

Revue des sciences de l'éducation

Pour un professionnalisme collectif

Robert Bisailon

La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants
Volume 19, numéro 1, 1993

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031610ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031610ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bisailon, R. (1993). Pour un professionnalisme collectif. *Revue des sciences de l'éducation*, 19, (1), 225–232. <https://doi.org/10.7202/031610ar>

Pour un professionnalisme collectif

Robert Bisailon
président

Conseil supérieur de l'éducation

Au moment où l'unanimité n'est pas faite à propos du caractère professionnel de l'enseignement, j'aimerais souligner la nécessité de développer un professionnalisme collectif chez le personnel enseignant. Cette intention pourra apparaître comme une fuite en avant aux yeux de ceux qui ne croient pas à la nature professionnelle de l'enseignement comme elle pourra, de l'avis d'autres, témoigner d'une quelconque réaction de défense à la baisse d'estime sociale à l'endroit de l'enseignement. Pour autant, je ne veux pas participer à un débat idéologique ni procéder à une analyse qui relèverait davantage de la sociologie des professions.

Je souhaite plutôt me situer sur le terrain concret de l'exercice de l'enseignement et du malaise qui s'exprime autour de cet exercice, et insister sur certaines conditions objectives qui appellent l'expression collective de l'expertise et de la compétence des enseignants pour faire face aux défis actuellement posés à l'éducation. Un tel regard peut d'ailleurs entraîner, en prime, un redressement à moyen terme de la position sociale de l'enseignant.

Mais surtout, il me semble que la tendance actuelle vers une professionnalisation de l'enseignement, timide mais néanmoins réelle, trouve quelques-uns de ses fondements à la fois dans la conjoncture qui a déterminé la pratique de cette profession depuis un certain nombre d'années et dans la nature même des actes à poser dans cette pratique. Je ne parlerai donc pas du professionnalisme collectif comme d'une donnée à doser plus ou moins, mais comme d'un objectif à poursuivre pour assurer une meilleure qualité de l'éducation.

La peau de chagrin

La peau de chagrin est l'image qui caractérise le mieux le rétrécissement advenu de l'enseignement et la réduction de sa pratique non seulement à un acte individuel, souvent isolé, mais, dans beaucoup de circonstances, à un acte d'exécution. Il ne s'agit pas ici de déterminer si les enseignants ont été victimes ou acteurs du phénomène, mais d'observer que s'est opérée cette fermeture progressive d'une pratique pourtant intrinsèquement orientée vers l'ouverture.

Une fermeture à trois dimensions

Cette fermeture s'est produite selon trois dimensions: celle de l'enseignement proprement dit, celle des lieux d'intervention et celle de la vie de l'école. Elle s'est construite autant à partir de déterminants du système que par réaction à des effets de système.

Ainsi, en ce qui concerne les programmes d'enseignement qui formulent un très grand nombre d'objectifs, on a observé le cloisonnement et la rigidité des contenus qui, «découpés selon une logique disciplinaire parfois rigide et fermée, (rendent) difficiles les transferts interdisciplinaires chez l'élève et (obligent) l'enseignant à se centrer littéralement sur la matière à transmettre au détriment de l'attention qu'il pourrait apporter à l'élève qui apprend» (Conseil supérieur de l'éducation, 1991*b*, p. 20). Cette fermeture des contenus, conjuguée à la pression d'une spécialisation trop pointue et cloisonnée des enseignants et à celle de l'exigence de la performance aux examens locaux ou ministériels — jusqu'ici exprimée à l'ordre d'enseignement primaire et secondaire — a constitué une pression de système énorme sur la pédagogie elle-même et sur l'évaluation des apprentissages. Le danger de la mécanisation et de l'administration de l'enseignement est aujourd'hui bien réel. Dans ce contexte, le risque pour l'enseignant d'être un exécutant dans une organisation très normalisée de l'enseignement s'accroît.

Une certaine désaffection pour la participation active dans des lieux d'intervention à la dimension de l'établissement, ou même du département, s'est aussi installée. Une enquête réalisée en relation avec le dernier rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation du Conseil supérieur de l'éducation révèle que les organismes de participation intéressent assez peu les enseignants qui ont l'impression d'y être des figurants (Berthelot, 1991). Selon cette enquête, c'est même l'activité qui suscite le moins d'intérêt. Quand on connaît, en outre, l'absence de mécanismes de participation sur le plan national, notamment en matière de formation et de perfectionnement, d'implantation et d'évaluation des politiques et des programmes, on doit conclure que la vie participative des enseignants s'est progressivement réduite à l'espace-classe ou à l'espace-cours, délaissant ainsi plusieurs relais d'influence. Or, on sait que le sentiment d'appartenance à un établissement se nourrit, entre autres choses, de la présence dans ces lieux publics d'intervention.

Enfin la vie scolaire s'est aussi réduite de plus en plus à la participation aux cours et aux activités d'apprentissage, de sorte que même les élèves considèrent aujourd'hui les établissements d'enseignement comme des lieux de passage, les occasions de socialisation et d'élaboration de projets collectifs se produisant ailleurs. À ce sujet, il faut cependant noter, depuis quelques années, un regain des activités parascolaires dans les écoles secondaires, qui n'atteint pas cependant le niveau des années 1970.

On est aujourd'hui frappé par le caractère individuel de la pratique de l'enseignement, structurellement défini à la fois par la discipline et l'espace-classe et subjectivement adopté comme stratégie de repli et de protection. On enseigne à «ses» élèves, et l'intérêt pour ce qui se passe dans l'établissement est fonction des répercussions possibles dans «son» enseignement.

Conséquences: l'isolement et le silence

On assiste ainsi à une abdication au profit d'un travail de plus en plus normalisé et à l'absence d'une interprétation «de l'intérieur» des phénomènes qui agitent l'école. On a parlé de «démobilisation diffuse».

Pourtant, la prise de parole au sujet de la chose scolaire n'est pas rare: mais elle se fait entendre partout, sauf de l'intérieur de l'école elle-même, sauf de la bouche des enseignants. En particulier, cette intervention publique stigmatise la qualité déficiente de l'éducation, à partir d'indicateurs de rendement tels que les abandons scolaires avant diplôme, le manque de persévérance ou d'effort en général de la part des élèves, leurs faiblesses marquées sur le plan de ces habiletés génériques qui permettent précisément la poursuite et la réussite des études et leurs lacunes dans les langages de base. C'est pourquoi, en partie du moins, les récents palmarès ou classements des établissements ont autant d'audience dans l'opinion publique lorsqu'ils mettent en lumière l'inévitable responsabilité du personnel enseignant dans son ensemble en ce qui concerne les ratés du système. Il n'y a pas de contre-discours de l'intérieur du système, qui soit de plus fondé sur la compétence autorisée du personnel lui-même, non seulement pour expliquer, mais pour proposer et intervenir.

La profession enseignante en est ainsi arrivée à un carrefour où deux stratégies peuvent se dessiner: renforcer le caractère d'exécutant de l'enseignant au moyen d'une plus grande uniformisation des programmes, de la pédagogie, des processus d'évaluation, et en ce sens «techniciser» l'enseignement; ou miser sur l'investissement et le développement professionnel pour permettre au personnel enseignant d'exercer une véritable responsabilité à l'égard des résultats éducatifs. Évidemment, la deuxième stratégie est plus «professionnalisante» que la première, mais surtout elle fait appel à l'émergence d'un nouveau modèle d'utilisation des ressources humaines dans l'enseignement.

Les dimensions d'un professionnalisme collectif

Dans son dernier rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, *La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social*, le Conseil supérieur de l'éducation propose, entre autres objectifs, de «faire des enseignants des partenaires réels dans la gestion de l'activité éducative et (de) favoriser un professionnalisme collectif» (Conseil supérieur de l'éducation, 1991a, p. 32). Ainsi, le Conseil opte non seulement pour la professionnalisation de l'enseignement, mais aussi pour qu'elle soit collective. Je voudrais maintenant insister sur quatre dimensions de ce projet de professionnalisme collectif: la première a trait

au partenariat à l'intérieur d'une tâche collective; la deuxième concerne l'entraide professionnelle; la troisième se réfère au modèle de gestion à développer; la quatrième est celle de l'éthique qui doit correspondre aux exigences d'un service public.

Le partenariat dans une tâche collective

Il faut évoluer d'une prise en charge individuelle de la réussite des élèves vers une responsabilité collégiale à l'égard des apprentissages de tous les élèves. Comme il faut évoluer aussi d'un enseignement centré sur les contenus à transmettre vers un enseignement centré sur les compétences à acquérir pour les élèves. Cela est vrai à tous les ordres d'enseignement.

D'ailleurs les principales critiques adressées au système d'éducation portent moins sur la pauvreté des contenus que sur l'absence, chez les élèves, de certaines habiletés fondamentales, d'ordre générique, ce qui les empêche d'avoir accès à certains savoirs. De la même manière, les critiques des élèves portent moins sur ce qu'ils ont appris que sur leurs difficultés récurrentes à se débrouiller par eux-mêmes dans des situations nouvelles d'apprentissage.

Les enseignants doivent donc, à cet égard, considérer leur tâche comme un exercice collectif au service des apprentissages des élèves, en reconnaissant d'abord qu'un *curriculum* ne peut pas être seulement l'addition ou la juxtaposition de choix disciplinaires: au contraire, ce doit être un tout cohérent, équilibré et pertinent, c'est-à-dire: «un bon dosage ou une bonne proportion dans la grille-matière, d'une part, et un degré important d'unité de sens et d'harmonisation des apprentissages d'autre part... la nécessité (aussi) d'apprentissages significatifs et utilisables, aptes à susciter l'intérêt et à éveiller la motivation des élèves» (Conseil supérieur de l'éducation, 1991b, p. 31).

Si cette règle s'applique universellement, que ce soit à l'échelle d'un groupe de disciplines, d'un degré ou d'un cycle, d'un département ou même d'un programme en entier, il est souhaitable que les enseignants forment équipe, s'entendent entre eux d'abord sur le profil de sortie ou les connaissances que l'élève devrait posséder, les habiletés qu'il devrait maîtriser et les attitudes qu'il devrait avoir développées. C'est même la responsabilité collective première des enseignants, celle qui fonde les choix curriculaires, de contribuer à «déterminer concrètement des objectifs généraux qui deviennent l'assise même de l'organisation du curriculum et qui inspirent l'enseignement de chaque discipline» (*Ibid.*, p. 29). D'une part, cette opération est d'autant plus nécessaire que les *curricula* officiels reposent sur une logique disciplinaire trop poussée et, d'autre part, cette opération peut, mieux que toute autre, contribuer à décroiser les matières, à générer une collaboration interdisciplinaire et à réaligner les programmes sur les objectifs et les contenus essentiels.

L'application concrète d'un *curriculum*, conçue comme une responsabilité collective, aura inévitablement des répercussions sur les pratiques péda-

gogiques et sur les modes d'évaluation des apprentissages. Mais surtout elle forcera chaque discipline à justifier sa contribution au plan de formation des élèves. De plus, elle représentera la première intervention publique, fondée sur l'expertise propre d'une équipe d'enseignants, dans chaque établissement d'éducation.

Il va de soi, par conséquent, que la formation des maîtres devrait initier les futurs enseignants à penser collectivement l'enseignement et les habiliter d'abord à situer leur discipline propre dans un champ du savoir plus vaste, ensuite à percevoir la contribution originale d'une discipline à une formation fondamentale, enfin à faire apparaître les liens entre les savoirs et à utiliser ces derniers de façon appropriée.

Je dirais que cette première dimension de la professionnalisation collective est la plus importante, parce qu'elle va fonder tous les actes posés quotidiennement dans l'enseignement.

L'entraide professionnelle

Le dernier rapport annuel du Conseil souligne aussi l'importance de suivre une «logique de l'éducation permanente, selon laquelle toute formation initiale ne peut être considérée comme complète et terminale» (Conseil supérieur de l'éducation, 1991b, p. 43). Le Conseil affirme en outre qu'un apprentissage est inhérent à la vie de travail, constituant ce qu'on appelle des acquis expérientiels ou des savoirs d'expérience.

En somme, ces affirmations font ressortir le mérite, dans le contexte d'une professionnalisation collective, de l'entraide professionnelle ou du soutien mutuel, à trois moments au moins: d'abord à l'étape de l'insertion professionnelle, ensuite au cours de la pratique d'enseignement, enfin lors de la formation par les pairs.

À l'étape de l'insertion professionnelle, il faut le soutien professionnel d'un maître-associé pour permettre aux nouveaux enseignants de se familiariser avec leurs nouvelles fonctions, de faire des liens entre les acquis de la formation initiale et la routine de la classe, de s'intégrer à une équipe d'enseignants et de traverser le plus harmonieusement possible cette «phase de survie» où la réaction aux premières difficultés rencontrées sera déterminante. C'est précisément dans une telle modalité d'accompagnement que, d'une part, la transmission des savoirs d'expériences revêt un caractère initiatique inestimable et que, d'autre part, elle peut servir à forger l'identité professionnelle.

Au cours de la pratique d'enseignement, selon l'enquête que nous avons menée auprès des enseignants du Québec (Berthelot, 1991), c'est d'abord aux collègues de la même matière que les demandes d'aide sont adressées: «les enseignantes et enseignants ont donc tendance à puiser dans le répertoire des

savoirs pratiques développés par leurs collègues plutôt que de recourir à une expertise extérieure à leur champ professionnel» (*Ibid.*, p. 44-45). Est-il envisageable de systématiser ces réseaux encore informels de soutien mutuel, en privilégiant des temps d'arrêt ou en modulant des regroupements d'enseignants qui dynamiseraient cette pratique conforme à la logique de professionnalisation?

Enfin, la formation par les pairs est une troisième voie d'entraide professionnelle qui a fait ses preuves, notamment dans le réseau collégial, en s'appuyant sur l'expérience professionnelle, en regroupant des enseignants de plusieurs disciplines et en utilisant les ressources du réseau. L'enquête menée par le Conseil révèle d'ailleurs un intérêt marqué de la part des enseignants pour les «formules de perfectionnement qui laissent place à l'autonomie et qui sont près de leurs besoins et de leur milieu (banque de cours, formation sur mesure, accès à un centre de ressources)» (*Ibid.*, p. 89). Cette forme de perfectionnement constitue certainement un renforcement de l'identité et de l'entraide professionnelles, et on peut penser qu'à l'intérieur de politiques intégrées de ressources humaines, les unités accumulées au cours de ces activités pourraient être prises en compte dans l'évolution des carrières.

La participation au projet d'établissement

La professionnalisation collective de l'enseignement appelle un changement radical du modèle actuel de gestion, parce qu'elle pose les enseignants en partenaires de l'activité éducative, mais sur la base d'une expertise qu'ils possèdent en propre, soit celle de l'acte d'enseigner, de la traduction et de l'appropriation du *curriculum*, de la pratique pédagogique et de l'évaluation des apprentissages. En ce sens, ce sont deux types d'expertise ou de compétence qu'il faut arrimer, et au mieux harmoniser: l'expertise professionnelle d'enseignement et l'expertise professionnelle d'encadrement ou de leadership. Autant le dire, notre culture organisationnelle n'est pas spontanément à l'heure de cette concertation, encore que des signes ici et là permettent d'espérer son émergence.

Je crois que, dans l'avenir, on exigera de plus en plus de l'institution d'enseignement elle-même des comptes sur la qualité de l'éducation qu'elle dispense, d'une part à cause du désengagement croissant de l'État en éducation, et, d'autre part, à cause des exigences plus élevées et plus nombreuses que les citoyens, de plus en plus scolarisés, posent à l'établissement que fréquentent leurs enfants. De ce point de vue, c'est l'établissement dans son entier qui assumera une plus grande imputabilité, et les enseignants, collectivement, ne seront pas exemptés de ce mouvement.

Par ailleurs, il y a, dans l'enseignement, une densité institutionnelle qui appelle, à l'égard de la responsabilité des apprentissages, un professionnalisme collectif. Les enseignants ne sont pas des précepteurs, mais les acteurs d'un jeu constitué de plusieurs facteurs avec lesquels ils doivent composer. La manière de

transiger — ou d'éviter de transiger — avec cette réalité contribue à forger cette densité institutionnelle qui, même dans un milieu homogène, caractérise un établissement par rapport à un autre. Ceci est une autre façon de dire que la dynamique de l'établissement ne joue pas un rôle neutre dans la réussite des élèves. Au contraire, et le Conseil en avait d'ailleurs fait l'objet de son rapport annuel 1986-1987 (Conseil supérieur de l'éducation, 1987), la qualité de l'éducation se joue établissement par établissement. Au-delà d'un certain niveau de ressources allouées par l'État, qu'on peut par ailleurs souhaiter le plus riche possible, c'est la mise en commun du potentiel éducatif d'un établissement, toutes compétences convergeant, y compris celles des élèves, qui constitue la valeur ajoutée, d'où la nécessité d'une concertation sur l'essentiel entre les acteurs et de l'élaboration d'un projet d'établissement qui mobilise les compétences respectives.

Dans un établissement où il n'y aurait qu'une somme d'enseignants pratiquant isolément leur enseignement, l'identité institutionnelle serait forcément récupérée au profit d'une administration de l'enseignement peut-être fonctionnelle, mais mal nourrie quant au déroulement de l'activité éducative.

Une éthique de service public

Bien que brièvement, je voudrais souligner qu'une dernière dimension du professionnalisme collectif prend sa source dans le caractère public du service d'éducation. Dans cette perspective, l'éducation est nécessairement en rapport avec les besoins, les attentes et le développement de la société. Et réciproquement, la société doit indiquer concrètement, par une série de mesures qui vont de l'assiette budgétaire jusqu'aux grands encadrements, l'importance et le soutien qu'elle accorde à l'éducation.

L'éducation n'est donc pas un espace privé. Au contraire, c'est un espace public, fait de multiples réseaux et dont l'action est exposée aux espoirs, aux pressions et aux... compressions. Elle est aussi le creuset obligé que s'est donné la société pour socialiser, instruire et intégrer tous ses enfants. Elle est donc un espace éminemment politique, où des valeurs sont en jeu et des orientations sans cesse remises en question.

Une éthique de service public appelle donc un professionnalisme collectif dans deux directions complémentaires: celle de l'engagement en faveur de la qualité de l'éducation et de la réussite du plus grand nombre, malgré des conditions d'exercice pas toujours attrayantes; celle aussi de l'intervention publique des enseignants sur les problèmes d'éducation, avec une voix autorisée, comme élément essentiel du débat public et démocratique.

Ce professionnalisme collectif a été en partie assumé par le discours syndical des 20 dernières années; il ne peut l'être complètement, cependant, à cause de la nature même de l'action syndicale. Ce n'est pas nier l'importance ni le

mérite du syndicalisme que de le reconnaître. Le syndicalisme enseignant le reconnaît d'ailleurs lui-même de plus en plus depuis quelque temps, en modulant ses interventions sur la base d'une conception plus «pédagogique» de l'enseignement.

Je ne veux pas opposer syndicalisme et professionnalisme collectif. Je souhaite seulement rappeler que ce dernier découle d'une compréhension renouvelée de l'acte d'enseigner dans un contexte nouveau d'attentes sociales nombreuses, et que le syndicalisme, pour continuer à être utile, devrait se mettre à son service.

Je termine en soumettant que les quatre dimensions du professionnalisme collectif que je viens d'énoncer fondent à leur tour une éthique professionnelle plus et mieux que ne le ferait aucun code et que leur développement est une condition essentielle du renouvellement du contrat social.

RÉFÉRENCES

- Berthelot, M. (1991). *Enseigner, qu'en disent les profs?* (Rapport d'une recherche menée auprès du personnel enseignant du primaire, du secondaire et du collégial). Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1987). *La qualité de l'éducation: un enjeu pour chaque établissement* (Rapport annuel 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation). Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1991a). *La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social* (Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation). Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1991b). *L'intégration des savoirs au secondaire: au coeur de la réussite éducative* (Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science). Québec: Conseil supérieur de l'éducation.