

Le Professionnalisme chez les enseignants et l'exercice de la profession

RICHARD DESJARDINS

Université de Moncton

Le thème du professionnalisme chez les enseignants est abordé abondamment. Toutefois, il est traité parallèlement à la crise de l'enseignement et au malaise vécu chez le personnel enseignant. En effet, de nombreux bouleversements questionnent la culture professionnelle de l'enseignement, surtout depuis les années 1970. Pour Fullan et Connelly (1987), l'éducation demeure dominée par le contrôle administratif. Voilà le dilemme bureaucratique auquel le professionnalisme enseignant est confronté et, parallèlement, toute réforme éducative. En revanche, selon Lessard (1990), les membres du corps enseignant ont la conviction que les caractéristiques de leur compétence professionnelle, acquise par leur formation et leur expérience, sont les garanties les plus sérieuses d'une plus grande qualité en éducation. Cette compétence les amène à revendiquer une plus grande autonomie et responsabilité professionnelles, qui sont, d'ailleurs, des caractéristiques essentielles à toute profession.

The theme of teacher professionalism is an issue often discussed. However, it is usually dealt with along with issues of teachers' discontent and the teaching crisis. Indeed, since the 1970s, many questions have been raised concerning the professional culture of teaching. According to Fullan and Connelly (1987), education is still dominated by administrative control. That constitutes the bureaucratic dilemma which teachers' professionalism and educational reform is confronted with. On the contrary, according to Lessard (1990), members of the teaching body are convinced that the characteristics of their professional competencies, acquired through training and experience, are the greatest guarantees of quality in education. These competencies lead them to claim more professional autonomy and responsibility, which are, indeed, essential characteristics for any profession.

Dans quelques provinces canadiennes, dont l'Ontario et le Nouveau-Brunswick, il existe une tradition d'associations professionnelles d'enseignants. Au Québec, dans la foulée des états généraux sur l'éducation, il y a actuellement un débat concernant la mise sur pied d'une association ou d'un ordre professionnel. En relation directe avec ce débat, le thème du professionnalisme chez les enseignants est abordé abondamment. Toutefois, il est traité parallèlement à la crise de l'enseignement et au malaise vécu chez le personnel enseignant. On relie l'acquisition d'un statut professionnel à une revalorisation de la profession enseignante. Les différents agents de l'éducation tels les administrateurs scolaires, les parents et les enseignants se servent du concept "professionnalisme enseignant," chacun selon leur point de vue, pour affronter les nombreux défis que pose leur volonté commune d'atteindre une plus grande qualité de l'éducation dans le système scolaire. Or, selon Lessard (1990), cette démarche vers le professionnalisme n'est pas un en-soi. Elle dépend de la conception que l'on se fait de l'éducation. Cette conception, liée aux finalités de l'éducation, est un élément crucial du débat actuel entourant la qualité de l'éducation.

*Des bouleversements de l'école qui questionnent
la culture professionnelle de l'enseignement*

Les années 1960 et 1970 avaient donné lieu à des efforts sans précédent dans les pays industrialisés en favorisant la préscolarisation souvent à partir de l'âge de 4 ans, en faisant la promotion de l'éducation par la scolarisation à 100% au niveau primaire, en rendant l'école obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, et en encourageant la fréquentation post-secondaire et universitaire.

Les débouchés sur le marché du travail étaient nombreux et à peu près tout le monde y trouvait son dû. Les années 1980 et 1990 offrent un tout autre panorama. La crise économique du début de ces années a frappé de plein fouet les jeunes, en restreignant de beaucoup l'accès à l'emploi. Selon Auba et Leclercq (1984), très tôt, on s'est demandé si ce n'était pas le système d'enseignement qui n'avait pu s'ajuster aux besoins de l'économie et de la société puisqu'il ne s'était pas adapté, entre

autres, aux nombreux secteurs dont le dynamisme dépend de l'introduction accélérée de nouvelles technologies, bouleversant la structure des emplois et des qualifications.

Prost (1990) explique que les contenus et les méthodes d'enseignement sont restés à peu près identiques à ceux utilisés pour l'école qui s'adressait à l'élite. Par contre, la clientèle se démocratisait. Cette masse de jeunes était, pourtant, inondée de la même culture que recevait une élite triée sur le volet. Il ajoute que dans cette démocratisation des classes, l'enseignement devenait de plus en plus abstrait et théorique. Selon Auba et Leclercq (1984), les enseignants ont vécu, comme tout le reste de la société, une période euphorique où la croyance en la diffusion démocratique du savoir faisait foi de tout. Mais, ils ont déchanté en passant à une période de scepticisme et d'interrogation au moment où ils se sont aperçus que la portée de leur acte pédagogique devenait de plus en plus problématique. En plus, la société les rendait responsables de ce gâchis.

Un des problèmes "scolaires" dévoilés de façon dramatique dans les pays industrialisés, est le nombre effarant d'échecs. On incrimine l'utilisation de pédagogies peu appropriées chez des élèves aux origines socio-culturelles hétéroclites et aux formations antérieures fortement différentes. Pourtant, l'éducation avait porté l'illusion d'une chance égale et d'un épanouissement maximum pour tous. Dès lors, on a douté de l'efficacité du système scolaire. Très tôt, on a stigmatisé le personnel enseignant au beau milieu de ce tollé d'insatisfactions. Immanquablement, on a amorcé le procès de ceux qui incarnent le système dans la classe.

Toutes sortes de solutions hétéroclites ont été mises en place. Toutes avaient pour but de rendre l'enseignement efficace. Selon Lieberman (1988), c'est bien plus à une restructuration de la conception de l'école à laquelle il faut s'attaquer plutôt que d'ajouter des cours ou des examens, par exemple. Cette nouvelle conception devrait être centrée sur un nouveau mode de relations entre tous les membres du personnel, en fonction d'un leadership participatif élargi, engageant les personnes concernées dans de nouveaux rôles impliquant des changements organisationnels et curriculaires substantiels.

Or, Devaney et Sykes (1988), posent une question névralgique: même si les enseignants en ont l'opportunité, sont-ils vraiment intéressés à entrer de plain pied dans un tel modèle professionnel? Il y a d'un côté les bonnes vieilles habitudes individualistes, où ils se retrouvent seuls dans leur classe à donner des cours magistraux, avec du matériel scolaire tout préparé d'avance et où, selon la coutume, l'élève qui étudie bien et suit le cours attentivement, aura normalement de bonnes notes. D'un autre côté, il y a cette nouvelle approche qu'est la résolution de problèmes. Les enseignants amènent les élèves à utiliser des stratégies d'apprentissages de plus en plus complexes, en les préparant à être de plus en plus autonomes et en mettant l'accent sur le travail fait en collaboration. On apprend à être capable de transférer les connaissances acquises et les habiletés d'apprentissage. On apprend à apprendre.

Devaney et Sykes (1988) ajoutent qu'en l'absence de modèle généralement vécu actuellement dans nos écoles, une culture professionnelle doit être basée sur des prémisses solides dont le coeur concerne l'apprentissage: comment les élèves apprennent le mieux et comment les enseignants enseignent le mieux?

Pour Fullan et Connelly (1987), la mise en valeur de la profession est une question implicitement sous-jacente à de nombreux autres questionnements dans la profession enseignante. D'ailleurs, ces auteurs font un lien direct entre la revalorisation de la profession enseignante, la formation du personnel et l'élévation du statut enseignant dans la société. Les éléments d'une revalorisation de la profession enseignante devraient être à la source d'un sentiment de responsabilité professionnelle, d'une amélioration constante et de responsabilité publique. D'ailleurs, cet objectif de mise en valeur de la profession serait l'élément clé menant à une réforme en profondeur en ce qui concerne la formation des enseignants (Fullan & Connelly, 1987).

Le contexte d'exercice de la profession enseignante

McLaughlin et Yee (1988) ont trouvé que la satisfaction professionnelle était largement conséquente d'une conception subjective issue des aspects intrinsèques à la profession. Pour la majorité des enseignants qui ont participé à leur recherche, la

carrière était conçue en termes d'interactions en salle de classe et d'implications auprès des jeunes.

Certes, la très grande autonomie qui existe pour les enseignants dans leur salle de classe, exige des balises qui garantissent au public une rigueur dans l'exercice de la profession. En revanche, ces balises ont conduit vers la bureaucratisation: autorité hiérarchique, règles formelles, directives, impersonnalité, compétence technique spécialisée.

Selon Bourdoncle (1990), l'autorité professionnelle prend son assise dans le savoir et la créativité, qualités d'abord et avant tout individuelles, qui ne se transmettent pas par décision administrative et qu'on ne peut coordonner hiérarchiquement. L'application même du savoir et la promotion de la créativité sont des actes individuels, faites de décisions constamment prises dans le "ici et maintenant" de la salle de classe et dont le véritable professionnel se sent personnellement responsable devant ses pairs. Une telle responsabilité ne peut s'exercer qu'avec une autonomie professionnelle efficace, exempte des pressions sociales habituelles. C'est pourquoi tous doivent se sentir libres d'innover et de prendre des risques. Une forte individualisation de l'autonomie et de la responsabilité est à l'opposé de la supervision administrative.

Or, selon McLaughlin et Yee (1988) les membres du personnel enseignant qui ont des opportunités intéressantes d'expérimenter, donc de croître et d'apprendre, sont plus enthousiastes dans leur travail et sont motivés à aller de plus en plus loin dans cette direction, alors que ceux qui ont peu d'opportunités sont des candidats propices au burn-out, puisque leur seule ambition est de passer au travers de la journée en se fiant à leur routine maintes fois éprouvée. Ils se sentent dans un cul-de-sac, pris dans une "job" jusqu'à l'atteinte de leur retraite, comptant le temps qu'il leur reste à faire. Lorsque les enseignants sont coincés entre ce que leur jugement leur commanderait de faire et ce qu'ils peuvent faire effectivement, et quand ils ne voient aucun recours possible, ou bien ils deviennent plus en plus aliénés ou bien ils sont de plus en plus démobilisés. C'est ce sentiment que certains appellent, erronément, un manque d'implication et d'autres, un burnout (Cooper, 1988).

Les tensions dans le vécu quotidien des enseignants et les perceptions dichotomiques sur le professionnalisme enseignant

Selon Lessard (1990), la fonction enseignante et sa professionnalisation sont caractérisées par des tensions. Ces dualités inhérentes à la fonction sont: le vécu quotidien en classe, marqué à la fois par l'autonomie du corps enseignant tout en étant contrôlé dans une certaine mesure par les administrateurs scolaires; des savoirs basés sur l'expérience avec, pourtant, une rationalisation apportée de l'extérieur; des savoirs qui se rapportent aux contenus des disciplines enseignées dans un rapport constant aux méthodes pédagogiques utilisées pour les transmettre; une tendance à concevoir l'éducation comme un idéal à atteindre, mais dans un contexte bureaucratique très élaboré; une vision qui incorpore à la fois un type syndical d'association et la prétention grandissante d'un sentiment de professionnalisme; et, finalement, un corps enseignant qui comporte des éléments de différenciation et de hiérarchisation tout en conservant une unicité de statut formel. Selon Lessard (1990), les modèles actuels de professionnalisation se construisent à partir de ces divergences de vue où les enseignants déploient, concomitamment, des stratégies de défense, d'entente et, aussi, d'affirmation.

Pour Fullan et Connelly (1987), malgré les changements de programmes constatés à travers le Canada depuis les années 1960, le va-et-vient entre un programme scolaire axé sur les matières, l'enfant ou la société et les hésitations des administrateurs entre des comportements centralisateurs et décentralisateurs, l'éducation demeure dominée par le contrôle administratif. Fullan et Connelly (1987) ajoutent que le personnel de supervision, à cause d'une croissance rapide et d'une plus grande influence de leur part, s'est transformé en un système organisationnel de plus en plus complexe où l'administration s'est bureaucratisée de façon quasi-professionnelle.

Voilà le dilemme bureaucratique auquel le professionnalisme enseignant est confronté et, parallèlement, toute réforme éducative. Il faut y prêter une extrême attention puisque la

situation s'avère très subtile et très complexe. Nous avons développé un système scolaire centré sur des politiques et des mandats, ayant des assises extérieures par rapport aux besoins internes de l'école, puisque l'on voulait que ces politiques et ces mandats soient vérifiables dans un esprit de redevance aux payeurs de taxes. Dès lors, il fallait donner un droit de regard démocratique. Ceci s'est réalisé à travers une réglementation technocratique, éloignée de la relation éducative vécue dans le quotidien de l'école, encarcanée dans tout un code administratif, gérée par des fonctionnaires dont le but est de contrôler et de vérifier. Voilà qu'apparaissent des évaluations standards qui permettent cette redevance mais qui obligent le personnel enseignant à travailler de manière bureaucratiquement uniforme. Ce traitement uniforme est-il bon pour tel ou tel enfant? Ce n'est pas la préoccupation de l'administrateur scolaire, mais c'est le drame de l'enseignant. C'est pourquoi le personnel enseignant ne peut être tenu professionnellement responsable de ne pas rencontrer les besoins des élèves. De fait, souvent la plus grande responsabilité des enseignants consiste à suivre les directives opérationnelles standardisées des administrateurs (Darling-Hammond, 1988).

Cette auteure reprend des formules lapidaires souvent utilisées au sujet de ce système bureaucratique: plus les politiques éducatives sont promulguées de haut, plus la conception de l'école sera bureaucratique, étant donné le nombre d'intermédiaires nécessaires pour les amener à leur réalisation; si l'éducation est considérée comme devant servir à des fins utilitaires immédiates tels les besoins d'emplois, alors l'école doit être imprégnée de moyens hautement rationnels; si le corps enseignant accepte une telle conception bureaucratique de l'école, il y a beaucoup de chances qu'il devienne lui-même bureaucrate dans une école bureaucratique; alors prédominera un esprit légaliste face aux conditions de travail, un milieu de vie subordonné à des règles rigides, des façons d'agir pseudoscientifiques. Finalement, toute innovation devra être mesurable pour pouvoir démontrer au public son utilité, mais elle sera irrémédiablement enfermée dans un carcan étroit et, à plus ou moins longue échéance, sclérosant.

Tout ceci amène Darling-Hammond (1988) à se demander s'il n'y aurait pas eu une récupération pure et simple du concept de professionnalisme dans le milieu scolaire. Ce concept aurait dû enclencher un plus haut niveau de savoir et de savoir-faire appliqués à la pratique de la profession, en étant au service de la clientèle étudiante de la façon la plus honnête possible. Plusieurs décideurs et administrateurs en éducation utilisent ce terme pour faire accepter les directives administratives (Darling-Hammond, 1988). De bons critères d'évaluation du personnel enseignant, effectuée sous le signe d'une supervision subtilement aidante, permettent un embrigadement et un conformisme aux politiques administratives, qui se répercuteront jusqu'aux apprentissages et aux pratiques enseignantes. Ce supposé professionnel de l'enseignement est celui qui fait bien les choses au lieu de faire les bonnes choses. L'efficacité de l'enseignant signifie à la fois le désir de sauver l'argent des payeurs de taxes et d'assurer que les programmes atteignent les objectifs visés (Darling-Hammond, 1988).

Selon Glasser (1990), une école qui passe d'une direction autocratique à une direction de leadership collégial doit briser avec une certaine tradition bureaucratique et hiérarchique. Il souligne que ceci est bien plus difficile dans une école que dans une industrie à cause d'un obstacle majeur intrinsèque au milieu de l'éducation: l'efficacité est non seulement difficile à atteindre mais aussi souvent peu perceptible dans l'immédiat. Dans une autocratie, on cherche à tout contrôler pour s'assurer de l'efficacité des décisions, alors que dans une philosophie de leadership collégial, les décisions et la responsabilité appartenant à tous et à chacun, il ne peut y avoir de moyens de contrôler une efficacité potentielle et immédiate. Et pourtant, subtilement, cet obstacle est insidieux: qui admettra qu'une direction d'école, très pressante (ou volontaire), très agissante (ou embrigadante), très décidée (ou dirigiste), pourrait être l'éteignoir des plus belles intentions éducatives!

N'y a-t-il pas dichotomie de perception entre les membres du personnel enseignant et de la direction à propos du professionnalisme? Les autorités scolaires misent sur le professionnalisme du corps enseignant pour affronter la crise de la qualité en éducation. Pour elles, le professionnalisme semble être synonyme

de rendement performant. Elles croient que des enseignants de plus en plus performants sauront annihiler les méfaits causés par les nombreuses lacunes du système scolaire. En revanche, les enseignants croient que les autorités devraient leur reconnaître un meilleur statut professionnel à cause justement de leur professionnalisme, mais cette fois-ci synonyme de formation et d'expérience. La fonction pédagogique et toutes les tâches qui en découlent, seraient les paramètres de cette compétence professionnelle. Selon Prost (1990), il est important de créer un climat de confiance dans l'école si l'on veut que se produise un changement, dont la possibilité est conditionnelle à la compréhension et au soutien du personnel enseignant. Fullan et Connolly (1987) affirment que dans un effort à long terme, un changement positif dans la responsabilité professionnelle permet non seulement la participation à part entière des enseignants, mais soutient aussi leur autorité dans leur profession.

*La qualité de l'éducation versus le
professionnalisme enseignant*

Selon Lessard (1990), discourir sur l'éducation en termes de qualité plutôt qu'en termes d'égalité et parler d'excellence au lieu de démocratisation, sont choses courantes de nos jours. Toutefois, ce genre de qualité est synonyme de rendement que l'on peut mesurer par des tests. Cela n'a rien à voir avec ce que Reboul (1971) définit comme l'élément le plus fondamental en éducation: l'apprentissage à l'autonomie et à la liberté où l'acte d'éduquer consiste à reconnaître l'émergence de chaque palier de la liberté et à la favoriser. En effet, selon Reboul (1971), il ne s'agit pas de fabriquer des humains en série, selon un modèle uniforme. L'éducation consiste à amener l'être humain vers l'actualisation de ses potentialités, en le libérant de ce qui l'empêche d'être ce qu'il est. Dans nos écoles, le curriculum est devenu un véritable objet de consommation que les groupes de pression ont influencé au goût du menu du jour (Domenach, 1989). Ce sera tantôt la dictée française, plus tard la formation en sciences, etc. Qu'en-est-il de l'échelle des priorités d'un service éducatif qui prétend vouloir répondre aux besoins les plus essentiels de l'être humain?

Dandurand et Ollivier (1987) stigmatisent bien cette tendance, d'apparence inéluctable, du système éducatif qui, selon Lessard (1990), se soumet aux exigences de l'évolution technologique et de la compétition économique internationale, au point où l'éducation ne se concevrait pas en dehors d'une politique économique et sociale néo-libérale. La philosophie de l'éducation semble se construire de plus en plus sur une conception élitiste centrée sur une idéologie économique dont l'excellence, synonyme de réussite, est le principal élément motivationnel. Tout cela sous le masque de la qualité de la formation. Certes, la qualité de la formation est un défi à relever dans une période de crise des valeurs mais, réduite consciemment ou inconsciemment, à une perspective économico-politique, elle risque d'être amputée de ses dimensions les plus fondamentales. C'est pourquoi, à travers le courant néo-libéral qui mène le monde occidental, la formation de qualité est un bien de plus en plus rare, étant réservé à ceux qui le "meritent," puisque son coût est très élevé. En laissant l'école s'identifier au marché de la libre concurrence, on la laisse aussi renforcer les inégalités sociales, selon Dandurand et Ollivier (1987).

Face à ce débat, que doit faire l'enseignant, que doit-il savoir, qui doit-il être? En regard de ces questions, Ferry (1987) affirme qu'il y a deux débats sur le rôle de l'école, l'un politique, l'autre technique. Il y aurait impossibilité d'établir un consensus politique sur les finalités de l'école face à une crise des valeurs jamais vue. Les tenants d'une école fonctionnaliste qui cherche à répondre aux besoins immédiats de la société s'en donnent à coeur joie. Pour eux, l'école doit s'en tenir au problème technique. Dans ce contexte, il est logique, selon Ferry (1987), d'imposer à l'école des normes de rendement et d'efficacité peu importe le système de valeurs auquel on se réfère. Ainsi, le personnel enseignant a-t-il un autre choix que celui de se mouler aux attentes de la société et de "produire" de la qualité?

En effet, l'école est fondée sur des rapports sociaux entre des personnes. Le rapport primordial est la relation éducative. De plus, implicitement nous voudrions juger de la qualité de notre éducation en fonction de l'autonomie et de la responsabilisation des personnes impliquées. Relions ce fait à l'incohérence vécue par les adultes et les jeunes à propos des valeurs et à l'évidence

que nous vivons de façon très individualiste. Par conséquent, selon Paquette (1990), nos relations avec les élèves, avec nos collègues, les jeunes entre eux et même, la relation avec soi-même, deviennent vides de sens parce qu'elles sont vides de cohérence et, donc, de contenu. Quelle est cette incohérence? Nous annonçons un discours et nous mettons en pratique une toute autre réalité. La cohérence entre la personne, ses valeurs et ce qu'elle apprend serait le véritable processus de personnalisation du système d'enseignement, selon Paquette (1990).

Entre ces deux discours, la contradiction est très difficile à vivre et, même, presqu'impossible à assumer pour le personnel enseignant. Selon Prost (1990), l'école ne peut vivre que les valeurs véhiculées par la société. Le milieu scolaire ne peut aller à contre-courant des tendances lourdes d'une société. Si l'on espère restaurer à l'intérieur de l'école des valeurs ridiculisées au dehors, on risque tout simplement d'envenimer une telle contradiction de fait.

Les enseignants vivent quotidiennement cette contradiction dans la salle de classe. L'amélioration de la qualité de l'enseignement repose d'abord et avant tout sur leurs épaules. Mais, sont-ils dans un contexte qui les invite à se mobiliser vers un si grand et noble objectif?

Dans l'ensemble, selon Lessard (1990), le personnel enseignant fait référence à son statut professionnel pour affronter le défi de la qualité en éducation. Dès lors, "la dimension professionnelle" est explorée comme une des tentatives de réponse à la revalorisation de la condition enseignante. Pourtant, historiquement, par la force des choses, dans le contexte de la démocratisation scolaire et en fonction d'une saine gestion du bien public, les syndicats enseignants et les gouvernements ont mené l'éducation vers une réglementation à outrance.

Chez plusieurs, le professionnalisme, garant d'une amélioration de la qualité à l'école, se traduit par la nécessité d'un rendement de plus en plus performant pour le personnel enseignant. On entend souvent parler d'efficacité. Pour les administrateurs scolaires, entre autres, la qualité de l'éducation, la performance des enseignants et des élèves et le profes-

nalisme semblent être synonymes. La supervision pédagogique viendrait vérifier ce "rendement performant professionnel."

En revanche, selon Lessard (1990), les membres du corps enseignant ont la conviction que les caractéristiques de leur compétence professionnelle, acquise par leur formation et leur expérience, sont les garanties les plus sérieuses d'une plus grande qualité en éducation. Cette compétence les amène à revendiquer une plus grande autonomie et responsabilité professionnelles.

Dès lors, une question fondamentale surgit: *comment incarner, dans la réalité de tous les jours, un professionnalisme empreint d'autonomie et de responsabilité professionnelles?*

Les enseignants affirment n'avoir de raison d'être qu'en regard de la question pédagogique (Conseil supérieur de l'Education, 1984). Au delà de la tâche et des salaires, existe l'immense domaine de la pédagogie et, surtout, de la relation éducative avec l'élève. Voilà où se situe *le cœur de la compétence des enseignants*. C'est dans leur agir professionnel que passe tout programme, tout objectif, toute évolution, tout matériel didactique et une bonne part de la qualité scolaire. Cette compétence devrait leur conférer une autonomie et une responsabilité professionnelles, caractéristiques de toute profession.

Pour une véritable appropriation du professionnalisme enseignant par les enseignants

Il ne faut pas se faire d'illusion: le professionnalisme enseignant est exigeant. Il faut y mettre beaucoup d'efforts. Ainsi, les parents et les payeurs de taxe accepteront de payer des coûts additionnels s'ils sont vraiment convaincus qu'il y a urgence et s'ils comprennent bien que l'établissement d'une culture professionnelle dans chaque école est une chose complexe à laquelle il faut consacrer le temps et les argent nécessaires, tout en gardant le corps enseignant imputable de ses responsabilités. Surtout, il ne faut pas oublier que le développement d'une culture professionnelle se fera entre partenaires dont les membres du personnel enseignant sont les premiers concernés, selon Devaney et Sykes (1988). Car, en définitive, ce sont les

enfants qui sont visés par ce professionnalisme. Et ce sont tous les membres du corps enseignant qui sont près de ces enfants, dans un travail quotidien. Si nous voulons que leur influence sur les apprentissages des jeunes soit réelle, il est nécessaire de mettre le prix qu'il faut pour transformer ceux qui sont en place et non seulement pour attirer des personnes éducatives de valeur. C'est pourquoi, selon Devaney et Sykes (1988), dans un tel processus de professionnalisation, tous doivent s'impliquer.

D'ailleurs, McLaughlin, et Yee (1988) ont constaté que les marques de reconnaissance envers les membres du personnel enseignant d'une école ont des caractéristiques particulières si l'on adopte des modèles motivationnels basés sur le professionnalisme. Plusieurs des personnes sont attirées par la profession par des motifs nobles tels la volonté de rendre service et, plus précisément, l'attrait d'être utiles à l'apprentissage des jeunes. C'est pourquoi, il est bien plus motivant pour elles d'être reconnues pour les services rendus aux jeunes que par des récompenses qui souligneraient des aspects externes de la profession. Selon Lortie (1975), ces marques de reconnaissance, souvent difficilement perceptibles, font justement la force psychologique de plusieurs et rapportent des bénéfices, certes souvent intangibles, mais qui font la différence dans une classe.

Voilà pourquoi les membres du personnel enseignant parlent entre eux de leur profession et de leur satisfaction au travail en termes subjectifs personnels, mais ils se comprennent fort bien puisqu'ils partagent une même profession qu'ils aiment. D'ailleurs, c'est avec de telles attitudes, très intériorisées, qu'ils peuvent générer une expertise commune tout en vivant un projet personnel. McLaughlin et Yee (1988) ajoutent que, pour un enseignant, l'avancement dans la carrière est synonyme de croissance professionnelle et que le succès signifie une pleine efficacité dans le rôle d'enseignement.

Selon McLaughlin et Yee (1988), deux comportements d'expérience émergent de façon consistante des recherches portant sur l'enseignement et son organisation. La présence d'opportunités et la capacité de les réaliser résultent de cette triple conjonction que sont les facteurs d'efficacité, de satisfaction et de croissance. La présence d'opportunités permet de développer des compétences de base dans la profession; d'être

stimulé par ce qui arrive, de vouloir relever des défis, et de recevoir du feedback sur l'action engagée. Surtout, il y a un contexte qui supporte les efforts effectués face aux essais de nouvelles formules et à la volonté d'acquérir de nouvelles habiletés. Cette présence d'opportunités est essentielle dans ce concept d'expertise professionnelle parce que c'est ce qui détermine jusqu'à quel point un individu peut développer ses compétences et un certain niveau de maîtrise professionnelle.

La capacité de réaliser ces opportunités est le second aspect qui donne un sens précis et concret à la carrière et permet ainsi à la satisfaction de jaillir chez la personne. McLaughlin et Yee (1988), à l'instar d'autres chercheurs, appellent cette capacité le "pouvoir" de faire des choses. Si nous voulons que les enseignants soient autre chose que des intendants, ils doivent avoir un certain pouvoir d'accès aux ressources, la possibilité de les choisir, de les utiliser comme leur expertise le leur commande et surtout, de sentir qu'ils peuvent influencer le processus d'élaboration et de réalisation du projet éducatif de leur institution. Cooper (1988) abonde dans le même sens en affirmant qu'on ne pourra pas bâtir une culture professionnelle dans une école sans un système de valeurs qui, explicitement, confère au corps enseignant un pouvoir décisionnel sur la pédagogie et ses structures afférentes.

Une véritable autonomie collective, indépendante d'un mode de régulation externe, ne peut se concevoir qu'en fonction d'une responsabilité collective soumise à un mode de régulation interne. Selon Darling-Hammond (1988)), il y aurait trois aspects conditionnels à toute aspiration d'indépendance de la profession: (a) le savoir des principes, des théories et des causes qui soutiennent le processus d'enseignement et les décisions elles-mêmes à propos de ces processus; (b) la capacité d'appliquer ce savoir dans des circonstances inhabituelles, en pouvant tenir compte de considérations exceptionnelles(ce qui serait le summun de l'expertise); (c) la volonté ferme de toujours faire ce qui est mieux pour l'élève et non pas ce qui est le plus facile ou le plus expéditif.

Conclusion

Discourir sur le professionnalisme uniquement en termes d'attitudes, sera perçu par le personnel enseignant comme un leurre, issu d'une idéologie basée sur un rendement à saveur d'excellence télécommandée par la bureaucratie scolaire. De quelle culture est-il question? Si les enseignants se font dire au sujet de quoi, comment, quand, où et avec qui collaborer et quel chemin suivre pour devenir professionnel, a alors ne soyons pas surpris si la culture que l'on souhaite leur soit étrangère. Encore une fois, on aura voulu leur imposer une façon de voir leur profession (Cooper, 1988).

Il faudrait faire en sorte de bien connaître les objectifs du personnel enseignant en ce qui concerne le professionnalisme. Un véritable professionnalisme serait-il une voie prometteuse qui permettrait de bien définir ce qu'est un bon enseignement? Quels sont les indicateurs prédictibles d'une plus grande qualité en éducation et quels sont les meilleurs moyens pour atteindre ces objectifs? Si le corps enseignant partage la responsabilité d'établir ces paramètres pédagogiques, il ne pourra faire autrement que de s'en tenir responsable. Notre postulat est le suivant: les enseignants ne pourront relever le défi d'une plus grande qualité en éducation tant qu'ils n'auront pas dans les faits, une plus grande autonomie et responsabilité professionnelles, au niveau de l'ensemble de la gestion du curriculum scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Auba, J., & Leclercq, J.-M. (1984). *Les enseignants dans les sociétés modernes. Une même interrogation.* Paris: La documentation française.
- Bourdoncle, R. (1990). La professionnalisation des enseignants: Analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie.* 94, 73-92.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (1984). *La condition enseignante. Avis au ministre de l'Éducation.* Québec: Rapport adopté à la 300e réunion. Gouvernement du Québec.
- Cooper, M. (1988). Whose culture is it anyway? In A Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools* (pp. 45-54). New York: Teachers College Press.

- Dandurand, P. & Ollivier, E. (1987). Les paradigmes perdus, Essai sur la sociologie de l'éducation et son objet. *Sociologie et Société*, XIX, 2, 87-101.
- Darling-Hammond, L. (1988). Policy and professionalism. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools* (pp. 55-77). New York: Teachers College Press.
- Devaney, K. & Sykes, G. (1988). Making the case for Professionalism. In Al Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools* (pp. 3-22). New York: Teachers College Press.
- Domenach, J.-M. (1989). *Ce qu'il faut enseigner*. Paris: éditions du Seuil.
- Ferry, G. (1987). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod, coll. sciences de l'éducation.
- Fullan M. et Connelly, F.M. (1987). *La formation des enseignants en Ontario: Méthodes actuelles et perspectives d'avenir*. Ministère de l'Education, Ontario.
- Glasser, W. (1990). The quality school. *Phi Delta Kappan*. 71, 6, 424-435.
- Lessard, C. (1990). Proposition de recherche au CRSH "Une étude comparée de la profession enseignante." Document inédit.
- Lieberman, A. (1988). Introduction. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools* (pp. vii-x). New York: Teachers College Press.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- McLaughlin, M.W. & Yee, S.M. (1988). School as a place to have a career. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools* (pp. 23-44). New York: Teachers College Press.
- Paquette, C. (1990). *L'effet caméléon*. Montréal: Ed. Québec/Amérique.
- Prost, A. (1990). *Eloge des pédagogues*. Paris: éditions du Seuil. coll. Points Actuels.
- Reboul, O. 1971). *La philosophie de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France. coll. SUP.
- Ross, P. H. (1979). Le professionnalisme chez les enseignants, Une analyse prospective. *Critère*, Montréal, 25, 53-63.

Richard Desjardins received his Ph.D from the University of Montreal in 1993. For the past three years he has taught at the University of Moncton. Prior to that, he was a secondary teacher for 25 years. His research interests are in the areas of teacher education, the reflexive paradigm, the didactics of social studies, and the professional personality of teachers. His most recent book is entitled "La paradoxale passion d'enseigner" (Éditions Le Prof).