi pour l'avenir, que les jeunes n'ont plus maintenant.

Je suis arrivée dans une mauvaise époque, pour Montréal. Il n'y avait pas d'emploi. Moi, quand je suis sortie, en maternelle, en 1970-71, les portes étaient fermées à la CECM. Ça été un gros choc pour moi, parce que tous nos collègues des années précédentes avaient un emploi à la sortie.

[239]

Les enseignants mentionnent une série de « stratégies » qu'ils ont dû utiliser pour se trouver de l'emploi. D'abord l'importance en tant que stagiaire de faire de la suppléance afin de « mettre les pieds dans la place ». L'importance également de « sentir » les changements afin de s'orienter dans les nouveaux champs (exemple de l'accueil), de même que la nécessité de se vendre et d'avoir des références (du *pushing*) pour entrer dans une commission scolaire :

Comme par hasard, une phrase me sort de la bouche, tu sais, inexpérimentée, bien écoutez-moi, si je suis venue, tu sais quasiment coupable, c'est parce que je suis découragée. Je voudrais un emploi puis mademoiselle Picotte de l'école Édouard-Laurin m'a dit de me présenter.

« Ah ! Mlle Picotte vous a dit de vous présenter ? Asseyez-vous un instant, M. Brunet va vous recevoir. » Ah ! le mot magique ! J'avais dit ce qu'il fallait.

Cette période de grande ouverture est donc suivie d'une période où il y a peu d'engagements, peu d'attribution de postes permanents, beaucoup de suppléance.

Depuis 1973, il y a des professeurs suppléants qui font de la suppléance depuis quinze ans sans avoir de poste régulier.

Nous assisterions au cours des dernières années à une légère reprise de l'emploi dans l'enseignement, reprise dont il ne faut pas attendre de

miracles en ce qui a trait au renouvellement et au rajeunissement du corps enseignant, puisque les suppléants

vont passer en premier. Je trouve ça logique que ce soit d'abord ces professeurs-là, avec l'expérience qu'ils ont. C'est sûr que s'il y a des postes pour lesquels il n'y a pas de professeur concerné, il y a des jeunes professeurs qui seront engagés. Tranquillement, il commence à y en avoir, de plus en plus.

En termes évolutifs, il y aurait donc, selon les enseignants interviewés, trois époques qui correspondent à trois états du marché de l'emploi dans l'enseignement : la première époque (les années cinquante et soixante) correspond à une forte demande d'enseignants ; la deuxième époque, qui couvre les années soixante-dix et une bonne partie des années quatre-vingt, est marquée par la contraction des postes disponibles ; la troisième époque, qui aurait débuté tout récemment, serait caractérisée par une légère reprise de l'emploi, reprise qui risque cependant de profiter d'abord et avant tout à ceux qui sont en attente et présents dans le système depuis la deuxième époque, mais sans statut permanent.

En termes évaluatifs, la première époque est toujours évaluée de façon positive : avec la rareté vient la valorisation, d'autant plus que la compétence est attestée par une formation spécialisée à l'école normale ; à l'entrée de cohortes entières dans le système est associé le sentiment d'appartenance à un groupe social dynamique. Par contre, la deuxième [240] époque est le plus souvent évoquée négativement : la difficulté de se trouver un emploi amène un certain désordre dans le déroulement de la carrière : changements fréquents d'école, de degré, de matière, de champ, mise en disponibilité, *bumping*, etc. Enfin, la troisième époque représente un espoir certes réel, mais envisagé avec une bonne dose de réalisme.

Les enseignantes et l'emploi

Par ailleurs, et c'est la seconde grande idée qui se dégage du discours enseignant, si au cours de la première époque, l'emploi était facile pour quiconque désirait enseigner, il fallait néanmoins que les enseignantes demeurent célibataires d'abord, et puis, si elles se mariaient, qu'elles n'aient pas d'enfants. La question était soulevée au moment de l'engagement, forçant en quelque sorte l'enseignante à mentir sur ses intentions :

Quand il m'a fait signer le contrat, il a dit : « Vous n'avez pas idée de vous marier, toujours ? » J'ai dit : « Non, l'enseignement passe avant le mariage. » Ils n'engageaient pas les femmes mariées ou en voie de le faire... C'était en 62, je me suis fait poser la question : « Avez-vous l'intention de vous marier ? » Et j'ai dit non. J'étais pas pour lui dire que je suivais des cours de préparation au mariage ! Je ne lui ai pas dit ! Mais de fait, il a fallu que je laisse au bout d'un an, parce que je me mariaais.

Cette histoire est corroborée par une autre enseignante :

Ensuite, je me suis mariée. Automatiquement, aux yeux de la direction d'école, j'étais plus un aussi bon prof. Comme j'étais mariée, non, j'étais plus un aussi bon prof.

Il est intéressant de voir que cette enseignante associe mariage et compétence. De plus, elle raconte ses démêlés avec une directrice d'école « allergique aux femmes mariées » :

La direction d'école voyait d'un très mauvais œil une femme qui enseignait et qui était enceinte. Il y avait une femme qui s'était mariée en même temps que moi, puis qui s'était retrouvée enceinte, tout de suite la première année... Quand elle arrivait le matin, la directrice l'accueillait avec le bol à la main en lui demandant : « As-tu mal au cœur ? » C'était très stimulant comme situation !

C'était pas comme ça dans toutes les écoles, mais surtout les directions féminines étaient très allergiques aux femmes mariées. Elles n'avaient pas le droit d'être mariées elles-mêmes ; une directrice qui se mariait perdait

automatiquement son poste. Ça été ainsi longtemps à la commission scolaire : quand tu te mariais, t'avais le droit d'enseigner un an après que tu étais mariée, la deuxième année, tu n'avais plus le droit d'enseigner, tu étais obligée de démissionner... C'était un règlement de la commission. Il a été aboli à ce moment-là, mais reste que les pressions sociales étaient très fortes sur nous autres pour qu'on n'aille pas trop longtemps sur le marché du travail après s'être mariées.

[241]

La période historique dont parle cette enseignante correspond à la première moitié des années soixante. Cette situation l'amène à changer d'école où elle trouve une directrice d'une « grande humanité » et où malgré « le fait que je sois enceinte, je ne me [suis] pas sentie un petit peu comme atteinte de la lèpre ! » Elle démissionne néanmoins, une fois son enfant mis au monde :

J'ai eu mon bébé... Comme les pressions sociales étaient très fortes, j'ai démissionné pour rester avec mon enfant. Dans ce temps-là, tout ce qui pouvait te permettre d'aller travailler en dehors de la maison, c'était l'absolue nécessité économique de le faire pour nourrir sa famille... J'ai été deux ans à la maison... J'ai fait une année de suppléance... J'ai recommencé en 1967-68 à enseigner.

Au début des années soixante, l'enseignante qui devenait enceinte devait démissionner, d'abord par « principe », sinon parce qu'aucun congé de maternité n'était prévu :

Il y a eu une autre expérience que j'ai vécue dans l'enseignement, ça a été de le quitter un moment donné parce que j'ai eu deux enfants ; alors quand j'ai eu mes enfants, j'ai quitté carrément l'enseignement... J'ai démissionné carrément, j'ai tout perdu, mon fonds de pension... Je devais élever mes enfants comme toute bonne mère de famille [...]

Dans le cas de cette autre enseignante, il était stipulé dans son contrat d'engagement qu'en cas de grossesse, ce dernier était résilié :

[...] dans mon contrat, quand j'avais été engagée en 62, on avait bien spécifié que si la personne tombait enceinte, son contrat était fini.

Les enseignantes ont donc dû, même dans un contexte de forte demande, interrompre leur carrière. À les lire, on n'a pas le sentiment qu'elles étaient surprises de cette nécessité ; cet état de fait, cette exigence existaient depuis un bon moment ; des enseignantes avaient connu une réaction similaire de leur propre famille. On a donc l'impression qu'elles ont débuté dans l'enseignement en prévoyant des interruptions de carrière liées à leur grossesse et aux premières années de leurs enfants. Cela semble aller de soi pour elles. N'oublions pas que nous sommes au début des années soixante : si les femmes depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale sont de plus en plus nombreuses à travailler, il est encore très courant qu'une femme quitte son emploi lorsqu'elle attend un enfant et qu'elle ne le reprenne que beaucoup plus tard ou même pas du tout. Les enseignantes entrent sur le marché du travail au cours de cette époque de transition. Elles n'acceptaient pas cependant qu'on conteste leur compétence à cause de leur mariage et de leur maternité. C'est cela qui frappe dans leur discours, c'est cela qui les irrite, surtout si c'est le fait d'une directrice. Elles semblent dire :

Nous avons une formation spécialisée, nous sommes compétentes, il n'y a pas de raison qu'on lie notre engagement et notre maintien dans la profession à des critères qui n'ont rien à voir avec la compétence et qui, de toute façon, ne s'appliquent qu'à nous, et non pas à tous. C'est injuste. Cette règle doit être abolie.

[242]

En ce qui concerne l'évolution des conditions de travail, plusieurs idées sont soulignées par les enseignants : elles se regroupent autour de l'évolution des salaires, des modalités et règles de définition de la tâche et de son contenu proprement dit. En ce qui concerne les salaires, on peut dire que, dans la première époque, la situation est perçue comme difficile et même choquante :

Quand j'ai commencé, en 1958, j'avais 79\$ clair pour 15 jours. Je travaillais [l'été] sur les terrains de jeu, je gagnais 84,50\$. Je trouvais cela bien épouvantable parce que le travail sur les terrains de jeu, j'y mettais beaucoup

moins d'ardeur que dans le travail d'enseignante... On n'était pas payées, on était sous-payées à ce moment-là.

C'est la grève de 1967 qui débloque cette situation.

C'était ma première année d'enseignement à Montréal... Ça m'avait marqué beaucoup, c'était la première grève que je vivais... Ça avait généralisé le salaire des enseignants ; antérieurement, si t'enseignais dans une petite commission scolaire, ton salaire était inférieur que si t'enseignais à Montréal, par exemple. Le salaire des hommes était supérieur. La grève avait quand même apporté ce bon côté ; ça avait généralisé la question salaire, que t'enseignes n'importe où, à travail égal, salaire égal ; je trouvais ça plus équitable, plus juste.

Les enseignantes parlent peu de l'évolution des salaires après cette période ; on comprend qu'ils augmentent et qu'on en est bien satisfait, puisque cela correspond à l'image qu'on se fait de la profession et du statut qu'elle doit avoir dans la société. Il est d'autant plus justifié d'inférer cette perception de la deuxième époque que les enseignants sont très négatifs concernant l'évolution des salaires à la troisième époque, c'est-à-dire au moment du conflit de 1982 et du « 20-20 », c'est-à-dire l'augmentation de 20% de la tâche et la diminution de 20% des salaires. Nous aurons l'occasion de revenir sur 1982 et sa place dans l'imaginaire enseignant, lorsque nous discuterons du syndicalisme enseignant dans le cadre de l'étude de l'évolution de la profession.

Concluons en soulignant que l'image de l'évolution des salaires est liée pour une part non négligeable à la mise en place de règles universalistes et perçues comme équitables. Ces règles constituent un acquis qu'on ne veut pas voir remettre en cause ; si 1982 a choqué, ce n'est pas à cause de cela, mais peut-être parce que c'était la première fois depuis l'entrée dans la carrière que les salaires fléchissaient et étaient gelés. (Plusieurs raisons ont joué, et les enseignants en ont abondamment parlé, mais il est difficile de ne pas formuler l'hypothèse que 1982 constitue la première « vraie » défaite du syndicalisme enseignant et que les enseignants étaient jusqu'alors habitués à des victoires dans leurs affrontements avec le gouvernement et les commissions scolaires, notamment au plan de la rémunération. La négociation de 1979 est un bon exemple de cela. D'où la « brutalité » de 1982.)

[243]

L'évolution de la tâche

[Retour à la table des matières](#)

En ce qui concerne la définition de la tâche, l'évolution est marquée, dans un premier temps, par l'importance des directions d'école et des ententes informelles entre les enseignants et, dans un deuxième temps, par l'importance de la règle de l'ancienneté. Il y a eu récemment un rôle accru des directions d'école, ce que les enseignants appellent le « droit de gérance » et qui rappelle peut-être des pratiques des années cinquante. À un autre niveau, les récits de carrière révèlent que, chez plusieurs enseignants, à une période en apparence sans perturbations majeures ou de stabilité relative succède à partir des années soixante-dix une période de « turbulences », d'instabilité et d'insécurité liées à l'évolution des champs d'enseignement et à la diminution des clientèles d'élèves. Fondamentalement, cela est vécu comme une perte de contrôle sur sa tâche et cela entraîne une mise en œuvre parfois difficile de stratégies de survie ; par ailleurs, cela n'amène pas la remise en question de la règle de l'ancienneté, du moins chez cette génération d'enseignants.

Une enseignante reconnaît d'ailleurs qu'après l'acquisition de la permanence, cette règle de l'ancienneté est plus facilement acceptée :

Je n'étais pas d'accord [avec la règle de l'ancienneté] quand je n'étais pas permanente, mais une fois que t'es permanente, tu y tiens un peu plus.

Enfin, en ce qui concerne la tâche proprement dite, l'évolution se caractérise par un accroissement récent de la quantité (le 20% de 1982) et de la complexité, dans un contexte de détérioration des conditions et de contrôle accru (le « minutage »).

L'ancienneté et l'instabilité

Il ne fait pas de doute que l'analyse des carrières est plus appropriée que l'analyse de contenu du discours enseignant pour faire voir la dynamique de la définition de la tâche des enseignants. Cependant, il peut être intéressant d'analyser dans quels termes les enseignants rendent compte de ces réalités.

La directrice m'avait assignée d'office en sixième année. Aujourd'hui ça s'appellerait le droit de gérance, mais dans le temps ça s'appelait le pouvoir de persuasion ! Et puis, on peut dire qu'on n'avait pas tellement le choix. Autrement, on aurait eu un petit peu la vie dure.

Quelquefois, il y avait des ententes entre les professeurs, d'autres fois c'était la direction qui imposait ses classes... Ça dépendait de la direction, il y avait une entente avec elle, on pouvait toujours aller la voir et dire qu'on avait de l'ancienneté, mais l'ancienneté va commencer à jouer davantage plus tard et cela va devenir comme une règle. Maintenant, lorsqu'on fait un choix de tâche, on commence par l'ancienneté.

[244]

Les directions sont encore un petit peu marionnettes, sauf qu'elles ont un pouvoir qui est à mon point de vue excessif. Ce qu'elles appellent le droit de gérance. Par exemple, les directions qui veulent se défaire d'un professeur dont elles ne sont pas satisfaites, de son rendement, de son comportement, ou qu'elles trouvent trop marginal par rapport aux autres enseignants de l'école, tout simplement ce qu'elles font, si le prof enseigne en première année, elles lui disent : « Avec mon droit de gérance, je te dis que je te verrais enseigner en sixième année. T'as pas à discuter. » Ce que le prof fait, il se désiste, il quitte l'école... Puis, elles vont faire la même chose avec le prof qui est en sixième année, cinquième année : elles vont lui assigner d'office un poste en première année.

Cette enseignante reconnaîtra que si cela ressemble à des pratiques des années cinquante,

[il] faut que le professeur ne soit pas accepté par le groupe. Si le professeur fonctionne bien avec le groupe, une direction d'école qui va faire ça, les professeurs ne lui pardonneront pas.

En somme, si l'individu est à la merci du droit de gérance des directions, le groupe peut constituer un rempart efficace ; les deux parties se contrôlent mutuellement dans un rapport de forces qui peut, à certaines conditions, s'équilibrer.

Parfois, la règle de l'ancienneté, tout en étant formellement intacte, est modifiée dans son application par la fusion des champs d'enseignement. C'est ainsi qu'une enseignante de sciences au secondaire aboutit quelques années plus tard au primaire.

C'était deux champs différents, et puis, je ne sais pas pourquoi, pour une raison d'économie probablement, ils ont décidé de faire un champ sciences-maths. Alors les professeurs de mathématiques avaient la priorité sur nous, ils étaient plus anciens que nous, ils complétaient en sciences leur tâche ; donc, ils ont grugé notre travail en quelque sorte.

Un autre interlocuteur complétera l'analyse en rappelant que si on engageait massivement des enseignants de sciences à la fin des années soixante, on s'est réveillé dix ans plus tard avec un nombre élevé d'enseignants en disponibilité, parce que, en cours de route, on avait diminué le nombre de cours de sciences et aussi parce qu'il y avait moins d'élèves dans les écoles. Un groupe d'enseignants relativement jeunes dans un champ particulier a donc dû vivre des moments difficiles et se soumettre à la règle de l'ancienneté.

À l'opposé, un enseignant révèle avoir passé l'essentiel de sa carrière avec un coussin de quelques années d'ancienneté sur ses collègues mis au fil des ans en disponibilité. Il a néanmoins fini par être rattrapé.

Il y avait toujours entre mon ancienneté et le surplus un écart de deux ans. Donc j'étais toujours de deux ans au-dessus de ceux qu'on mettait dans le surplus. On a remonté comme ça pendant vingt ans... J'étais toujours sur le bord, mais j'avais mon petit deux ans qui est devenu un [245] an, même qu'à un moment donné j'ai perdu toute mon ancienneté dans ma matière ; il a fallu que je prenne celle des autres matières. Avec l'évolution des programmes, ils ont éliminé le programme de ma matière pour un an.

L'application de la règle de l'ancienneté a donc eu des conséquences différentes selon les enseignants. On imagine quel capital constitue

l'ancienneté dans pareil système de définition de la tâche, surtout au cours d'une période caractérisée par la stagnation ou la diminution des clientèles d'élèves ! Pourtant, il n'y a pas dans les propos des enseignants, du moins dans ceux des enseignants qui ont la permanence et qui sont dans le système depuis un bon moment, une remise en question de l'ancienneté ; si on n'apprécie guère le « droit de gérance » ou le pouvoir discrétionnaire des directions d'école — si théorique soit-il, les enseignants reconnaissent qu'il est tout compte fait peu utilisé, en partie grâce à leur esprit de corps —, on semble accepter la règle de l'ancienneté parce qu'elle est équitable, même si elle a des conséquences néfastes.

La première année, en 84 ou 85, à 10,117 années d'ancienneté, pour moi c'était normal que ça m'arrive [d'être mise en disponibilité], sauf que j'aimais pas ça, mais t'as pas le choix. Le système de sécurité d'emploi est fait comme ça. Alors je prends mon mal en patience et j'accepte.

Certains enseignants déplorent cependant le fait que cette règle ne tienne pas compte de la compétence et de l'efficacité des enseignants :

[...] c'est juste l'ancienneté qui joue, mais c'est plein d'autres critères qui font que... surtout parfois ce sont les plus importants qui font qu'un enfant va... tu vas laisser ta marque, il va avoir le goût d'apprendre, il va développer certaines attitudes.

La règle de l'ancienneté démantèle également les équipes-école puisque les plus anciens au niveau de la commission scolaire peuvent *bumper* les plus anciens d'une équipe-école, ou choisir les tâches que ces derniers auraient préférées :

Il y a des professeurs qui ont été déplacés, qui ont été frustrés de la façon que ça s'est fait au niveau syndical et tout. C'est sûr que les plus vieux voulaient défendre leurs droits, puis les plus jeunes, bien, ils voulaient aussi, bien ils disaient : « On est les plus vieux à l'école Le Ber, toi t'es plus vieux dans [...] »

Les enseignants qui connaissent à un moment donné de leur carrière des éléments d'instabilité (mise en disponibilité, mise en surplus, obligation de changer d'école, de degré, de champ, *bumping*) ont le sentiment de perdre le contrôle sur leur tâche et ultimement sur leur emploi ; ils ont aussi dans certains cas le sentiment de voir leur champ envahi par « des gens des autres champs ». Ils seront ainsi amenés à « se battre », à « faire des pieds et des mains auprès du syndicat et de la commission scolaire », à apprendre à élaborer des stratégies de choix de postes qui les avantagent. Ces apprentissages sont difficiles à faire et cette expérience d'instabilité [246] est qualifiée « d'insécurisante, de choquante, de démobilisante et de professionnellement dévalorisante ». Certains ont de la peine à s'accrocher.

Ah, c'est quelque chose que j'aime pas, qui me fait peur, c'est quelque chose dont je n'aime pas parler, je ne veux pas penser à ça. À chaque année quand arrive le temps où je vais être mise en disponibilité, je perds beaucoup de motivation. Je n'ai plus envie de m'impliquer, je n'ai plus envie de rien faire dans ce temps-là. C'est comme les suppléantes, je comprends ce qu'elles vivent parce que je ressens les mêmes choses...

Moi, je comprends beaucoup les statuts précaires, les suppléants, les suppléantes, ce qu'ils vivent, parce que tout le monde a besoin de travailler, que ce soit pour le moral ou l'argent, ou les deux.

Par ailleurs, la tâche a augmenté au cours des années quatre-vingt et elle est devenue plus complexe :

En 82, on a eu la grève, et tout de suite après on a eu des modifications au point de vue des exigences dans l'enseignement, dans les programmes. Les nouveaux programmes sont entrés et il y a eu la contestation pour la note de passage de 50 à 60%. C'est la période qui m'a paru la plus agressive, la plus stressante de toute ma carrière pour les enseignants. Sans s'en rendre compte, on a eu une augmentation de 20% de la tâche ; ça nous a épuisés pas mal. Les classes étaient chargées, il y avait beaucoup d'agressivité de la part des élèves, parce qu'on exigeait plus d'eux. C'est un deux ans pendant lequel on a eu beaucoup de « burn-out » de stress, de maladies.

L'augmentation de la tâche est aussi due, selon cet enseignant, au fait que les enseignants ont dû devenir des généralistes, donc enseigner plus d'une matière, pour éviter le *bumping* :

[...] les gens bumpent tout le monde, le même monde disait oui, il faudrait que les profs soient généralistes et non pas spécialistes. Donc, au lieu de bumper, il faudrait qu'ils exercent, qu'ils soient capables d'enseigner deux, trois matières.

Et ce, dans un contexte de détérioration des conditions :

Tous les projets tombent, il y a de moins en moins de secrétaires dans les écoles, de moins en moins de services, ce qui contraste avec la période où c'était normal, naturel, que l'État, une espèce de vache à lait, fournisse un tas d'affaires, facilite un tas de projets.

Le minutage

Cette augmentation de la tâche et cette diminution des services ont lieu dans un contexte de contrôle accru, ce que les enseignants appellent le « minutage ». Il s'agit, on l'aura compris, d'une gestion serrée de la tâche enseignante, axée sur une comptabilisation précise de la présence de l'enseignant à l'école et en classe, et selon les différentes dimensions [247] ou activités constitutives de sa tâche (enseignement, récupération, encadrement des élèves, surveillance, concertation entre enseignants, réunions avec la direction, etc.). Selon les enseignants, le « minutage » est apparu dans les années soixante-dix, plus précisément à la suite de la négociation de la convention collective de 1972. Il semble être plus difficile à supporter dans le contexte de l'affrontement de 1982, qui s'est soldé par une augmentation de la tâche et une diminution de salaires. Les enseignants ne remettent pas en cause l'existence d'un ensemble de règles qui définissent les éléments constitutifs de leur tâche et qui balisent le temps de travail, d'autant que ces règles sont applicables à tous, donc formellement justes et équitables. Ils contestent ce qui leur semble être dans ce domaine un contrôle excessif de la part des directions

d'école, contrôle qui entraîne une perte d'autonomie et une dévalorisation professionnelle.

Les effets de ce contrôle sur le climat des écoles sont perçus comme négatifs. C'est une sorte de provocation pour des enseignants qui s'estiment généreux de leur temps et disponibles. Le minutage a même des effets contraires aux objectifs théoriquement poursuivis.

Tous les enseignants se réunissent pour préparer leur enseignement après l'école... une fois par semaine, tout le monde du même degré. Dans la majorité des écoles, les gens font ça. Là, on les a obligés de le faire. Y en a qui ont décroché.

Le minutage peut engendrer des comportements ritualistes chez les enseignants.

Quand même ils nous disent que t'es obligé de rester à l'école de 3 h 30 à 4, t'es obligé de faire de la récupération. Le professeur qui est obligé de le faire et qui ne veut pas le faire, il va passer des feuilles aux élèves et il va dire : « Travaillez », et il va chialer après eux autres, il va les dégoûter de l'école, et il n'aura rien fait de valable, à part sa demi-heure de plus. Je trouve ça très très très démotivant, je ne pense pas qu'ils aillent chercher de l'énergie des enseignants en agissant comme ça.

Il faut dire que, de l'avis même des enseignants, le « minutage » n'est pas très répandu dans les écoles. Les directions d'école et l'esprit de corps des enseignants sont, à cet égard, des variables déterminantes.

Il y a beaucoup de directions d'école qui passent outre à cette forme de minutage-là... Je dirais qu'il y a peut-être dans la CECM 15% des directions d'école qui s'attachent à ça, de 15 à 20%... Une direction d'école qui fait vivre cela à ses profs, je peux vous promettre que ses profs vont lui en faire vivre des affaires. Ils vont lui en faire vivre. Qu'une direction d'école n'arrive pas dans une salle des professeurs pour demander un remplaçant pour surveiller, parce que là, personne ne va vouloir se lever, personne ne va vouloir y aller. C'est elle qui va être obligée d'y aller. C'est un petit peu donnant-donnant : quand t'es bien dans une école, tu peux accepter de rendre un service... Si tu ne te sens pas bien, tu ne feras pas ça.

[248]

Ces extraits illustrent assez bien le cercle vicieux bureaucratique : une augmentation du contrôle par la hiérarchie engendre des stratégies et des comportements de résistance et de ritualisme à la base, et l'organisation en bout de piste ne s'en trouve guère mieux en ce qui concerne l'atteinte de ses objectifs. C'est du moins la perception du personnel subalterne, c'est-à-dire des enseignants. Ces extraits révèlent aussi l'importance du rôle des directions d'école dans la gestion de la tâche enseignante. Celles-ci ont un rôle stratégique de médiation entre, d'une part, un ensemble de contraintes, de conditions et de règles qui structurent la fonction enseignante et son exercice quotidien, et d'autre part, les enseignants, leurs stratégies et leurs réponses effectives à ces contraintes, conditions et règles.

L'évolution du soutien humain

[Retour à la table des matières](#)

L'image d'ensemble qui se dégage des propos des enseignants sur l'évolution du soutien humain est double : la présence de professionnels non enseignants et leur contribution au fonctionnement de l'école sont reconnues comme des acquis positifs, dans le cadre d'une division du travail entre les enseignants et ces personnels spécialisés ; la situation du soutien pédagogique est plus ambiguë : son rôle est perçu comme mal défini, son existence semble précaire et sa présence irrégulière ; actuellement, l'alourdissement de la tâche des conseillers pédagogiques est un problème important, réduisant l'efficacité du soutien.

Selon les enseignants, c'est depuis que la formation des enseignants a été attribuée à l'université et que l'on reconnaît l'école comme un milieu de vie et d'éducation (en opposition à un milieu strictement scolaire d'instruction et de transmission de connaissances) que l'on a vu apparaître à l'école différents services de professionnels non enseignants (psychologues, travailleurs sociaux, psycho-éducateurs, infirmières, orthophonistes, etc.).

Je pense que depuis que les formations en pédagogie sont de type universitaire, il y a sûrement l'ajout de disciplines plus diversifiées. Ça, le système québécois s'est donné un aspect de multidisciplinarité qui est intéressant.

Ces propos expriment bien le lien entre la spécialisation de l'enseignement associée à l'attribution de la formation à l'université et une division du travail d'encadrement des jeunes générations entre les enseignants, cantonnés dans le domaine pédagogique, et les professionnels non enseignants, responsables des domaines connexes (santé, bien-être social, justice, etc.)

Selon certains enseignants, les changements sociaux ont en effet obligé l'école à se doter de tels services, les enseignants n'étant pas qualifiés pour intervenir dans certains domaines :

[249]

[...] dû à ces changements sociaux, je pense que, dans les écoles, on s'est donné des moyens. Dans les écoles maintenant, il y a des psychologues, des travailleurs sociaux [...] Nous autres, on n'est pas des spécialistes dans ces domaines-là. Je pense que ça a été un apport important. Il n'y en a peut-être pas assez même encore. Il y a trop de cas problèmes.

Les écoles montréalaises, du moins celles qui se sont intégrées au programme « Opération Renouveau », étant donné l'importance de leur clientèle d'élèves provenant de milieux dits défavorisés, ont eu droit à des services plus nombreux et plus stables :

Donc, nous à la maternelle, on avait surtout droit à l'orthophoniste par rapport à l'Opération Renouveau. Donc ça c'est les écoles vraiment défavorisées qui ont droit à ça.

Toutefois, les enseignants, particulièrement ceux du primaire, ne peuvent se fier à ces services pour un support régulier et constant.

On ne travaillait pas en fonction de ces gens-là. Il y avait quelqu'un qui pouvait venir une fois, puis il revenait le mois suivant et encore.

Quant au soutien pédagogique, les premiers services offerts et accessibles ont été ceux des animateurs, lesquels travaillaient avec les enseignants, entre autres à l'occasion des journées pédagogiques. Ils étaient plus nombreux que les conseillers pédagogiques d'aujourd'hui, et leur tâche, cependant, n'était pas définie clairement :

En tout cas, ça avait l'air très nouveau parce qu'il n'y avait personne qui savait quoi faire. Les animateurs, ça allait selon la personnalité.

Actuellement, les conseillers pédagogiques ont de la difficulté à répondre aux besoins des enseignants. Ils sont peu nombreux, et leur tâche s'est alourdie du fait du regroupement de dossiers autrefois confiés à plusieurs conseillers :

Elles ne sont plus intéressantes, les jobs de conseillers en éducation. Il faut qu'ils s'occupent de je ne sais combien de dossiers regroupés. Les problèmes sont plus complexes qu'ils étaient. Les demandes et les insatisfactions des gens sont plus grandes. Ils sont plus sollicités. Dans un contexte de coupures budgétaires, ils doivent essayer de faire en sorte que les morceaux du puzzle s'imbriquent bien les uns dans les autres.

En somme, la complexification de la tâche dont parlent abondamment les enseignants touchent les conseillers pédagogiques tout autant qu'eux-mêmes.

L'évolution du soutien matériel

[Retour à la table des matières](#)

L'image qui se dégage du discours enseignant est celle d'une plus ou moins grande contribution des enseignants à la construction du matériel didactique suivant les périodes et au retour du manuel au cours des dernières années.

[250]

À l'époque, c'est-à-dire au début de la période étudiée, les enseignants devaient construire eux-mêmes, à partir du programme, leur enseignement et leur matériel pédagogique.

[...] il y avait des programmes maison [...] Mais évidemment c'était pas fait sous forme de volume. Bon, on avait un programme donné, on le suivait mais il fallait faire les feuilles.

Si le travail effectué par un seul enseignant profitait souvent aux autres enseignants du secteur, il n'y avait pas toujours réciprocité dans les échanges :

[...] parmi les profs, qui va bâtir le matériel ? Au moment où j'étais au Triolet, on était quatre profs en secondaire I. Qui bâtissait le matériel ? Il y en a toujours un qui bâtit du matériel et les trois autres prennent le matériel.

Au début des années soixante-dix, certains enseignants au service de commissions scolaires dont la taille rendait possible ce genre de production didactique, ont senti le besoin de mettre leur expérience en commun et de construire, à partir des programmes-cadres en vigueur, des cahiers pédagogiques pour l'ensemble de la commission scolaire :

Chaque professeur, par exemple, avait des cours montés qu'il se faisait lui-même. Et puis à la CECM à un moment donné, on s'est dit : « Bien, si on se faisait des cahiers pour avoir la même chose. » Parce qu'on a eu des problèmes majeurs avec le tronc commun ; il y avait des étudiants qui nous arrivaient de toutes les polyvalentes ici. Il y en a qui avaient vu comme il faut le tronc commun, mais il y en a d'autres qui n'avaient rien vu.

Au cours des années quatre-vingt, grâce aux nouveaux programmes d'enseignement qui insistent sur la nécessité d'adapter l'enseignement aux besoins des enfants, les manuels deviennent inutiles.

Dans les années quatre-vingt, c'est la disparition des manuels scolaires. Si tu parlais des besoins des enfants, t'avais pas besoin de manuels. Les manuels, ceux qui enseignaient avec des manuels, c'étaient pas des bons profs.

Mais plus récemment et malgré les « nouveaux » programmes, les commissions scolaires recommencent, semble-t-il, à insister sur l'importance de l'utilisation de manuels :

[...] des manuels de base, je reconnais que c'est très important. Et la commission scolaire a l'air un petit peu de s'axer sur les manuels [...]

Les secteurs et les matières d'enseignement qui ont le plus souffert du manque de matériel pédagogique semblent être les matières et les secteurs plus nouveaux : la musique, la morale et le secteur professionnel :

J'enseignais la musique mais à ce moment-là il n'y avait aucun instrument dans les écoles. C'était théorique ce qu'on faisait [...]

[251]

Question : Vous n'aviez aucune ressource finalement, même pas au niveau matériel ?

Réponse : C'était difficile au début, oui. Je le sais, moi, j'écoutais les gars dans les polyvalentes par après et puis je pense que c'était encore pire que moi ; au moins, moi, ici, j'avais des outils, on avait des moteurs, on avait des coffres à outils et on était juste des professionnels en mécanique, mais on en avait quand même.

Et comme ça on s'est retrouvé il y a à peu près 15 ans, avec un nombre suffisant d'élèves pour faire des groupes de morale, parce qu'avant ce qu'on faisait c'est qu'ils avaient publié un 300 pages, puis ils envoyaient les élèves à la bibliothèque, puis ils complétaient ces 300 pages-là dans leur année pendant que les autres étaient en enseignement religieux.

[252]

[253]

La profession enseignante au Québec
(1945-1990).

Histoire, structures, système.

QUATRIÈME PARTIE

Chapitre 3

LES DIFFÉRENTS CHAMPS DU TRAVAIL ENSEIGNANT

[Retour à la table des matières](#)

Dans l'enseignement, il existe différents champs. À côté des champs traditionnels où enseignent la titulaire du primaire et l'enseignant du secondaire général, de nouveaux champs se sont créés à l'occasion de la réforme scolaire des années soixante ou se sont intégrés dans l'école québécoise. Dans les pages qui suivent, la création et l'évolution de quatre de ces champs sont l'objet d'une première analyse à partir du discours enseignant. Ces champs sont la maternelle, l'accueil, l'orthopédagogie et le secteur professionnel au secondaire. Mais avant d'aborder chacun de ces champs, donnons une vue d'ensemble de leur évolution et du phénomène de la spécialisation.

L'évolution des champs d'enseignement et la spécialisation

Au niveau du primaire, les enseignants parlent des différents champs d'enseignement et de leur évolution : l'orthopédagogie, les secteurs du préscolaire et de l'accueil et les « spécialistes » (anglais, éducation physique, musique, art dramatique, danse, arts plastiques). C'est à travers la formation et l'évolution de ses exigences que sont perçues les transformations des champs d'enseignement.

Ainsi, au temps des écoles normales, les finissants pouvaient entreprendre une quatrième année de spécialisation en orthopédagogie. Ce programme n'était cependant offert que dans quelques écoles normales. Cette spécialisation n'a cependant été exigée que plus tard et les orthopédagogues en place ont dû suivre des cours. Cette orthopédagogue, parmi les premières à avoir obtenu son brevet, s'est parfois sentie plus articulée que ses collègues :

[...] peut-être quelquefois, je me suis sentie plus articulée dans la compréhension plus théorique, ou lors de discussion de cas, bon... le

[254]

langage, le vocabulaire résonnaient dans la compréhension tout de suite avec quelque chose, alors que, des fois mes collègues posaient la question, à ce moment-là. Aujourd'hui ça serait différent, je pense.

Les premières enseignantes du préscolaire, autour des années 1965-1966, n'avaient pour formation que le cours donné à l'Institut familial. Elles ne possédaient pas alors le brevet d'enseignement et ne pouvaient donc pas enseigner au primaire.

[...] elles n'avaient même pas un brevet d'enseignement, ces enseignantes-là. Leur cours d'institut familial qu'elles avaient fait eux autres, puis après, elles avaient de la psychologie pour enfants.

Par la suite, les écoles normales ont offert une spécialisation en préscolaire et les enseignantes ont dû se recycler. Puis autour des années soixante-dix, le préscolaire cesse d'être une spécialisation comme telle, mais cependant on exige des maîtres en formation qu'ils aient effectué deux stages au primaire (premier et deuxième cycle) et un au préscolaire.

[...] vers les années 73, là, ça a changé. C'était préscolaire et primaire [...] dans la formation des maîtres, ils ont demandé à ce que le professeur, l'étudiant en formation fasse un stage au niveau préscolaire, primaire premier cycle et primaire deuxième cycle.

Bien que des formations existent pour enseigner au champ de l'accueil (langues secondes, français langue seconde, etc.), ces dernières ne sont pas exigées pour l'obtention d'un poste d'enseignante dans ce domaine.

[...] parce que des étudiantes en formation initiale en français langue seconde se plaignent qu'elles n'ont pas, que souvent elles ne puissent pas avoir ces postes-là quand souvent ce sont des enseignantes qui sont en surplus dans l'enseignement régulier, on les verse dans les classes d'accueil parce qu'elles ont de l'ancienneté.

Le titulaire de classe d'autrefois devait enseigner toutes les matières, y compris l'éducation physique. Aujourd'hui, l'éducation physique et l'anglais sont enseignés par des spécialistes dans toutes les écoles, et les commissions scolaires choisissent certaines matières telles que les arts plastiques, l'art dramatique, la musique ou la danse, qui sont également enseignées par des spécialistes. Selon cette enseignante en musique, il faut être musicien pour enseigner la musique et, dans ces domaines, il ne peut donc être question de polyvalence :

On a essayé de nous former, à un moment donné. J'ai suivi des cours de danse créative pendant trois ans. Je me suis débattue pour ne pas faire les deux. [...] Je ne trouvais pas que c'était une bonne idée. Par principe aussi, je ne suis pas formée en danse. Moi, j'ai un bac en éducation musicale. Mais je pense qu'un bac en musique suivi d'une formation en éducation, c'est encore plus valable. Faut faire de la musique pour être musicien éducateur. Absolument.

Au secondaire, les enseignants discutent surtout des problèmes que pose la spécialisation disciplinaire. Celle-ci aurait contribué à faire de [255] l'enseignant une « machine à enseigner », étant donné le nombre de groupes que les enseignants doivent voir en une semaine. Ainsi, ils ont peu ou pas de contact personnel avec les élèves, et ont peu ou pas du tout la possibilité de développer de bons rapports avec leurs élèves dans leur enseignement.

Ils avaient une période de géographie sur huit, neuf ou sept jours, je ne sais plus comment, en tout cas un de ces systèmes-là, et comme on ne voyait les étudiants qu'une seule fois, on ne savait pas leur nom, on ne les connaissait pas, on était vraiment une machine à enseigner. Ça c'était, je pense que c'était le début du secondaire.

Par contre, certains enseignants trouvent que la spécialisation est justifiée, d'autant plus qu'elle semble maintenant menacée. Elle aurait permis une meilleure organisation de l'enseignement et à l'enseignant de se perfectionner dans un domaine plus restreint :

Vous savez, le secondaire n'était pas aussi organisé que maintenant. Ce qu'on avait, c'était pas des personnes à matières. C'était des titulaires.

Puis j'avoue que ça finit par jouer à la fin.

[...] on disséquait le programme par enseignant ; puis là c'est qu'on a le perfectionnement, chaque enseignant pouvait se perfectionner et pouvait augmenter la qualité de son enseignement pédagogique. Tandis qu'après ça, on est devenu... comme là les enseignants actuellement en carrosserie, ils doivent voir toute la matière d'un bout à l'autre. On n'a plus notre champ de spécialité qu'on avait avant.

D'autres enseignants trouvent que cette spécialisation est inutile pour les élèves du secondaire et même néfaste pour leur formation, les enseignants perdant de vue ce qui déborde leur discipline :

Je pense qu'on nous a trop spécialisés et que l'élève, en tout cas au niveau secondaire, il n'a pas besoin de si grands spécialistes. Il se spécialisera bien dans le domaine qui l'intéressera.

Quand il [le gouvernement] a incité les gens à se spécialiser, ça a eu des inconvénients. Moi, en sciences, ça ne me regarde pas, je n'ai pas à enseigner le français, je ne m'occupe pas plus de ces affaires-là, ça regarde le professeur de français. Là, ça commence à réagir.

Par ailleurs, plusieurs enseignants du secondaire se plaignent d'avoir dû enseigner plusieurs matières faute de poste libre dans leur champ de spécialisation. Ils se décrivent comme des « professeurs fourre-tout » :

En termes de matières, j'ai fait tout sauf les sciences. La première année j'ai fait français, histoire, puis la deuxième année, on n'a pas voulu que je recommence mon cours d'histoire parce qu'on m'a dit : « Dans le fond, tout ce qu'il te manquait c'était l'examen. » Alors on m'a suggéré de m'en aller dans un autre domaine. Je suis allée dans... C'est eux autres qui m'ont suggéré de changer puis j'ai fait français, ma spécialisation. Finalement, ce fut les langues, français et anglais.

[...] je suis un professeur fourre-tout aussi je pense, je n'ai pas peur de le dire. J'ai enseigné de la biologie, j'ai enseigné de la musique, j'ai enseigné du français, j'ai enseigné méthode et technique de travail, j'ai enseigné l'histoire [...]

[256]

Évidemment, les avantages de la spécialisation disparaissent si les spécialistes enseignent n'importe quelle matière du programme scolaire :

Bien, ce serait normal que quelqu'un qui a une qualification en quelque chose... et qui est complètement à autre chose, ce sont des énergies perdues. Bon, une chose avec laquelle je ne suis pas d'accord [...] c'est la haute spécialisation ici au Québec. On a une matière, on ne connaît rien d'autre en dehors de ça. Je pense que de plus en plus il va falloir devenir plus éclectique, qu'on puisse faire plus qu'une chose.

La polyvalence des enseignants du secondaire permet d'avoir des contacts plus humains avec les élèves et favorise un meilleur suivi :

Sans être éparpillé à enseigner toutes les matières, on pourrait au moins pouvoir en enseigner au moins deux. Autrement, ça fait une vision très très étroite que de connaître juste une matière. Au lieu de passer sept ou huit groupes d'élèves différents, si on enseigne, comme moi je vois qu'en Angleterre, on avait tous deux, trois matières, en ayant deux ou trois matières, on revoyait les mêmes élèves. C'était bien affreux que d'être, c'est tellement anonyme de voir, comme j'avais en anglais, 190 élèves, c'est tellement anonyme.

Les enseignants voient donc d'un bon œil une évolution de la spécialisation au secondaire vers la bidisciplinarité.

Le développement des maternelles

[Retour à la table des matières](#)

Les thèmes qui reviennent souvent à propos du développement des maternelles sont leur statut, leur crédibilité à l'intérieur de l'école primaire, l'esprit des maternelles (programmes, objectifs, etc.) et la spécificité du domaine de compétence de la titulaire de maternelle.

L'établissement des maternelles dans les écoles primaires n'a pas été facile. Les classes de maternelle étaient souvent reléguées au sous-sol ou dans une partie séparée de l'école.

Et puis je pense, aujourd'hui quand on regarde ça, on dit que c'est regrettable parce qu'on n'a pas été intégré assez vite. Aujourd'hui on veut être intégré dans le milieu, puis des fois, bien, il y a des heurts. Mais c'est peut-être dû au fait qu'on a été vraiment isolé.

Les maternelles avaient pour fonction de faciliter la transition entre la maison et l'école et les enseignantes de ce secteur bénéficiaient d'un régime pédagogique différent de celui des enseignants du régulier. Travaillant avec des clientèles très jeunes avec un fonctionnement proche de celui d'une garderie, le secteur des maternelles a eu de la difficulté à faire reconnaître son importance dans le développement des enfants.

[...] quand les maternelles ont commencé, les directions d'école n'étaient pas fières tant que ça de nous recevoir. Elles trouvaient donc que c'était des bébés puis que c'était du laisser-aller général, puis ça faisait beaucoup de bruit [...]

[257]

L'esprit des maternelles semble osciller entre deux tendances : la première tendance est de donner la priorité au développement de l'enfant ; on impose peu de choses à l'enfant, l'essentiel étant de favoriser son développement global. La seconde tendance est de préparer l'élève à la première année ; les activités sont alors beaucoup plus centrées sur l'aspect scolaire (prémathématiques, préfrançais, fonctionnement plus rigide, etc.).

L'approche centrée sur le développement de l'enfant a été plus présente au début des maternelles. L'« esprit » des maternelles tenait lieu de programme et l'enseignante avait beaucoup de latitude. La seconde approche est plus proche du fonctionnement de la première année. L'enseignante fonctionne à partir d'un programme plus rigide et les activités proposées sont plus dirigées.

[...] au début... on était probablement trop loin. On ne s'occupait pas de ce que l'enfant allait vivre l'année suivante. On le faisait vivre son année, point final. Puis petit à petit, au fil des ans, on s'en est allé complètement à l'autre bout. On était rendu on préparait les enfants pour la première année.

Ces deux approches semblent toutefois présentes encore aujourd'hui et elles sont une source de tensions entre les enseignantes. Les enseignantes de la maternelle ont également un fonctionnement très variable qui va de la liberté de l'enfant de choisir l'activité qui lui plaît à l'activité imposée et dirigée par l'enseignante. Certaines enseignantes fonctionnent avec le programme actuel d'une façon beaucoup plus souple qu'elles ne le faisaient à l'époque, alors que d'autres ont un fonctionnement plus directif tout en favorisant le développement global de l'enfant.

Les enseignantes semblent tenir à la spécificité de leur champ de travail. La maternelle est un champ à part et l'enseignante du primaire qui veut y travailler doit demander un changement de champ.

[...] c'est un champ à part... comme la maternelle accueil est un champ à part. Et si on veut changer de champ, parce qu'un professeur du primaire peut s'en venir, mais il doit demander un changement de champ, pourquoi il veut le faire, et à ce moment-là, si c'est le préscolaire, je pense qu'il doit aller se perfectionner, suivre des cours.

Les premières enseignantes au préscolaire devaient avoir une formation donnée par l'Institut familial et ne pouvaient pas enseigner au primaire. Cependant, dès la fin des années soixante, l'enseignement au préscolaire devenait une spécialisation (brevet spécialisé en préscolaire donné après une formation spécialisée dans les écoles normales).

La maternelle s'est généralisée avec la réforme scolaire des années soixante. Elle a été plus ou moins intégrée dans l'école primaire ; son orientation a oscillé entre deux tendances de base et son personnel est demeuré fidèle à une certaine idée de la maternelle.

[258]

Le développement de l'accueil

[Retour à la table des matières](#)

Les enseignants, tant ceux du primaire que du secondaire, parlent peu de ce champ dont le développement est tout compte fait relativement récent. Toutefois, ils semblent percevoir les influences politiques et économiques à l'œuvre dans l'apparition et la gestion de ce champ.

Je suis revenue à l'enseignement et j'ai regagné ma permanence avec la loi 101. Il y a eu un poste qui s'est ouvert, et il y avait un surplus d'immigrants qui arrivaient, c'était en 76.

L'intégration d'une façon générale, et particulièrement celle des élèves de l'accueil dans les classes régulières, est interprétée par les enseignants comme une stratégie économique beaucoup plus que comme une orientation sociale et, en outre, comme une non-reconnaissance de l'importance des classes d'accueil :

Ils veulent intégrer les enfants avec des problèmes d'apprentissage (et c'est déjà commencé) et des enfants avec des problèmes physiques, des enfants infirmes, puis, en plus, ils veulent intégrer l'accueil ! Il faudrait un petit peu de réalisme à quelque part et ils se contentent des histoires et ils voudraient se croire. Pour moi, ils le savent que c'est nécessaire, on l'a prouvé notre nécessité, ce sont des signes de dollars qu'il y a derrière tout ça.

L'accueil émerge donc comme nouveau champ d'enseignement grâce à l'élément politique et disparaît ou est menacé de disparaître pour des raisons économiques. En tout état de cause, il a de la peine à se stabiliser et à se doter d'un personnel enseignant spécialisé.

L'évolution de l'enfance inadaptée

[Retour à la table des matières](#)

Lorsqu'il est question d'enfance inadaptée, les enseignants parlent abondamment du rôle de l'orthopédagogue et de son statut ainsi que de la politique d'intégration des élèves en difficulté. L'orthopédagogue qui travaille selon la formule du dénombrement flottant possède visiblement un statut particulier. Son apparition dans les écoles régulières fait suite à une volonté sociale et politique d'intégration des élèves en difficulté dans les écoles régulières. L'intégration des élèves en difficulté est cependant difficile à réaliser. Elle exige une collaboration entre les enseignants, les orthopédagogues, les psychologues et les travailleurs sociaux, et celle-ci n'est pas toujours possible. L'école a aussi fait ce que cette enseignante appelle de l'« intégration sauvage », c'est-à-dire une intégration sans planification et sans soutien réel :

Mais moi, je pense qu'on n'a pas dégagé une espèce de consensus et d'unanimité sociale à savoir quels sont les moyens que veut privilégier la société québécoise en regard de l'enfance en difficulté. Il devait y avoir [259] des enfants qui passaient un message puisqu'il y a une volonté sociale d'essayer d'intégrer mais l'intégration s'est drôlement faite. Québec n'a pas donné de lignes claires là-dessus... Puis vers quoi on s'en va, on recule, on avance, on intègre sauvagement, ou bien on n'intègre plus, on recrée des classes spéciales.

Les orthopédagogues sont donc de nouveaux professionnels, une nouvelle « race de monde » à l'intérieur de l'école. Leur formation diffère de celle des enseignants réguliers, de même que leur horaire, et ils ont plus d'autonomie dans leur fonction que les enseignants du régulier dans la leur. La gestion de leur temps est plus souple et la formule du dénombrement flottant moins contraignante que celle d'une classe régulière. Selon certains enseignants, l'orthopédagogue représentait une menace pour eux. En effet, l'orthopédagogue travaille avec des élèves qui ne réussissent pas en classe, ce que certains enseignants pouvaient vivre comme un échec personnel. La fonction de l'orthopédagogue était de réussir là où l'enseignant régulier était incapable de le faire. Le statut de l'orthopédagogue était celui d'un « spécialiste » plus compétent que son collègue du régulier pour aider les élèves en difficulté. L'insécurité

des enseignants face à l'orthopédagogue était également liée au fait qu'il s'agissait d'un nouveau service avec lequel ils étaient peu à l'aise : Qu'est-ce qu'un orthopédagogue ? Quel est son rôle, son champ de compétence ? Etc.

J'avais présenté le type de services que j'offrais dans le milieu. Mais il y avait des résistances. Le changement, bien sûr, pour certains c'est insécurisant, pour d'autres, ça veut dire aussi des efforts, faut s'adapter. Ils le sentaient par l'approche que j'avais, que ça n'allait pas être tout à fait le point de vue du titulaire vis-à-vis l'élève en difficulté.

Certains enseignants mentionnent également que les orthopédagogues étaient souvent, à l'origine du moins, des gens très dynamiques et souvent plus curieux de connaître les innovations pédagogiques que beaucoup d'enseignants.

Jusqu'à l'avènement des nouveaux programmes, ça a toujours été plus intéressant parce qu'on pouvait discuter un nouveau programme, discuter de nos interventions, essayer de faire quelque chose. On avait une espèce de liberté d'agir, interne à l'école où on était, ou des fois affilié au service. Alors que maintenant t'as toujours un peu ce choix-là, mais c'est plus démotivant... Y a d'autres facteurs qui rentrent en ligne de compte.

Y a plus personne qui motive, qui détient cette espèce de passion-là, qu'on pouvait avoir avant, de notre job. Il n'y a plus de monde passionné. Pour les orthos, au niveau de l'orthopédagogie, y en a de moins en moins aussi. Je pense, si c'est pas là encore, qu'on retrouve encore les plus passionnés.

Dans certaines écoles, les orthopédagogues ont même servi de pilier pour faciliter l'implantation des nouveaux programmes. Ceci a également contribué à leur donner un statut différent, plus près de celui d'un [260] conseiller pédagogique ou d'une personne-ressource que de celui de l'enseignant régulier.

Les gens qui étaient en DF sont restés des poteaux, pour animer ou réanimer dans les écoles, mettons, toute l'espèce de petite révolution qui se préparait au niveau pédagogique. C'était des gens qui étaient, qui ont servi d'agents multiplicateurs, très souvent, pas au niveau de l'animation, mais au niveau du message.

Au secondaire, les enseignants mentionnent surtout les difficultés d'intégration des élèves en difficulté, qui sont souvent des clientèles difficiles tant au plan scolaire qu'au plan de la dynamique des groupes. Beaucoup d'élèves de ces secteurs ont, en effet, des difficultés affectives sérieuses. Les enseignants utilisent des termes tels que « moniteur de garderie » pour parler de leur fonction auprès de ces groupes.

Notre rôle n'est plus du tout le même. Ça dévalorise un peu la profession de l'enseignant, qui n'est plus un pédagogue, qui devient parfois un moniteur de garderie !

Ils se plaignent du manque de soutien et du nombre d'élèves intégrés à la fois dans un même groupe.

Où est-ce qu'on les intègre ces élèves-là, dans les bonnes classes ? Voyons donc ! Ils sont tous intégrés dans les classes de cheminement particulier. Alors tu te trouves avec quatre ou cinq socio-affectifs sur tes vingt-cinq.

L'évolution de l'orthopédagogie, on le constate, est indissociable de l'évolution des politiques à l'endroit des élèves appartenant au champ de l'adaptation scolaire. Elle tisse des rapports complexes avec les enseignants réguliers.

L'évolution du secteur professionnel

[Retour à la table des matières](#)

Le discours des enseignants caractérise dans un premier temps les particularités et les difficultés du secteur d'enseignement professionnel secondaire et, dans un second temps, le situe dans ses rapports avec le secteur régulier. Dans les deux cas, l'image qui se dégage est tout imprégnée de la problématique de la valorisation/dévalorisation du secteur, de ses élèves, de ses enseignants et du type d'études plus pratiques qui y sont offertes.

En effet, le problème principal relevé par les enseignants du secteur professionnel est celui de la perte de visibilité et de crédibilité de leur

secteur dans l'industrie, à la suite de l'incorporation des écoles de métiers dans les polyvalentes.

Selon les enseignants interviewés, les écoles de métiers étaient reconnues pour la qualité de leurs diplômés. Les enseignants de ces écoles [261] bénéficiaient d'une grande marge de manœuvre et profitaient de beaucoup de contacts avec l'industrie. Lors de l'intégration du secteur professionnel dans l'école secondaire polyvalente, cette école de métiers, réelle ou quelque peu mythifiée, peu importe, est, pour l'industrie, disparue :

Là, on s'en est venu dans les polyvalentes. Mais, là, le nom n'existait plus et nous autres non plus, on n'existait plus tellement, ça fait que ça a tout écrasé en cours de route et ça a pris juste un an. Tout le public, le marché du travail a oublié c'était quoi les métiers commerciaux ; pour eux autres, ça n'existait plus, c'était fini.

Cette perte de crédibilité serait liée à la piètre réputation des polyvalentes de l'époque, à la mise sur pied de « voies de garage » pour les élèves difficiles, peu motivés et peu performants, comme ceux du professionnel court, donnant ainsi une image peu flatteuse de la clientèle du secteur professionnel. Elle serait aussi associée aux conditions d'enseignement difficiles, qui ne permettaient pas aux enseignants d'avoir des étudiants aussi qualifiés que ceux des anciennes écoles de métiers.

De nombreux enseignants déplorent la baisse de la qualité des élèves du secteur professionnel. Dans beaucoup de cas, les élèves inscrits dans ce secteur n'ont pas véritablement choisi d'y être, surtout dans le cas du professionnel court où les élèves ont des difficultés d'apprentissage ou des retards scolaires considérables :

[...] le professionnel court, là, ce ne sont pas des élèves qui sont en commerce pour devenir secrétaires, ce sont des élèves qui ont des retards pédagogiques qui peuvent être dus à des questions affectives, familiales, émotives, d'intelligence aussi peut-être. Ce qui fait qu'on a un programme spécial pour eux autres.

Avec l'ère de la polyvalente, ce qui a été malheureux c'est qu'il y a plusieurs commissions scolaires, et même à la CECM ça s'est fait aussi, où les étudiants qui étaient dirigés là, c'était automatiquement ceux qui avaient des

problèmes dans le secondaire académique, c'était la voie de garage automatiquement pour eux autres.

Les conditions d'enseignement difficiles sont également souvent mentionnées par les enseignants :

Bien, quand on a commencé l'intégration des polyvalentes, quoique avec le cours technique avant c'était comme ça aussi, mais d'abord la clientèle était meilleure, puis les classes étaient moins nombreuses.

[...] il y a eu des ententes pour nos besoins de fonctionnement puis nos besoins physiques aussi, l'aménagement des locaux et tout ça. Mais une fois qu'on a été rendu dans l'école, après quelques mois, déjà au niveau du respect de nos besoins, déjà on a commencé à perdre des plumes [...]

On allait dans des écoles, puis on s'apercevait que le secteur commercial était... que ça se détériorait, que l'équipement devenait désuet, les élèves [262] en avaient pour deux, trois semaines à s'adapter aux appareils quand ils allaient ailleurs [...]

Certains enseignants reprochent également aux programmes du MEQ d'être axés beaucoup plus sur la théorie que sur la pratique, alors que la pratique était à l'origine du succès des écoles de métiers. Cependant les enseignants n'ont pas le choix de se conformer à ces programmes, étant donné les examens de certification à la fin des études.

Et le problème grave des nouveaux programmes a été que ça été très fort axé sur la théorie et très peu sur la pratique et sur le métier comme tel.

On n'avait pas le choix de la faire parce qu'il y avait des examens ministériels au bout [...]

Depuis quelques années cependant, les enseignants voient une certaine amélioration de la qualité de la clientèle et des relations avec l'industrie, grâce à de nouveaux programmes plus complets et à une volonté de « redorer » l'image du secteur professionnel. La compétition avec les écoles privées, plus près de l'industrie et plus exigeantes pour leurs élèves, pourrait être un facteur déterminant de cette amélioration.

Oui, écoute, on a des secondaires V terminés, le petit gars est capable de calculer $2 + 2$, avant ils avaient de la misère à calculer.

Oui, c'est ça qu'est la structure du DEP ; c'est sensiblement le même programme, il y a des prérequis pour entrer. Il n'y a pas d'examen d'entrée, mais il y a des prérequis... chose qu'on n'avait pas du temps de la polyvalente.

[...] du côté de l'éducation, ça a l'air de glisser vers le secteur privé, on sent qu'il y a une glissade qui se fait là ; je ne sais pas si c'est voulu, mais il y a une glissade qui se fait actuellement ; il y a beaucoup de petites écoles privées qui s'ouvrent un peu partout pour répondre aux besoins de l'industrie, et ce n'est pas normal.

Les rapports difficiles avec le secteur régulier sont aussi mentionnés par les enseignants du secteur professionnel. Ces derniers se sentent souvent dévalorisés par rapport à leurs collègues du régulier. Leur scolarité moins élevée et le fait que souvent ils proviennent de l'industrie seraient les principaux facteurs responsables de cette différence de statut. Cependant, depuis quelques années, l'écart serait moins prononcé.

Le secteur professionnel, moi je le percevais (peut-être à cause de moi) comme des gens qui avaient un bagage peut-être intellectuel... je ne dirais pas... mais académique inférieur... Ça a beaucoup évolué à ce niveau-là, car à l'époque c'était très net.

Le secteur professionnel là... eux autres, ils ont toujours été un petit peu à part, eux autres.

[...] dans le temps, l'harmonisation ne se faisait qu'à la taverne. Il y avait des compagnons de bière, mais sur le plan du partage des préoccupations, je ne me souviens pas que ça ait été autre chose que des antagonismes latents, mais réels. Des gens qui arrivent de l'industrie [263] directement dans un atelier, puis ces gens-là se sont tous scolarisés après, en cours de travail, à mon avis, le seul endroit où ils s'entendaient c'était en atelier. Dès qu'ils entraient en contact avec les profs du général, à mon avis, ils se sentaient dévalorisés. Puis les profs du général, ça a commencé très tôt dans les polyvalentes à dire aux jeunes : « Si t'es trop faible, tu vas aller au professionnel. »

Selon la perception des enseignants, le secteur professionnel a donc à peu près constamment souffert de son appartenance à l'école secondaire polyvalente et de l'inévitable comparaison des clientèles d'élèves, des groupes d'enseignants et du type d'études (théorie vs pratique).

[264]

[265]

La profession enseignante au Québec
(1945-1990).

Histoire, structures, système.

QUATRIÈME PARTIE

Chapitre 4

L'ÉVOLUTION DE LA SOCIÉTÉ

[Retour à la table des matières](#)

Lorsque les enseignants parlent de la société, leur discours, ainsi que le schéma d'entrevue le prévoyait, envisage en général des phénomènes sociaux qui concernent directement la condition enseignante. Ce qu'on pourrait appeler la « sociologie spontanée » (ou le « discours social ») des enseignants est donc étroitement lié aux problèmes quotidiens vécus par les enseignants dans l'exercice de leur métier. Leurs thèmes privilégiés sont les enfants, les parents et la famille, ainsi que le gouvernement et l'opinion publique. Avant d'aborder ces thèmes, quelques remarques générales sur certaines caractéristiques « formelles » du discours enseignant s'imposent.

Les caractéristiques du discours enseignant

Un discours du constat lié au vécu

Au plan de la forme, le discours enseignant, ainsi qu'il ressort des entrevues, est généralement un discours du constat : il parle, affirme et thématise ce que les enseignants vivent. Il est plus affirmatif qu'analytique. Il raconte des événements étroitement liés au vécu professionnel

et personnel, et c'est de là qu'il tire ses convictions et fonde ses certitudes. Par le fait même, il exprime un large éventail de nuances et d'aspects, dans la mesure où le vécu lui-même diffère sensiblement selon les personnes, les générations, le nombre d'années dans le métier, les cheminements professionnels et personnels des individus, etc. Bref, le discours enseignant, quelle que soit sa thématique, n'a en général rien de monolithique : il s'enracine dans un champ d'expériences différenciées et nuancées.

[266]

Un discours justificateur

En ce qui concerne l'évolution de la société, le discours enseignant est aussi un discours qui sert à justifier : il fournit aux enseignants l'occasion de thématiser et d'explicitier divers phénomènes sociaux, de donner des « raisons », des « causes » et des « justifications » qui puissent expliquer la condition enseignante et son évolution. À cet égard, il n'est pas neutre : il prend généralement position sur les phénomènes dont il parle, il les traduit en fonction des préoccupations propres au métier. Il présente ses thèmes comme un « système d'illustrations » des difficultés du métier et de son évolution.

Abordons maintenant les contenus thématiques du discours enseignant sur la société.

L'orientation générale du discours enseignant

[Retour à la table des matières](#)

Face à l'évolution de la société, l'orientation générale du discours enseignant, telle qu'elle se dégage de notre recherche, peut se résumer comme suit.

Depuis la réforme Parent, l'évolution de la société, notamment des enfants et des familles, rend plus difficile la pratique du métier et a une incidence généralement négative sur la condition enseignante. Bref, il est plus difficile d'enseigner aujourd'hui qu'il y a vingt ou vingt-cinq

ans. Nous dirons plus loin dans quel sens ce jugement doit être corrigé. Soulignons également qu'on ne trouve pas dans le discours enseignant, sur le thème de l'évolution de la société, une « chronologie » précise de cette évolution : elle se révèle moins à travers des dates, des époques ou des événements précis qu'à travers des changements globaux de mentalité, d'attitudes, d'attentes, qui ont eu des répercussions sur les comportements des enfants, des parents, de la population face aux enseignants en particulier et à l'école en général.

Cette évolution globalement négative peut être caractérisée à l'aide d'une image ou d'une métaphore centrale, celle d'une distanciation aujourd'hui plus ou moins irréversible entre les enseignants et les autres groupes ou personnes avec lesquels ils sont traditionnellement en rapport, à savoir les enfants, les parents et le gouvernement. Cette métaphore suggère un certain isolement ou un certain retranchement vécu actuellement par le groupe enseignant face aux enfants, aux parents et à l'opinion publique contrôlée, disent-ils en majorité, par le gouvernement.

[267]

Les contenus thématiques du discours enseignant

Les enfants et les parents

[Retour à la table des matières](#)

Face aux enfants, aux élèves, les enseignants parlent d'une double évolution. *La première est positive et plus pédagogique.* Elle porte grosso modo sur la disparition des attitudes trop autoritaires de l'enseignant vis-à-vis des enfants. Les enseignants, ainsi qu'on l'a souligné lors de la discussion sur les pratiques pédagogiques, ne souhaitent pas en général revenir à une école fondée sur une discipline rigide et un encadrement excessif des élèves. On respire mieux dans les classes actuellement que jadis. Les uns et les autres y sont moins « stressés ». Les enfants participent davantage, sont plus autonomes et expriment plus facilement leurs besoins. Le tutoiement est souvent de rigueur entre les enseignants et les élèves. Selon les enseignants, la garderie et la maternelle ont favorisé ce changement. Les médias contribuent également,

selon certains enseignants, au fait que les enfants sont mieux informés et plus ouverts, même dans les milieux défavorisés. Au secondaire, les élèves sont considérés comme moins revendicateurs que dans les années soixante-dix.

Bref, on pourrait dire que, en général, les enseignants sont d'avis que la pédagogie centrée sur l'élève est un acquis positif des vingt-cinq dernières années. On peut dire qu'ils ont aussi la vision positive de l'enfant véhiculée par cette approche pédagogique.

Cependant cette évolution positive est contrebalancée par *une évolution négative, plus sociale que pédagogique ou scolaire*. La perception négative tient pour l'essentiel aux changements survenus dans l'univers familial et la société en général. En effet, selon les enseignants, il s'est creusé un écart entre leur culture d'adultes et la culture des enfants. Ils ne savent plus ce que les enfants vivent, sentent et pensent. (Ce problème est, de toute évidence, lié au thème du vieillissement du corps enseignant.) Les enseignants parlent également de la démission des parents face à l'éducation des enfants. Les parents exigent des enseignants qu'ils exercent une autorité qu'eux-mêmes sont incapables d'assumer. Les parents sont trop permissifs, et cette permissivité témoignerait d'une perte d'intérêt face au rendement et au comportement scolaires des enfants. Mais les parents eux-mêmes ne sont plus ce qu'ils étaient : beaucoup de couples travaillent et n'ont plus de temps à consacrer aux enfants ; la télévision devient un moyen non d'instruire les enfants et de nourrir leur imaginaire, mais tout simplement de s'en débarrasser. La famille monoparentale, la famille divorcée, la famille sans vie propre, la société en proie à la confusion et au désordre, sont la toile de fond d'une enfance déboussolée, anxieuse, surmenée, indisciplinée.

Au primaire, les enseignants se plaignent du manque de capacité d'attention des élèves et de leur insécurité. Quant à l'autonomie, les [268] enseignants considèrent que les élèves sont amenés trop jeunes à vivre des problèmes d'adultes (séparation, familles reconstituées, etc.), qu'ils sont sans doute autonomes sur certains points (pour se faire à manger par exemple), mais pas dans le domaine scolaire. Au secondaire, les enseignants trouvent que les élèves sont peu motivés, que leur niveau scolaire a diminué depuis quelques années et que les problèmes de comportement sont de plus en plus nombreux. Les élèves sont également plus matérialistes qu'autrefois. Plusieurs d'entre eux ont un travail à mi-temps qui empiète sur leurs études et entame leur motivation :

J'ai un gros 30 à 40% de mes élèves de IV^e et de V^e secondaire qui travaillent chez McDonald, chez Wendy's, chez tout ce que tu voudras. La vie étudiante, ça n'a plus l'importance que ça avait, alors forcément ils ont bien moins de temps à investir qu'on en avait.

Au fond, les enfants ne changent pas, c'est le « système » qui change, c'est la société qui se transforme et cette évolution est responsable des difficultés que les enseignants éprouvent à maintenir ou à créer une relation véritablement pédagogique avec les enfants. Comme le dit une enseignante :

Donnez-moi des enfants comme il y a vingt-cinq ans et je vous ferai une classe comme il y a vingt-cinq ans ; mais aujourd'hui c'est impossible.

Dans leurs rapports avec les enfants, les enseignants sont donc confrontés à des problèmes ou des situations qui ne dépendent pas d'eux et qui ne peuvent être réglés, semble-t-il, même avec la meilleure volonté du monde. L'école, la famille et la société sont devenues étrangères les unes aux autres. En dehors des murs de l'école et de la classe, l'enseignant n'a peut-être plus d'allié naturel : isolé, il se retranche derrière ce qu'il a toujours fait, son métier, tout en doutant de sa capacité réelle de modifier la situation globale.

Les parents, le gouvernement et la société

Cette évolution des élèves s'inscrit dans un cadre évolutif plus large et qui l'affecte en profondeur : celui de l'évolution des perceptions sociales face aux enseignants et à leur métier. Cette évolution est globalement négative. Elle se manifeste par une perte réelle de statut des enseignants et une perte de considération dans l'opinion publique.

En dehors de l'école, certains enseignants n'osent plus mentionner leur titre. Ils sentent une agressivité à leur endroit ou du mépris. L'opinion publique les tient pour des gens grassement payés et qui ne travaillent pas très fort. La relation de confiance entre les enseignants et les parents est rompue. Les enseignants sont obligés de se justifier. Leur

rôle ne va plus de soi. De nos jours, les parents sont plus actifs dans [269] l'école. Ils revendiquent plus et sont critiques par rapport au travail des enseignants. Depuis le décret de 1982, ils sont cependant plus coopératifs, du moins dans certains milieux.

Pour les enseignants, les initiatives gouvernementales sont à l'origine de ces changements. La population et les parents ont subi une campagne de désinformation. Les grèves n'ont pas aidé, surtout celle de 1982. De façon plus générale, la société accorde moins d'importance à l'éducation. Les enseignants doivent se replier sur leurs acquis et ne pas exprimer trop de revendications.

Le milieu socio-économique des élèves influe également beaucoup sur les rapports qu'entretiennent les enseignants avec les parents. Le niveau socio-économique d'un quartier n'est cependant pas statique. Il se modifie en fonction, entre autres, des mouvements de population. Ainsi cette enseignante explique que la rénovation des habitations a amené des élèves d'origine socio-économique plus favorisée :

C'est qu'ici on a fait beaucoup de démolition de maisons et les gens du milieu ont créé des coops et la ville a fait rebâtir des maisons. Alors la population a changé... Les plus durs, les plus violents sont partis [...]

Dans les milieux moins favorisés, les enseignants ont l'impression de « lutter » contre la famille et le milieu social de l'enfant. Ils doivent éduquer l'élève et éduquer et soutenir les parents :

[...] tant que je soutiens les parents, ils font des choses, la journée où moi je me retire, ça tombe à l'eau [...]

Dans ces milieux, il est difficile d'obtenir la collaboration des parents, car l'école et les études en général sont peu valorisées. Dans les milieux socio-économiques plus favorisés, les attentes face à l'enseignant sont beaucoup plus grandes. C'est particulièrement dans ces milieux que les parents sont critiques par rapport au travail de l'enseignant :

[...] Les parents d'aujourd'hui sont de plus en plus informés, puis je sens, dépendamment des milieux là encore, mais je sens que c'est plus nécessaire de justifier ma pratique... Il faut que ce soit appuyé parce que les parents ont plus d'informations. Les parents sont plus scolarisés qu'avant.

La crédibilité des enseignants n'est donc plus fondée sur leur scolarité puisque, dans ces milieux, la scolarité des parents peut être équivalente ou supérieure. La différence d'âge avec les parents est aussi un élément qui influe sur la crédibilité :

Les parents ont aussi changé. Ils sont beaucoup plus jeunes maintenant qu'on les avait souvent... Puis les parents étaient plus vieux que nous autres. Tandis que maintenant on est plus vieux que les parents. Alors c'est différent.

[270]

En résumé, l'évolution de la société, c'est-à-dire essentiellement celle des élèves, des parents et de la famille, du gouvernement et de l'opinion publique, est, pour le groupe enseignant, globalement négative, elle a affecté leur position au sein du réseau des partenaires et des alliés éducatifs traditionnels. À l'égard des enfants, une distance culturelle et sociale s'est creusée ; face aux parents, la relation de confiance est rompue ; face à l'État et à l'opinion publique, les enseignants se sentent sur la défensive, victimes des préjugés qui font d'eux des privilégiés trop « plaignards ».

[271]

La profession enseignante au Québec
(1945-1990).

Histoire, structures, système.

QUATRIÈME PARTIE

Chapitre 5

L'ÉVOLUTION DE LA PROFESSION

[Retour à la table des matières](#)

En ce qui a trait à l'évolution de la profession, trois thématiques ont été dégagées de l'analyse : l'évolution du statut des enseignants, celle du syndicalisme et le vieillissement du corps enseignant.

L'évolution du statut des enseignants

Le discours enseignant sur l'évolution du statut de la profession s'apparente à celui qui est tenu sur la société : pour les enseignants, c'est la société qui accorde statut et considération aux enseignants ; plus précisément, ce sont les parents et le gouvernement qui en cette matière représentent la société. Le discours enseignant sur ce thème est en général construit de la manière suivante : l'enseignant se rappelle quel était autrefois le statut de la profession, cet autrefois renvoyant au début de sa carrière ou à l'époque où il était lui-même élève ; il le définit tel qu'il le perçoit actuellement ou depuis un certain temps, en général depuis le début des années quatre-vingt et surtout depuis l'affrontement de 1982 ; il se réfère à des éléments contextuels ou à des facteurs explicatifs et souligne parfois avec insistance les effets négatifs de cette évolution sur les enseignants et l'éducation en général.

L'image globale qui se dégage du discours enseignant est celle d'une profession qui connaît une chute sociale, dont les parts sur le marché social du prestige et de la considération sont nettement à la baisse, voire au plus bas. Il y aurait non seulement perte de statut, mais aussi critiques et jugements sévères. Voyons les principaux éléments de ce discours.

Autrefois, les « professeurs sont perçus par la société comme des êtres respectables et respectés » [...] Ils sont placés sur un « piédestal ». —

« C'est tout juste si les parents ne nous mettaient pas sur piédestal. C'était quand il y a une vingtaine d'années, c'était peut-être aussi important le rôle de l'enseignant, ce qu'on pouvait représenter. »

[272]

Notons que, pour cette enseignante, le fait que les enseignants ne sont plus sur un piédestal, mais bien sur un pied d'égalité avec les parents, est une bonne chose puisque la coopération est plus facile. Selon une autre enseignante,

[plus] le parent a un statut social élevé, moins il prend en considération le professeur. Il pense en savoir plus que nous. Les gens de classe moyenne ont plus de considération pour le professeur.

Toujours « autrefois », les enseignants représentaient l'autorité et l'école était une institution valorisée :

On était perçu par les parents comme des représentants de l'autorité, alors qu'aujourd'hui, cette perception-là dans les familles, elle est moins intense. C'est moins fort et développé que ça l'était. Moi, je me souviens, peut-être parce que ma mère était enseignante, mais il n'aurait pas été question qu'on manque l'école pour rien... Fallait être malade pour manquer l'école, alors qu'aujourd'hui, c'est très facile de manquer l'école, on va magasiner... L'enfant manque pour des raisons qui ne sont pas valables... On sent que chez certains parents, c'est moins important que ça l'était pour nos parents.

Cette autorité participait un peu de celle de l'Église et était représentée par la « maîtresse » :

C'était la mentalité cléricale, la maîtresse... Le curé et les maîtresses...

Ah ! c'était pas drôle, les maîtresses !

Le professeur autrefois avait toujours raison !

Ça a beaucoup changé par rapport à l'époque où j'étais sur les bancs d'école : l'enseignant, quand il disait quelque chose, c'était correct. Si t'arrivais chez tes parents, si tu disais : « C'est pas correct », tes parents te disaient : « Le professeur t'a dit de faire ça, fais-le, c'est lui qui a raison. » Les parents ne posaient pas de questions. Aujourd'hui, ça a changé ; s'il se passe quelque chose, si l'enfant pour une raison x manipule, le parent va interpréter les faits en sa faveur. En partant, l'attitude des parents, c'est que l'enseignant n'a pas raison. La confiance que les gens avaient autrefois dans l'enseignant comme un être qui savait beaucoup de choses, qui était à l'affût de beaucoup de choses, qui savait ce qu'il faisait, qui avait une expérience intéressante, qui justifiait beaucoup de choses sans se poser de questions, aujourd'hui c'est : « Pauvre petit enfant, je vais l'appeler, ton professeur, tu vas voir, je vais lui dire. »

Il est intéressant de souligner la notion de compétence que l'on peut dégager de cet extrait et qui sert à justifier le statut que l'enseignant devrait avoir et qu'il a perdu. De même, il faut noter que l'enseignant qui parle ici est relativement jeune ; il a débuté dans la carrière en 1978 et les bancs d'école dont il parle sont ceux de l'école des années soixante. Se pourrait-il que le discours enseignant sur la perte de statut transcende les générations d'enseignants et les diverses époques et qu'il soit en quelque sorte une constante, un élément permanent dont certains aspects généraux semblent flotter au-dessus du temps ?

[273]

Si « autrefois », le statut de l'enseignant était élevé, du moins ainsi qu'il apparaît aux enseignants à travers la considération sociale des parents et des autorités religieuses, aujourd'hui, rien n'est plus pareil. Il y a perte de quelque chose, il y a même une remise en question de la compétence des enseignants.

On perd beaucoup de plumes et on est très contesté par les parents. On vit une période de contestation très profonde chez les parents... Si les enfants n'apprennent pas, c'est la faute des profs. Dans la mentalité des gens, si les enfants n'apprennent pas, c'est la faute des profs. Ce n'est pas parce que l'enfant, par exemple, peut se coucher à 11 heures tous les soirs et arriver à l'école épuisé ; non, tout ça, ça ne fait pas partie du contexte.

Les difficultés de l'école retombent donc sur les enseignants et les parents ont tendance à se déresponsabiliser par rapport à l'éducation des enfants, selon cette enseignante. La compétence des enseignants est perçue comme discutable et on considère les enseignants comme des privilégiés ; en associant ces deux éléments, on semble craindre que certains acquis ne disparaissent bientôt ! Un peu comme si on craignait que la société en vienne à considérer qu'il n'y a pas lieu d'accorder considération, salaires, vacances, etc., à un groupe social qui ne remplit pas sa fonction de manière compétente et efficace. C'est un peu comme cela que les enseignants se représentent la situation actuelle de la profession.

On n'a pas de statut social, on n'est pas reconnu par la société. En plus de ça, on se fait taper dessus depuis dix ans parce que notre travail, il ne donne pas de résultats, il n'est pas bon. Il n'est pas jugé bon par la population, le français vaut rien, etc. De plus, on est vu comme des privilégiés : « Vous avez deux mois de vacances, vous allez toujours bien faire un travail qui a de l'allure. » C'est très destructeur.

Cette enseignante renchérit en faisant allusion à 1982 :

On a vraiment été traité comme une catégorie de gens qui en avait eu trop ; on est peut-être dans la société le groupe qui a été le plus touché.

L'incompréhension des parents concernant la complexité de la tâche est soulignée par cet enseignant qui a de la peine à en comprendre l'origine :

Je ne sais pas où les gens prenaient cela. On sentait qu'on était perçu comme des gens bien payés qui ne font rien. Ça te hérissé. Tu es porté à te défendre : « Venez passer une journée avec une trentaine d'adolescents devant vous. Faites-le ! Ils sont tous là après toi qui te grugent. On en a deux à la maison et on y arrive pas ! » Puis, du côté des étudiants, on entend les remarques

comme quoi ils ne savent plus écrire. Nous aussi on le pense, mais on se rend compte que ce n'est pas nécessairement de notre faute. On entend dire qu'ils ne savent plus lire ni écrire, que les profs ne leur apprennent rien : « Qu'est-ce qu'ils font à l'école ? »

Deux enseignants affirment même qu'ils auraient plus de prestige (et un salaire plus élevé) s'ils étaient chimiste et mécanicien et non enseignant [274] de chimie ou de mécanique, tout en possédant dans les deux cas une formation équivalente :

[...] le gars qui étudiait à côté de moi il est devenu chimiste, comprends-tu, c'est une profession. Et puis, moi, je me retrouve avec des gens qui ont fait l'école normale, qui sortaient avec un brevet B. À un moment donné, il y a comme une régression sociale en quelque part.

Au début, quand j'ai commencé à enseigner, je donnais des cours du soir parce que l'enseignement, ça ne me payait pas tellement ; je gagnais moins cher comme professeur au début que je gagnais comme mécanicien.

Une enseignante se sent jugée par les parents.

Les parents te regardent d'un air en voulant dire : « T'es-tu bonne ou si t'es pas bonne ? Je vais-tu t'aimer ou si je t'aimerai pas ? » [...] On sent l'agressivité des gens. Surtout depuis la grève de 82. Les gens vont dire : « Bah ! on sait bien vous autres, vous êtes bien payés. »

La situation serait telle que cette enseignante évite d'avouer publiquement qu'elle est enseignante !

Moi-même, je ne le dis pas aux autres que j'enseigne. Par exemple, quand nous allons à la campagne, en camping, nous sommes tout un groupe d'enseignants et d'enseignantes, mais on n'ose pas le dire, de peur de se faire pointer du doigt et de se faire remarquer.

Les éléments contextuels et les explications

Les éléments contextuels et les explications proposés par les enseignants pour rendre compte de cette perte de statut et de cette hostilité à leur endroit sont multiples ; certains sont déjà apparus dans les extraits déjà cités : il y a l'ignorance et les préjugés des parents — on le constate, les rapports entre les enseignants et les parents sont tendus, du moins au niveau des représentations —, voire même la nostalgie des parents pour une forme d'éducation qui, au dire des enseignants, est impossible à réactualiser dans la société actuelle, les actions du gouvernement et surtout celles de 1982, la désinformation et les grèves « à répétition » depuis une vingtaine d'années, grèves dont les objectifs n'ont pas toujours été compris par le public en général.

Ils [les parents] regrettent un petit peu le temps des religieux et des religieuses dans les écoles. Ils veulent avoir une école des années cinquante dans une société des années quatre-vingt. À ce moment-là, je dis aux parents : « Donnez-moi des enfants élevés comme ils l'étaient en 1950, et je vous ferai une classe comme j'en faisais une en 1950. » Mais, l'école c'est le reflet de la société. Comme la société est très anarchiste, l'école... les enfants, tout ce qu'ils entendent à la maison, c'est la [275] contestation. Comment voulez-vous qu'ils ne soient pas portés à faire ça. L'école, c'est le reflet de la société. Comme notre société a beaucoup de bobos, l'école a les bobos de la société.

Les effets de cette perte de statut sont essentiellement négatifs : climat malsain dans les écoles, perte de l'estime des parents, moins grande efficacité pédagogique de l'enseignant liée à une baisse du soutien des parents, épuisement professionnel des enseignants et difficulté de trouver de bonnes recrues pour l'enseignement.

Ça été vraiment une dévalorisation systématique du métier. Ce qui n'a pas aidé à l'éducation au Québec, parce qu'actuellement, il est très difficile de trouver de bons profs potentiels, c'est-à-dire des gens qui sont d'une compétence irréprochable dans leur matière et qui ont le goût d'enseigner. On n'en trouve pas... Des gens qui mangent de leur matière et qui veulent en faire manger à d'autres. Ces gens-là, on n'en trouve pas beaucoup... Une des raisons, c'est qu'on a systématiquement découragé, tant sur le plan financier

que sur celui de la valeur sociale, les gens d'entrer dans ce métier-là. C'est très malheureux et on va en subir les contrecoups pendant longtemps.

Cependant, des enseignants du primaire et du secondaire affirment que leur prestige ou l'estime des parents s'accroissent depuis quatre ou cinq ans.

L'évolution du syndicalisme enseignant

[Retour à la table des matières](#)

L'évolution du syndicalisme enseignant est liée, on l'a vu, à celle du statut de la profession. Cependant, les enseignants tiennent un discours spécifique sur le syndicalisme qu'il nous faut maintenant présenter dans sa logique et ses grands thèmes. Dans ce cas-ci, à la différence des autres thématiques, la périodisation se résume à une série de dates et recouvre les années de négociations, de conflits et de grèves : 1967, 1970-1972, 1976, 1979 et 1982. Il est vrai que les rapports de l'enseignant avec le syndicat sont fortement marqués par ces moments stratégiques que sont les négociations et les grèves. Le discours enseignant sur le syndicalisme s'organise donc en fonction de grands moments ; il traite des enjeux ou des objectifs poursuivis, des actions collectives entreprises par les enseignants, des protagonistes — les administrations scolaires, le gouvernement — et des effets du syndicalisme sur le corps enseignant. C'est surtout ce dernier point qui retient l'attention, puisqu'il nous donne quelques pistes pour comprendre la contribution du syndicalisme à la profession enseignante.

L'image d'ensemble de l'évolution qui se dégage des propos des enseignants est assez voisine de celle rapportée au sujet du statut : si le syndicalisme enseignant a connu une période jugée positive (amélioration [276] des conditions de travail, établissement d'une échelle salariale unique, lutte à la déclassification ; effervescence syndicale, dynamisme et efficacité des actions entreprises ; grande solidarité des enseignants, unité et sentiment de force des enseignants), il serait maintenant dans une situation difficile (éloignement de la base enseignante et de ses préoccupations concrètes liées aux conditions d'emploi et de travail, désintérêt des enseignants à l'égard de la cause syndicale et retrait dans

la sphère privée, moins grande participation dans d'autres domaines). Cette évolution s'expliquerait par la politisation du syndicalisme et les luttes idéologiques, la division des équipes-école de plus en plus réelle au moment des dernières négociations, la difficulté de panser les plaies laissées par le « traumatisme » de 1982 et la perte d'énergie des enseignants. Alors qu'il a déjà été un lieu privilégié d'affirmation de groupe et d'engagement solidaire, le syndicat semble avoir perdu quelque chose d'essentiel à une association volontaire, soit l'énergie, c'est-à-dire l'idéalisme, la volonté de lutter pour des choses « correctes », la solidarité de ses membres. Dans leurs critiques de l'éloignement de la CEQ de sa base, il y a la recherche de cette « énergie » perdue.

Autrefois ou « au début », il n'en était pas ainsi. Il y avait un dynamisme extraordinaire :

Je me souviens des réunions syndicales. Il y a plein de monde, on est très contestataire, on veut plein de choses, on se tient beaucoup entre nous. Il y a un esprit de solidarité qui n'existe absolument plus aujourd'hui.

En général, le militantisme syndical allait de pair avec l'action politique :

Jamais comme déléguée syndicale, mais comme membre très activement. Ça allait beaucoup avec notre implication politique aussi.

Tout cet activisme était justifié et exprimait le groupe social enseignant avec force et clarté :

Ce que j'en ai gardé c'est que c'était bien d'essayer même si je croirai toujours qu'il y a eu des demandes exagérées, mais en général de se battre pour avoir de meilleures conditions, c'est correct. Une certaine solidarité aussi. Moi, c'était mes premières années d'enseignement et quand tu vis cela, ça te paraît très beau. Je pense que si on est capable de se tenir en tant que groupe, c'est qu'on se reconnaît comme faisant partie d'une même famille. On se reconnaît certaines choses en commun. Ça fait du bien. Moi, c'est ainsi que je l'ai vécu. Émotivement, ça me touchait beaucoup. Je voulais faire ma part... Il y a une reconnaissance de soi, d'une collectivité et ça fait chaud au cœur de sentir qu'on se tient. Peut-être parce qu'on sait qu'ailleurs ça n'existe pas. Ce sont peut-être des moments privilégiés où on sent que ça

existe. C'est clair aussi qu'on est allé chercher des choses et qu'il faut se battre pour cela. Je garde de bons souvenirs de cela.

Au niveau des écoles, il y avait aussi beaucoup de participation et une volonté de « prendre en main l'école » :

[277]

Il y avait une unité au niveau des profs, c'était exaltant... On avait voulu établir la cogestion à l'intérieur de l'école, on avait travaillé là-dedans, c'était tous les profs. Des réunions, des documents... On sentait une force incroyable chez nous. On parlait de ça, on voulait vraiment prendre l'école en main.

Les manifestations, les sit-in, les parades, oui, j'ai fait tout ça ! Je n'étais pas seule à participer ! C'était une période où l'implication était assez forte... On était un conseil d'école très militant sur le plan syndical, on jouait quasiment le rôle d'un conseil syndical dans l'école. On a mené des luttes face à la direction qui ont eu des répercussions dans les autres écoles. On a été très actif dans les années 74-75.

Un enseignant du secondaire mentionne toutefois que ce climat revendicateur lui causait des problèmes dans ses relations avec les élèves :

[...] on manifestait à tour de bras comme profs et on rentrait les jours qui suivaient, puis on disait aux jeunes : « Écoutez-nous, obéissez-nous. » C'était l'anarchie pour moi. Moi, j'étais pas en accord du tout avec ça. Comment on pouvait se faire respecter comme prof quand on faisait la même chose qu'on dénonçait chez les jeunes. Ça a été une époque difficile.

La situation actuelle n'a plus rien de similaire :

Les gens n'ont plus d'énergie... Les gens sont blasés... Il n'y a plus de mouvement de masse comme on a pu connaître. Je me rappelle de l'époque... en 75, en 79, j'allais à Québec, je faisais toutes les manifestations. Maintenant, c'est ma classe et je suis capable de me défendre tout seul.

Le syndicalisme s'est politisé et s'est par le fait même éloigné de ses membres qui par ailleurs sont moins portés qu'avant à se solidariser :

Ça ne m'intéressait plus. C'était de plus en plus débranché de la vie d'enseignant, du travail comme tel. C'est devenu des luttes très idéologiques, certaines que je partageais, d'autres moins.

Au tout début, quand le syndicat a commencé à défendre les professeurs, il y avait vraiment des conditions dégueulasses au point de vue du salaire et de la pression qu'une direction pouvait mettre sur un enseignant. Mais après que le syndicat ait eu réglé les plus gros problèmes, après avoir fait une démarche au niveau des conditions de travail du groupe, c'est ce que je lui reproche : pourquoi tend-il à devenir plus politisé ? C'est ce que j'ai à leur reprocher : ils ne sont pas assez près des membres, de la base. Il y a aussi que les professeurs s'en désintéressent de façon générale. Ça se reflète d'ailleurs au niveau social ; les gens sont de plus en plus isolés, chacun dans leur coin... les gens sont moins solidaires qu'avant.

La CEQ est devenue une grosse structure qui n'est pas toujours à l'écoute des préoccupations concrètes des enseignants :

Après la grève de 1983... la participation qui était déjà faible est tombée presque à zéro. Les gens ne croyaient plus au syndicalisme... Le syndicat [278] local était trop préoccupé par des choses nationales, mais pas assez des problèmes concrets des enseignants... La CEQ finalement pouvait s'occuper du Nicaragua, de certains Africains, sauf que nous autres, dans notre grève de 1983, on n'a pas l'impression qu'on a été aidé beaucoup, on a l'impression finalement qu'on est pas grand-chose... Même si on donne notre avis, on a l'impression qu'on n'est pas écouté, qu'ils font quand même à leur tête, et qu'eux autres, au moment des négociations, ils décident de laisser tomber ça pour ça ; finalement ce n'est pas nécessairement les points qui préoccupent le plus les enseignants.

On déplore également, tant au primaire qu'au secondaire, que le syndicat ne s'intéresse pas à la pédagogie. Certains enseignants voudraient une corporation professionnelle qui leur permettrait d'avoir une reconnaissance ainsi qu'un lieu où discuter de l'amélioration des compétences :

Il n'y a jamais eu l'aspect d'améliorer les compétences, d'améliorer la profession directement. Il n'y a aucun contrôle. On a perdu l'aspect professionnel et je ne voudrais pas penser professionnel en termes d'émoluments, d'argent, comme le font les professions libérales. C'est le contrôle de sa profession [... dont je me soucie].

L'affrontement de 1982-1983 occupe une place importante dans le discours enseignant sur le syndicalisme ; il est encore très présent dans la mémoire des enseignants qui en parlent d'abondance et avec un vocabulaire de catastrophe. Il faudrait réfléchir sur l'importance de cet événement et sur sa valeur symbolique sinon pour l'ensemble des enseignants, du moins pour le groupe d'enseignants entré dans le système à la fin des années soixante et pour qui le syndicalisme a été le symbole par excellence de l'affirmation collective. L'année 1982 représente-t-elle dans l'imaginaire enseignant une sorte de Waterloo, une grande défaite spectaculaire après une série ininterrompue de victoires syndicales ? Marque-t-elle la fin douloureuse d'une époque et des rêves qui l'animaient ?

Quoi qu'il en soit, l'évocation de ce conflit fait jaillir toute une série d'images fortes, même six ans après :

Coup fatal.... une campagne de salissage déplaisante... ils y sont allés fort.

[...] qui nous a beaucoup marqués, qui nous marque encore ! Un petit peu moins maintenant... alors les grèves, c'est quelque chose qui, dans une carrière, te marque quand même beaucoup.

Épouvantable... une source de démotivation très profonde... le temps que je vivais ma coupure, je me disais c'est dégueulasse.

Le plus gros stress que les professeurs ont vécu... Il y a la fameuse grève de 1982 qui a été très significative. C'est la seule fois que j'ai vu une école se tenir debout comme ça devant le gouvernement... Je trouvais que la cause [l'éducation] qui nous avait été donnée, ils l'avaient tellement [279] bafouée, qu'il fallait absolument se sacrifier même... Ils nous ont écrasés... en partie, on avait eu confiance que c'était pour être productif, alors qu'en réalité le syndicat était dépassé par les événements et par la crise économique.

Révoltant... on a vécu cela très mal... on a perdu beaucoup d'enthousiasme. On dirait que, moi, j'ai gagné quand même de l'énergie depuis. Depuis trois ou quatre ans, j'ai le goût de réaliser des projets avec les élèves, des projets différents.

Perte de statut, campagne de salissage... ça n'est pas encore digéré.

On était diminué.

L'affrontement de 1982-1983 a aussi créé, au sein de certaines équipes-écoles, de graves divisions qui ont laissé des traces :

On en a vu beaucoup qui ne tenaient pas tellement à faire la grève. Eux n'ont pas eu la vie facile par la suite, avec certains syndicalistes radicaux qui les insultaient à tout bout de champ. Ou tu choisissais de suivre pour rester avec tes collègues qui étaient fanatiques — ça en prenait seulement une couple — ou tu choisissais d'être indépendant et de dire : « Je trouve qu'on n'a pas raison, je ne la fais pas, cette grève. »

Ce qui m'a fait le plus mal à ce moment-là, c'est l'activité syndicale, la façon dont le syndicat a réagi face au gouvernement. Je n'étais pas tellement d'accord avec le syndicat. Il y a aussi la manière dont le gouvernement a réagi. Ça m'a ébranlé au point de vue émotif énormément. Depuis ce temps-là, je n'ai jamais voulu m'impliquer syndicalement à nouveau, cela m'avait fait trop mal, ça m'avait trop blessé en profondeur. Il s'en est suivi une dépression épouvantable.

Le vieillissement du corps enseignant

[Retour à la table des matières](#)

Si l'évolution du statut de la profession et du syndicalisme est perçue comme une perte et une défaite, il y a une caractéristique du groupe enseignant dont les enseignants parlent aussi abondamment : le vieillissement du corps enseignant. Ici aussi, le discours n'est pas très optimiste ou positif. Pour dire les choses de manière synthétique, la conscience du vieillissement est assez vive chez les enseignants, peut-être davantage que chez d'autres groupes occupationnels qui n'ont pas à côtoyer quotidiennement des jeunes qui restent toujours jeunes, du moins durant le temps que les enseignants leur enseignent ; vieillir, c'est en définitive une hantise pour plusieurs, pour autant qu'on veut en éviter certaines manifestations problématiques. Il est important pour comprendre ce qui suit de constater que lorsque les enseignants parlent du vieillissement ou des « vieux », ils parlent des collègues, mais rarement d'eux-mêmes, sinon pour insister sur leur volonté de ne pas finir comme les « vieux » qui les entourent et qui les précèdent, dans certains cas d'à peine quelques années.

[280]

Essentiellement, le discours enseignant sur le vieillissement, d'une part, comprend des constatations et des appréciations de différents aspects ou manifestations du vieillissement et, d'autre part, formule des souhaits et des craintes, tant pour l'enseignant pris individuellement que pour l'ensemble de la profession.

Au plan des constatations et des appréciations, une enseignante estime que le vieillissement collectif du corps enseignant (« on a tous maintenant vingt ans d'expérience ») n'est aucunement une perspective emballante :

Il y a le vieillissement, l'usure. Au début d'une carrière, tu es plein d'enthousiasme, c'est l'étincelle du départ, tu y mets toutes tes énergies.

Les profs, on a tous maintenant vingt ans d'expérience... Il y a des gens qui ont quitté et ceux qui restent regardent c'est quand leur retraite. C'est très morne comme attitude.

Pour une orthopédagogue, vieillir dans l'enseignement, c'est d'une part et assez curieusement être toujours la plus jeune dans son école, même après vingt ans de métier, c'est-à-dire n'avoir personne derrière soi qui « pousse », continuer à faire la même chose — il n'y a pas de division des tâches en fonction de l'expérience ni dans l'enseignement en général, ni dans le secteur de l'adaptation scolaire — et, d'autre part, ne pas pouvoir s'appuyer sur les jeunes et ainsi mieux utiliser ses compétences, ses énergies et mettre à profit son expérience. Le système serait en quelque sorte en état de déséquilibre et basculerait du côté de la vieillesse. Les « vieux » n'arriveraient pas à contrer les effets négatifs du vieillissement parce qu'il n'y a pas de jeunes qui « poussent » et que la carrière « plate » dans l'éducation ne fournit plus de défis stimulants à ceux qui y sont engagés depuis quelques décennies. Les savoirs construits au cours de la carrière et appris sur le tas se perdent parce qu'il n'y a personne à qui les transmettre. La route en avant est donc morne parce qu'il n'y a rien à l'horizon qui soit véritablement différent du présent.

C'est pas stimulant, c'est plate l'éducation... Y a moins de jeunes d'engagés, y a un trou... J'ai 41 ans et je suis encore parmi les plus jeunes de mon école. T'es tannée de pousser. Je commence à être plus jeune pour pousser. T'aurais

le goût d'avoir d'autres stimulations et tu viens toi-même épuisée... T'aurais le goût de mettre des énergies à un autre niveau. Tu t'es développée, tu es une autre personnalité. Les plus jeunes peuvent apporter des dimensions que tu as déjà apportées... Y a des choses qu'on apporte avec l'expérience et l'âge que les jeunes ne peuvent pas apporter, cette espèce de pondération, d'équilibre, de réflexion... Mais il n'y en a plus d'équilibre... Tu te rends compte, les jeunes ont 41 ans...

Il y aurait un gaspillage de talents et d'expérience, une mauvaise utilisation des compétences et en définitive une dévalorisation des savoirs construits dans la pratique et de ceux qui les construisent :

[281]

Je trouve qu'on n'a pas su, comme dans beaucoup d'industries... récupérer cette compétence et cette qualité des gens. Je travaille aujourd'hui dans une école où je sens qu'il y a des gens compétents, qui ont des personnalités, qui probablement un jour ont été des personnes motrices pour l'évolution de l'éducation et qui aujourd'hui n'ont plus le goût parce qu'ils ont tout à faire. Ils ont encore de l'énergie, mais ce n'est pas à ce niveau-là qu'ils ont le goût qu'on les utilise, qu'on travaille avec eux.

Au niveau de la vie de groupe, le vieillissement se traduit par un désengagement par rapport à l'ensemble des manifestations de la vie du groupe enseignant, par un retrait dans la sphère privée et donc par un esprit de corps nettement moins fort :

Les gens sont moins portés à embarquer dans les diverses organisations... Il y a une relation directe avec le vieillissement. Les gens sont moins intéressés... ils ont autre chose, d'autres préoccupations... Les gens sont peut-être plus individualistes, ils sont moins intéressés à côtoyer des confrères... Je me souviens des rencontres sociales que l'on avait dans les années soixante-dix, c'était pas mal plus dynamique qu'aujourd'hui ; les gens embarquaient plus, il y avait une plus grande présence... une plus grande unité, une plus grande participation à tous les niveaux.

Beaucoup de jeunes enseignants « engagés » dans leur école se sont aussi plus ou moins retirés pour des raisons familiales. Un conjoint, des

enfants sont autant d'« obligations » qui amènent les enseignants à investir davantage dans leur vie privée.

Si la situation varie d'une école à l'autre, il y a néanmoins des écoles où une concentration des « meubles » — il n'y a rien de positif dans ce mot utilisé par certains enseignants pour désigner des collègues — engendre un climat terne et où il ne faudrait surtout pas qu'un jeune commence sa carrière, car son élan serait étouffé par une équipe-école à l'esprit négatif et probablement amer :

Il y a beaucoup de « meubles ». Moi j'appelle des « meubles » des professeurs qui comme moi passent vingt et un ans dans une école... Il y en a qui sont rendus à un point tel qu'ils ne veulent plus rien changer... C'est démotivant, et ils ne sont plus intéressés aux enfants. Alors qu'ici il y a beaucoup plus de motivation du côté des profs. Il y a beaucoup plus de travail d'équipe, si t'arrives avec une idée nouvelle, les professeurs vont très bien percevoir cela... alors que dans l'autre école, ils vont dire « Penses-tu que la commission scolaire va t'envoyer une couronne quand tu vas mourir ?... Ton auréole te serrera pas plus la tête. » Des genres de raisonnement comme ça... Si la commission scolaire veut mettre de l'énergie dans son personnel, il ne faut surtout pas qu'elle envoie les jeunes professeurs un à un dans une école, parce que je vous le dis, les professeurs vont sortir avec le dynamisme brûlé ; après quatre ans, ils vont être comme des profs que ça fait trente ans qu'ils enseignent. Parce qu'ils n'auront aucun support. Il ne faudrait jamais qu'un débutant, un professeur sans expérience arrive dans une école tout seul. C'est le meilleur moyen de tout lui brûler les énergies.

[282]

Le négativisme des enseignants par rapport au vieillissement est lié à cette exigence fondamentale du métier : demeurer proche des jeunes et de leur culture. En effet, un enseignant estime la situation particulièrement grave dans l'éducation parce qu'une trop grande distance entre les enseignants et les jeunes a des conséquences négatives sur l'efficacité pédagogique de l'enseignant :

C'est très grave, ils sont en fin de carrière ces professeurs-là, ils sont brûlés, finis... On se dit que ça fait trente ans que ce gars-là ou cette femme-là est dans l'enseignement puis il va finir comme ça. Alors si on s'aide pas, y a pas moyen... J'espère que ça ne se produira pas (pour moi), comme je vois dans mon entourage, je trouve (cela) affreux... moi je me guette, parce que j'ai 26

ans d'enseignement, alors je me dis : « Quand je vais avoir trente-deux ans d'enseignement, est-ce que je vais être comme ça ? Aussi grincheux que ça. » [...] On entendait les enfants parler : « Y a quasiment une petite vieille qui enseigne. » J'ai déjà entendu les enfants dire : « Moi, je ne veux pas être dans cette classe-là, elle [l'enseignante] est trop vieille. »

[...] là c'était devenu une relation, plus comme un parent, vis-à-vis l'enfant quasiment comme une grand-mère.

Cet enseignant fournit une liste de caractéristiques qui, selon lui, sont liées au vieillissement. Notons que plusieurs, mais pas tous, sont parfois associées à l'épuisement professionnel ; il mentionne en effet un intérêt décroissant pour les enfants, voire même une certaine animosité à leur endroit — ce qui, pour lui, est le signe que ça ne fonctionne plus —, une plus grande intolérance à l'égard de la turbulence, une plus grande incapacité à comprendre les enfants dans leur milieu et une plus grande distance entre la culture des jeunes et celles des enseignants. Bref, « l'écart est trop grand, la jeunesse n'est pas encadrée comme elle devrait ; y a un intérêt qui manque chez les gens, puis les professeurs sont plus fragiles ». Pour lui, il est essentiel que l'on rajeunisse le corps enseignant d'une manière planifiée ; ainsi, il importe de faciliter la transition à la retraite des aînés tout en insérant dans le métier les jeunes enseignants ; il est nécessaire qu'il y ait interaction entre les jeunes et les vieux, cela permet aux vieux de transmettre aux jeunes leurs savoirs ; sinon, l'on risque de vivre une situation analogue à celle qu'a connue la génération précédente, c'est-à-dire des mises à la retraite massives d'enseignants suivies d'engagements tout aussi importants de jeunes enseignants qui n'ont pas d'aînés en poste dans les écoles pour les aider.

À la limite et en termes de *souhaits*, peut-être conviendrait-il de concevoir des carrières plus courtes dans l'enseignement, reconnaître qu'il faudrait qu'un enseignant, pour sa propre santé physique et mentale, et aussi dans l'intérêt des jeunes et de leur formation, passe à autre chose après x années, car ce métier fonctionne beaucoup sur l'énergie, la motivation, l'intérêt, l'enthousiasme, bref, sur une série de qualités interrelationnelles et émotionnelles qu'il est difficile, semble-t-il, de [283] constamment mettre à l'épreuve. Vieillir serait donc perdre une partie de son énergie ou éprouver de plus en plus de difficulté à la ranimer ;

c'est aussi se distancier des enfants et même finir par en avoir une image négative.

Après quinze ans, ces gens finissent par avoir une image négative de l'enfant... Peut-être que je ne pense pas que l'éducation c'est comme avant, qu'on puisse être professeur vingt, vingt-cinq ans... Surtout avec les enfants qu'on a ; l'éducation, c'est tous les sens du terme, on les élève, c'est beaucoup de choses... Je pense que les gens devraient penser d'avoir une, deux ou trois carrières... Si on veut garder un bon rendement, une bonne motivation au travail... Après vingt-cinq ans, je ne sais pas de quoi on a l'air. C'est important de garder de la motivation et de l'intérêt, si on veut apprendre aux enfants... quand tu n'as plus de recherche, plus d'énergie...

Beaucoup d'enseignants, tant du primaire que du secondaire, souhaiteraient pouvoir faire autre chose qu'enseigner. Mais la carrière d'enseignant permet peu de mobilité et les enseignants se sentent démunis face à la perspective d'une nouvelle carrière.

C'est l'épuisement de la fin de carrière. Il faut que tu te crées un deuxième emploi. Ce n'est pas offert sur un plateau d'argent.

[...] dans l'industrie d'abord si j'entrais demain dans l'industrie, il faudrait qu'ils me donnent un salaire au moins équivalent à ce que j'ai dans l'enseignement après vingt ans d'expérience et je ne serais pas rentable, étant donné que j'ai 50, 55 ans, je n'en ai plus pour longtemps à travailler, donc ils doivent investir pour me former à courte durée, donc sans possibilité que je devienne rentable afin de rembourser cet investissement. Alors je pense que de ce côté-là il n'en est pas question.

D'ailleurs, les risques sont tels, la hantise est tellement grande que cette enseignante affirme qu'elle quittera le métier lorsque ses propres enfants seront au cégep, c'est-à-dire lorsqu'elle sentira qu'elle a de la difficulté à comprendre les adolescents du secondaire, ce qui constitue une dimension cruciale de son sentiment de compétence, en définitive plus importante que sa maîtrise de la matière :

À un moment donné, quand je serai trop vieille, je ne serai plus bonne. Je ne veux pas enseigner aigrie. Je ne veux pas être avec des adolescents de 13,14 ans quand moi, je n'en aurai plus chez nous [à la maison]. J'en ai trop

vu, je ne veux pas faire ça. Quand mon plus jeune sera au cégep, je veux arrêter. Tu n'es plus dans le coup, tu ne sais pas ce qu'ils aiment, ce qu'ils mangent, comment ils s'habillent, ce qu'ils disent, quelle musique ils écoutent. Tu deviens intransigeant. C'est pour ça que je veux arrêter. Je veux faire autre chose... Je ne me vois pas enseigner après que mon dernier aura atteint le cégep. Pour l'enseignement lui-même, je vais en être trop loin. Cela contredit un peu ce que je vous disais tantôt, que la matière, c'est ce qui est important. Je sais dans le fond que je ne peux pas passer une matière si je n'ai pas une bonne communication avec les [284] enfants. J'en saurai peut-être plus dans cinq, six ans... mais si je ne les aime pas, si je n'ai pas le goût de leur apprendre, ça ne servirait à rien. La matière est importante, mais il y a aussi la façon de la passer, et cette façon, je ne l'aurai plus. Je garderai ma matière pour moi.

Pour cette autre enseignante, la hantise c'est de « laisser aller les années ». L'expression est riche, car elle révèle l'inévitable détachement ou distanciation par rapport à l'enseignement et les élèves, et aussi la volonté de les reporter le plus loin possible, autrement l'enseignant perd tout son intérêt et toute son efficacité pédagogique. Soulignons qu'il y a quelque chose d'ironique dans le fait qu'une enseignante de vingt-sept ans d'expérience encore bien vivante dise craindre de finir comme quelques-unes de ses collègues qui ont à peine cinq ans d'expérience de plus qu'elle. Cela révèle la hantise de vieillir, hantise qui semble parfois démesurée.

Moi j'ai vingt-sept ans en enseignement, mais celles qui en ont trente-deux, trente-trois, elles laissent aller les années. Je me dis non, y faut pas laisser aller, faut pas faire ça, les journées sont trop longues.

Conclusion

[Retour à la table des matières](#)

Quelques grandes conclusions émergent de cette analyse, qui devront être mises en rapport avec d'autres types d'analyse et notamment avec l'analyse des carrières que nous aborderons dans un second volume.

Tout d'abord, on a le sentiment d'être confronté au discours d'un groupe particulier d'enseignants, débutant dans la carrière à la fin des années cinquante et durant les années soixante, dont la formation

pédagogique a été obtenue à l'école normale et qui entre dans le métier au moment où la demande d'enseignants est très forte, où l'éducation est très valorisée, en pleine expansion — tant au plan des clientèles que des budgets —, et connaît de profondes transformations sur le plan des structures, des programmes et des approches pédagogiques. Ce groupe ou cette « génération » a vécu beaucoup de choses sur le plan professionnel et cela se reflète bien dans les propos tenus.

Ensuite, le discours des enseignants sur l'évolution de l'éducation et de la profession enseignante depuis leur entrée dans la carrière n'est pas des plus positifs. Si on se fie aux propos des enseignants, beaucoup d'éléments se seraient détériorés au fil des ans ; en fait, il faudrait souligner cependant que le discours est d'autant plus négatif qu'il s'éloigne de l'univers des pratiques pédagogiques, du « royaume » de la classe et du rapport avec les enfants et les adolescents, pour remonter, d'une part, vers le système d'éducation, vers les orientations, les contraintes et les règles que celui-ci impose à la pratique enseignante, et d'autre part, vers [285] la société et la profession. Bref, plus l'enseignant parle des dimensions de sa vie professionnelle sur lesquelles il a le sentiment d'avoir ou d'avoir eu, somme toute, peu de prise, plus l'image d'ensemble de l'évolution de ces dimensions est négative. Tout se passe comme si l'enseignant gardait et cherchait à garder un certain plaisir à enseigner à des élèves, malgré un ensemble de conditions difficiles (les programmes qui changent trop souvent et qui sont mal appliqués, les problèmes de l'emploi en éducation et de la définition de la tâche (mise en disponibilité, surplus, changements forcés de champ), le minutage, l'évolution des familles, l'opinion publique défavorable aux enseignants, le gouvernement qui inflige une sévère défaite, le syndicalisme qui ne mobilise plus) et l'inévitable vieillissement. Si ce plaisir disparaît, comme ce semble être le cas chez certains « grisonnants », alors le métier devient difficilement praticable. La peur de mal vieillir exprimée par plusieurs interviewés, de mal terminer leur carrière, est peut-être liée à la crainte de perdre ou de ne plus retrouver ce plaisir de côtoyer des jeunes et de leur enseigner. En définitive, en ce qui concerne ce groupe d'enseignants, le thème du vieillissement est central ; il permet de comprendre bien des constats et des jugements sur l'évolution de l'éducation et de la profession enseignante.

S'il n'est pas des plus positifs, le discours enseignant peut être malgré tout qualifié de conservateur : il y a des choses auxquelles les

enseignants tiennent. En effet, tout se passe comme s'il y avait certains acquis qu'il importerait de conserver, même si certains de ces acquis ont des effets pervers. Ainsi, l'évolution de la pédagogie et de la place des jeunes à l'école, les conditions d'emploi et de travail identiques pour les hommes et les femmes, la règle de l'ancienneté dans la définition de la tâche, une certaine objectivation de celle-ci à travers le « minutage » ainsi que le syndicalisme sont des exemples de choses auxquelles les enseignantes, malgré tout, tiennent beaucoup.

[286]

[287]

La profession enseignante au Québec
(1945-1990).

Histoire, structures, système.

CONCLUSION GÉNÉRALE

[Retour à la table des matières](#)

Parvenus au terme de cet ouvrage, revoyons brièvement le cheminement que nous avons suivi.

Dans une première partie servant d'introduction, nous avons présenté l'objet de cette recherche et défini nos perspectives théoriques. L'objectif de la recherche consistait à faire une sociohistoire de la profession enseignante, c'est-à-dire concevoir et réaliser une analyse du corps enseignant québécois associant les points de vue sociologique et historique. C'est ainsi que nous avons abordé la profession enseignante principalement dans l'optique des rapports sociaux qui, traversant l'espace socio-éducatif, se caractérisent par des enjeux portant sur la nature et le contrôle de l'acte éducatif et donc, par extension, sur la professionnalisation du corps enseignant. Au moyen d'une analyse historique, nous avons voulu retracer l'évolution de la profession enseignante, surtout au cours des trente dernières années, c'est-à-dire depuis la modernisation du système éducatif amorcée au début des années soixante avec la Révolution tranquille. Dans cette sociohistoire du corps enseignant, nous nous sommes attachés à étudier des phénomènes de structure et de système et nous avons voulu aussi rester le plus près possible des acteurs que sont les enseignants en témoignant de leurs pratiques quotidiennes en classe et dans les écoles. Ainsi, deux démarches méthodologiques caractérisent cette recherche : une démarche historico-documentaire et sociodémographique, et une démarche d'analyse d'une centaine de récits de carrière, dont les résultats seront rapportés pour l'essentiel dans le second tome de cet ouvrage.

Dans la première partie, nous avons présenté une analyse morphologique du corps enseignant et donné un aperçu de son évolution durant l'époque précédant la Révolution tranquille, et nous avons situé cette même évolution dans le contexte plus général du système éducatif à la même époque. Les principaux éléments suivants sont ressortis. D'abord, la situation et l'évolution du corps enseignant, au point de vue de ses [288] effectifs, ont mis en relief les phénomènes de laïcisation, de décléricalisation et, dans une certaine mesure, de masculinisation au primaire et au secondaire. Au cours de la période 1945-1990, les effectifs enseignants ont subi une croissance, puis une décroissance, avant de se stabiliser. La période de croissance des années cinquante et soixante a fait en sorte que la proportion des jeunes enseignants a augmenté ; l'arrêt de cette croissance a, dans les décennies ultérieures, contribué au vieillissement du corps enseignant, lequel s'est concentré alors dans les catégories d'âge intermédiaires. Nous avons également montré que l'évolution des clientèles d'élèves, quoique à des rythmes variables suivant les ordres et les secteurs d'enseignement, a suivi sensiblement les mêmes tendances : croissance dans les années cinquante et soixante, régression et stagnation au cours des années soixante-dix.

Ensuite, parallèlement à son évolution morphologique, l'histoire du corps enseignant précédant la Révolution tranquille est caractérisée par l'ancien système scolaire, dominé par le clergé, mais dans lequel l'État exerce malgré tout une fonction supplétive. Malgré une définition traditionnelle du métier, conçu comme une vocation, un sacerdoce ou un apostolat, malgré un climat de contrôle social réfractaire au syndicalisme, malgré une structure serrée d'encadrement pédagogique, notamment par le contrôle des écoles normales, par l'inspection et par les programmes-catalogues d'enseignement, et malgré une conception mécaniste de la pédagogie, on observe un accroissement significatif des revendications des enseignants à partir de la période d'après-guerre. Ceux-ci souhaitent une plus grande reconnaissance sociale de leur métier, se dotent progressivement de structures et de porte-parole syndicaux, aspirent à un contrôle de leur tâche et s'ouvrent aux méthodes actives d'apprentissage. Ainsi, quelques signes de changement apparaissent déjà avant les années soixante :

- nouvelle représentation professionnelle et syndicale de l'enseignement comme métier salarié, qui s'enracine dans l'avènement d'une véritable carrière enseignante ;
- mise sur pied d'organisations professionnelles et syndicales ;
- assouplissement du rôle des inspecteurs d'école, qui acquièrent un rôle dans le perfectionnement des enseignants et la médiation des conflits entre enseignants et commissaires d'école ;
- modification des programmes de formation des écoles normales dans le sens d'un nouveau savoir enseignant fondé, pour une bonne part, sur la psychologie et sur des méthodes d'enseignement plus actives.

Les phénomènes précédents vont dans le sens du modèle professionnel proposé dans le Rapport Parent, qui doit donc beaucoup à cette période de l'histoire du corps enseignant.

[289]

Dans une deuxième partie, nous avons tenté de retracer l'évolution de la profession enseignante à partir de la parution du Rapport Parent dans la première moitié des années soixante. Nous avons d'abord examiné la réforme scolaire des années soixante en tant que processus de restructuration du champ éducatif s'inscrivant dans la mouvance idéologique de la Révolution tranquille. Ce contexte idéologique représente la réforme scolaire à la fois comme une transformation devenue nécessaire et inévitable, qui tient au retard de la société québécoise par rapport à d'autres sociétés, et comme un changement souhaitable et positif que les acteurs, en s'inspirant des expériences de modernisation de ces sociétés, peuvent planifier et organiser. Dans ces conditions, l'idéologie réformiste interpelle les enseignants à titre d'acteurs de la réforme scolaire. Or, cette identification des enseignants à des acteurs est renforcée par la mobilisation de l'appareil scolaire en vue de sa refonte globale. De plus, si la réforme scolaire implique une certaine mouvance des structures, des institutions et des pratiques établies, elle s'efforce également d'encadrer et d'orienter cette mouvance, inévitable dans un système en reconstruction, en la planifiant et, progressivement, en multipliant les contrôles. Bref, une trame d'action se construit, action collective faite et tissée par des milliers d'individus qui érigent du même coup

un ordre scolaire contingent, mais progressivement doté de l'inertie qui affecte tout ordre social qui s'institue.

Ensuite, l'évolution de la profession enseignante est associée à l'expansion du système de l'éducation entre 1964 et 1976 et à sa restructuration dans le sens des recommandations formulées antérieurement dans le *Rapport Parent* et qui visaient à une réforme complète du système. Cette expansion est marquée par la sécularisation et la déclérication de l'appareil scolaire, la croissance des effectifs enseignants et du soutien professionnel et administratif à l'enseignement, la mise sur pied d'un véritable système de formation et de perfectionnement universitaire, l'autonomie professionnelle dans le contexte des programmes-cadres et celui de la disparition de l'inspection, la considération sociale liée à la réforme scolaire et son incorporation dans un projet de modernisation de la société, des gains réels au plan des conditions de travail et d'emploi, le pouvoir et l'influence d'une structure syndicale qui, grâce notamment à la formule Rand, en vient à occuper une place centrale dans la dynamique du système éducatif, devenant même une réalité incontournable pour les gestionnaires et les décideurs scolaires, et, enfin, l'esprit d'expérimentation et d'innovation pédagogiques qui caractérise à la fois le discours et, à plusieurs endroits aussi, les pratiques quotidiennes des enseignants. En somme, la période 1964-1976 permet un développement considérable du corps enseignant et contribue à la professionnalisation de la fonction enseignante.

Dans la troisième partie, nous avons tenté de retracer l'évolution ultérieure de la profession enseignante. Cette évolution est marquée par [290] la crise fiscale de l'État, qui rend plus précaire la fonction enseignante. À partir de 1976, dans un contexte de restriction budgétaire, de désengagement partiel de l'État-Providence et d'importation de l'idéologie néolibérale en éducation, de création de nouveaux programmes et de mobilité du corps enseignant, on assiste à une remise en question des acquis de la période précédente ; ces changements, qui, selon certains, procédaient d'une contre-réforme éducative, limitent l'actualisation des orientations initiales des réformateurs de la profession enseignante à l'époque du *Rapport Parent*. Les actions et les politiques de l'État, dans un contexte peu favorable à l'allocation de nouvelles ressources, forcent le mouvement vers une redéfinition de la fonction enseignante dans le sens d'une plus grande efficacité du système éducatif et s'attachent à augmenter les rendements scolaires et à les mesurer au moyen

d'indicateurs objectifs connus des publics-usagers et objets de comparaison entre commissions scolaires, établissements, voire même entre enseignants. Cette réorientation a pour effet d'accroître la rationalisation et le contrôle des tâches des enseignants. Dans cette rationalisation de l'enseignement se trouve un risque de déqualification professionnelle et d'insertion de la pratique de l'enseignement dans le carcan de systèmes d'enseignement/ apprentissage élaborés et opérationnalisés par d'autres personnes que les enseignants. Tout se passe comme si la capacité de l'enseignant, tant collective qu'individuelle, de définir et d'évaluer, à partir de la maîtrise d'un ensemble de savoirs théoriques et pratiques, les contenus, les programmes et les méthodes de l'enseignement — toutes activités qui constituent les conditions objectives de sa professionnalisation — se trouvait réduite et remise en question par un ensemble de facteurs internes et externes au système éducatif. En définitive, cette période de précarisation de la fonction enseignante, caractérisée par des enjeux de contrôle et de « retour à l'essentiel », questionne sérieusement la portée du modèle de profession élaboré dans le *Rapport Parent*, et partiellement réalisé antérieurement dans un système scolaire ayant pu soutenir son développement en l'intégrant à la refonte du système éducatif.

Les progrès réalisés dans la professionnalisation de l'enseignement auraient-ils été limités à une courte période qu'on pourrait désormais qualifier d'« âge d'or » de la profession, liée à la Révolution tranquille et à ses prolongements ? Dans l'affirmative, la valorisation de l'enseignement et des enseignants, loin de constituer des phénomènes stables, n'aurait été qu'un résultat éphémère de ce que la Révolution tranquille a permis dans une conjoncture favorable, caractérisée par une forte demande en matière d'éducation, par la croissance et l'expansion du système scolaire, par la modernisation de la société québécoise soutenue par le développement économique. La profession serait donc revenue, après ce détour du côté de la prospérité, à son état « normal ».

Par ailleurs, ce retour à un état « normal » est-il bien saisi par le concept de prolétarianisation ? Oui et non. Oui, en ce sens que nous observons [291] depuis le milieu des années soixante-dix — et les enseignants en témoignent dans leurs propos — des contrôles accrus, un encadrement plus serré de l'enseignement, de sa planification, de sa prestation, comme de son évaluation à travers celle des apprentissages des élèves. Oui, aussi, par l'augmentation de la tâche — le 20% de 1982 —

, le minutage, la précarisation de l'emploi, la stagnation des salaires et la critique fortement médiatisée des enseignants. Non, en ce que les ratios maître-élèves s'améliorent sur la période étudiée, que les enseignants sont les plus qualifiés et les plus expérimentés de toute l'histoire du Québec, ce qui leur donne une certaine capacité de résister à ce qui leur apparaît contraire aux intérêts de l'éducation et du métier d'enseignant ; enfin, leur rapport aux programmes d'enseignement est plus complexe qu'il n'y paraît à première vue. À notre avis, au lieu de conclure à une intensification du travail enseignant, il serait plus juste d'interpréter l'évolution en référant à la complexification de la tâche enseignante, celle-ci étant liée à la démocratisation de l'éducation, l'hétérogénéité plus grande des élèves, et les effets de certaines transformations familiales et socio-culturelles (par exemple, la mass-médiatisation de la culture, la disparition des repères de la tradition, de l'autorité de l'adulte, de la science ou de la religion, etc.). Cette complexification de la tâche est au cœur du malaise enseignant ; elle interroge la capacité collective des enseignants à atteindre les objectifs fixés au système éducatif, et notamment l'objectif moderne de la réussite scolaire pour le plus grand nombre. Elle questionne aussi les universités dans leur contribution à la formation des enseignants et à la résolution des problèmes éducatifs actuellement jugés importants.

Enfin, dans la quatrième partie, nous avons tenté de retracer l'évolution de la profession enseignante, mais en nous mettant du point de vue des enseignants. Le discours recueilli est pour l'essentiel celui d'une génération d'enseignants dont l'entrée dans la profession s'est faite vers la fin des années cinquante, dans un contexte d'expansion, de renouveau du système éducatif sur le plan des structures, des programmes et des approches pédagogiques, et aussi de valorisation de l'éducation. Mais si cette génération a vécu une certaine prospérité dans l'enseignement durant les quelques années qui ont suivi son entrée dans la profession, les enseignants de cette génération nous ont rapporté, conformément à l'histoire décrite dans les parties précédentes, une détérioration de leurs conditions du travail sur de nombreux points :

- les programmes ;
- la disponibilité de l'emploi ;
- la détermination de la tâche (mise en disponibilité, surplus, changements forcés de champ d'enseignement, minutage) ;

- le soutien des familles dont la structure a été bouleversée ;
 - l'opinion publique devenue défavorable aux enseignants ;
- [292]
- le syndicalisme qui a perdu sa capacité de mobilisation et a dû affronter un gouvernement de plus en plus dur.

Il faut aussi tenir compte du problème du vieillissement. Au-delà de son aspect démographique, il constitue pour beaucoup d'enseignants une source de hantise, car ils craignent de perdre le plaisir de côtoyer la jeune génération et de lui enseigner, et ils sentent une certaine fatigue due aux nombreux changements sur lesquels ils ont le sentiment d'avoir peu de prise. De plus, on constate que l'insatisfaction rapportée est d'autant plus prononcée qu'on s'éloigne de l'univers des pratiques pédagogiques et de la classe, des rapports avec les enfants et les adolescents, pour rejoindre, d'une part, le système scolaire à travers les orientations et les contraintes qu'il impose à la pratique enseignante et, d'autre part, la société. Cependant, malgré leurs critiques, les enseignants considèrent important de conserver certains des acquis des trente dernières années, même si certains comportent des effets pervers. Parmi ces acquis, on retrouve l'évolution positive de la pédagogie et de la place faite aux jeunes à l'école, les conditions d'emploi et de travail identiques pour les hommes et les femmes, les règles de l'ancienneté dans la détermination de la tâche, une certaine objectivation de celle-ci à travers le « minutage », et le syndicalisme.

Les années quatre-vingt-dix s'ouvrent donc sur un ensemble d'interrogations et de tensions liées à l'évolution du système éducatif, à la place des enseignants au sein de ce système et sur leur capacité, tant individuelle que collective, d'exercer un certain contrôle sur leur pratique et de construire un modèle de profession adapté aux réalités émergentes et à un ensemble de rapports sociaux qui orientent l'éducation québécoise.

[293]

La profession enseignante au Québec
(1945-1990).

Histoire, structures, système.

MÉTHODOLOGIE

[Retour à la table des matières](#)

Comment avons-nous procédé pour répondre aux questions de départ de la recherche et aux ambitions de notre démarche théorique ? Quels ont été les sources et les matériaux empiriques d'information à la base de notre travail ? Quelles méthodes avons-nous adoptées pour extraire des données pertinentes dans chaque cas ? Sur quoi se fondent nos interprétations et quels sont au juste leur validité et leur potentiel de généralisation ? Nous tenterons de répondre à ces questions dans les pages qui suivent. Il va de soi que les réponses apportées ici seront plutôt « formelles », puisque ce sont les analyses concrètes développées dans l'ensemble de l'ouvrage qui constituent véritablement les réponses aux interrogations initiales de ce travail. Nos réponses seront également brèves, car notre démarche méthodologique a déjà fait l'objet d'une publication, à laquelle les lecteurs peuvent se reporter au besoin ⁶⁶.

Notre travail sur l'évolution de la profession enseignante tente de combiner plusieurs registres d'analyse que les chercheurs traitent habituellement de façon séparée, tout en s'inspirant d'une démarche bidisciplinaire, à la fois sociologique et historique. De plus, ce travail s'appuie pour une part importante sur l'analyse de « récits de carrière », ainsi que sur l'analyse des discours et des thèmes développés par les enseignants

⁶⁶ Voir L. Lahaye, C. Lessard et M. Tardif (1991), « L'étude du corps enseignant québécois à partir d'une méthode qualitative. Pratiques de recherche », *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, vol. 4, hiver, p. 105-123.

à l'occasion de ces récits. Or, ces types d'analyse qualitative, malgré des progrès récents, sont basés sur des méthodologies de recherche relativement nouvelles et par conséquent assez mouvantes, dont les principes heuristiques et méthodologiques sont encore loin d'être fixés, voire même identifiés de manière claire et précise. En revanche, certains types d'analyse, comme l'analyse statistique et documentaire, ont été largement défrichés à l'heure actuelle.

Par ailleurs, les perspectives « macro » et « micro », que nous essayons de concilier, présentent souvent des données et des démarches méthodologiques différentes. En effet, d'un côté, la perspective macrosociologique s'alimente aux traces de l'histoire globale, qu'elle reconstitue [294] autant dans une chronologie des événements que dans les tendances structurelles qui la jalonnent. Cette approche trouve des sources privilégiées tant dans la documentation officielle (composée de sources primaires, tels que les procès-verbaux de commissions, les documents administratifs, les énoncés de politiques, les documents syndicaux, les statistiques brutes du ministère ou des commissions scolaires, etc.) que dans une documentation sociohistorique (composée de sources secondaires : statistiques commentées, analyses menées par des spécialistes en matière d'éducation qui appuient des thèses sur différents thèmes, etc.). Ces documents relèvent des procédés d'analyse de type statistique ou documentaire. D'un autre côté, la perspective microsociologique, du fait qu'elle est axée sur l'histoire des individus dans les situations de leurs pratiques quotidiennes, nous semble davantage du ressort de données d'enquête dans le milieu, d'observation et d'entretien, afin d'accéder aux projets d'acteurs en situation d'interaction. Bref, si on veut tenir compte des dimensions macrosociologique et microsociologique, il faut multiplier les sources d'information et les stratégies d'accès à la réalité étudiée.

Les données de la recherche

Nous avons suivi quatre démarches distinctes mais complémentaires de collecte de données :

- au service principal mais non exclusif d'une démarche méthodologique documentaire et statistique ;

- la recension des données existantes par la collecte et la mise en forme des données statistiques sur la morphologie et l'évolution du corps enseignant des cycles d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire ;
- la recension des principaux écrits sociologiques, historiques ou sociohistoriques sur le corps enseignant, son évolution, ses fonctions, notamment une recension des écrits sur l'histoire récente de l'éducation au Québec et une étude des rapports annuels du MEQ, du CSE et de la CEQ ;
- au service principal mais non exclusif d'une démarche méthodologique sur les récits de carrière :
 - la production de données nouvelles provenant d'entrevues avec des représentants du monde syndical, des administrations scolaires, du ministère de l'Éducation, des établissements de formation des maîtres, ainsi qu'avec des pionniers des nouvelles pratiques scolaires ou pédagogiques ;
 - la production de données nouvelles provenant principalement d'entrevues réalisées avec une centaine d'enseignants en exercice [295] ou ayant quitté le métier et occupant maintenant des postes de direction, des conseillers pédagogiques, des orthopédagogues, des enseignants de la maternelle et du secteur de l'accueil.

Comme les perspectives qu'ils sont destinés à servir, ces quatre types de données ont des fonctions complémentaires.

- Les données statistiques ont pour fonction d'offrir, premièrement, une vision d'ensemble quantitative et morphologique de l'évolution du corps enseignant et de sa situation au sein de l'institution scolaire. L'intérêt de ces données découle de l'importance des phénomènes sociodémographiques pour la compréhension et l'explication de l'évolution de l'institution scolaire, ainsi que des personnels et des clientèles qui en font partie. Elles permettent de mettre en évidence le « poids du nombre », ainsi que les variations tant du côté des clientèles que des personnels scolaires. L'ensemble de ces données statistiques et morphologiques a fait

l'objet d'une publication ⁶⁷ ; nous en avons utilisé ici seulement une partie, pour éclairer certains aspects de l'évolution du corps enseignant.

- Le deuxième groupe de données, provenant des recensions et d'études critiques, a pour fonction principale de nourrir notre questionnement par rapport aux informations recueillies par le biais des entrevues. En amont, il soulève des questions que nous avons tenté de « vérifier » dans le discours enseignant ; en aval, il aide à mettre en perspective à la fois le discours enseignant et le nôtre. Il permet de situer le matériel d'entrevue dans un contexte plus large et plus objectif. Par exemple, nous avons confronté certaines thèses (la prolétarisation de l'enseignement, l'importance de la différenciation sexuelle dans l'identité professionnelle) ou hypothèses (la perte d'autonomie des enseignants, l'accroissement des contrôles, la technologisation du métier, etc.) avec nos propres données.
- Le troisième groupe de données, constitué d'entrevues avec des « grands acteurs », des gestionnaires de dossiers, des pionniers (en orthopédagogie), des agents qui occupent des postes de responsabilité, permet d'ancrer davantage les discours véhiculés par la documentation officielle. Les représentants du MEQ, de la CEQ, des commissions scolaires, les formateurs universitaires, les directeurs d'école, etc., ne tiennent pas nécessairement le même discours que les documents officiels. En ce sens, ils aident à faire voir ces instances ou ces organisations sous un autre éclairage.
- Le quatrième groupe de données, essentiellement des entrevues, se situe au cœur de notre démarche.

Dans les prochaines pages, nous nous arrêtons plus longuement sur cette recherche de données nouvelles sur le corps enseignant québécois [296] au moyen d'entrevues semi-structurées réalisées avec des enseignants, et sur les méthodes d'analyse des entrevues. Il s'agit en somme

⁶⁷ C. Lessard et M. Tardif (1994), « La morphologie du corps enseignant québécois : 1945-1990 », Université Laval, *Les Cahiers du Labraps*, série « Études et recherche », vol. 14.

de décrire toute la démarche méthodologique, de la collecte des données jusqu'à leur analyse.

Les démarches méthodologiques

La première démarche concerne les documents et les statistiques, et la seconde les récits de carrière. Décrivons succinctement notre manière de procéder dans les deux cas.

1. La démarche méthodologique documentaire et statistique

Nous ne nous étendrons pas sur la démarche méthodologique entourant ces deux types de données, puisque l'utilisation qu'on en fera ici est techniquement élémentaire. En effet, l'analyse documentaire consiste tout simplement dans la recherche, pour chaque document, d'extraits et de lignes directrices pertinentes, tandis que l'analyse statistique dont il est question ici consiste essentiellement dans des commentaires portant sur des distributions univariées ou multivariées. Rappelons que ces procédés ne se confondent pas avec une analyse de contenu, dans la mesure où l'analyste ne se borne pas à dresser un état de la question, une revue de la littérature afin d'en extraire des catégories essentielles, qu'elles soient documentaires ou statistiques. Ici, la documentation a plutôt pour fonction de confirmer, de corriger ou d'infirmier, selon le cas, les thèses de l'analyste concernant son objet de recherche. Cette démarche est on ne peut plus élémentaire et elle n'exige pas un savoir-faire méthodologique particulier, mis à part les méthodes de travail faisant appel à la vigilance et à la bonne foi de l'analyste. Nous avons tenu quand même à rappeler ces notions en quelques lignes.

2. *La démarche méthodologique entourant les récits de carrière*

Afin de réunir les informations nécessaires, nous avons interrogé me centaine d'enseignants sur leur métier et sur leur perception de son évolution. L'entrevue semi-structurée, réalisée principalement auprès d'enseignants du primaire et du secondaire, nous est apparue comme étant un moyen intéressant de connaître les points de vue des enseignants sur une foule de thèmes définis au départ comme pertinents. Nous avons structuré nos entrevues en suivant le fil conducteur du récit de carrière. Il nous a semblé au départ — et cela s'est avéré juste par la suite — que si nous demandions aux enseignants de retracer l'évolution [297] de leur propre carrière, à partir du moment où ils ont songé à l'enseignement comme métier, nous pourrions recueillir à la fois des informations historiques contextualisées sur les conditions professionnelles (c'est-à-dire les attributs et les pratiques du métier) à chaque époque et sur les changements survenus au cours des années. Les possibilités d'utilisation des récits de vie à des fins sociologiques et sociohistoriques ont été décrites par plusieurs auteurs (Bertaux : 1980 ; Thompson : 1980 ; Ferrarotti : 1981 ; Gagnon : 1981 ; Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut : 1983 ; Queloz : 1987).

La technique privilégiée pour la conduite des entrevues a été l'approche semi-structurée. Cette approche comportait quatre dimensions : a) une dimension chronologique à travers laquelle l'enseignant racontait son cheminement de carrière du début à la fin ; b) une dimension thématique, où nous lui demandions de parler de différents thèmes ; c) une dimension évaluative, où nous l'invitions à se prononcer sur la valeur ou le sens qu'il attribuait à certains phénomènes relatifs aux thèmes ; d) une dimension projective, à partir de laquelle il considérait l'ensemble de sa carrière, en s'efforçant d'anticiper son avenir personnel et l'avenir de la profession. C'est ainsi qu'à partir d'une consigne axée sur le déroulement de la carrière, nous laissions le sujet assez libre d'organiser son récit, tout en nous réservant le droit de le ramener à des repères chronologiques ou thématiques précis si celui-ci s'éloignait trop de l'objet de la recherche. L'outil de travail ayant servi à nous guider dans la conduite des entrevues s'apparente plus au schéma d'entrevue qu'au questionnaire à proprement parler. Ainsi, nous avons dressé une liste de thèmes que nous désirions voir aborder par l'enseignant en les

regroupant sous les quatre dimensions précédentes. Au cours de l'entrevue, il était donc invité à raconter l'histoire de sa carrière du début à la fin. C'est à travers ce récit que nous l'amenions à nous faire part de ses opinions sur des thèmes pertinents : ses rapports aux autres acteurs (directions d'école, syndicats, élèves, parents, spécialistes, etc.), sa formation (initiale et perfectionnement), ses savoirs et son sentiment de compétence, sa perception des programmes, méthodes, politiques éducatives, réformes, etc. L'enseignant était également invité à apprécier les conditions d'exercice du métier, celles qui définissent ses attributs et ses pratiques professionnelles, l'état de l'éducation en général, les problèmes et les enjeux actuels. Enfin, nous abordions aussi l'avenir de sa carrière, sa façon d'envisager la retraite, ce qu'il veut faire après l'enseignement, ainsi que l'avenir du métier et de l'éducation.

Bien que ces différents éléments soient ordinairement insérés dans une trame chronologique et évolutive, celle-ci n'est cependant pas toujours linéaire. Elle comporte des retours en arrière, des sauts en avant. De plus, malgré ces éléments structurants, l'entrevue reste relativement non directive. C'est l'enseignant qui a la responsabilité d'organiser et de présenter son récit. À travers la trame chronologique objective, la suite [298] des années, il construit son histoire, en établissant lui-même des repères, des points tournants, qui correspondent à sa perception des événements, en référence à son vécu actuel. L'histoire racontée ne correspond ni à l'histoire chronologique objective ni à l'histoire vécue. Elle implique l'activité actuelle de l'acteur reconstruisant son histoire, pour lui-même et pour un autre.

L'échantillonnage

Abordons maintenant la question de l'échantillonnage, c'est-à-dire du choix et du nombre d'enseignants à inclure dans l'enquête, car elle est importante dans la mesure où c'est sur la qualité de l'échantillonnage que repose la validité de la recherche. Nous avons suivi une méthode d'échantillonnage reposant sur le concept de la saturation, lequel se définit, selon Bertaux,

comme étant le phénomène par lequel, passé un certain nombre d'entrevues, le chercheur — ou l'équipe — a l'impression de ne plus rien apprendre de nouveau, du moins en ce qui concerne l'objet sociologique de l'enquête [...]. Le chercheur ne peut être assuré d'avoir atteint la saturation que dans la mesure où il a constamment cherché à diversifier au maximum ses informateurs ⁶⁸.

Dans ce contexte, la sélection des sujets à interroger ne se pose pas en termes de nombre de sujets, mais en termes de redondance des informations recueillies. Il est important, dans ce cas, de chercher à diversifier au maximum ses informateurs, ce qui implique qu'on doit analyser les données au fur et à mesure qu'elles sont recueillies de façon à choisir les sujets en fonction des progrès de la recherche et à couvrir l'ensemble de la problématique. On parle donc de construction graduelle de l'échantillon. On peut penser à l'image de la boule de neige où le chercheur poursuit cette démarche de diversification jusqu'au moment où la saturation est atteinte. Ceci implique, entre autres :

- la nécessité de faire alterner le travail de terrain, la démarche d'analyse des données et la réflexion théorique ;
- la comparaison constante entre les données recueillies sur le terrain et les autres données disponibles (recensions, écrits théoriques, données morphologiques, etc.) afin d'enrichir la réflexion et de favoriser la démarche de diversification et l'atteinte de la saturation ;
- la nécessité de confronter, au fur et à mesure du développement de la recherche, les enseignants avec les propos de leurs collègues, afin qu'ils les confirment, les infirment, les nuancent, etc. Cette technique d'échantillonnage tire sa validité non pas de la justification statistique, mais du contenu. Elle permet, de plus, de faire alterner la réflexion théorique et l'observation empirique ⁶⁹.

⁶⁸ D. Bertaux (1980), « L'approche biographique, sa validité méthodologique, ses potentialités », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LXIX, p. 197-205.

⁶⁹ Barney Glaser et Anselm Strauss (1967), *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine.

[299]

Concrètement, la démarche que nous avons poursuivie s'est matérialisée ainsi. Nous avons en tête, au départ, des paramètres de diversification tels que l'intention d'interroger des enseignants du primaire et du secondaire, des hommes et des femmes, appartenant aux secteurs privé et public, qui enseignent des matières diverses et à des degrés divers, et qui ont commencé à enseigner à différents moments de la période couverte. En cours d'enquête, nous avons jugé important de recueillir des témoignages d'enseignants spécialistes au primaire (orthopédagogues, professeurs en éducation physique, en arts plastiques, etc.), d'interroger des enseignants qui ont quitté l'enseignement comme tel (directeurs d'école, conseillers pédagogiques), des enseignants provenant de diverses régions du Québec (Montréal, Rive-Nord, Rive-Sud, Sherbrooke, Québec, Abitibi), des enseignants appartenant au secteur professionnel et, enfin, des enseignantes de la maternelle. Deux étudiantes, l'une au doctorat et l'autre au diplôme en éducation comparée et internationale, dont les recherches portent sur les enseignants du primaire en Abitibi et les enseignants du secteur de l'accueil, ont réalisé des entrevues qui se sont ajoutées au corpus constitué par notre équipe de recherche. Au total, 93 entrevues, d'une durée moyenne de une heure trente à deux heures, ont formé notre échantillon. À ce nombre, il faut ajouter une vingtaine d'entrevues menées auprès d'administrateurs, de syndicalistes, etc.

L'analyse des données

Un des problèmes majeurs que pose ce type d'informations recueillies au moyen d'entrevues semi-directives est l'analyse. En effet, lorsqu'on se retrouve en face du matériau recueilli — nous avons procédé à une transcription intégrale des entrevues enregistrées —, on se rend compte que celles-ci sont saturées d'informations de tout genre.

La documentation offre plusieurs méthodes d'analyse des différents types d'informations contenus dans les entrevues : sémantique, structurale, thématique. Pour chacune de ces méthodes, les unités d'analyse peuvent varier ; analyse portant sur des mots, des phrases ou des

propositions, des portions du discours, le discours en entier ⁷⁰. En ce qui nous concerne, nous avons choisi de faire subir aux données trois types d'analyse :

1. Une analyse axée sur la chronologie des carrières, visant à reconstituer le cheminement professionnel des enseignants interrogés. Ce premier type d'analyse reconstitue à la fois la chronologie de la carrière telle qu'elle est donnée par l'enseignant en cours d'entrevue et aussi celle des « faits » de système qu'il mentionne et qui se rapportent à un moment de sa carrière et en constituent le contexte historique. Prenons, par exemple, le cas de l'enseignant qui commence [300] à enseigner en 1960 et qui mentionne que la commission scolaire venait faire le recrutement et signer les contrats à l'école normale même. Ce genre de mise en rapport des étapes chronologiques de la carrière et des éléments du contexte historique fournis par les enseignants pour les décrire est utile à plus d'un point de vue. D'une part, il permet de comparer les étapes de la chronologie officielle de l'évolution à celle que présentent les enseignants : celle-ci n'est pas toujours concordante ou, du moins, ne met pas toujours l'accent sur les mêmes éléments ; par exemple, la période de la réforme des années soixante ne semble pas avoir été vécue avec beaucoup d'intensité par les enseignants du primaire alors qu'ils parlent abondamment du changement pour la période des années soixante-dix.

⁷⁰ Nous ne discuterons pas ici des forces et des faiblesses de chacune des méthodes. Les manuels de méthodologie portant sur l'analyse de contenu en font largement état. À notre avis, chacune des méthodes est susceptible de dévoiler une certaine portion du sens potentiellement présent dans un discours donné. Il nous semble illusoire de vouloir rendre compte de l'ensemble des significations possibles contenues dans les discours recueillis. En dernière analyse, on doit toujours revenir aux objectifs et aux questions de recherche pour choisir la méthode d'analyse des données qui est la plus pertinente. Nous partageons le point de vue de Ghiglione : « ceci revient à dire que ce dont il est question lorsqu'on effectue une analyse de contenu est relatif à la question (aux questions) qu'on pose à un produit langagier, déterminé dans ses conditions de production et dans ses conditions d'interprétation. » Voir R. Ghiglione (1989), « Une méthode d'analyse de contenu : l'analyse propositionnelle du discours », dans *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, vol. 1, hiver, p. 83-117.

L'analyse chronologique est aussi utile parce qu'elle permet de situer les étapes de la carrière dans le contexte de l'évolution du système de l'éducation. Par exemple, l'entrée massive des orthopédagogues dans le système a eu lieu au début des années 1972-1974, alors que, dans les autres secteurs, à la CECM, l'engagement se faisait déjà beaucoup plus difficilement. Il est ainsi possible d'identifier plusieurs chronologies parallèles qui varient selon le champ, l'ancienneté, la matière, les lieux géographiques. Enfin, l'analyse chronologique permet assez facilement d'établir des rapports entre les cheminements de carrière de l'ensemble des enseignants. En comparant les biographies professionnelles, il est possible de mettre en évidence les temps forts, les faits marquants, les points tournants qui sont récurrents dans plusieurs cheminements individuels. Par le fait même, elle permet de dégager les étapes de l'évolution de la profession chez les enseignants en général ou chez des groupes d'enseignants qui ont en commun certaines caractéristiques ; par exemple, le moment de l'entrée dans l'enseignement, la spécialité, le champ, etc.

Comme on l'aura constaté, ce type d'analyse se démarque d'un certain courant de pensée qui étudie, par le moyen de la reconstitution des carrières, les étapes de la vie professionnelle des enseignants, comme l'ont fait Sykes, Measor et Woods (1985) et Huberman (1989). Le travail effectué ici sur les entrevues est un travail de reconstruction du récit à partir des repères chronologiques ou historiques fournis par l'enseignant qui raconte son cheminement professionnel.

2. Le deuxième type d'analyse porte sur les représentations de l'évolution de la carrière. Il s'agit ici, principalement, de réunir, sous la forme d'un résumé, l'essentiel du discours que chaque enseignant tient sur sa carrière, sur les événements qui l'ont marquée et sur la façon dont il les interprète. En racontant leur histoire, les enseignants ne font pas qu'aligner une série de faits, d'événements, de situations ; ils racontent comment ils ont perçu et vécu ces faits, quel sens ils leur ont donné et comment ils ont réagi par rapport à eux. En analysant ainsi les représentations de la carrière chez les enseignants, nous [301] avons essayé de circonscrire leurs champs d'action, de voir comment ils réagissent aux situations contraignantes, comment ils occupent leur espace

professionnel, comment, en fait, ils manœuvrent à l'intérieur du champ scolaire afin de se tailler une place qui leur convienne. Nous avons également porté notre attention sur les différents modèles de gestion de la carrière privilégiés par les enseignants et nous avons tenté de voir dans quelle mesure certains types de carrière sont favorisés ou, au contraire, défavorisés dans un contexte historique déterminé. Pour notre recherche, l'analyse des représentations de la carrière nous permet de mieux comprendre un aspect important de notre questionnement, celui de l'action des acteurs. En examinant la façon dont les enseignants se déplacent à l'intérieur du champ scolaire, nous pouvons déterminer les contraintes, les marges de manœuvre dont ils disposent, ainsi que les stratégies qu'ils utilisent pour se positionner professionnellement. Ce type d'analyse permet aussi de comparer l'histoire macroscopique avec les histoires vécues par les individus. Elle permet l'identification de « modèles » d'évolution de la carrière qui peuvent être mis en rapport avec un contexte historique plus large. Elle contribue, enfin, à l'exploration des différentes chronologies parallèles qui coexistent dans la sphère scolaire : celles du système, d'un champ donné, des carrières enseignantes.

3. Le troisième type d'analyse est l'analyse thématique. Elle vise à constituer un répertoire des sujets abordés au cours des entrevues par les enseignants. Compte tenu des objectifs visés par la recherche, nous avons classé les propos des enseignants sous cinq catégories :
 - L'évolution du système éducatif, de la société et de la profession. On y regroupe ce que les enseignants disent sur le thème de l'évolution et du changement.
 - Les rapports sociaux dans l'enseignement. On y regroupe ce que les enseignants disent au sujet des relations qu'ils entretiennent avec les divers agents du système éducatif.
 - Le savoir enseignant : la formation, l'expérience, le sentiment de compétence, etc. On y regroupe ce que les enseignants disent au sujet des savoirs enseignants et de la compétence professionnelle.
 - Les identités professionnelles, le statut professionnel et les représentations du corps enseignant. On y regroupe ce que les

enseignants disent concernant leur sentiment d'appartenance au corps enseignant, ou à un de ses sous-groupes, à la façon dont ils se représentent le corps auquel ils appartiennent ainsi qu'à leur perception de leur statut professionnel dans la société.

- Enfin, la fonction enseignante, c'est-à-dire les activités d'enseignement/apprentissage et leurs finalités. On y regroupe ce que les [302] enseignants disent au sujet de la pratique de leur métier ; les espaces de jeu et l'autonomie professionnelle, la façon dont ils se représentent l'enseignement, les élèves, le plaisir et la difficulté d'enseigner, les conditions de travail, etc.

Ces catégories enveloppent, pour l'essentiel, l'ensemble des propos tenus par les enseignants ⁷¹. N'ont été laissées de côté que les informations à caractère strictement chronologique (« en 1969, j'enseignais à telle école ») et les informations concernant les représentations de la carrière à strictement parler et qui font l'objet du deuxième type d'analyse.

Pour notre recherche, l'analyse thématique offre plusieurs intérêts :

- elle permet de constituer un corpus de discours, tiré directement de la base empirique, qui traite du métier d'enseignant sous ses différentes facettes. Elle permet ainsi de prendre des distances par rapport au discours sociologique et à nos propres hypothèses ou « attentes », en nous obligeant à prendre en compte ce que les enseignants disent réellement lorsqu'ils parlent de leur métier ;
- elle permet d'établir des recoupements entre les discours des individus et de les envisager, dans leurs similitudes et leurs différences, comme le discours du corps enseignant, dans la mesure où la récurrence de certains propos est révélatrice d'une communauté d'intérêts et de problèmes vécus par la majorité des enseignants ;

⁷¹ Plusieurs extraits ont été classés dans plus d'une catégorie, car ils se révélaient significatifs à différents égards. Par exemple, un extrait pouvait à la fois renseigner sur le thème de l'évolution et sur celui des rapports sociaux dans l'enseignement.

- elle permet, enfin, pour chacun des thèmes, d'analyser les variantes du discours enseignant et de tenter ainsi une identification des dimensions qui contribuent à la constitution des sous-groupes et des sous-cultures enseignantes.

Pour donner à l'analyse sa pleine valeur, il faut cependant garder à l'esprit que ces extraits sont tirés d'un récit, qu'ils sont attribuables à des individus et qu'ils s'inscrivent dans un contexte et une époque donnés. Pour que ces extraits gardent une certaine signification, il faut donc nécessairement les rapporter au contexte d'où ils sont tirés (soit l'entrevue intégrale), à défaut de quoi, on peut, à la limite, « faire dire n'importe quoi à n'importe qui ». La recontextualisation des extraits du discours constitue une étape essentielle de l'analyse de contenu thématique. En ce qui nous concerne, ce travail de recontextualisation passe par un questionnement constant sur la signification réelle de l'extrait. Ce questionnement débouche très souvent sur le retour à l'entrevue d'origine : Est-ce que l'utilisation ou l'interprétation que nous faisons des propos de l'enseignant reflète bien ce qu'il essayait de nous dire ? À quelle époque de sa carrière se réfère-t-il ? À quel sous-groupe professionnel appartient-il ? Et ainsi de suite.

[303]

*La complémentarité des trois types d'analyse
et le problème de la validité*

L'intérêt principal qu'il y a à faire subir aux données ces trois types d'analyse réside principalement dans la multiplication des clés utilisées pour traiter le matériel et dans leur relative juxtaposition. En effet, inévitablement et compte tenu de notre problématique de départ, nous nous trouvons à poser essentiellement les mêmes questions aux données à travers les différents types d'analyse que nous leur faisons subir. Si chacune d'entre elles vise à éclairer un angle particulier de la question, il n'en demeure pas moins qu'elles interrogent, chacune à leur façon, les entrevues dans une même direction, si bien que chacune des analyses se trouve à en valider une autre à un moment ou à un autre. Par exemple, l'analyse de contenu sur le thème de l'évolution se juxtapose à celle de l'étude des représentations de la carrière et à l'étude des chronologies de la carrière lorsqu'il s'agit d'explorer les relations entre la « grande » histoire et celle que présentent les enseignants. Les critères qui permettent d'identifier les paramètres d'homogénéité ou d'hétérogénéité du corps enseignant se retracent aussi bien à travers l'analyse des chronologies de la carrière qu'à travers l'analyse thématique.

C'est ainsi qu'afin d'assurer la validité du travail d'analyse et d'interprétation des données, nous avons choisi de mettre en œuvre une procédure basée essentiellement sur la mise en commun et la comparaison constante des différentes informations dont nous disposons selon un principe de triangulation. Cette procédure fut appliquée sur trois points principalement :

- la comparaison des résultats des trois types d'analyses utilisés pour traiter le corpus d'entrevue (et questionner leurs concordances et leurs divergences) ;
- la comparaison des résultats de l'analyse avec les données socio-historiques et morphologiques disponibles et les théories actuelles de la sociologie des professions ;

- la comparaison des discours des enseignants, des grands acteurs, des chercheurs ou des théoriciens.

Il convient d'ajouter, de plus, que compte tenu de notre option de départ qui consistait à élaborer l'échantillon au fur et à mesure des progrès de la recherche, et donc d'avoir constamment en tête une vision d'ensemble de son évolution, ce travail de triangulation ne doit pas être considéré uniquement comme une « précaution » méthodologique ⁷². Il constitue, en fait, une caractéristique même du processus de recherche qui permet à la fois la collecte des données nécessaires à la recherche et le questionnement sur la validité de la démarche.

[304]

Une autre étape importante de la recherche consiste à passer des résultats partiels, et surtout fragmentés, portant sur des portions d'échantillon à l'interprétation d'ensemble et à la rédaction du rapport de recherche lui-même. Un des principaux dangers, à cette étape, est de produire des résultats parallèles, issus d'analyses effectuées sur des aspects précis de la recherche, et de ne pas parvenir à réunir les données de la recension, les données théoriques et les données d'entrevue dans une synthèse intégrée. Il s'agit là d'un reproche souvent adressé aux recherches qui ont utilisé l'entrevue comme méthode de collecte des données. Ces recherches ne réussiraient pas à dépasser le niveau de l'évocation ou de l'anecdote pour s'intégrer dans un ensemble interprétatif plus large ⁷³.

En ce qui nous concerne, l'objectif que nous avons suivi était d'utiliser notre matériel empirique pour montrer son intérêt en soi, c'est-à-

⁷² Bien qu'il s'agisse d'un travail essentiel, compte tenu de la méthodologie adoptée, nous sommes tout à fait d'accord, sur ce point, avec Léon Bernier lorsqu'il souligne « qu'il y aurait peut-être là d'ailleurs une règle de méthode à définir autour de cette idée qu'une convergence au niveau des résultats sera d'autant plus convaincante qu'on ne l'aura pas cherché et qu'on l'aura même contrarié. » Voir Léon Bernier (1989), « L'analyse de contenu comme démarche de compréhension », dans *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, vol. 1, hiver, p. 33-47.

⁷³ Cela peut être une tentation très forte, surtout si l'on considère le temps et l'énergie qu'il aura fallu dépenser pour la collecte et pour l'analyse des entrevues semi-directives.

dire une description pénétrante du métier d'enseignant et de son évolution, ou une illustration des théories existantes, et aussi pour faire voir comment celui-ci peut contribuer au questionnement, au raffinement, voire au développement de concepts intermédiaires qui permettraient de faire le lien entre les niveaux micro- et macrosociologiques, entre l'acteur individuel et le système, entre l'« histoire des acteurs » et la « grande histoire ». Pour y parvenir, il est nécessaire de se détacher du matériel empirique, de prendre, en somme, des distances par rapport à celui-ci ⁷⁴. Un bon moyen d'y arriver consiste, selon nous, à revenir aux objectifs de départ et à l'essentiel des questions de recherche tels qu'ils furent définis au début de la démarche et raffinés au fur et à mesure que le processus se poursuivait.

C'est ainsi que, dans un premier temps, les aspects concernant le corps enseignant en tant qu'entité sociologique en évolution ont été privilégiés. Nous avons donc examiné l'évolution du marché de l'emploi et du travail en éducation par le biais de l'étude des carrières, l'évolution du syndicalisme et l'avènement de la spécialisation des fonctions à l'intérieur des écoles et son évolution. De plus, nous avons analysé l'évolution du contexte éducatif dans lequel se pratique l'enseignement ; l'évolution de la société, des rapports école/société et du statut des enseignants ; l'évolution des contextes de la pratique du métier ; l'avènement de la modernisation pédagogique, notamment l'évolution des savoirs et de la formation. Nous avons essayé de voir, de façon plus spécifique, dans quelle mesure le contexte éducatif a changé au cours des dernières années et de quelle façon cela touche les enseignants en tant que corps ou que groupe professionnel. À chacune des étapes, nous nous sommes efforcés, de plus, de repérer les variations dans le discours enseignant dans le but de répondre à nos interrogations concernant l'homogénéité du corps et l'existence d'une « culture enseignante » partagée.

Pour ce faire, toutes les données disponibles ont été mises à contribution. Le contexte interprétatif des indices d'évolution de l'éducation et [305]du corps enseignant a été fourni aussi bien par les enseignants eux-mêmes, tels qu'ils nous le présentent dans les récits de carrière, que par les données issues des recensions sociohistoriques et historiques

⁷⁴ Voir J.P. Goetz et M.D. Le Compte (1984), *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, Academie Press, p. 196-205.

existantes ou par les études théoriques sur les professions. Enfin, comme le montre l'ensemble des sections précédentes, nous avons constamment tenté non pas de dépasser les matériaux empiriques de la recherche, mais de les intégrer dans une problématique conceptuelle à la fois cohérente, forte et souple, afin d'en restituer toute l'intelligibilité dont, croyons-nous, ils sont porteurs.

NOTES

Pour faciliter la consultation des notes en fin de textes, nous les avons toutes converties, dans cette édition numérique des Classiques des sciences sociales, en notes de bas de page. JMT.

[306]

[307]

La profession enseignante au Québec
(1945-1990).

Histoire, structures, système.

BIBLIOGRAPHIE

[Retour à la table des matières](#)

ACSALF (1979), *La transformation du pouvoir au Québec*, Éditions coopératives Albert Saint-Martin.

APPLE, M. (1980), « Curricular Form and the Logic of Technical Control : Building the Possessive Individual », dans L. BARTON, R. MEIGHAN, S. WALKER (eds.), *Schooling, Ideology and the Curriculum*, Londres, The Falmer Press, p. 11-28.

ARCHIVES DE LA COMMISSION PARENT, Archives nationales, Québec.

BABY, A. (1994), « La recherche en sciences de l'éducation au Québec », dans M. BERNARD (dir.), *Pour les sciences de l'éducation, approches franco-québécoises*, Paris/Montréal, Centre de coopération interuniversitaire franco-québécoise. *Revue des sciences de l'éducation*, INRP.

BAUDOUX, C. (1991), « Effets de la laïcisation et de la mixité sur le nombre de femmes responsables d'établissements scolaires du Québec de 1958 à 1985 », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XVII, n° 1, p. 1-24.

BAYLEY, S., BURGESS, D. (1988), « Britain's Education Reform Act : A New Direction for Education », *Éducation canadienne et internationale*, vol. 17, n° 2, p. 61-74.

BEAUCAGE, A. (1989), *Syndicats, salaires et conjoncture économique. L'expérience des fronts communs du secteur public québécois de 1971 à 1983*, Sillery (Québec), PUQ.

BEAULNE, P. (1989), *Documents de travail utilisés lors des échanges à la table commune : finances publiques (évolution), professionnelles et professionnels (pouvoir d'achat), enseignantes et enseignants (pouvoir d'achat, comparaison), infirmières et infirmiers (horaire de travail)*, CEQ, A8889-CICN- 138.

[308]

BÉLANGER, P.W. (1988), « Rétrospective de la recherche en milieu francophone », dans *Recherche et progrès en éducation, Actes du 1^{er} colloque de la recherche de langue française en éducation*, Québec, Université Laval.

BERNIER, G., BOILY, R. (1986), « Le Québec en chiffres de 1850 à nos jours », ACFAS, *Politique et économie*, n° 4.

BERNIER, L. (1989), « L'analyse de contenu comme démarche de compréhension », *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, vol. 1, hiver, p. 33-47.

BERTAUX, D. (1980), « L'approche biographique, sa validité méthodologique, ses potentialités », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LXIX, p. 197-205.

BERTHELOT, M. (1991), *Enseigner : qu'en disent les profs ?* Québec, Conseil supérieur de l'éducation, études et recherches.

BLAIN, C. (1987), « La création de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal », rapport inédit.

BLOOM, Allan (1987), *L'âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale*, Montréal, Guérin.

BOURDIEU, P. (1984), *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P. (1979), *La distinction*, Paris, Éditions de Minuit.

BOURDONCLE, R. (1993), « La professionnalisation des enseignants. Analyses anglaises et américaines. 2. Les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, 105, p. 83-119.

BOURDONCLE, R. (1991), « L'évolution des sciences de l'éducation dans la formation initiale des enseignants en Angleterre », *Bulletin de l'association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation*, 11, p. 3-20.

BOURDONCLE, R. (1991), « La professionnalisation des enseignants. Analyses anglaises et américaines. 1. La fascination des professions », *Revue française de pédagogie*, 94, p. 73-92.

BOUSQUET, J.-C. (1990), *Les besoins de recrutement de personnel enseignant à temps plein par les commissions scolaires de 1989 à 2011*, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction des études économiques et démographiques.

BRAVERMAN, H. (1976), *Travail et capitalisme monopoliste. La dégradation du travail au XX^e siècle*, Paris, François Maspéro.

CADIEUX, J.-C., BERNIER, J. (1983), *Caractéristiques du régime de relations de travail dans le secteur public de certains pays industrialisés*, Québec [309] (Gouv. du Québec), Conseil exécutif. Secrétariat du comité des priorités.

CECM (1987), *Une école centrée sur l'apprentissage. Énoncé de politique*, Montréal, CECM.

CEQ (1990), *Les membres de la CEQ et le vieillissement : quelques données statistiques*, Québec, CEQ, D-9438.

CEQ (1988), *Vivre la précarité. La réalité méconnue des enseignantes et enseignants à statut précaire*, Québec, FECS, D9241.

CEQ (1972), *L'école au service de la classe dominante*, Québec, CEQ, manifeste présenté au XXII^e Congrès de la CEQ.

CEQ/MEQ (1989), *Portrait statistique du personnel féminin des commissions scolaires*, Québec, CEQ, D-9051.

CHAGNON, D., PELLETIER, G., LESSARD, C. (1993), « Prof... toute une vie. Un portrait socio-professionnel des membres de l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal », rapport de recherche, *L'Alliance*, septembre 1993, vol. 29, n^o 7, 39 p.

CHARLAND, J.-P. (1982), *Histoire de l'enseignement technique et professionnel. L'enseignement spécialisé au Québec, 1867 à 1982*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.

CLARK, B.R. (ed.) (1985), *The School and the University. An International Perspective*, Berkeley, University of California Press.

CLERMONT-LALIBERTÉ, L. (1980), *Dix ans de pratique syndicale*, Québec, CEQ.

CLERMONT-LALIBERTÉ, L. (1977), « *Fractions, tendances et rapports imaginaires : la CEQ 1965-1973* », mémoire de maîtrise, Université Laval.

CLERMONT-LALIBERTÉ, L. (1975), *Culture politique de la CEQ : 1963-1973*, Laboratoire de sciences administratives et politiques. Université Laval.

COMMISSION PARENT (1965), *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*.

COMMISSION PARENT, *Rapports du surintendant de l'Instruction publique, de 1949-1950 à 1961-1962*.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC (1986), *Bilan du secteur de l'Éducation. Volet 5. La recherche*, Québec, Conseil des universités.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1988), *Le rapport Parent, vingt-cinq ans après. Rapport annuel 1987-1988*, Québec, CSE.

[310]

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1984), *La Condition enseignante*. Québec, Éditeur officiel.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1971), *L'Activité éducative. Rapport annuel 1969-1970*, Québec, CSE.

COULIBALY, N'Golo, BÉLANGER, P.W., TROTTIER, C. (1991), « La stratification multi-dimensionnelle de l'enseignement et la satisfaction au travail », document inédit.

CRÉPEAU, Gustave (1990), *La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal : profil historique*, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.

CRESPO, M., LESSARD, C. (1990), « La recherche en éducation au Québec ; politiques, développement et impact », dans *Éducation comparée, n° 43 : Les politiques de recherche en éducation dans les pays industriels*, Actes du colloque de l'AFEC, 1989, p. 121-148.

DANDURAND, P. (1990), « Démocratie et école au Québec : bilan et défis », dans F. DUMONT, Y. MARTIN (dir.). *[L'éducation 25 ans plus tard ! et après ?](#)*, Québec, IQRC.

DANDURAND, P. (1970), « Pouvoir et autorité du professeur de l'enseignement public québécois », *Sociologie et Sociétés*, vol. 2, n° 8, mai, p. 79-106.

DE LORIMIER, J. (1988), *Propositions et politiques sur l'école : principales interventions des dix dernières années*, Conseil supérieur de l'éducation. Études et documents, n° 6.

DEMERS, Marius (1988), *Analyse de l'évolution des dépenses des commissions scolaires ; une comparaison Québec-Ontario-États-Unis de 1972-1973 à 1986-1987*, Québec, Direction des études économiques et démographiques, Ministère de l'Éducation, 48 p.

DENSMORE, K. (1987), « Professionalism, Proletarianization and Teacher Work », dans T. POPKEWITZ (ed.), *Critical Studies in Teacher Education ; Its Folklore, Theory and Practice*, Lewes, Flamer Press, p. 130-160.

DION, L. (1967), [*Le Bill 60 et la société québécoise*](#), Montréal, Hurtubise-HMH, 197 p.

DIONNE, L. (1988), « Les enseignants à l'éducation des adultes dans les commissions scolaires de 1981-1982 à 1986-1987 », MEQ, Direction générale de la recherche et du développement, 28-2419.

DIONNE, P. (1968), « *Analyse historique de la Corporation des enseignants du Québec, 1836-1968* », M.A. sciences sociales, relations industrielles. Université Laval.

[311]

DUFOUR, D., LAHAYE, J. (1978), *L'expérience et la scolarité du personnel enseignant des commissions scolaires du Québec : 1970-1971 à 1975-1976*, MEQ, Direction des études économiques et démographiques, 9-43.

DUMONT, F. (dir.) (1990), *La société québécoise après 30 ans de changements*, Québec, IQRC.

DUMONT, F., MARTIN, Y. (dir.) (1990), .). [*L'éducation 25 ans plus tard ! et après ?*](#) Québec, IQRC.

ÉCOLE COOPÉRATIVE (1978), *Dossier : syndicalisme et qualité de l'enseignement. Textes et débat entre Jean-Paul Desbiens, Adrien Roy et Raymond Laliberté*, n° 44, p. 7-24.

ETZIONI, A (1969), *The Semi-professions and Their Organization : Teachers, Nurses, Social Workers*, New York, Free Press.

FAHMY-EID, N., DUMONT, M. (dir.) (1983), *Maîtresses de maison, maîtresses d'école. Femmes, famille et éducation dans l'histoire du Québec*, Montréal, Boréal Express.

FERRAROTTI, Franco (1981), « On the Autonomy of the Biographical Method », dans Daniel BERTAUX (ed.), *Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences*, Beverly Hills, Ca : Sage Publications, p. 19-27.

FILION, Gérard (1989), *Fais ce que peux. En guise de mémoires*, Montréal, Boréal, 381 p.

FILSON, G. (1988), « Ontario Teachers' Deprofessionalization and Proletarianization », *Comparative Education Review*, vol. 32, n° 3, p. 298-317.

FOURNIER, M. (1986), *L'entrée dans la modernité*, Montréal, Éditions coopératives Albert Saint-Martin.

FOURNIER, M. (1980), *Entre l'école et l'usine*, Montréal, Éditions Albert Saint-Martin/ CEQ.

FOURNIER, M., GINGRAS, Y., MATHURIN, C. (1988), « L'évaluation par les pairs et la définition légitime de la recherche », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 74, p. 47-54.

FREYSSINET, M. (1977), *La division capitaliste du travail*, Paris, Savelli, (coll. « Techniques et méthodes de l'exploitation capitaliste »).

FRIEDSON, E. (1986), *Professional Powers, A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*, Chicago, University of Chicago Press.

GAGNON, M.-J. (1994), *Le syndicalisme : état des lieux et enjeux*, Québec, IQRC, coll. « Diagnostic ».

[312]

GAGNON, Nicole (1981), « On the Analysis of Life Accounts », dans Daniel BERTAUX (ed.), *Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences*, Beverly Hills, Ca ; Sage Publications, p. 47-60.

GÉRIN-LAJOIE, Paul (1989), *Combats d'un révolutionnaire tranquille ; propos et confidences*, Montréal, Centre éducatif et culturel, 378 p.

GHIGLIONE, R. (1989), « Une méthode d'analyse de contenu ; l'analyse propositionnelle du discours », *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, vol. 1, hiver 1989, p. 83-117.

GIROUX, H. (1983), *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*, USA, Mass., Bergin Garvey Publishers.

GLASER, B., STRAUSS, A. (1967), *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine.

GOETZ, J.P., LE COMPTE, M.D. (1984), *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, Academic Press.

GOODLAD, J.I. (1990), *Teachers for Our Nation's Schools*, San Francisco, Jossey-Bass.

GOODLAD, John Inkster, SODER, Roger, SIROTNIK, Kenneth A. (eds.) (1990), *Places Where Teachers Are Taught*, San Francisco, Jossey-Bass, xxi, 436 p.

GRACE, G. (1978), *Teachers, Ideology and Control. A Study in Urban Education*, London, Routledge and Kegan Paul.

GRÉGOIRE, R. (1987), *L'évolution des politiques relatives aux programmes d'études du primaire et du secondaire public du secteur francophone du Québec*, Québec, Université du Québec, ENAP.

HAMEL, T. (1995), *Un siècle de formation des maîtres au Québec ; 1836-1939*, Montréal, Hurtubise-HMH, Cahiers du Québec, coll. « Psychopédagogie ».

HAMEL, T. (1990), « *Histoire d'un déracinement : le passage de la formation des maîtres des écoles normales à l'université à travers le regard des témoins de l'époque* », rapport de recherche inédit.

HARGREAVES, A. (1992), « Time and Teacher's Work : An Analysis of the Intensification Thesis », *Teachers College Record*, 84 (1), p. 87-108.

HARRIS, K. (1982), *Teachers and Classes. A Marxist Analysis*, London, Routledge and Kegan Paul.

HOYLE, E. (1980), « Professionalization and Deprofessionalization in Education », dans E. HOYLE, J. MEGARRY (eds.), *Professional Development [313] of Teachers, World Yearbook of Education*, 1980, London, Kogan Page, p. 42-54.

HUBERMAN, M. (1989), « Les phases de la carrière enseignante », *Revue française de pédagogie*, janvier-février-mars, p. 5-16.

HUGHES, E.C. (1958), *Men and Their Work*, Glencoe, Free Press.

ILLICH, I. (1971), *Une société sans école*, Paris, Éditions du Seuil.

JUDGE, H.G. (1988), « Cross-national Perceptions of Teachers », *Comparative Education Review*, vol. 32, n° 2, p. 143-158.

JUDGE, H.G., LEMOSSE, M., PAINE, L., SEDLAK, M. (1994), *The University and the Teachers. France, The United States, England*, Oxford Studies in Comparative Education, 4(1/2), London, Triangle books.

LABARRÈRE-PAULÉ, A. (1965), *Les instituteurs laïques au Canada-français, 1836-1900*, Québec, Presses de l'Université Laval.

LAHAYE, L., LESSARD, C., TARDIF, M. (1991), « L'étude du corps enseignant québécois à partir d'une méthode qualitative », *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, vol. 4, hiver, p. 105-123.

LANGLOIS, S. (1990), « Anciennes et nouvelles formes d'inégalité et de différenciation sociale au Québec. », dans F. DUMONT (dir.), [*La société québécoise après 30 ans de changements*](#), Québec, IQRC, p. 81-98.

LANGLOIS, S. et al. (1990), *La société québécoise en tendances 1960-1980*, Québec, IQRC.

LAURIN, C. (1981), « *La formation et le perfectionnement des maîtres. Premiers éléments d'une politique* », discours prononcé à l'Université du Québec à Montréal par le ministre de l'Éducation, le 5 mars 1981.

LAVOIE, Y. (1974), *Les enseignants du Québec, 1965-1966 à 1971-1972*, Québec, MEQ, Direction générale de la planification, démographie scolaire, 9-18.

LESSARD, C. (1987), « La profession enseignante : multiplicité d'identités et culture commune », *Repères, Essais en éducation*, n° 8, Faculté des sciences de l'éducation. Université de Montréal, p. 135-189.

LESSARD, C. (1985), « Les enseignants du Québec et la dimension urbaine-rurale ; une analyse de leurs opinions sur la gouverne de l'école », dans M. CRESPO, C. LESSARD (dir.). *Éducation en milieu urbain*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

LESSARD, C. (1970), « *Le conflit scolaire de 1949* » M.A. sociologie. Université de Montréal.

[314]

LESSARD, C, TARDIF, M. (1994), *La morphologie du corps enseignant québécois ; 1945-1990*, Québec, Université Laval, Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires (coll. « Études et recherches », n° 14), 160 p.

LETOURNEAU, J. (1981), *Les écoles normales de filles au Québec*, Montréal, Fides.

LE THAN, Kloï (1967), *L'industrie et l'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.

LIEBERMAN, M. (1956), *Education as a Profession*, New York, Prentice- Hall.

LINTEAU, P.A., DUROCHER, R., ROBERT, J.C. (1979), *Histoire du Québec contemporain*, Sillery, Boréal Express.

MAHEU, L., ROBITAILLE, M. (1991), « Identités professionnelles et travail réflexif : un modèle d'analyse du travail enseignant au collégial », dans C. LESSARD, M. PERRON, P.W. BÉLANGER (dir.), *la profession enseignante au Québec, enjeux et défis des années 1990*, Québec, IQRC, p. 93-112.

MELLOUKI, M. (1991), « La qualification des enseignants. Un enjeu et ses acteurs », dans C. LESSARD, M. PERRON, P.W. BÉLANGER, *la profession enseignante au Québec : enjeux et défis des années 90*, Québec, IQRC.

MELLOUKI, M. (1990), « Les discours sur le savoir enseignant au Québec : quelques repères socio-historiques, 1930-1989 », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XVI, n° 3, p. 393-404.

MELLOUKI, M. (1989), *Savoir enseignant et idéologie réformiste. La formation des maîtres (1930-1964)*, Québec, IQRC.

MEQ (1989), *Education in Quebec : A Progress Report*, Québec, MEQ.

MEQ (1988 et 1989), *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*, Québec, MEQ.

MEQ (1975, 1978, 1981, 1986, 1987), *Statistiques de V enseignement/de l'éducation*.

MEQ (1986), *Rapport d'étude concernant la concordance entre les qualifications des enseignants et leur affectation*, Direction des permis et des brevets d'enseignement. Direction générale des ressources humaines.

MEQ, *Situation de la formation et du perfectionnement du personnel de l'enseignement. Pour les années 77-78, 78-79 et 1982-1983*, MEQ, Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires.

[315]

MEQ (1979), *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Code 49- 1070.

MEQ (1977), *Le livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec*.

MEQ (1966), *L'école coopérative : polyvalence et progrès continu*, *Documents d'éducation*, n° 2.

MEUBLAT, G. (1972), *Le personnel enseignant au Québec de 1965-1966 à 1970-1971. Ébauche d'une analyse démographique à partir des statistiques officielles*, MEQ, Direction générale de la planification, 9-07.

MIGUÉ, J.-L., MARCEAU, R. (1989), *L'économie politique de l'enseignement élémentaire et secondaire : monopole public ou concurrence ?*, ENAP.

MUEL-DREYFUS, F. (1983), *Le métier d'éducateur*, Paris, Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».

OCDE (1990), *L'enseignant aujourd'hui*, Paris, OCDE.

ORBAN, E. (dir.) (1976), *La modernisation politique du Québec*, Québec, Boréal Express.

OUELLET, F. (1970), « L'enseignement primaire : responsabilité des Églises ou des États ? (1801-1836) », dans G. ROCHER, P.W. BÉLANGER (dir.). *École et société au Québec. Éléments d'une sociologie de l'éducation*, Montréal, Hurtubise-HMH.

OZGA, J., LAWN, M. (1981), *Teachers Professionalism and Class : A Study of Organized Teachers*, London, Falmer Press.

PARSONS, T. (1968), « Professions », dans International Encyclopedia of the Social Sciences, New York, Collier MacMillan, p. 536-547.

PERRENOUD, P. (1995), « Former aux métiers de l'éducation et de la formation, une formation professionnelle comme les autres ? », conférence au Colloque Les professions de l'éducation et de la formation, Lille, 25-27 septembre 1995.

PERRON, M. (1990), « La formation des maîtres », dans F. DUMONT, Y. MARTIN (dir.). *L'éducation 25 ans plus tard ! et après ?*, Québec, IQRC, p. 369-392.

PETITAT, A. (1982), *Production de l'école, production de la société*, Genève, Droz.

POIRIER, J., CLAPIER-VALLADON, S., RAYBAUT, P. (1983), *Les récits de vie : théorie et pratique*, Paris, PUF.

POWELL, A.G., FARRAR, E., COHEN, D.K. (1985), *The Shopping Mail High School. Winners and Losers in the Educational Marketplace*, Boston, Houghton Mifflin.

[316]

QUELOZ, N. (1987), « L'approche biographique en sociologie : essai d'illustration et de synthèse », dans P. CENTLIVRES, J.L. CHRISTINAT, (dir.). *Histoires de vie : approche pluridisciplinaire.*, Paris, Éditions de la maison des sciences de l'homme, p. 47-65.

ROBITAILLE, M., MAHEU, L. (1993), « Les réseaux sociaux de la pratique enseignante et l'identité professionnelle : le cas du travail enseignant au collégial », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 19, n° 1.

ROBITAILLE, M., MAHEU, L. (1991), « Le travail enseignant au collégial : le rapport à l'usager comme composante de l'identité professionnelle enseignante », dans C. LESSARD, M. PERRON, P.W. BÉLANGER (dir.), *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*, Québec, IQRC, p. 113-134.

ROSS, F.-X. (Mgr) (1954), *Pédagogie théorique et pratique*, 7^e édition, Québec, Imprimeurs Charrier et Dugal inc.

SOUCHARD, M. (1989), *Le discours de presse. L'image des syndicats au Québec (1982-1983)*, Longueuil, Le Préambule, coll. « L'univers des discours ».

SYKES, P., MEASOR, L., WOODS, P. (1985), *Teacher Careers, Crises and Continuities*, London, Falmer Press.

TARDIF, M., LESSARD, C., LAHAYE, L. (1991), « L'évolution de l'enfance inadaptée et l'insertion en milieu scolaire des orthopédagogues », *Apprentissage et Socialisation*, vol. 14, n^o 3, p. 203-215.

THIVIERGE, M. (1983), « La syndicalisation des institutrices catholiques, 1900-1959 », dans N. FAHMY-EID, M. DUMONT (dir.). *Maîtresses de maison, maîtresses d'école. Femmes, famille et éducation dans l'histoire du Québec*, Montréal, Boréal Express, p. 171-190.

THIVIERGE, M. (1981), « *L'institutrice rurale au Québec : 1900-1965* », thèse de doctorat. Université Laval.

THOMPSON, P. (1980), « Des récits de vie à l'analyse du changement social », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LXIX, p. 249-268.

TREMBLAY, A. (1989), *Le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur. Antécédents et création, 1867-1964*, Québec, Presses de l'Université Laval.

TREMBLAY, A. (1955), *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.

TREMBLAY, A. (1954), « Commentaires », dans J.-C. FALARDEAU, *Essais sur le Québec contemporain*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 187-192

[317]

TURCOTTE, P.-A. (1988), *L'enseignement secondaire public des Frères éducateurs (1920-1970). Utopie et modernité*, Montréal, Bellarmin.

TURCOTTE, P.-A. (1981), *L'éclatement d'un monde. Les clercs de Saint-Viateur et la Révolution tranquille*, Montréal, Bellarmin.

VINCENT, G. (dir.) (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

VINETTE, R. (1948), *Pédagogie générale*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie.

WILENSKI, H. (1964), « The Professionalization of Everyone ? », *American Journal of Sociology*, vol. 70, n° 2, p. 137-158.

[318]

[319]

Table des matières

PRÉSENTATION [9]

INTRODUCTION GÉNÉRALE [15]

Intérêt du sujet [15]

Les questions de départ [18]

Une approche combinant sociologie et histoire [21]

Perspective sociologique et registres d'analyse privilégiés [22]

Perspective historique et modernisation [25]

Profession et professionnalisation [30]

PREMIÈRE PARTIE.

LA SITUATION ET L'ÉVOLUTION DU CORPS ENSEIGNANT AVANT LA RÉVOLUTION TRANQUILLE [39]

Chapitre 1 : L'évolution des effectifs des enseignants [41]

L'évolution des clientèles scolaires [42]

L'évolution de l'effectif des enseignants en fonction de l'état civil, du sexe, de l'ordre d'enseignement, du secteur et du champ [57]

Conclusion [74]

Chapitre 2. La structuration et la segmentation traditionnelles du corps enseignant jusqu'à la Révolution tranquille [81]

Le triomphe de l'Église [81]

L'école rurale et l'école urbaine [83]

L'enseignement professionnel [84]

Les directions d'école et les inspecteurs [84]

La naissance du syndicalisme enseignant [85]

En milieu rural [86]

En milieu urbain [87]

Le rôle de l'État et de l'Église [90]

La formation des maîtres [91]

- Les écoles normales [92]
- La qualification et le perfectionnement des enseignants [100]
- L'avènement d'une carrière dans l'enseignement [102]
 - L'évolution de la rémunération [103]
 - Une nouvelle génération d'enseignants [105]
- L'évolution des politiques relatives aux programmes d'études [109]
- Le *Rapport Parent* et la professionnalisation de l'enseignement [110]
- Conclusion [113]

DEUXIÈME PARTIE.
LA PROFESSION D'ENSEIGNANT
DEPUIS LE RAPPORT PARENT [119]

Chapitre 1. La réforme scolaire : mouvance idéologique et structuration du champ éducatif [121]

- L'esprit de la Révolution tranquille et l'idéalisation du changement [122]
- La réforme scolaire [124]
- La logique des acteurs [127]

Chapitre 2. La nouvelle structuration du corps enseignant : spécialisation, hiérarchisation et différenciation [133]

- La spécialisation du travail enseignant [134]
 - La maternelle [135]
 - L'école primaire [135]
 - L'école secondaire [136]
 - Le collégial [137]
 - L'université [138]
 - Les programmes-cadres [141]
 - La qualification et la scolarisation des enseignants [145]
- [321]
- La constitution de l'université comme instance de socialisation et de légitimation professionnelle [153]
 - Les formes et les mécanismes d'intégration du corps enseignant dans le système de l'éducation [158]
 - Le syndicalisme enseignant [159]
 - La bureaucratisation de l'éducation et l'apparition d'un corps d'administrateurs professionnels [161]

Conclusion [165]

**TROISIÈME PARTIE.
LA CRISE DE L'ÉTAT ET LA PRÉCARITÉ
DE LA FONCTION D'ENSEIGNANT [169]**

Les restrictions budgétaires [169]

Les nouvelles idéologies et les nouvelles politiques scolaires ; les ambiguïtés du « retour à l'essentiel » [175]

Les « nouveaux » programmes [181]

La complexification de la tâche [183]

L'évolution de carrière et la gestion du corps enseignant [185]

 La mobilité horizontale des enseignants [185]

 Des enseignants à statut précaire [188]

 Des enseignants expérimentés et vieillissants [190]

 La gestion de la carrière [197]

La place du corps enseignant dans la société [197]

 La rémunération et l'évolution des salaires [198]

 La considération sociale [202]

Conclusion [204]

**QUATRIÈME PARTIE.
L'ÉVOLUTION DE LA PROFESSION VUE
À TRAVERS LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS [209]**

Présentation [209]

Chapitre 1. Le discours sur l'évolution de la pratique et de la supervision pédagogique : une vision cyclique des changements [217]

 Trois périodes [217]

 Les années cinquante et soixante [217]

 Les années soixante-dix [218]

 Les années quatre-vingt [218]

 L'évolution de l'espace de jeu et l'autonomie professionnelle [220]

 L'évolution des directions d'école [222]

 L'évolution des rapports sociaux à l'école [225]

Chapitre 2. L'évolution du système éducatif [229]

L'évolution des programmes : un discours sur le changement [229]

L'ouverture de l'école secondaire polyvalente [233]

L'évolution des conditions d'emploi et de travail [237]

La conjoncture de l'emploi [237]

Les enseignantes et l'emploi [240]

L'évolution de la tâche [243]

L'ancienneté et l'instabilité [243]

Le minutage [246]

L'évolution du soutien humain [248]

L'évolution du soutien matériel [249]

Chapitre 3. Les différents champs du travail enseignant [253]

L'évolution des champs d'enseignement et la spécialisation [253]

Le développement des maternelles [256]

Le développement de l'accueil [258]

L'évolution de l'enfance inadaptée [258]

L'évolution du secteur professionnel [260]

Chapitre 4. L'évolution de la société [265]

Les caractéristiques du discours enseignant [265]

Un discours du constat lié au vécu [265]

Un discours justificateur [266]

L'orientation générale du discours enseignant [266]

[323]

Les contenus thématiques du discours enseignant [267]

Les enfants et les parents [267]

Les parents, le gouvernement et la société [268]

Chapitre 5. L'évolution de la profession [271]

L'évolution du statut des enseignants [271]

Les éléments contextuels et les explications [274]

L'évolution du syndicalisme enseignant [275]

Le vieillissement du corps enseignant [279]

Conclusion [284]

CONCLUSION GÉNÉRALE [287]

MÉTHODOLOGIE [293]

Les données de la recherche [294]

Les démarches méthodologiques [296]

L'échantillonnage [298]

L'analyse des données [299]

La complémentarité des trois types d'analyse et le problème de la validité [303]

BIBLIOGRAPHIE [307]

Quatrième de couverture

Que sous-tend la remise en question profonde qui secoue l'éducation depuis la fin des années 1980 ? De la façon dont la profession enseignante a évolué depuis cinquante ans, peut-on en présager l'avenir ?

En décrivant l'histoire de l'éducation québécoise depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, Claude Lessard et Maurice Tardif brossent un portrait de l'évolution du métier d'enseignant dans une perspective à la fois historique et sociologique. Ils l'analysent dans les termes de la professionnalisation ou de la prolétarianisation du métier et de l'autonomie ou du contrôle de son exercice.

Pour ce faire, l'étude s'appuie sur les principaux moments qui ont jalonné le parcours des enseignants québécois depuis 1945 : la Révolution tranquille, la séparation de l'Église et de l'État dans le domaine de l'éducation, la publication du Rapport Parent, l'État providence et la crise qui le secoue ces dernières années.

L'exhaustivité et la rigueur de l'ouvrage permettront d'éclairer le débat sur la place et le rôle des enseignants dans le système éducatif, avec l'espoir que la discussion sur les changements profonds qui affecteront la profession engendrera des modèles mieux adaptés aux nouvelles réalités de l'éducation québécoise.

Claude Lessard

est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Il codirige le Groupe de recherche interuniversitaire sur les savoirs et l'école (GRISÉ).

Maurice Tardif

est professeur et directeur du Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante à l'Université Laval.

Fin du texte