



LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Mémoire de la Fédération nationale
des enseignantes et des enseignants
du Québec (CSN)

dans le cadre de la consultation
du Conseil supérieur de l'éducation

Octobre 2003

fneeq 
CSN

Préambule

La Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ) remercie les membres du Conseil supérieur de l'éducation de lui permettre de participer à cette consultation portant sur la profession enseignante.

La Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ) compte 14 000 enseignantes et enseignants de cégep, 8 000 chargé-es de cours des universités, 1 600 enseignantes et enseignants au primaire, au secondaire et au collégial du secteur privé subventionné et 130 tutrices et tuteurs de Télé-Université. La FNEEQ est affiliée à la Confédération des syndicats nationaux (CSN) qui regroupe 270 000 membres.

Dans le cadre de ce mémoire, la FNEEQ a plus particulièrement consulté les membres des syndicats du regroupement privé qu'elle représente.

Introduction

Depuis plusieurs années déjà, le questionnement sur la profession enseignante au primaire et au secondaire et sur son évolution est marquée par une visée de professionnalisation. Or, disons-le d'emblée et sans détour, le constat que nous faisons aujourd'hui, c'est que la profession enseignante est en crise. Les nombreuses modifications apportées à la structure scolaire, la pénurie actuelle d'enseignantes et d'enseignants et les difficultés de rétention des jeunes maîtres amplifient cette crise.

En effet, au cours de la dernière décennie, des changements importants sont survenus dans le système de l'éducation du Québec. Plusieurs de ces changements ont eu des effets négatifs sur la profession enseignante. Il nous apparaît important d'en rappeler les plus déterminants.

La réforme de la formation des maîtres initiée en 1992⁽¹⁾ et mise en œuvre en 1994, a modifié l'équilibre entre la formation disciplinaire, la formation psychopédagogique et la formation pratique. La réforme de l'Administration gouvernementale, mise en chantier par la *Loi sur l'administration publique* (loi 82), a introduit un nouveau cadre de gestion des services publics, ce qui n'a pas été sans conséquences sur les conditions d'exercice de la profession. De plus, la réforme scolaire, amorcée en 1997, a redéfini le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant et, de ce fait, a eu une influence considérable sur l'identité professionnelle de ces derniers.

Nous devons également signaler l'intégration des technologies de l'information et des communications (TIC) dans l'enseignement et la vague de prises de retraite initiée en 1996 comme phénomènes significatifs caractérisant la situation actuelle de la profession enseignante. Finalement, les choix budgétaires du gouvernement du Québec ont amené la réduction du financement des services publics dont celui de l'éducation.

Nous aborderons la question de la profession enseignante en trois volets : la formation des maîtres et l'accès à la profession enseignante, les conditions d'exercice de la profession et la reconnaissance sociale de la profession. Chacun de ces trois volets sera traité de la façon suivante : un bref rappel des faits, une identification des principales difficultés rencontrées et nos recommandations.

¹ QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître*, Québec, 1992

La formation des maîtres et l'accès à la profession enseignante

Certains difficultés éprouvées actuellement par la profession enseignante sont directement liées aux structures qui encadrent l'accès et l'insertion à cette profession. Rappelons que la formation des maîtres a été transformée en 1994 par l'introduction du baccalauréat de cent vingt unités sur quatre ans. Ce nouveau baccalauréat modifiait profondément l'équilibre entre la formation disciplinaire, la formation psychopédagogique et la formation pratique. On y accordait une plus grande importance à la formation pratique et psychopédagogique en augmentant substantiellement le nombre d'heures consacrées à ce volet. Or du même coup, on minimisait l'importance de la formation disciplinaire en introduisant l'obligation d'une formation multidisciplinaire. Ce faisant, les facultés des sciences de l'éducation sont devenues les maîtres d'œuvre de cette réforme de la formation des maîtres.

Par ailleurs, dans la foulée de l'introduction du nouveau baccalauréat, nous avons assisté à la disparition des certificats de premier cycle en psychopédagogie donnant accès au brevet d'enseignement. Le règlement sur l'autorisation d'enseigner était aussi modifié. Désormais, l'obtention du nouveau baccalauréat donne directement accès au brevet d'enseignement qui, depuis 1997, ne spécifie ni le champ disciplinaire, ni le niveau d'enseignement pour lequel il est émis. C'est désormais l'employeur qui, selon les clauses des conventions collectives, juge de la capacité d'enseigner une matière inscrite à l'horaire.

Plus récemment, en 2001⁽²⁾, une nouvelle transformation du baccalauréat en enseignement au secondaire enlevait l'obligation d'une formation multidisciplinaire dans les concentrations français et mathématique.

² QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation à l'enseignement : les orientations – Les compétences professionnelles*, Québec, 2001.

Certes, toutes ces transformations avaient comme objectif l'amélioration de la formation à l'enseignement et, par voie de conséquence, la revalorisation de la profession enseignante. Or, les résultats attendus ne sont pas tous au rendez-vous, tant s'en faut.

Plusieurs difficultés importantes ont été induites par ces nombreux changements dont la dévalorisation de la formation disciplinaire. D'aucuns dans le milieu scolaire ont constaté les lacunes de la formation disciplinaire. Ces lacunes entraînent chez les jeunes enseignantes et enseignants une grande insécurité quant aux contenus notionnels qui doivent être vus en classe. Ce problème a été relevé tant par les enseignants du secteur régulier que par ceux du secteur de l'adaptation scolaire. Il devient même particulièrement criant au niveau du deuxième cycle du secondaire dont les contenus notionnels sont plus approfondis. Pensons, par exemple, aux programmes des cours de mathématique MAT436 ou de français FR586. Les jeunes enseignantes et enseignants éprouvent souvent un sentiment d'incompétence et ont l'impression de n'avoir que quelques cours d'avance sur leurs élèves.

De cette fragilité au plan de la formation disciplinaire, il résulte une dépendance excessive face au matériel didactique offert par les éditeurs. Cette dépendance se manifeste par une certaine difficulté à juger de la valeur et de la pertinence des contenus et des démarches proposés dans les manuels et les cahiers d'exercices. Contrairement à ce que certains laissent entendre, ce problème ne disparaîtra pas dans un contexte de pédagogie par projet ; il devient tout simplement plus aigu. En effet, la pédagogie par projet laisse plus de place à la créativité et exige une plus grande ouverture d'esprit. Elle demande donc de la part de l'enseignante ou de l'enseignant d'avoir une vaste culture disciplinaire.

Aux difficultés de la gestion disciplinaire d'un groupe-classe s'ajoute donc l'insécurité face aux contenus. Ce sont là des ingrédients plus que suffisants pour décourager une enseignante ou un enseignant en début de carrière et l'amener à se réorienter sur le plan professionnel. Selon nous, il y a là un facteur lourd dans les difficultés de rétention de la profession enseignante ce qui contribue à la pénurie d'enseignantes et d'enseignants. Selon l'OCDE : « *Au Canada, un diplômé sur quatre ne devient pas professeur et, selon les estimations, 25 à 30% de ceux qui entament une carrière d'enseignant l'abandonnent dans les cinq années suivantes.* »³⁾ Nous n'avons pas de raison de croire que la situation est différente au Québec.

Par ailleurs, les voies d'accès à la profession sont actuellement structurées de telle sorte qu'elles dissuadent des candidates et candidats susceptibles de s'engager dans la profession. En effet, la formation initiale actuelle oblige les candidats à l'enseignement à faire un choix quasi irrévocable dès le collégial. Aux portes de l'université, l'étudiante ou l'étudiant du collégial devra réfléchir sérieusement à l'option enseignement.

S'il choisit, à titre d'exemple, de s'inscrire en histoire, il ne pourra plus, à la fin de son baccalauréat, voire de sa maîtrise ou de son doctorat, se diriger en enseignement au primaire ou au secondaire sans refaire trois ou quatre années d'études supplémentaires. La formation courte menant à l'obtention du brevet d'enseignement n'existe plus. À notre avis, il y a quelque chose d'absurde. D'autant plus qu'une telle formation courte existe en Ontario, qu'elle est reconnue au Québec et qu'elle donne donc accès à l'autorisation légale d'enseigner.

Voilà pourquoi on retrouve dans certaines écoles du Québec du personnel enseignant non légalement qualifié qui possède pourtant un baccalauréat disciplinaire et qui montre un talent indéniable pour l'enseignement.

³ OCDE, *Analyse des politiques d'éducation*, 2002

Au contraire, si l'étudiant inscrit en formation des maîtres décide de modifier son parcours universitaire, il devra prolonger sa formation d'au moins deux années, car la formation disciplinaire initialement reçue n'est pas transférable dans une autre concentration. Finalement, le fonctionnement par cohorte rend le programme très contraignant. Il y a là de quoi rendre hésitant tout candidat intéressé par la formation des maîtres.

À l'égard de la formation disciplinaire, nous convenons que la réforme de la formation des maîtres de 1994 souhaitait un meilleur équilibre entre la formation disciplinaire et la formation pratique et psychopédagogique. Cependant, il nous apparaît que ce but n'a pas été atteint avec les nouveaux programmes de formation à l'enseignement.

Nous croyons donc qu'il faut reconsidérer cet équilibre et convenir qu'il y a actuellement un problème avec la formation disciplinaire. Afin de la rendre plus consistante, nous demandons une révision des programmes de façon à augmenter son poids relatif dans la formation globale.

Nous croyons aussi que la maîtrise d'une discipline facilite l'appropriation d'une seconde. Bien maîtriser une discipline permettrait à une enseignante ou à un enseignant en début de carrière de se sentir plus rassuré dans au moins une partie de sa tâche d'enseignement. Cela lui donnerait une meilleure assise à la fois intellectuelle et psychologique pour assumer sa tâche. L'appropriation d'une seconde discipline pourrait alors s'effectuer dans un contexte de formation continue. Il y a lieu de croire qu'une telle approche mettrait en valeur le dynamisme, la créativité et le dévouement qui sont généralement reconnus aux jeunes enseignantes et enseignants.

Le peu d'intérêt accordé à la formation disciplinaire au cours des dernières années, voire même son dénigrement, n'est pas étranger au fait que l'on n'ait pas cru bon de maintenir des formations courtes qui permettent aux détenteurs d'un baccalauréat (d'une maîtrise ou d'un doctorat) dans une discipline appropriée d'obtenir une autorisation légale permanente d'enseigner. Nous croyons qu'il est nécessaire et même urgent que de tels programmes de formation soient de nouveau offerts dans les universités québécoises. Comme nous l'avons mentionné précédemment, le seul fait que de tels programmes soient offerts en Ontario et reconnus au Québec est un argument valable et suffisant en soi.

Par ailleurs, cette absence de formation entraîne des situations totalement invraisemblables. À titre d'exemple, nous savons qu'au moment où nous écrivons ces lignes, certains de nos membres ayant une formation universitaire de deuxième cycle et une expérience de plusieurs années dans l'enseignement collégial ne peuvent obtenir une autorisation légale d'enseigner au secondaire, sans se voir contraints à suivre une formation universitaire de plus de trois années à temps plein en formation des maîtres. Cela n'a aucun sens.

La mise en place de tels programmes complémentaires en pédagogie et en didactique serait également une façon de rétablir la légitimité de la formation disciplinaire dans la formation des maîtres. Nous ne proposons pas une formation psychopédagogique et pratique à rabais. Au contraire, nous croyons que ces deux aspects de la formation doivent être solides. Nous pensons qu'il est possible de trouver un modèle de formation complémentaire qui assure une excellente formation globale.

Recommandations

Plusieurs discussions se sont tenues au sein de notre Fédération sur la formation des maîtres. À notre dernier congrès, nous avons adopté une résolution qui reprenait, entre autres, les positions des enseignantes et enseignants des institutions privées du primaire et du secondaire. La FNEEQ :

- considère que la formation des maîtres passe par une solide formation disciplinaire ;
- revendique que soit mise en place une formation universitaire complémentaire en pédagogie et en didactique qui permettrait aux diplômé-es ayant au moins un baccalauréat dans un champ disciplinaire d'obtenir une autorisation légale permanente d'enseigner au secondaire ;
- demande qu'une révision des programmes soit menée de manière à rendre plus consistante la formation disciplinaire en augmentant son poids relatif dans la formation globale ;
- demande qu'une réévaluation de la pertinence de la formation multidisciplinaire soit réalisée, comme cela a été effectué en 2001 pour les concentrations français et mathématique.

Les conditions d'exercice de la profession

Les conditions d'exercice de la profession enseignante se sont détériorées au cours des dernières années. C'est là une autre dimension de la crise que nous évoquions précédemment. Dans cette partie du mémoire, nous aborderons comment le renouvellement rapide des effectifs enseignants, l'introduction des TIC et l'impact des différentes réformes ont contribué à la dévalorisation de la profession enseignante.

Le renouvellement rapide des effectifs

Le vieillissement des effectifs enseignants a entraîné une vague de prises à la retraite qui ira en s'intensifiant au cours des prochaines années. D'ailleurs, en 1996, de nombreux enseignants ont bénéficié d'une retraite anticipée. Le renouvellement rapide des effectifs enseignants a mis en évidence le problème de l'intégration à l'enseignement vécu par les jeunes enseignantes et enseignants.

Un avis du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE)⁽⁴⁾ porte essentiellement sur la question de l'intégration à l'enseignement. Il en ressort que les difficultés sont nombreuses. Nous voulons mettre l'accent sur celles qui nous paraissent les plus criantes.

Les nouveaux enseignants s'intègrent dans un contexte en mouvance ce qui ajoute aux difficultés inhérentes d'un début de carrière.

⁴ COFPE, *Avis sur l'insertion dans l'enseignement*, mars 2002

D'une part, le renouvellement rapide des effectifs fait en sorte qu'il y a de moins en moins d'enseignantes et d'enseignants expérimentés pour accompagner les plus jeunes. L'expertise de ces enseignants semble se perdre. En effet, il existe peu de mécanismes qui encouragent l'accompagnement des jeunes enseignants.

D'autre part, la mise en place des différentes réformes fait en sorte que les jeunes enseignantes et enseignants doivent s'intégrer dans un milieu scolaire qui est lui-même à la recherche de nouvelles pratiques, dont bon nombre sont tantôt ambiguës, tantôt contestées. C'est là une situation qui ajoute aux difficultés d'intégration à l'enseignement.

De plus, plusieurs témoignages de jeunes enseignants révèlent que leur formation universitaire a fait fi des principes pédagogiques sur lesquels repose la réforme. Ainsi, aux lacunes de la formation disciplinaire se greffent celles de la formation pédagogique. Il y a donc ici un double handicap lié à la formation initiale de ces jeunes. Toutefois, cette déficience au plan de la pédagogie devrait être un phénomène passager, nous l'espérons, puisque les orientations prises par le ministère de l'Éducation en 2001 ont modifié les programmes de formation en fonction des principes qui sous-tendent la réforme.

Par ailleurs, selon l'avis même du COFPE, les mesures de soutien pour l'intégration à l'enseignement sont peu nombreuses et, lorsque certains milieux scolaires se dotent de mesures de soutien, les budgets qui y sont associés sont minimes et même insuffisants.

En ce qui a trait à l'accompagnement des jeunes enseignantes et enseignants en début de carrière, il est important de mettre en place des mesures qui facilitent l'intégration des nouveaux enseignants.

Notons également que toutes les mesures mises en place pour accompagner des jeunes enseignantes et enseignants doivent être soutenues par un financement adéquat. Il semble se développer chez les dirigeants politiques une forme de pensée magique à l'effet que là où du financement serait nécessaire, le professionnalisme et le dévouement des enseignantes et des enseignants suffiraient pour compenser le manque d'argent neuf, voire pour compenser les coupures budgétaires.

Par ailleurs, le problème de la pénurie d'enseignantes et d'enseignants nous préoccupe. L'avis du COFPE, les données de l'OCDE, les inquiétudes exprimées par l'ex-ministre monsieur Sylvain Simard⁽⁵⁾ et nos propres observations dans les milieux où œuvrent nos membres nous amènent à conclure que la situation doit être davantage investiguée. Nous pensons qu'il est urgent de préciser l'ampleur de ce phénomène grandissant au Québec.

⁵

Lettre du 18 novembre 2002 de monsieur Sylvain Simard, alors ministre de l'Éducation. Il s'agit d'une pièce jointe à la lettre du 16 juin 2003 de Jean-Pierre Proulx, président du Conseil supérieur de l'éducation, qui invitait la FNEEQ à soumettre le présent mémoire.

Recommandations

Le renouvellement des effectifs du personnel enseignant commande de prendre des mesures en vue de la nouvelle vague de prises de retraite qui s'annonce. La FNEEQ :

- **demande de prévoir des libérations complètes ou partielles de la tâche d'enseignement des enseignantes et des enseignants expérimentés, sur une base volontaire, afin d'accompagner les plus jeunes ;**
- **réclame qu'une étude soit entreprise afin d'analyser les causes du désintéressement des jeunes envers la profession enseignante.**

L'intégration des TIC

L'intégration des TIC a suscité des réactions diverses dans le milieu scolaire. Certains les considèrent comme un outil qui met en évidence le caractère construit des savoirs en court-circuitant l'idée que les savoirs sont un répertoire de connaissances statiques acquises une fois pour toute. Il s'agit d'un outil qui devrait permettre à l'école comme à l'élève de s'ouvrir sur le monde et cela en direct. Les savoirs ne se confinent plus aux seuls manuels scolaires. Cet outil est en parfaite convergence avec le socio-constructivisme pédagogique qui structure la réforme scolaire.

Il s'agit donc d'un objectif louable, mais dont la mise en œuvre est déficiente et a contribué à la détérioration des conditions d'exercice de l'enseignement.

En effet, les TIC ont pris progressivement leur place dans le milieu scolaire, et ce bien avant la réforme de 1997. Cependant, c'est avec le nouveau programme d'études de l'école québécoise que les TIC trouvent leur place officielle. Elles font désormais l'objet d'une compétence dite transversale devant être maîtrisée pendant le cheminement scolaire de l'élève. Le ministère de l'Éducation mettait sur pied un plan quinquennal de financement pour l'achat des appareils, la mise en réseau, l'achat des logiciels et le soutien technique. Ce plan de financement n'a pas été renouvelé lorsqu'il est arrivé à son terme en 2002.

Au printemps 2002, la FNEEQ a mené une enquête sur l'intégration des TIC dans l'enseignement auprès des membres de ses syndicats affiliés. Cette enquête nous a permis de constater que les difficultés d'intégration sont nombreuses.

Mentionnons d'abord le problème de la formation nécessaire pour qu'une enseignante ou un enseignant puisse intégrer les TIC dans les apprentissages de ses élèves. À ce sujet, nous devons d'abord convenir qu'une connaissance rudimentaire des ordinateurs n'est pas suffisante. Savoir utiliser un logiciel de traitement de texte ou savoir naviguer sommairement avec son poste de travail personnel n'est certainement pas suffisant pour se retrouver dans un laboratoire avec une trentaine d'élèves et autant d'appareils reliés en réseau. L'enseignant doit avoir les connaissances nécessaires pour être capable d'aider l'élève en difficulté au plan technique ou lors de l'utilisation du logiciel.

Par ailleurs, la connaissance d'un seul logiciel est insuffisante. L'enseignant doit s'appropriier en profondeur plusieurs logiciels qu'il utilisera ensuite dans le laboratoire, car il devra apprendre aux élèves à les utiliser. Tout cela ne peut se faire sans une formation substantielle qui demande du temps, un temps parfois considérable et donc beaucoup plus qu'une demi-journée pédagogique.

Qu'il s'agisse ou non d'une décision personnelle, tous les enseignants consultés lors de notre enquête affirment qu'une approche d'intégration des TIC dans l'enseignement entraîne un alourdissement marqué de la tâche, et ce autant lors de la conception que de la diffusion du cours. Les horaires actuels de travail prévoient peu de temps pour le travail personnel ou en équipe. Réaliser un projet à l'aide d'outil informatique en requiert beaucoup et le transmettre exige un encadrement personnalisé auprès des élèves. Pour réussir ce tour de force, plusieurs doivent consacrer leurs soirées, leurs fins de semaine et même parfois une partie de leurs vacances.

Il existe également un débat sur le statut des TIC à l'école. Certains promoteurs zélés de l'intégration des TIC à l'école en font plus qu'un incontournable. Ils en font une fin en soi, une condition nécessaire, un passage obligé pour un enseignement de qualité. Nous ne tenons pas ce discours. En effet, nous croyons que les TIC sont des outils qui peuvent être d'une grande utilité. Cependant, ils restent des outils, des instruments.

Le manque de soutien technique est une autre difficulté relevée dans notre enquête. Quiconque utilise quotidiennement un ordinateur sait à quel point ces appareils peuvent être capricieux et à quel point il peut être difficile d'identifier l'origine du problème sans une formation adéquate. Or, le soutien technique est nettement insuffisant. Des problèmes techniques récurrents et trop fréquents dissuadent souvent les enseignants à utiliser les TIC. On peut comprendre qu'ils ne soient pas très enthousiastes à se retrouver dans un laboratoire d'informatique avec une trentaine d'élèves alors que le réseau ne fonctionne plus, que le logiciel n'a pas été installé par le technicien faute de temps, que l'imprimante manque d'encre ou que le site Web est surchargé. Voilà autant de réalités quotidiennes auxquelles doit faire face l'enseignante ou l'enseignant.

Finalement, ajoutons que malgré les sommes importantes consenties pour « brancher » l'école, les budgets ont été insuffisants pour répondre aux besoins (équipement, formation et soutien technique). Ont-ils été mal évalués ? Enfin, qu'advient-il du financement du soutien technique depuis que les allocations à cet effet ont été intégrées à l'allocation de base de l'élève ?

Recommandations

La profession enseignante face aux TIC demeure depuis longtemps une préoccupation majeure pour notre Fédération. La FNEEQ :

- **croit essentiel que toute implantation des technologies de l'information et des communications se fasse dans le cadre d'un plan de développement qui protège les emplois existants ;**
- **revendique que leur implantation ne se fasse pas au détriment des conditions de travail des enseignantes et des enseignants ;**
- **demande que leur implantation s'accompagne de mesures de perfectionnement appropriées ;**
- **exige que chaque enseignante ou enseignant puisse disposer du matériel informatique dont il a besoin pour accomplir ses tâches ;**
- **réclame que ces changements technologiques soient réalisés dans le respect de la nécessaire autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants.**

L'impact des réformes

Au cours des dernières années, la profession enseignante a également été bouleversée par deux importantes réformes : la réforme scolaire et la réforme de la gestion des services publics. Ces deux réformes ont créé une insécurité et une ambiguïté diffuse chez les enseignantes et les enseignants au plan de leur identité professionnelle, des attentes sociales et de l'avenir de leur profession.

La réforme de la gestion des services publics a introduit en éducation comme dans les autres secteurs des services publics un mode de gestion axée sur les résultats⁽⁶⁾. C'est dans cette réforme que les notions de transparence, d'imputabilité, d'obligation de résultat trouvent leur origine, avec comme corollaire, pour l'enseignement primaire et le secondaire, la mise en place des plans de réussite.

Le tout s'est manifesté comme un mouvement convergent qui s'est traduit par une réduction du financement de l'éducation. En 1981-1982, le Québec consacrait 6 % de son PIB à l'enseignement primaire et secondaire. En 1993-1994, il y consacrait 4,9 %. En 2001-2002 il n'y consacrait plus que 4 %.⁽⁷⁾

Cette baisse de financement a favorisé l'instauration d'une dynamique de marché axée sur la compétitivité entre les établissements scolaires comme en témoigne la publication des palmarès de toutes obédiences. D'ailleurs, sur la question de l'introduction d'une logique marchande, le Conseil supérieur de l'éducation a cru le sujet suffisamment préoccupant pour y consacrer son rapport annuel 2000-2001 intitulé « *La gouverne de l'éducation, logique marchande ou processus politique* ».

⁶ Le plan stratégique 2000-2003 du MEQ (mise à jour 2001) ne laisse aucune ambiguïté sur cette question. On y retrouve dans la section « Orientations et objectifs stratégiques pour la gestion » des énoncés on ne peut plus clairs : « *Accroître l'efficacité et l'efficience du système d'éducation en mettant l'accent sur les résultats, sur l'imputabilité et sur la transparence de la gestion publique* ». À cette orientation stratégique de gestion, on ajoute l'objectif suivant : « *Généraliser une approche de gestion axée sur les résultats.* »

⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Indicateurs de l'éducation*, Québec, 2003

Pendant la même période, les États généraux sur l'éducation ont été l'occasion d'un débat public sur l'orientation de l'école québécoise qui, pour l'enseignement primaire et secondaire, a donné lieu à la réforme scolaire de 1997. Cette réforme s'est articulée autour de trois dimensions : la réforme législative avec la refonte de la Loi sur l'instruction publique, la réforme administrative avec la décentralisation des décisions ainsi que la réforme pédagogique avec le nouveau curriculum et les programmes d'études.

Cette réforme a été et reste porteuse d'objectifs éducatifs ambitieux. Cependant, sa mise en œuvre a fait place à de nombreux tâtonnements ce qui a eu pour effet de la rendre parfois obscure et moins crédible. Nous faisons référence aux débats difficiles entourant la question des compétences et la place des savoirs, aux problèmes de l'évaluation des apprentissages et du bulletin scolaire de même qu'aux nombreux retards d'écriture des programmes d'études.

Ainsi, la mise en œuvre de la réforme scolaire se structure autour de deux grands pôles idéologiques : le néolibéralisme et l'humanisme. Les politiques de désengagement de l'État, la décentralisation des décisions vers l'école et l'imputabilité sont autant de mesures qui se rapprochent d'une culture néolibérale. À l'inverse, les trois missions confiées à l'école québécoise, « Instruire, socialiser, qualifier »,⁽⁸⁾ s'inscrivent dans une perspective humaniste. *Instruire* renvoie à la notion du développement des activités intellectuelles. *Socialiser* favorise le sentiment d'appartenance à la collectivité. *Qualifier* permet à tous les élèves une intégration à la société par la maîtrise de compétences professionnelles. L'école québécoise se trouve aux prises avec deux tendances dont les divergences sont génératrices de contradictions et de tensions.

⁸ MEQ, *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, 1997, p. 9

La mise en œuvre de la réforme scolaire reste encore largement à faire même au primaire et n'est pas encore entamée au secondaire. Pour le primaire, par exemple, certaines commissions scolaires commencent tout juste à utiliser une nouvelle forme d'évaluation des apprentissages et de bulletin scolaire. Au secondaire, le programme d'études est en phase d'approbation et devrait être mis en application à l'automne 2005.

Malgré des ajustements nombreux et judicieux apportés pendant l'implantation de la réforme au primaire, il reste encore beaucoup d'ambiguïtés. Bon nombre d'enseignantes et d'enseignants demeurent perplexes et sceptiques face au manque de clarté de certains concepts clés de la réforme. L'ambiguïté persiste entre autres sur la question de la place des savoirs à l'école. Le manque de clarté et l'absence d'un consensus autour du tandem savoirs-compétences ont des répercussions sur l'identité professionnelle des enseignants. Beaucoup d'entre eux se posent des questions qui restent encore sans réponses satisfaisantes. Qui sommes-nous ? Des enseignantes et des enseignants ? Des *motivateurs* ? Des guides ? Des *facilitateurs* ? Puisque nous devons quitter le « paradigme de l'enseignement » pour nous convertir au « paradigme de l'apprentissage », devons-nous encore enseigner ? Si nous n'enseignons plus, que faisons-nous au juste ?

Bien qu'elles méritent d'être analysées, nous ne voulons pas aborder le bien-fondé de ces questions. Nous nous limiterons à mettre en évidence ce que ces interrogations révèlent de l'état actuel de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants : une situation de crise identitaire. Nous voulons également signaler que, faute d'un véritable consensus sur plusieurs éléments de la réforme, plusieurs enseignants ont le sentiment que cette réforme vient « d'en haut », qu'elle leur est imposée, et cela même si souvent ils jugent intéressants plusieurs aspects de la réforme et adhèrent à plusieurs objectifs.

En d'autres termes, les tâtonnements, le manque de clarté et l'absence d'un réel consensus autour des axes clés de la réforme ont suscité une crise identitaire d'une part et un sentiment d'aliénation professionnelle d'autre part.

Par ailleurs, les coupures budgétaires des dernières années se font de plus en plus sentir dans l'environnement quotidien des enseignantes et des enseignants. Qu'il s'agisse de faire des photocopies, d'obtenir une cartouche d'encre pour l'imprimante ou d'avoir accès à l'expertise d'un professionnel non enseignant pour des élèves en difficulté, tout pose problème. Ces tracasseries quotidiennes prélèvent un lourd tribut sur les conditions d'exercice de la profession enseignante. D'autant plus que beaucoup d'enseignants disent vivre ces difficultés avec un fort sentiment d'isolement, ayant quelquefois l'impression d'être laissés seuls et sans appui en première ligne.

S'ajoute encore, pour plusieurs enseignantes et enseignants, le sentiment d'être l'objet de demandes contradictoires, irréconciliables, voire déraisonnables. Ce sentiment résulte d'un double discours qui s'apparente beaucoup à celui que nous avons évoqué précédemment. Les deux exemples suivants illustrent les dichotomies vécues. D'une part, l'enseignant doit mettre l'élève au centre de ses apprentissages et respecter ses caractéristiques individuelles (son style, son rythme d'apprentissage) mais d'autre part, l'enseignant doit faire atteindre des objectifs de réussite quantifiables, et ce dans des délais prescrits. De plus, le travail de l'enseignant doit s'articuler autour d'un travail d'équipe fait en collégialité tout en étant soumis à des contrôles de plus en plus nombreux exercés par les directions d'établissement et les commissions scolaires.

Nous croyons qu'il est essentiel d'opter pour une orientation politique qui privilégie un principe d'imputabilité défini en fonction des moyens, abandonnant ainsi la notion d'obligation de résultat. C'est à cette condition qu'il sera possible d'engendrer une gestion nouvelle des établissements scolaires qui soit fondée sur une authentique collégialité. Nous sommes encore très loin d'une telle chose. Nous voulons une école où tous les partenaires, dont les enseignantes et les enseignants au premier chef, aient un véritable pouvoir d'influence et de décision.

Recommandations

C'est pourquoi, en regard des réformes en éducation, la FNEEQ :

- **souligne qu'il est important d'accentuer les mesures visant une gestion plus collégiale des établissements scolaires ;**
- **demande que l'on privilégie une valorisation authentique des enseignantes et des enseignants en leur reconnaissant toute l'expertise de leur contribution et en leur accordant un pouvoir décisionnel accru.**

La reconnaissance de la profession

La profession enseignante a vu s'effriter son prestige au fil des années. Plusieurs phénomènes ont contribué à cette dépréciation progressive. Nous voulons en aborder ici quelques-uns.

Le premier phénomène que nous voulons décrire concerne l'introduction de l'approche client dans les rapports de l'école avec les parents. Cette approche vise à considérer l'école comme une entreprise de services dont les parents sont les clients. Il en résulte une grande confusion quant aux rapports entre l'école et la communauté. Cette confusion a entraîné une déperdition de la crédibilité morale et professionnelle des enseignantes et des enseignants auprès de leurs partenaires immédiats : les directions d'établissement et les parents. Les enseignants ne sont plus une référence sûre.

Disons d'abord que cette approche n'a de sens que dans une conception marchande des relations entre l'école et les parents. Selon cette approche, les parents sont des clients qui pourraient bien décider d'aller ailleurs en cas d'insatisfaction. Cette logique de marché est préjudiciable à l'école, car elle pervertit les rapports entre les partenaires. Ce n'est plus la valeur éducative des jugements professionnels émis et des actes éducatifs posés qui prime, mais le fait de constater si ces jugements ou actes ont eu l'heur de plaire ou non au parent concerné. Dans une telle perspective, il arrive de plus en plus souvent que des directions d'établissement donnent raison sur-le-champ à un parent qui se plaint d'une enseignante ou d'un enseignant ; prenant ainsi *a priori* que l'enseignant a nécessairement tort puisque le client se plaint.

Dans un tel contexte, le professionnalisme des enseignantes et des enseignants n'a plus l'éducation pour objet, mais les relations publiques. La qualité de l'intervention des parents à l'école renvoie à leur capacité à obtenir gain de cause contre l'école en toute circonstance. Est-ce bien là ce que nous souhaitons voir se développer ?

Il est urgent que cette approche soit abandonnée au profit d'une approche plus communautaire dans laquelle les compétences respectives des partenaires sont reconnues *a priori* et respectées. À cet égard, nous estimons que les compétences professionnelles des enseignants ne sont pas suffisamment reconnues au plan institutionnel. Une véritable reconnaissance de la profession doit passer par la mise en place de structures qui permettent la construction d'un véritable pouvoir d'influence et de décision dans l'école.

Le deuxième phénomène auquel nous voulons nous arrêter est le débat qui a eu lieu autour de la création d'un ordre professionnel. Depuis l'arrivée du nouveau gouvernement et malgré l'avis contraire de l'Office des professions, ce débat refait surface. Derrière le discours se cache la volonté d'une reconnaissance sociale de la profession. Certes, certains enseignants, quoique minoritaires, se disent favorables à la création d'un ordre afin que leur activité professionnelle obtienne une reconnaissance sociale.

D'ailleurs, dans le mémoire que nous avons présenté conjointement avec la CSN à l'Office des professions au printemps 2002, nous partagions avec plusieurs le diagnostic d'une absence de reconnaissance sociale et professionnelle des enseignantes et des enseignants. Nous continuons à croire que la valorisation de la profession enseignante ne passe pas par la création d'un ordre. Elle dépend plutôt de mesures axées sur la responsabilisation des personnes, l'autonomie professionnelle et la prise en charge par le milieu. Notre position repose sur des arguments que nous décrirons brièvement.

Puisque la mission première d'un ordre est d'assurer la protection du public, cette entité ne peut que privilégier la mise en place de mesures de contrôle et de surveillance de la qualité des services offerts à la population. Or, l'acte d'enseigner est complexe, sans cesse soumis à l'évolution d'une clientèle scolaire de plus en plus exigeante. Il est chose courante maintenant qu'un enseignant doive répondre aux critiques des élèves, des parents et de la société. Faut-il ajouter celles d'un ordre professionnel ?

Bien qu'enseigner exige un apport personnel important de la part de l'enseignant, il est avant tout « un acte collectif et public où l'enseignant est en constante interrelation avec un groupe d'élèves ».⁹ Parallèlement, un élève est quotidiennement en relation avec plusieurs enseignants ou professionnels de l'éducation. La relation élève-enseignant est donc complexe et soulève, par le fait même, une problématique quant à l'application des mécanismes d'encadrement prévue par le *Code des professions*. En effet, cette relation élève-enseignant ne peut être associée à celle plus individuelle et confidentielle de l'aide exercée, par exemple, par un psychologue ou un médecin.

D'ailleurs, les différentes lois et réglementations actuelles suffisent à assurer la qualité de l'enseignement dispensé dans le réseau scolaire. Plus précisément, la *Loi sur l'instruction publique* permet à toute personne de porter plainte au Ministre contre un enseignant qui commet une faute grave pendant l'exercice de ses fonctions. À la lumière des observations reçues, le Ministre peut révoquer ou suspendre l'autorisation d'enseigner. De plus, la majorité des conventions collectives prévoit le droit à l'employeur de recourir à des mesures disciplinaires. Dans ces circonstances, quelle protection supplémentaire au public pourrait être apportée par la création d'un ordre?

⁹

Commentaires présentés à l'Office des professions du Québec dans le cadre de la Consultation relative à la reconnaissance professionnelle des enseignantes et des enseignants par la Confédération des syndicats nationaux et la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec, avril 2002, p. 9

L'enseignement aux secteurs d'éducation préscolaire, primaire et secondaire est soumis à divers contrôles. Le régime pédagogique est défini par une législation. Le matériel didactique est approuvé par le Ministre. Les résultats scolaires sont sanctionnés par le Ministère. Le travail des enseignants est supervisé par une direction d'école. Les devoirs et les responsabilités d'un enseignant sont définis par la loi. La structure d'une école est généralement fondée sur une série d'instances démocratiques allant du comité d'élèves au conseil d'établissement ou au conseil d'administration en passant par le comité de parents. Dans ces circonstances, quel encadrement supplémentaire utile à la profession pourrait être apporté par la création d'un ordre ?

En vertu de la loi, pour assurer la compétence et l'intégrité de ses membres, l'ordre est le seul maître d'œuvre de l'accès à la profession. Or, au fil des ans, le réseau de l'éducation s'est doté d'une structure qui encadre la formation des maîtres et qui autorise l'exercice de la profession. À titre d'exemples, c'est le ministère de l'Éducation qui veille aux politiques de formation et à l'agrément des programmes de formation initiale à l'enseignement. Ce sont les universités, par le biais des facultés d'éducation, qui établissent les règles d'admission à la formation initiale. C'est à la suite d'une formation de cent vingt crédits qu'une université recommande au Ministère d'accorder à un candidat l'autorisation d'enseigner. Dans ces circonstances, quel critère supplémentaire à la formation actuelle pourrait être exigé suite à la création d'un ordre?

Certes, depuis la consultation sur le projet de la constitution d'un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants, un consensus s'est dégagé parmi les différents intervenants du système scolaire. Tous s'entendent pour reconnaître la dévalorisation de l'image de la profession enseignante.

Or, prétendre que l'appartenance à un ordre professionnel valorisera le statut professionnel de l'enseignant est pour le moins douteux. Créé avant tout pour la protection du public, un ordre n'est pas une entité à la défense de ses membres, est-il nécessaire de le rappeler. La reconnaissance sociale doit plutôt reposer sur des assises qui privilégient des mesures axées sur l'autonomie et la prise en charge du milieu. C'est cette avenue que la FNEEQ a toujours mise de l'avant en incitant le gouvernement à adopter un discours qui permette la reconnaissance sociale et professionnelle de la pratique enseignante.

Recommandations

En conséquence, la FNEEQ :

- **s'oppose fermement à la création d'un ordre professionnel pour les enseignantes et les enseignants ;**
- **exige du gouvernement du Québec qu'il prévoit un véritable plan de valorisation de la profession enseignante qui s'adresse directement aux enseignantes et aux enseignants et qui s'appuie sur les différentes pistes que nous avons soulevées dans ce mémoire.**

Conclusion

L'exercice de la profession enseignante restera toujours difficile, et ce même dans un contexte favorable. Or, depuis une dizaine d'années, les conditions d'exercice s'aggravent à un tel point qu'enseigner n'est plus une profession attrayante pour les jeunes. Il nous apparaît donc urgent de mettre en place des mesures propres à redresser la situation.

La profession enseignante dans son ensemble, tout ordre d'enseignement confondu, quoique vécu de façon différente, fait face à une crise identitaire et à un problème important de reconnaissance sociale. À cet égard, nous croyons urgent et impératif que la reconnaissance sociale de la profession enseignante, quel que soit l'ordre d'enseignement, soit restaurée et que les compétences professionnelles des enseignantes et des enseignants soient reconnues et respectées. C'est là le passage inévitable afin de rétablir des relations fondées sur la confiance et la coopération entre tous les acteurs du milieu scolaire québécois.

Pour ce faire, nous croyons que le gouvernement doit cesser de tenir un double discours : celui de l'idéal pédagogique et celui du budget. À titre d'exemple, promettre de faire de l'éducation une priorité et du même souffle, couper quatre-vingt-dix millions dans le budget destiné aux commissions scolaires et trente millions dans celui des cégeps suscite chez les enseignantes et les enseignants, méfiance, repli sur soi, désarroi et le sentiment d'être manipulés. Ainsi, à la problématique de la valorisation s'ajoute le problème de la réduction massive et substantielle des impôts, ce qui aura un impact certain sur l'ensemble du réseau de l'éducation en affectant aussi bien l'élève que l'administration scolaire.

Il nous semble urgent d'analyser la situation tragique causée par la pénurie d'enseignantes et d'enseignants. L'étude devra englober une analyse de tous les mécanismes qui mènent à la profession enseignante, et ce depuis l'orientation scolaire du collégien jusqu'à l'intégration totale du jeune maître dans la profession.

Finalement, nous réitérons l'importance de mettre sur pied non seulement des campagnes de valorisation de la profession, mais surtout de mettre en place des mesures qui encouragent l'autonomie professionnelle, qui élargissent l'espace de liberté académique et qui instaurent un réel pouvoir de décision et d'influence. C'est dans cette direction que nous voyons se profiler un avenir prometteur d'épanouissement pour la profession enseignante.

Liste des recommandations

La formation des maîtres et l'accès à la profession enseignante

Plusieurs discussions se sont tenues au sein de notre Fédération sur la formation des maîtres. À notre dernier congrès, nous avons adopté une résolution qui reprenait, entre autres, les positions des enseignantes et enseignants des institutions privées du primaire et du secondaire. La FNEEQ :

- considère que la formation des maîtres passe par une solide formation disciplinaire ;
- revendique que soit mise en place une formation universitaire complémentaire en pédagogie et en didactique qui permettrait aux diplômé-es ayant au moins un baccalauréat dans un champ disciplinaire d'obtenir une autorisation légale permanente d'enseigner au secondaire ;
- demande qu'une révision des programmes soit menée de manière à rendre plus consistante la formation disciplinaire en augmentant son poids relatif dans la formation globale ;
- demande qu'une réévaluation de la pertinence de la formation multidisciplinaire soit réalisée, comme cela a été effectué en 2001 pour les concentrations français et mathématique.

Les conditions d'exercice de la profession

Le renouvellement rapide des effectifs

Le renouvellement des effectifs du personnel enseignant commande de prendre des mesures en vue de la nouvelle vague de prises de retraite qui s'annonce. La FNEEQ :

- demande de prévoir des libérations complètes ou partielles de la tâche d'enseignement des enseignantes et des enseignants expérimentés, sur une base volontaire, afin d'accompagner les plus jeunes ;
- réclame qu'une étude soit entreprise afin d'analyser les causes du désintéressement des jeunes envers la profession enseignante.

L'intégration des TIC

La profession enseignante face aux TIC demeure depuis longtemps une préoccupation majeure pour notre Fédération. La FNEEQ :

- croit essentiel que toute implantation des technologies de l'information et des communications se fasse dans le cadre d'un plan de développement qui protège les emplois existants ;
- revendique que leur implantation ne se fasse pas au détriment des conditions de travail des enseignantes et des enseignants ;
- demande que leur implantation s'accompagne de mesures de perfectionnement appropriées ;
- exige que chaque enseignante ou enseignant puisse disposer du matériel informatique dont il a besoin pour accomplir ses tâches ;
- réclame que ces changements technologiques soient réalisés dans le respect de la nécessaire autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants.

L'impact des réformes

En regard des réformes en éducation, la FNEEQ :

- souligne qu'il est important d'accentuer les mesures visant une gestion plus collégiale des établissements scolaires ;
- demande que l'on privilégie une valorisation authentique des enseignantes et des enseignants en leur reconnaissant toute l'expertise de leur contribution et en leur accordant un pouvoir décisionnel accru.

La reconnaissance de la profession

La FNEEQ :

- s'oppose fermement à la création d'un ordre professionnel pour les enseignantes et les enseignants ;
- exige du gouvernement du Québec qu'il prévoit un véritable plan de valorisation de la profession enseignante qui s'adresse directement aux enseignantes et aux enseignants et qui s'appuie sur les différentes pistes que nous avons soulevées dans ce mémoire.

Table des matières

Préambule.....	1
Introduction.....	2
La formation des maîtres et l'accès à la profession enseignante.....	3
Les conditions d'exercice de la profession	9
Le renouvellement rapide des effectifs.....	9
L'intégration des TIC.....	13
L'impact des réformes.....	17
La reconnaissance de la profession.....	23
Conclusion	29
Liste des recommandations.....	31