

L'identité professionnelle enseignante dans les collèges d'enseignement général et professionnel : un chantier de trente ans¹

MARTIN ROBITAILLE

Département de travail social

Université du Québec à Hull

Martin.robaille@uqah.quebec.ca

Les Collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps) sont une institution tout à fait originale. Sorti tout droit de la réforme de l'éducation des années 1960, le cégep, institution québécoise, se voulait un projet collectif et innovateur, chaque intervenant étant appelé à en façonner le modèle. Rien n'était fait, tout restait à construire. De 12 cégeps en 1968, le réseau compte maintenant 50 institutions publiques. Plus de 19438 enseignants, dont 9877 permanents, y travaillaient en 1997-1998 (enseignement ordinaire et éducation des adultes) pour une population étudiante de plus de 202000 étudiants (*Principales statistiques de l'éducation en 1998-1999*, 2000).

Point de jonction entre le secondaire et l'université, dispensant une formation générale et technique, le cégep se voulait une réponse logique à l'augmentation de la demande sociale d'éducation, à une démocratisation de l'enseignement et à la nécessité de donner accès, au-delà de la scolarité obligatoire, à une formation de plus haut niveau. Au Québec, le cégep est une étape du cursus scolaire qui s'effectue après six ans d'études primaires et cinq ans d'études secondaires. Le passage vers les études universitaires nécessite deux ans d'études générales au cégep mais l'étudiant a aussi le choix d'y effectuer des études techniques qui mènent, en trois ans, au marché du travail. On cherchait là à développer une éducation plus large et compréhensive par une

1. Cet article a été réalisé avec la collaboration de Louis Maheu et fait partie d'une thèse de doctorat intitulée: *Identités professionnelles et travail réflexif: le cas des enseignants des Collèges d'enseignement général et professionnel*, soutenue au Département de sociologie de l'Université de Montréal en mai 1999.

certaine cohabitation entre les secteurs général et technique tout en facilitant les interrelations entre les acteurs de ces milieux.

La mission est-elle accomplie ? Différents observateurs et intervenants notent que le cégep remplit dans l'ensemble les principaux mandats qui lui furent confiés. La qualité et la pertinence de la formation qu'il dispense sont aussi relevées (Lamontagne 1988). L'objectif d'une accessibilité accrue à la formation postsecondaire semble avoir été atteint en nombre. De 25% en 1976, le pourcentage des étudiants du secondaire poursuivant leurs études au collégial dépassait 63% en 1996 (*Indicateurs sur les cheminements au collégial*, 1997). Il est vrai toutefois que les admissions ne se traduisent pas toutes par un diplôme et tendent à diminuer depuis quelques années. Ainsi, en 1994-1995, 63,8% des élèves en formation préuniversitaire ont obtenu un diplôme d'études collégiales (DEC) contre 71,3% en 1990-1991 (*Indicateurs de l'éducation* 1997).

Force est de constater que, depuis la création de cette institution, les critiques ont été constantes et parfois virulentes, que ce soit à propos de la qualité des diplômés formés, de celle des formateurs ou encore de celle des programmes de formation, au point que certains s'interrogent sur la pertinence de conserver ce niveau d'enseignement. De plus, on admet volontiers que la symbiose entre les enseignements du général et ceux du technique ne s'est pas réalisée. On reproche à ce système d'avoir favorisé une formation très technique pour le professionnel au détriment d'une autre plus fondamentale (Larose 1988) ou, à l'inverse, d'avoir marginalisé l'enseignement technique en faveur de l'enseignement général. Dans les faits, peu de liens ont été créés entre les enseignants des disciplines et ceux des spécialités. Ce mariage de raison se confond même avec une "juxtaposition de deux solitudes" caractérisée par l'absence de lieux de concertation pluridisciplinaire (Grégoire & al. 1985, Simard 1989).

Après plus de vingt-cinq ans d'existence, ponctués de diverses commissions d'enquête et de retouches de fonctionnement plus ou moins importantes, le ministère de l'Éducation du Québec a pris une série de mesures composant ce qu'on appelle "la réforme des cégeps". Les pouvoirs publics, à l'instar de plusieurs intervenants, reconnaissent toutefois leur pertinence globale. Comme nous le verrons plus en détail, on sent un fort besoin d'ajustement du système collégial aux défis actuels de la formation postsecondaire et des qualifications requises par une main-d'œuvre confrontée à la mondialisation des marchés et des rapports sociaux. Diverses mesures, allant de la modification des programmes de formation à l'évaluation de la performance des institutions, visent donc à rehausser la qualité de la formation offerte.

Majeure, la réforme amorcée en 1994 s'étend de la problématique globale, le positionnement social du cégep, à sa dimension politico-institutionnelle, à l'univers du travail et du rapport pédagogique. Il est encore trop tôt

pour établir quelles en seront les retombées les plus percutantes pour l'évolution même de ce palier. Une interrogation peut toutefois être formulée dès maintenant. Au moment de l'entrée en jeu de la réforme, un diagnostic de crise, voire de système bloqué, pouvait être posé sur le fonctionnement des cégeps. Nos propres travaux nous avaient d'ailleurs menés à proposer un tel diagnostic (Robitaille & Maheu 1993, 1991). Le positionnement social, la problématique du cégep ainsi que son système politico-institutionnel, et peut-être davantage ce dernier comme nous le préciserons, semblaient participer de ce système bloqué inapte à bien arrimer le travail et le rapport pédagogiques aux autres instances de l'institution. La réforme, implantée graduellement à compter de la rentrée 1994, semble-t-elle en mesure d'amorcer une dynamique apte à inscrire cette institution dans des rapports sociaux qui en assureraient la restructuration ?

Cette trame nous permettra d'évaluer si, et comment, la réforme peut permettre de créer des rapports sociaux touchant toutes les facettes du fonctionnement des cégeps et même d'ouvrir ainsi des perspectives d'identités professionnelles enseignantes de type autonome. L'identité professionnelle est définie ici comme un construit social inscrit dans des rapports sociaux situés dans un temps et un espace individuel et social. Ce construit social ou ce système d'action induit aussi une réflexivité, un retour sur soi qui permet à l'acteur sa mise en rapports sociaux. En ce sens, l'identité professionnelle autonome repose sur une pratique réflexive axée d'abord sur le rapport à l'étudiant et sur les rapports inhérents aux réseaux sociaux de la pratique enseignante. En outre, cette identité se construit sur la base d'interactions et de communications qui arrivent à vaincre des contraintes de toute sorte conditionnant son émergence.

Nos travaux sur la pratique enseignante au niveau collégial ont toujours adopté un regard analytique par le bas (Maheu & Robitaille 1991). À partir du rapport au travail enseignant, c'est-à-dire du travail et des rapports pédagogiques au sein de l'unité de production de ce travail, puis des relations de travail des enseignants avec d'autres acteurs de l'institution, nous cherchons à élucider les possibles et les contraintes de la constitution du cégep en tant que système global avec ses multiples niveaux de fonctionnement, voire l'ensemble des pratiques enseignantes. C'est avec ce même regard analytique par le bas, en mettant l'accent sur le travail et le rapport pédagogiques, sur leur mise en réseaux globaux dans la constitution des identités professionnelles qu'est examiné ici l'impact potentiel de la réforme sur la dynamique institutionnelle.

Avant de nous centrer sur la réforme du début des années 1990, nous retracerons, à grands traits, l'évolution de l'institution collégiale en misant principalement sur les conditions sociales de la pratique enseignante en tant qu'élément structurant du cégep. Les principaux événements qui ont marqué

cette pratique enseignante, l'évolution institutionnelle des cégeps, des études, travaux et rapports publiés entre 1970 et 1994 serviront de points de repère auxquels s'ajouteront les résultats d'une enquête² sur la pratique professionnelle et l'identité enseignante menée en 1990 auprès de 63 enseignants à l'aide d'entrevues semi-dirigées de professeurs du secteur général appartenant à quatre cégeps de la région de Montréal, réalisées de mars à septembre 1989. Cette recherche (Maheu & Robitaille 1991, Robitaille & Maheu 1991, Robitaille & Maheu 1993) a permis la construction d'une typologie d'identités professionnelles à partir d'éléments structurant la pratique quotidienne des enseignants (relation aux usagers étudiants, rapports que cette dernière induit avec les collègues immédiats) puis l'exploration des rapports sociaux qu'ils entretiennent avec d'autres acteurs et réseaux sociaux de l'institution collégiale (administration, syndicats, associations professionnelles, etc.).

L'ensemble de ces données et les conclusions tirées introduiront l'analyse de la réforme enclenchée en 1992, mise en application partielle à la rentrée 1994 (cf. les lois 82 et 83 de juin 1993 et le début de la mise en place du nouveau Règlement sur le régime collégial en août 1994). Pour donner sens à cette réforme, nous utiliserons des mémoires, et leur couverture par la presse, déposés auprès de deux commissions parlementaires. La première, tenue à l'automne 1992, concernait l'avenir des cégeps, la seconde, au printemps 1993, avait trait aux projets de loi 82 et 83 sur leur réforme. En raison du regard analytique par le bas porté sur le travail et le rapport pédagogiques, sur les pratiques enseignantes et leur impact sur la constitution du cégep comme système global d'action, l'attention est centrée sur les mémoires présentés par des acteurs de l'enseignement collégial.

Les premiers pas : mission sociale et émergence d'un système d'acteurs³

Le cégep a été une pièce majeure de la stratégie de modernisation de la société québécoise culminant au cours de la révolution tranquille. Cette modernisation, depuis la deuxième guerre mondiale, a avant tout pris la forme d'un mode d'intervention étatique des classes moyennes, appuyées par des groupes d'experts et une élite technocratiques (Maheu 1979, Guindon 1990). Le développement du capital humain par l'éducation et les leviers culturels et linguistiques appropriés, la promotion des services publics étatiques,

2. Financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et le Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche du Québec.

3. Ce paragraphe utilise des analyses synthétiques et plus globales (Grégoire 1985, Corriveau 1991, Inchauspé 1992, Veillette 1996).

l'accumulation d'un capital financier au sein des ressources collectives de l'État, l'intervention modernisatrice de ce dernier dans plusieurs champs du social composaient les principaux piliers de cette intervention. La Commission Parent a contribué à ce qu'un système éducatif modernisé, incluant les cégeps, occupe une place tout à fait stratégique dans ce dispositif.

Il faut souligner que ce mode de développement sous forme d'intervention étatique des classes moyennes a finalement investi l'État de multiples rôles. Agent polyvalent de modernisation de la société, promoteur d'une fonction publique aussi moderne qu'experte l'État devait encore agir comme gestionnaire responsable de services publics et, par là, devenait un intervenant majeur dans les négociations et les conventions collectives complexes. À plusieurs titres et de bien des manières, ces rôles avaient de multiples retombées sur un grand nombre de couches de la classe ouvrière et de fractions des classes moyennes: pour ces dernières, les services publics et appareils d'État sont devenus un terrain stratégique de construction de groupes de spécialistes ou de travailleurs professionnels de diverses catégories. Tant et si bien que ce mode d'intervention étatique des classes moyennes est alors fortement dépendant de la capacité de l'État à maintenir les conditions économiques, politiques et sociales en général d'un tel mode de développement. Les ralentissements économiques et mutations technologiques, les crises des finances publiques, les rationalisations imposées aux services et appareils d'État, les difficultés politiques conditionnant la mise au point de grandes ententes impliquant tous les travailleurs et professionnels relevant directement de l'État gestionnaire et employeur sont au nombre des conditions et contraintes sociopolitiques qui interpellent les divers intervenants de ce mode de développement.

Le cégep joue un rôle majeur dans la stratégie de modernisation de la société québécoise dans la mesure où il contribue au développement du capital humain en ouvrant les voies de l'éducation postsecondaire, puis les études universitaires. Il fait ainsi sauter le goulot d'étranglement séparant le palier secondaire, notamment le système privé, de la scolarisation postsecondaire professionnelle et générale. Dès le départ, les principaux acteurs de ce système institutionnel sont bien conscients de l'importante mission sociale et historique confiée au cégep et de leur responsabilité. L'idéal de démocratisation impliquait que soient réunies deux institutions de cultures différentes dans un esprit d'ouverture et de polyvalence: les collèges classiques, bastion des humanités gréco-latines, et les écoles techniques axées sur les savoirs techniques et scientifiques.

Dans l'ensemble, le cégep a contribué de façon déterminante à ouvrir les voies d'accès au capital humain par l'éducation postsecondaire, de même qu'il a sensiblement transformé et modernisé les contenus mêmes de la cul-

ture humaniste qui sous-tendaient sa mission sociale dans les enseignements, les apprentissages et le travail pédagogique. Toutefois, la nouvelle culture humaniste qu'il a imposée comme référence ne permet pas de réduire complètement les écarts. Entre l'univers du professionnel, du technico-scientifique et ceux des humanités générales et fondamentales. Les programmes de formation de ces univers, autrefois étanches, et des institutions d'enseignement qui en assuraient la reproduction n'ont pas cédé la place, selon l'idéal prévu, à des cheminements d'apprentissage unifiant ces cultures.

La mise en règles institutionnelles du positionnement social, de la problématique globale du cégep et, par là, la dimension politico-institutionnelle de ce système d'action, fut un champ de rapports sociaux aussi déterminant. Par ses multiples rôles, agent de modernisation, gestionnaire de services publics, employeur, l'État furent constamment interpellé par les luttes sociales par lesquelles se construisait la dimension politico-institutionnelle du cégep. À une tendance déjà lourde de conséquences, s'ajoute le statut même de l'enseignement collégial, réseau scolaire plus centralisé et près de l'État que le système universitaire. Le cégep ne fut donc pas à l'abri des luttes sociales. Le mouvement ouvrier et syndical puis des mouvements sociaux ont été, dans les années 1960 et 1970, des composantes obligées du mode de développement sous la forme d'une intervention étatique des classes moyennes, appuyées de groupes experts et d'élites technocratiques. Négociations, conventions collectives de plus en plus centralisées autour d'un État polyvalent, luttes pour promouvoir le statut juridique et sociopolitique des professionnels et des travailleurs du public, contraintes économiques et politiques balisant les conjonctures d'action de l'État, tous ces facteurs accentuent l'appartenance du cégep, à l'instar des services et appareils publics, aux règles et à la dimension politico-institutionnelle du mode de développement dominant.

Le cégep fut un terrain stratégique de luttes qui ont assuré la construction sociale des professionnels du niveau collégial. Ces luttes, dès le départ parties prenantes de l'ensemble de revendications marquant les rapports du mouvement syndical et de l'État avec les travailleurs et professionnels du public, avaient leur spécificité. Les premières négociations et conventions collectives de la fin des années 1960 révèlent un acteur enseignant et syndical mettant énergiquement l'accent sur la reconnaissance de son statut professionnel: conditions et charge de travail, influence et responsabilités au sein de l'institution, y compris sous l'angle du fonctionnement d'instances responsables des questions pédagogiques, de la gestion des programmes et du personnel enseignant. Les directions et cadres locaux, venant d'institutions et de traditions gestionnaires fort distinctes, ont eu plus de mal à se doter d'une identité et à occuper une position déterminée entre une base enseignante mobilisée syndicalement, tant à l'interne qu'à l'externe de l'institu-

tion, et un État développeur et gestionnaire occupant beaucoup de terrain (Isabelle 1982).

Les négociations collectives québécoises, centralisées nationalement, de 1972 et de 1975-1976 et les conventions qui en découlèrent, confirment cette trame de fond. Il faut encore noter combien elles furent exemplaires. Elles représentent un moment fort des rapports de force entre le mouvement syndical et l'État autour des enjeux du développement socioéconomique, de la place et fonction des professionnels et travailleurs du public. À travers grèves et même décrets, parmi les gains majeurs en termes de construction d'une identité et d'un statut professionnels, a pris forme la consécration des fonctions, des pouvoirs et responsabilités du département comme unité de regroupement disciplinaire des enseignants et voie d'accès à la profession enseignante du collégial. Les enseignants arrivent encore à consolider leur sécurité d'emploi et leur rémunération, ainsi que leur représentation formelle, à la commission pédagogique (Isabelle 1982).

Dès le départ, les enseignants avaient à jeter les bases de leur affirmation professionnelle: leur pratique enseignante d'abord – plusieurs étaient des diplômés fraîchement sortis de l'université –, leur propre identité professionnelle, ensuite, distincte de celle des enseignants des universités et du secondaire (Corriveau 1991). Les premiers pas du cégep sont ainsi constitués de rapports sociaux, de règles et de dimensions politico-institutionnelles combinant un syndicalisme fort mêlant revendications sociales et corporatives, une centralisation étatique des mécanismes de négociation et une faible autonomie d'autorités locales tentant de consolider leur propre position et identité. Ces deux traits ont mené à une gestion centralisée, souvent perçue comme autoritaire et technocratique, qui arrivait à englober des questions locales, telles la définition des tâches enseignantes et la répartition des ressources. Ces ingrédients ont formé un système bien structuré qu'on pourrait appeler, malgré des ralentissements manifestant de temps à autre les difficultés d'un mode de développement moins en contrôle de ses conditions d'actualisation, l'ère du combat.

Il s'agit d'une ère où l'identité professionnelle enseignante est portée par une forte mouvance syndicale externe et une présence institutionnelle interne qui consolide ses positions. Pareil système est si bien structuré que plusieurs tentatives de réformes se sont butées au jeu relationnel des divers groupes d'acteurs en présence, à leur capacité à défendre leurs intérêts, leurs positions dans ce système d'action. Tout se passe aussi comme si les acteurs en présence n'arrivaient pas à générer et à contrôler toutes les composantes des politiques et orientations pédagogiques, des programmes d'études, des savoirs et des compétences à enseigner. Ces composantes faisaient partie de la construction des identités professionnelles enseignantes dans la négociation et la gestion des conventions collectives à travers les questions relatives

à l'emploi et aux conditions de travail. L'incapacité du système des acteurs à leur accorder, à toutes fins pratiques, une place plus centrale et appropriée à la mission de l'institution, est manifeste aussi par le nombre de rapports et commissions d'enquête qui, dès les années 1970 par exemple, ont accumulé observations et recommandations (rapport Roquet 1970, nouveau régime pédagogique 1972, rapport Nadeau 1975, *Les collèges du Québec, une nouvelle étape* 1978. Veillette (1996) offre une excellente synthèse des rapports marquant cette époque).

Ces observations et recommandations, venant de l'extérieur du système et des rapports institués entre acteurs, sont pour la plupart demeurées lettre morte. Les politiques et orientations pédagogiques, les questions de programmes d'étude échappent en partie au jeu des rapports entre acteurs dans la mesure même où elles semblent captives des positions, des idéologies et des intérêts affirmés des uns et des autres et des rapports de force déjà constitués. En même temps, elles peuvent rester à l'abri d'interventions extérieures qui se produisent avec une régularité certaine. Une scission problématique entre les champs administratif et pédagogique de l'enseignement collégial s'est aussi progressivement installée. L'ère du combat comportait donc des limites qui parurent au grand jour dans les années 1980.

Un système d'acteurs fragmenté

Avec les années 1980 s'accroissent les interrogations et, même, les diagnostics inquiétants, voire négatifs, quant à la capacité du régime collégial à bien remplir sa mission sociale. Au cœur d'interrogations encore plus insistantes, on retrouve notamment les questions pédagogiques globales, les orientations des programmes d'études, les savoirs et les compétences à valoriser comme matières d'enseignement collégial. La tendance déjà observée tend à se confirmer : ces interrogations émergent d'abord de l'extérieur du système et des rapports entre acteurs constitutifs du cégep comme champ d'action institué.

Ainsi, en 1984, un nouveau règlement du régime pédagogique voit le jour, après une gestation de plusieurs années, ponctuée d'études et de consultations officielles. Une première étude, connue sous le nom de "Livre blanc sur l'éducation collégiale" (*Les collèges du Québec, une nouvelle étape* 1978), fait un constat sévère des inégalités marquant encore trop l'accès à l'enseignement postsecondaire. Il déplore aussi la qualité de l'enseignement, trop variable d'une institution collégiale à l'autre, des mécanismes d'évaluation quasi inexistantes ce qui confirmerait, comme certains le pensent, que les cégeps ne sont pas adéquats aux besoins du marché du travail. Dans cette optique, il questionne aussi le grand nombre et l'éclatement des programmes

d'études, particulièrement en sciences humaines. Enfin; cette étude s'inquiète du partage des pouvoirs entre l'État, les administrations locales et les divers intervenants d'une institution donnée.

Une seconde étude, portant plus largement sur la formation des adultes (*Apprendre: une action volontaire et responsable* 1982), devait proposer une politique permettant de traiter les nombreux besoins de formation d'une clientèle adulte très affectée par la crise de l'emploi et plus démunie face aux nouvelles exigences technologiques du travail et des échanges sociaux dans une société industrielle avancée. Au fond, cette commission interpelle le cégep et sa problématique globale, son positionnement social, dans la mesure où elle propose de faire de l'enseignement des adultes une des assises du réseau collégial. Il devenait alors impératif d'adapter son régime pédagogique, conçu pour les jeunes, aux clientèles adultes et à leurs objectifs de formation. Cette adaptation visait la reconnaissance des acquis expérientiels d'un cheminement discontinu et la diversité des besoins de formation et de perfectionnement propres aux adultes.

Le nouveau règlement sur le régime pédagogique collégial, entré en vigueur en 1984, remplace celui de 1967. Il introduit des programmes d'enseignement, dits programmes d'État, dont les objectifs sont déterminés par le ministère et pour lesquels l'enseignant doit respecter un cadre s'appliquant aux formations et aux apprentissages à dispenser. Il consolide l'option en faveur de la formation fondamentale, bien qu'elle ne soit pas aussi sollicitée dans le cas des nouveaux diplômés (sans formation fondamentale) créés pour satisfaire aux besoins de formation des adultes fréquentant déjà le marché du travail. La réorganisation des programmes prévoit aussi l'implantation d'une politique d'évaluation des apprentissages. Sur fond d'interrogations quant à une institution perçue comme trop distante de son milieu et gérée de manière trop uniformisée et centralisée, il cherche à dégager, grâce par exemple à une autonomie budgétaire accrue, une plus grande marge de manœuvre pour les administrations locales (qui la réclamaient...), puis à resserrer la gestion départementale en la confiant à un coordonnateur enseignant qui doit rendre compte au directeur des services pédagogiques.

La conjoncture d'entrée en vigueur du nouveau règlement pédagogique est aussi celle d'une importante mutation des conditions socioéconomiques et politiques qui sous-tendent un développement prenant la forme d'une intervention étatique des classes moyennes. L'État est de plus en plus directement interpellé sur ses multiples rôles. Les conditions et alliances qui avaient rendu possibles ses prestations de modernisateur, de promoteur de la fonction publique et de ses agents; de gestionnaire des services et appareils d'État – au travers de luttes et de conflits qui les consolidaient pour un temps – se sont largement effritées, fragmentées à compter de la fin des années 1970. Les demandes de démocratisation canalisées vers et par le pou-

voir public, les demandes de l'État porteuses de changement, de modernisation, de progressisme institutionnel sont alors bloquées, objets de critiques, de revendications plus conflictuelles. La dynamique des rapports sociaux qui consolidait le mode de développement dominant est modifiée notamment par un mouvement syndical plus opposé aux pouvoirs publics et à l'État. Les difficultés des finances publiques et les compressions budgétaires complètent cette conjoncture où le mode de développement est en butte à des forces économiques obnubilées par la concurrence mondiale, les technologies et la logique en mutation du marché et du progrès ; où les compromis sociaux sont en instance de restructuration.

Cette évolution n'est pas qu'extérieure au cégep. Dans la conjoncture sociétale décrite, d'importantes compressions budgétaires affectent la capacité du réseau collégial à se développer pour assumer sa mission sociale d'accessibilité aux études. Les difficiles négociations collectives des personnels du secteur public au début des années 1980 ont abouti, en 1983, à l'imposition de décrets tenant lieu de contrat et fixant les conditions de rémunération et de travail. Plus largement encore, la conjoncture des années 1980 au sein de l'institution collégiale est qualifiée de bloquée par certains observateurs. Ils avancent, par exemple, que le positionnement problématique des enseignants, ceux du collégial notamment, voire la dévalorisation de leur statut socioprofessionnel au sein de la société québécoise, se répercutent sur la mission du cégep et sur l'organisation du travail qui y prévaut. Pareille dévalorisation aurait un effet démobilisateur important sur des enseignants (Berthelot 1991) déjà touchés par des changements de leur tâche, de difficiles relations entre pairs et un syndicalisme dont la place n'est plus aussi assurée.

Toujours sur la mission sociale du cégep, certains se sont aussi ouvertement interrogés sur les difficultés rencontrées pour traiter les nouvelles clientèles étudiantes. Les enseignants voient leurs classes se peupler non seulement d'une population étudiante jeune, inscrite au cours de jour, pour une formation longue, générale ou professionnelle, mais d'une clientèle adulte, en éducation permanente, qui se retrouve cependant de plus en plus en cours de jour (Corriveau 1991). Cette clientèle adulte demande des services nouveaux, un enseignement et une organisation pédagogique adaptés à ses conditions particulières de vie et de travail, que les enseignants, dans les conditions de bouleversement des cégeps, ne pourraient aisément offrir (Bélangier 1988).

Pour ajouter aux défis nouveaux, la diversité ethnique de la clientèle étudiante s'accroît au cours de cette période. Difficultés d'apprentissage et de rendement scolaire de certains groupes d'allophones (Pelletier 1988), méconnaissance de la langue française, valeurs et attitudes différentes de celles des clientèles traditionnelles auraient comme effets, pour les enseignants, de décupler les difficultés d'intégration à traiter et de rendre plus pro-

blématique l'usage des ressources disponibles pour le travail pédagogique. Sans oublier que le travail rémunéré occupe conjointement à leurs études une large place dans la vie d'une majorité d'étudiants (Corriveau 1987, 1991).

En outre, selon certains, un écart culturel séparerait les étudiants d'aujourd'hui de leurs professeurs. Contrairement à leurs maîtres, les étudiants seraient "formés à la nouvelle école plus libre et davantage portés vers le paradigme inventif" (Dessurreault 1989, 42). Soucieux de droits et de rentabilité, les étudiants développeraient un comportement utilitariste envers les enseignants, les cours et programmes de formation, tout en rendant très formels leurs propres interactions et leurs rapports avec les professeurs (Dessurreault 1989).

Cela interpelle d'abord la problématique sociale, le positionnement social du cégep et les liens plus ou moins intenses et fructueux, problématiques ou dysfonctionnels, qu'il développe avec le milieu environnant. Ces interrogations génèrent aussi des inquiétudes quant à la vivacité, à la qualité du travail et du rapport pédagogiques actualisés dans les unités de base du cégep comme institution. On dira alors que bon nombre des facteurs mentionnés contribuèrent à expliquer que plus de 40% des étudiants s'inscrivant en cégep n'obtiennent pas leur diplôme (Bélanger 1988) et qu'un étudiant sur quatre ne réussit pas, lors de sa première session, la moitié de ses cours (Corriveau 1991). On ajoutera que ces changements, notamment les défis soulevés par la nouvelle clientèle, complexifient singulièrement la pratique enseignante (Dessurreault 1989). Pour un corps professoral qui prend de l'âge, dont la formation pédagogique, pour certains, ne facilite pas l'adaptation aisée à des contextes nouveaux, le constant remodelage des cours est souvent perçu comme un abaissement de niveau démotivant (Baudelot & Establet 1989, Grégoire et al. 1985).

Si le blocage atteint les constituantes du cégep comme champ d'action, c'est-à-dire son positionnement social, le travail et le rapport pédagogiques au sein des unités de base de la pratique enseignante, il s'étend aussi aux règles institutionnelles et au système politico-institutionnel du cégep. Pour certains, les difficiles rapports entre les principaux acteurs de ce champ d'action, les luttes syndicales et patronales des années 1970 – rapports entrant progressivement en crise – ont entraîné "l'absence, à l'intérieur, de perception de l'environnement extérieur, le manque de communication entre les différents groupes sinon pour des alliances tactiques, l'affaiblissement du sens institutionnel" (Inchauspé 1992, 63). Ainsi, la structure départementale, avec ses fonctions de coordination, a aussi été marquée par les décrets de 1983 et le nouveau régime pédagogique de 1984. Restriction de ressources, modification des rapports formels de pouvoir, importants conflits internes de personnalités, de divergences pédagogiques et idéologiques, relations problé-

matiques entre pairs affectant la répartition des tâches et la prestation des cours (Grégoire et al. 1985) interpellent l'exercice des fonctions de coordination.

Ces fonctions sont interpellées au moment où elles sont déjà sollicitées par ailleurs par les multiples démarches que requièrent les changements de programmes et leur gestion, les demandes d'exemption, d'équivalence et d'encadrement d'une clientèle étudiante en expansion, les difficultés liées à la répartition de la tâche et la diminution de la participation des professeurs aux tâches administratives. Bien que ces derniers soient davantage invités à participer à des activités administratives non comptabilisées dans leur tâche et rendues nécessaires par les travaux de divers comités et commissions découlant des transformations institutionnelles notamment liées au nouveau régime pédagogique, l'augmentation globale de leur tâche d'enseignement les éloignerait de pareille participation et les inciterait à se replier sur leur enseignement (Grégoire et al. 1985, *Enseigner au collégial aujourd'hui* 1987).

Les coupures budgétaires ont aussi eu comme effet de gonfler rapidement le nombre d'enseignants à statut précaire (mis en disponibilité [MED], non-permanents à temps complet ou partiel, chargés de cours), ce qui a augmenté l'hétérogénéité du collectif de travail. Leur nombre a cru de 150% de 1982 à 1985, pour atteindre 10% du personnel enseignant en 1990 (Corriveau 1991). Plus qu'un nouveau statut, ce sont les effets de cette précarité que certains travaux ont soulignés, notamment l'isolement de ces enseignants du reste de la vie départementale, leurs difficultés d'intégration puis leurs problèmes d'interrelation et de rétroaction avec d'autres enseignants (Robert 1986). La mise en disponibilité d'enseignants, souvent très expérimentés, ajouterait aussi aux difficultés de motivation et d'engagement dans le milieu institutionnel collégial (Comité d'étude sur la tâche des enseignants, 1987).

Nul doute qu'un bon nombre d'enseignants ont vécu cette mutation majeure des règles institutionnelles et du fonctionnement du système politico-institutionnel du cégep avant tout comme la fin d'une époque marquée par un projet éducatif collectif innovateur et une identité professionnelle de forte autonomie. D'ailleurs, le blocage institutionnel était à ce point majeur que les enseignants et leurs représentants ont refusé de participer aux consultations publiques qui ont débouché sur l'adoption par le gouvernement québécois, en 1984, du nouveau régime pédagogique collégial (Veillette 1996).

Ce que nous pourrions appeler l'ère de la crise n'a pas épargné l'acteur institué syndical. La pratique enseignante serait graduellement devenue imperméable à la référence syndicale, lorsque les critiques se firent virulentes à l'égard du syndicalisme, somme toute corporatiste et trop détaché de la réalité enseignante, que prônaient ses dirigeants. Seraient plus globalement en cause l'ensemble des organisations syndicales, leur mode de fonctionnement,

leurs idéologies, leur structure et le net ralentissement du militantisme et de la participation de la base syndicale (Proulx 1987, *Les cégeps ont-ils un avenir ?* 1988). L'appareil syndical n'est plus aux yeux de certains le meilleur outil de représentation et de défense d'une identité professionnelle menacée. Bref, le blocage des règles institutionnelles et du système politico-institutionnel du cégep témoignerait d'une importante remise en cause de la dynamique des rapports sociaux entre les enseignants, les syndicats, l'administration locale des cégeps et les responsables d'État du réseau collégial. Une remise en cause qui reflète bien les mutations d'un mode de développement et des nombreux rôles qu'il confère à l'État.

L'identité professionnelle des enseignants : un regard par le bas

Au moment où nous commençons, en 1989, nos recherches sur l'identité professionnelle des enseignants de cégep, le champ d'action que constitue cette institution est, selon plusieurs observateurs, en butte à un blocage assez généralisé. Il affecterait tant la problématique globale du cégep, les règles institutionnelles, le système politico-institutionnel de ce champ d'action que la production du travail enseignant lui-même. À tel point que, dans une telle conjoncture, l'anomie, au sens durkheimien, pourrait marquer une pratique enseignante qui n'arriverait plus à se recomposer, à trouver le sens de sa mission. Nous avons alors choisi de poser sur cette pratique un regard par le bas, en nous attardant comme point de départ de l'analyse à la quotidienneté du travail pédagogique, au rapport concret à l'utilisateur étudiant comme composante du travail interactif (ou réflexif) produit par l'enseignant. Le travail interactif enseignant prend forme dans les unités de base, là où est produit et vécu le rapport pédagogique à l'utilisateur (Robitaille & Maheu 1991). Pour analyser nos données, deux dimensions de la relation enseignant/enseigné ont fondé la typologie des identités professionnelles que nous avons construite : d'une part, le rapport à l'utilisateur étudiant, soit précisément le domaine de l'interaction, de la communication et de l'action constituant la pratique enseignante ; d'autre part, le rapport au travail vécu par l'enseignant, soit le retour sur soi, et à ce titre la réflexivité de la démarche enseignante. Pour les relations aux réseaux sociaux de la pratique enseignante, nous avons retenu des indicateurs tels que la relation entretenue avec le milieu départemental, les composantes institutionnelles des établissements où les enseignants œuvrent et enfin les éléments composant l'action syndicale ou professionnelle des enseignants. Nos travaux n'ont trouvé ni blocage complet, ni anomie, même si, nous y reviendrons, nous sommes nous-mêmes

portés à recourir à la notion de blocage pour une fraction du fonctionnement de ce champ institutionnel d'action. Fraction dont le travail interactif enseignant ne peut être dissocié car elle concerne les réseaux sociaux de la pratique enseignante, les relations avec les pairs et l'administration de l'institution ainsi que celles, plus larges, avec le mouvement syndical et les associations professionnelles.

S'il fut un temps où les enseignants des cégeps pouvaient éventuellement référer, sans trop hésiter, à une identité collective forte de travailleurs enseignants, à un "nous" porteur d'un projet qui les ralliait, comme ce fut vraisemblablement le cas durant l'ère de combat, force est de constater que prévaut maintenant chez eux un éclatement manifeste des identités professionnelles. Mais, parmi ces identités, il existe une "identité d'autonomie" rendant compte d'une pratique enseignante qui se construit à même une relation interactive d'échanges et de communication avec l'usager étudiant. Ce dernier occupe une place stratégique au sein même du rapport de production du travail enseignant en tant que travail réflexif. Les étudiants sont alors au cœur d'une relation interactive, stimulée par les difficultés et contraintes d'apprentissage. Dans le cas de cette identité d'autonomie, la pédagogie fonctionne comme un instrument, une capacité d'intervention qui transforme difficultés et contraintes en facteurs habitant à l'action.

Ce type d'identité porte donc la marque d'une forte autodétermination des pratiques enseignantes. Sur le plan du rapport au travail, les enseignants porteurs de l'identité d'autonomie expriment des référents identitaires positifs envers leur profession et le travail pédagogique. En fait, ils entretiennent une forte conscience du rôle majeur qu'ils remplissent dans la société et des particularités du travail exercé sur des humains. Dans ce contexte, la relative dévalorisation sociale du statut d'enseignant n'est pas vécue comme un frein. Elle devient source de mobilisation et d'action pour la pratique enseignante en général et le rapport avec les étudiants. Ces enseignants constituaient un groupe ayant une très grande motivation accompagnée d'un réel désir de continuer à exercer un métier qu'ils aiment par-dessus tout. Un investissement dans des projets pédagogiques innovateurs, souvent collectifs, témoigne de leur ouverture à la prise en charge du travail collectif dans les unités de base où le travail interactif enseignant est produit. Fiers, ils affirment ouvertement leurs compétences qu'ils accepteraient de soumettre à évaluation, en tant qu'exercice utile à leur pédagogie et surtout instrument permettant de vivifier échanges et discussions sur des problèmes précis liés à leur pratique.

Nos travaux ne constituent pas un recensement de la population enseignante collégiale. Le petit échantillon d'entrevues de professeurs du secteur général que nous avons utilisé visait plutôt à prouver le bien-fondé d'une approche et d'un regard analytiques particuliers pour l'étude du travail interactif exercé sur l'humain, notamment dans le domaine de l'enseignement.

Mentionnons toutefois que les enseignants se regroupant sous l'identité d'autonomie ont représenté la majorité des interviewés lors de nos recherches, soit 35 sur 63.

D'autres enseignants développent une pratique qui correspond à une "identité d'ambivalence", caractérisée par une certaine scission entre la logique du rapport à l'utilisateur et celle du rapport au travail, entre l'univers des échanges avec les étudiants et celui de la réflexivité, du retour sur soi du travail enseignant. Les étudiants ne sont plus un élément déterminant du rapport au travail de l'enseignant. Il existerait chez les enseignants porteurs de cette identité des difficultés insurmontables de communication interactive avec leurs étudiants. De fait, l'identité d'ambivalence induit un rapport interactif faible avec l'étudiant, la relation avec ce dernier est plutôt routinière, univoque, stéréotypée. Aucune pratique pédagogique autonome et autodéterminée ne semble en mesure de vaincre les contraintes d'un contexte difficile d'apprentissage. Cette identité professionnelle fait donc face à un rapport social problématique entre producteur et consommateur, rapport vécu comme un malaise, une crise par ces enseignants.

Par contre, au plan de la réflexivité ou du retour sur soi du travail enseignant, cette pratique est tournée vers des sorties de crise visant un futur meilleur, surtout pour ce qui a trait au rapport pédagogique. Malgré les fortes contraintes d'une relation pédagogique rendue également difficile, les sorties de crise envisagées sont diverses et divergentes. Des enseignants ont manifesté une préoccupation politique accrue envers les instances institutionnelles de gestion collective de l'enseignement collégial. Tourmant quelque peu le dos au rapport direct avec les étudiants en situation d'apprentissage, cette sortie de crise amène à investir des réseaux sociaux de l'enseignement collégial, comme la commission pédagogique, les organes de coordination des disciplines ou des programmes, qui ne sont pas à l'échelle du rapport pédagogique. D'autres optent pour l'exploration de solutions, individuelles ou collectives, aux problèmes de communication marquant leurs rapports pédagogiques avec l'utilisateur. Ils cherchent alors, par exemple, à perfectionner leur formation afin de transformer leurs outils pédagogiques, leurs formes d'encadrement des étudiants, ou encore diverses composantes des rapports aux utilisateurs.

Un quart des enseignants de notre échantillon (16) appartient à cette identité professionnelle d'ambivalence. Ces enseignants sont apparus comme des acteurs en recherche constante de moyens pour pallier les lacunes identifiées de leur pratique. La majorité d'entre eux (11) exprime une nette préférence pour le perfectionnement de leur formation à l'enseignement comme voie privilégiée de sortie de crise.

Enfin, des enseignants révèlent une pratique qu'on peut qualifier "d'identité de retrait". Elle se caractérise par un rapport à l'utilisateur marqué d'une forte hétérodétermination, bref d'un rapport instrumental aux étu-

dians et au travail enseignant en général. Au plan de la pratique enseignante, les difficultés de communication et d'échange freinent toute relation intersubjective entre enseignant et étudiant. De plus, un blocage incontournable neutralise la capacité de l'enseignant à construire une relation interactive avec l'usager, lequel ne participe pas activement à la production du travail enseignant. La pratique enseignante modulée par l'identité de retrait se manifeste donc avec acuité quand l'enseignant ne voit plus l'intérêt d'entretenir un rapport interactif avec ses étudiants. Au plan du rapport au travail, ces enseignants cherchent par tous les moyens une réorientation de carrière, quand ce n'est pas tout simplement une retraite prématurée. L'enseignement est alors souvent un pis-aller, un moyen de gagner sa vie en attendant de faire autre chose. Ce rapport au travail, marqué d'un certain retrait, demeure profondément influencé par ce qui est perçu comme le faible statut social de la profession ou de la discipline enseignée.

Lors de nos recherches, seulement 19 enseignants sur 63, près de 20% de notre échantillon, se sont retrouvés dans ce type identitaire. Pas plus que chacune des deux autres, cette identité n'était le fait d'une catégorie statutaire, les précaires ou les mis en disponibilité. Elle ne correspondait pas plus à un groupe disciplinaire, d'âge ou d'ancienneté dans l'institution. Tout se passe, en effet, comme si aucune des trois identités relevées ne pouvait être le fait exclusif d'une catégorie particulière du corps professoral, quel que soit le critère constitutif de telles catégories.

Des réseaux sociaux contribuent à façonner ces trois types identitaires distincts: l'univers départemental et les rapports avec les collègues de la même discipline ou d'autres disciplines, le milieu institutionnel d'un établissement et les rapports avec les gestionnaires locaux, les interrelations avec le monde syndical collégial. C'est en examinant ce que la structuration des diverses identités professionnelles des enseignants doit à ces réseaux sociaux spécifiques qu'on peut évoquer la notion de blocage du système d'action que constitue le cégep (Robitaille & Maheu 1993).

Rappelons l'essentiel de notre analyse. Tout se passe comme si l'image d'un système d'action quelque peu bloqué était indissociable de son corollaire, un rapport somme toute idéalisé et embelli au système antérieur. Pour plusieurs des enseignants interrogés, le système social précédent, dont les contraintes autoritaires et les obstacles sociopolitiques bloquent maintenant le fonctionnement institutionnel du cégep, était composé d'un "nous" collectif fort, de travailleurs plus que de professionnels enseignants (Légaré & Turcotte 1989), s'appuyant sans réserve majeure sur un modèle syndical de défense et de promotion du travail enseignant apte à faire victorieusement contrepoids à des politiques gouvernementales autoritaires et à des pratiques gestionnaires perçues comme trop technocratiques. Cette vision du passé nourrit un sentiment, diffus mais réel, d'impuissance et d'aliénation dans la

mesure où la situation actuelle, par un contraste souvent déploré, est vécue par certains sur le mode du non-sens, de l'hétéronomie et d'un certain vide social.

Nos données confirment aussi que les rapports entre collègues, composants essentiels des rapports et processus sociaux constitutifs de la qualification professionnelle, et par conséquent le fonctionnement même de la structure départementale, sont parties prenantes, à certains égards, des blocages que le cégep comme système politico-institutionnel n'arrive pratiquement pas à vaincre. Un trait particulier de cet univers, marqué jusqu'à un certain point par des relations sociales anomiques et hétéronomes, mérite d'être relevé. Les enseignants expérimentent fréquemment le paradoxe du manque de reconnaissance de leur travail, surtout de la part de leurs collègues et des gestionnaires locaux, et d'une forte crainte à la fois de l'implantation d'évaluations plus personnelles de leur performance professionnelle et de leur pratique enseignante en fonction, par exemple, de rapports sociaux dûment négociés localement. Bien qu'on sente une ouverture plus sereine à l'évaluation personnelle de la performance professionnelle d'abord chez les enseignants porteurs de l'identité d'autonomie puis en partie chez ceux de l'identité d'ambivalence, dans l'ensemble les enseignants craignent d'inscrire cette évaluation dans des rapports sociaux de dialogue puis éventuellement de conflit. Ils ne consentiraient d'ailleurs pas facilement à donner à l'acteur syndical institué quelque mandat que ce soit en la matière, contribuant ainsi à l'affaiblir et à le mettre en crise.

L'étanchéité de deux solitudes, le choc des cultures (Raehlin 1985) qui marquent en partie les rapports des gestionnaires et des enseignants sont aussi repérés par nos données. Le refus du face-à-face semble pénétrer cette composante du cégep comme système politico-institutionnel. Le sentiment chez beaucoup d'enseignants que les retombées de négociations antérieures ont abouti à une forte perte d'autonomie professionnelle et aux gains en influence et en autorité des gestionnaires locaux, à un système de négociations et de conventions collectives qui consent un poids déterminant à des acteurs collectifs nationaux au moyen de fronts communs et de rapports de force liant professionnels et travailleurs du public, syndicats nationaux et État (agent de développement et gestionnaire de services publics) contribue à reproduire le refus local du face-à-face. Identifiés à la voie de la démocratisation et du progrès, les rapports sociaux globaux et les rapports de force centralisés entre acteurs (étatiques et syndicaux, institués nationaux) décentrent un peu le champ d'action local et son système d'acteurs.

Chez les enseignants, les porteurs de toutes les identités professionnelles relevées ne refusent pas avec la même intensité les face-à-face avec les gestionnaires locaux. Certains enseignants appartenant à l'identité d'autonomie notamment et d'autres, moins nombreux encore de l'identité d'ambivalence,

s'inscrivent dans des rapports et projets, plutôt défensifs, avec les gestionnaires locaux. Rapports et projets qui interpellent, par exemple, la concurrence entre cégeps pour l'attraction des clientèles étudiantes et ses conséquences en termes de disponibilité du corps professoral régulier d'un établissement. Dans l'ensemble, tout se passe comme si les rapports entre acteurs de ce système d'action n'arrivaient pas d'eux-mêmes à générer des échanges, des relations couvrant plusieurs dimensions capitales du cégep comme champ d'action. La mission sociale d'un établissement qui pourrait consolider et enrichir ses liens avec son environnement ne semble pas fortement inscrite dans le système social de rapports offensifs et ouverts, de dialogue et éventuellement de conflits qui pourraient lier les acteurs de l'établissement.

Nos données confirment que le syndicalisme, comme acteur institué du champ d'action qu'est le cégep, est fortement interpellé par la dynamique nouvelle qui s'empare de cette institution. Situé au plus loin des rapports de base entre enseignants et enseignés, le syndicalisme est d'abord touché par la crise d'un mode de développement et des divers rôles que l'État y joue et par les tensions, les contraintes, les blocages marquant les règles institutionnelles et le fonctionnement du système politico-institutionnel d'un cégep. Comme plusieurs observateurs, nous notons un détachement certain, chez nombre d'enseignants, par rapport à l'acteur syndical, souvent condamné au rôle stéréotypé de chien de garde des conditions de travail.

La réforme : système politico-institutionnel et identités

La réforme des collèges d'enseignement général et professionnel, aussi appelée "renouveau de l'enseignement collégial" (lois numéros 82 et 83 de 1993 et nouveau règlement sur le régime collégial entré en vigueur en août 1994) s'est imposée comme la principale modification du système de 1967. Le contexte politique et social s'y prêtait particulièrement bien en raison des vives critiques dont faisait l'objet cette institution tant de la part des intervenants du milieu comme les universités, le secteur privé que de la population concernée par son développement. La formation peu adaptée aux besoins du marché du travail, la piètre qualité de la formation linguistique, le peu de liens entre la formation donnée au cégep et celle de l'université, l'absence de pratiques communes d'évaluation n'épuisent pas les récriminations. Les enseignants n'ont pas échappé à cette vague de critiques et ont été, plus souvent qu'ils ne l'auraient souhaité, au centre des débats sur la qualité de la formation.

Le gouvernement s'est prononcé sur ces thèmes en mettant en avant des mesures qui, il faut l'admettre, ne répondaient pas nécessairement aux

visées de tous les groupes ou organismes qui se sont prononcés sur cette réforme. Quoi qu'il en soit, notre questionnement sur la réforme demeure très précis. A-t-elle brisé l'anomie actuelle de la problématique sociale globale (la demande sociale et la mission sociale du cégep) et celle vécue au plan du système politico-institutionnel et amené, par là, la constitution de rapports sociaux réels autour de la performance du travail et de la mission sociale de l'institution? Plus, a-t-elle contribué à stimuler une identité professionnelle enseignante autonome?

La réforme de l'enseignement collégial québécois (réalisée suite aux avis de 219 organismes et groupes ayant présenté des mémoires lors des débats de la Commission parlementaire de l'éducation sur l'avenir de l'enseignement collégial tenue fin 1992) a tenté d'apporter certaines corrections à plusieurs problèmes caractérisant le système. Une partie de ces corrections a visé les enjeux touchant la mission sociale de l'établissement et la reconnaissance du travail enseignant. Ainsi la réforme s'est-elle attardée à renforcer les fonctions d'orientation et d'encadrement des élèves par des mesures d'aide à l'apprentissage, à réactualiser la formation générale commune (langue maternelle, langue seconde, culture générale) par le développement d'activités d'apprentissage, à élaborer des programmes de formation sur la base de compétences à acquérir et d'épreuves synthèse et enfin, à revoir la formation pré-universitaire tout en valorisant et en développant la formation technique. Cette réforme a aussi revu le partage des responsabilités académiques et instauré une politique institutionnelle rigoureuse d'évaluation des programmes tout en visant l'augmentation de la compétence pédagogique des enseignants et en valorisant la fonction d'enseignement. Globalement, le gouvernement cherchait à adapter la mission des collèges aux nouvelles réalités du marché du travail (*Fine Pointe* 1993). Pour arriver à implanter une telle réforme, il a tenté de modifier les rapports sociaux, internes et externes à l'institution, particulièrement anomiques depuis plusieurs années.

Trois changements ou mesures nous paraissent majeurs qui touchent la demande sociale de formation et le système politico-institutionnel et qui, à première vue, peuvent bouleverser la dynamique des rapports sociaux entre acteurs: la centralisation de la gestion des programmes de formation au général, la mise en place de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, le remplacement de la Commission pédagogique par une Commission des études. Comme nous le verrons, les effets escomptés tardent à se faire sentir.

Dans sa réforme, le gouvernement a modifié considérablement les rapports entre acteurs en décentralisant vers l'échelle locale une partie de la gestion des programmes pour l'enseignement professionnel et, à l'inverse, en centralisant la gestion des programmes du secteur de l'enseignement général au ministère de l'Éducation. L'administration locale se voit conférer une plus

grande autonomie pour l'enseignement professionnel, essentiellement en ce qui concerne la certification d'un module de formation, l'évaluation et la sanction des études. Le ministère quant à lui fait main basse sur la détermination des objectifs, des normes des programmes du secteur général, d'une partie importante des activités d'apprentissage liées à ces objectifs et normes.

La décentralisation du technique, liée à la mission sociale du cégep, visait directement l'adaptabilité rapide du développement de la formation au besoin local de main-d'œuvre, revendication des cégeps et des entreprises. Pour l'État, la centralisation des programmes de formation du général a été l'occasion de favoriser une meilleure standardisation des connaissances acquises dans le réseau et ainsi de réduire les critiques sur la faiblesse générale des étudiants formés au cégep. Ce faisant, le gouvernement a modifié le système organisationnel du cégep, changeant le rapport qu'il entretenait avec les enseignants quant à la structuration des programmes d'enseignement. Il retire en effet à ces derniers une partie de leur autonomie concernant l'élaboration de programmes d'études liés à leurs disciplines d'enseignement. Les enseignants sont davantage soumis aux règles et normes ministérielles, ce qui les éloigne singulièrement des échanges nationaux entre pairs qui ont toujours marqué les modifications de programmes. Une partie de leur influence est ainsi remise en question, sinon reléguée au second plan. Loin de susciter de nouveaux rapports sociaux de collaboration et de partage de responsabilités collectives au plan national, le gouvernement a, semble-t-il, contribué à diminuer les espaces de constitution de tels rapports et de mobilisation autour d'enjeux importants pour les enseignants, comme celui de l'élaboration des programmes nationaux.

Le gouvernement a aussi modifié le cadre de référence de ses rapports avec les administrations locales par la mise en place d'une Commission d'évaluation de l'enseignement collégial qui examine les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, les politiques institutionnelles d'évaluation des programmes d'études et de leur mise en œuvre. Cette commission, qui doit porter un jugement formel de qualité sur la manière dont les cégeps s'acquittent de leurs responsabilités académiques, se veut le chien de garde du gouvernement sur les programmes d'études du niveau collégial. Même si le gouvernement désire conserver l'autonomie des collèges dans le choix du processus éducatif, il semble que le réflexe d'uniformisation et la centralisation prennent le dessus pour certains programmes (*L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages: premier rapport synthèse 1995*).

Une telle commission vient donc modifier le système politico-institutionnel en influençant la dynamique interne de l'institution car l'obligation imposée par le gouvernement de politiques formelles d'évaluation des apprentissages et des programmes a contribué à faire changer les pratiques

dans les collèges. Même si, depuis 1992, plusieurs collèges avaient de telles politiques, il reste que les nouvelles normes et procédures obligent à des rapports sociaux internes permettant aux acteurs de travailler ensemble pour produire ces politiques. En soi cela représente un changement de taille puisque ces rapports entre enseignants et administrateurs étaient au point mort depuis longtemps (Robitaille & Maheu, 1993, Grégoire et al. 1985).

Une troisième mesure a modifié la dynamique des rapports internes et particulièrement le travail pédagogique, en instituant une Commission des études remplaçant la Commission pédagogique, qui avait perdu au cours des années sa capacité de mobiliser les acteurs. La Commission pédagogique n'était plus aux yeux des enseignants qu'une structure inerte sans réel impact sur les décisions du collège qui ne mobilisait guère plus d'un enseignant sur dix (Berthelot 1991). La Commission des études a vu son mandat s'élargir. Elle donne désormais des avis au conseil d'administration non seulement sur les questions touchant les programmes d'études mais sur l'évaluation des apprentissages y compris les procédures de sanction des études, l'évaluation des programmes, les politiques d'admission et d'inscription des étudiants.

Globalement, ces mesures tendent à changer les rapports entre l'État et les institutions, entre l'État et les enseignants, entre les gestionnaires des institutions et les enseignants. De plus, ces mesures ont engendré de nouveaux espaces sociaux nécessitant l'instauration, dans les collèges, de rapports sociaux du travail plus interactifs. D'ailleurs le seul fait d'être en mesure de répondre aux exigences gouvernementales en matière d'évaluation exige des enseignants et des gestionnaires une concertation des plus serrées. Le gouvernement semble ainsi vouloir stimuler l'espace local des rapports sociaux entre l'administration et les enseignants et entre les enseignants eux-mêmes. Il semble que le chemin à parcourir soit encore long. Il faut admettre qu'après plus de quatre ans d'implantation, cette réforme ne semble pas avoir donné les résultats escomptés. À la lumière du dernier rapport du Conseil supérieur de l'éducation (*Enseigner au collégial: une pratique professionnelle en renouvellement* 1997) sur la situation de l'enseignement collégial, le clivage est toujours présent entre l'administratif et le pédagogique.

Comment expliquer que les rapports sociaux du travail n'ont pas évolué autant que souhaité, compte tenu de l'importance de la réforme et de l'attention portée par le gouvernement à la gestion des rapports de pouvoir dans les institutions? Même si le gouvernement a donné une certaine autonomie aux administrations locales, il garde sous sa coupe une série de pouvoirs importants compromettant la capacité du système d'action, par l'entremise d'un engagement institutionnel des enseignants qui serait plus fort, à avoir des rapports sociaux réels autour de vrais enjeux. Sur ce point, les contradictions dans le système qui régit les rapports entre acteurs sont importantes.

Depuis vingt ans, le véritable employeur des enseignants semble plus l'État que le collège puisqu'une partie importante des conditions de travail (conventions collectives) est gérée par le gouvernement et non par les cégeps. Or, il apparaît évident aux yeux de leurs gestionnaires qu'il demeure difficile pour les collèges de gérer des "mesures de renouveau" exigeant une approche plus collective de l'enseignement et une organisation du travail sur laquelle les administrateurs n'ont pas le contrôle (*Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement* 1997). Le simple fait pour l'État de garder des pouvoirs, et particulièrement ceux touchant les conditions de travail, fait qu'il freine l'établissement de réels rapports sociaux au sein du cégep.

Qui plus est, le faible engagement institutionnel des enseignants résulte aussi, selon le Conseil supérieur de l'éducation, d'une charge de travail plus importante en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages et des programmes, l'augmentation de la taille des groupes et les nouvelles caractéristiques de la population étudiante. Les contraintes administratives et l'accès limité aux ressources matérielles, financières et humaines viennent alourdir davantage cette tâche. Un autre constat s'impose. Les rapports interactifs entre pairs ne semblent pas avoir évolué depuis l'entrée en vigueur de la réforme. L'absence de directions claires et de moyens réels dans la loi sur les cégeps face à la dynamisation du rapport interactif entre pairs, rapport fondamental dans la construction de l'identité professionnelle forte et autonome, hypothèque grandement les possibilités de reconstruction d'un milieu propice aux échanges entre enseignants. Dans les faits, la réforme n'a pas vraiment modifié la structure départementale et n'a donné aucune orientation pour la dynamiser.

Ce qui étonne davantage c'est que, déjà avant la réforme, plusieurs organismes avaient décrié la situation problématique des départements. Il s'agissait surtout de revitaliser la structure départementale, en évitant un détournement de type administratif, et de favoriser un fort professionnalisme collectif. Cette stratégie devait inclure le développement de lieux d'échanges professionnels, plus larges que le département, pour permettre une revalorisation de la collégialité. Dans le même sens, certains syndicats désiraient voir la réforme s'attaquer à ce problème en revalorisant les départements dans une optique de concertation (*Le réseau des cégeps au cœur du progrès* 1992) ou encore en ouvrant des lieux de concertation interdisciplinaire souple du genre "approche programme" qui n'affecteraient pas nécessairement les structures existantes mais qui deviendraient un second niveau de collégialité transdisciplinaire reposant sur l'autonomie, l'initiative, la créativité des équipes de travail (*Mémoire de la Fédération autonome du collégial* 1992).

Un constat demeure, le travail en collectivité, qu'il soit départemental ou par programme, n'est pas un mode de fonctionnement dominant dans les collèges. La vie départementale est encore très fragile et ne donne pas tout le

potentiel de concertation qu'elle pourrait offrir. Le nombre accru de tâches connexes, les conflits individuels, l'insatisfaction par rapport au pouvoir détenu par les enseignants dans cette structure sont autant de facteurs pouvant expliquer la faible présence d'interactions entre pairs et le faible investissement institutionnel des enseignants.

Vers la consolidation d'une identité professionnelle autonome chez les enseignants du collégial

Des liens entre l'administratif et le pédagogique pour le moins douloureux, un collectif de travail dont les rapports interactifs entre pairs demeurent difficiles, une autonomisation du local dans la gestion de ses rapports sociaux qui ne se fait pas, tels sont les constats qu'on doit tirer près de quatre ans après l'entrée en vigueur des premiers jalons de la réforme des cégeps, soit à peu de choses près les mêmes que ceux qu'on tirait en 1993. Doit-on pour autant décrier cette réforme comme n'ayant pas eu d'effets ?

Tout n'est pas si noir car encore une fois, malgré les contraintes budgétaires importantes imposées au cours de cette période d'implantation, des expériences intéressantes de collégialité ont toujours cours, d'autres sont mises sur pied dans certains collèges. Des voies de renouveau des relations entre pairs, déjà très présentes chez les enseignants de type autonome, semblent se développer à petite échelle. Le développement de l'approche programme dans certains milieux est à souligner. Il a permis l'organisation d'expériences de travail plus collectives entre les enseignants de plusieurs disciplines (*Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement* 1997).

Déjà en 1993, notre enquête révélait des expériences novatrices permettant de croire au développement de nouveaux espaces de rapports sociaux. Que soient relevées, encore aujourd'hui, de telles initiatives enseignantes dans ce contexte difficile de compressions budgétaires (atteignant 265,5 millions de dollars pour le réseau collégial public depuis 1992-1993), laisse croire en une forte présence d'une identité professionnelle de type autonome au sein du corps enseignant des cégeps. Un travail important reste à réaliser pour favoriser le développement de ce type identitaire chez les enseignants. Pour ce faire plusieurs conditions doivent être réunies. Essentiellement, le système des cégeps doit, à travers les rapports entre acteurs (gestionnaires et enseignants, acteurs locaux et gouvernement), arriver à générer de nouveaux rapports qui revaloriseraient la profession et l'identité professionnelle enseignante autour des enjeux du travail réflexif, particulièrement ceux liés au système d'action que représentent les réseaux et rapports sociaux de la pratique enseignante. Sont particulièrement importants les éléments de qualification du travail professionnel, l'autonomie, le

caractère performatif du travail réflexif, la reconnaissance et la légitimation du statut professionnel enseignant.

L'évaluation des enseignants apparaît dès lors comme un moyen incontournable de valorisation et de reconnaissance de leur pratique. La méfiance envers l'administration et les collègues, une structure traditionnellement fermée aux regards externes et la non-imputabilité des départements seraient parmi les contraintes expliquant que la plupart des collèges n'ont pas procédé à l'implantation d'un système d'évaluation (Conseil supérieur de l'éducation 1997). Mais pour implanter une évaluation des tâches enseignantes, le système d'action, dans les rapports entre ses diverses composantes, doit arriver à produire les conditions structurelles favorables à la création d'espaces locaux animés de débats et de concertation, capables de gestion démocratique des conflits. Cela implique de soutenir la participation des enseignants aux activités internes et externes aux départements, de leur accorder plus de pouvoirs, de rendre ces derniers responsables des actions posées. Il faut aussi permettre que les rapports sociaux du travail puissent se réaliser pleinement au plan local pour que les enjeux de gestion, de pratiques enseignantes, d'affirmation professionnelle ne souffrent pas de compromis centralisateurs entre l'État et les syndicats.

Seule la revitalisation des interactions permettra de créer le terrain fertile à un système d'évaluation des tâches fondé sur une approche de développement professionnel et non de coercition. Développement qui ne peut se faire qu'en présence d'une forte concertation entre gestionnaires et enseignants et en considérant le besoin de développement des compétences de tous en évaluation. À chaque poids sa mesure, il faudrait pour que les gestionnaires puissent être reconnus et respectés dans ces rapports qu'ils soient eux aussi soumis à un processus d'évaluation.

Dans ce contexte, la qualification professionnelle apparaît donc comme un complément indissociable de l'évaluation, d'où la nécessité de mettre en place les outils aptes à cerner les compétences requises des enseignants et de faire en sorte que le perfectionnement professionnel soit désormais perçu comme partie intégrante de toute pratique enseignante et non seulement comme une option parmi d'autres. Évidemment, il sera aussi nécessaire de soutenir le perfectionnement et d'en développer les paramètres pour répondre adéquatement aux besoins des enseignants, ce qui était dans les intentions de la réforme mais ne s'est pas encore réalisé.

L'identité professionnelle d'autonomie se construit sur un fort rapport avec l'utilisateur étudiant où existe une interaction constante entre producteurs et consommateurs du travail enseignant. Les réseaux sociaux de la pratique enseignante viennent en quelque sorte alimenter ce rapport. Sans eux, c'est le ressourcement de cette pratique qui est mis en cause. Les projets innovateurs, les initiatives individuelles et collectives sont la plupart du temps les

résultats d'un travail collectif intense qui vient enrichir la pratique individuelle des enseignants. Qu'ils soient fondés sur une base départementale disciplinaire ou sur l'approche programme, ces rapports sociaux entre pairs doivent, en tout premier lieu, être revitalisés pour permettre le changement et éviter que le repli de la pratique enseignante sur la classe ne croisse et que le blocage qui caractérise les rapports sociaux institutionnels dans les cégeps ne se cristallise davantage.

Bibliographie

- Apprendre : une action volontaire et responsable*, 1982 Québec Commission d'étude sur la formation des adultes, ministère de l'Éducation du Québec
- BAUDELLOT C. & ESTABLET R. 1989 *Le niveau monte : réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris, Seuil, 199p
- BÉLANGER P. 1988 "Le cégep de l'an 2000", *Les cégeps ont-ils un avenir?* CSN, FNEEQ, FEESP, Boréal, 57-63
- BERTHELOT M. 1991 *Enseigner : qu'en disent les profs?* Conseil supérieur de l'éducation, Québec
- Comité d'étude sur la situation de la tâche des enseignants(es) de cégep, 1988, *Rapport final*, Gouvernement du Québec
- CORRIVEAU L. 1987 La pédagogie au collégial: tout était à faire, in *La pédagogie au collégial 20 ans après : de l'adolescence à la maturité*, Montréal, Colloque annuel de l'AQPC
- CORRIVEAU L. 1991 "Les cégeps: question d'avenir", *Diagnostic* n13, Montréal, IQRC, 133p
- DESSUREAULT G. 1989 "Les professeurs: enseignants ou éducateurs", *Les actes du colloque le cégep et vous : partenaires pour l'avenir*, Sainte-Foy, mai 1988, 41-44
- Enseigner au collégial aujourd'hui* 1987 Rapport 1986-1987, Québec, Conseil des collèges
- Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement*, 1997, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec
- Enseigner : Qu'en disent les profs?* 1991 Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec
- Fine Pointe avril 1993 Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, v.8, numéro spécial, Gouvernement du Québec
- GRÉGOIRE R., TURCOTTE G. & DESSUREAULT G. 1985 *Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep*, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, Gouvernement du Québec
- GUINDON H. 1990 *Tradition, modernité et aspiration nationale des Québécois*, Montréal, Éditions Saint-Martin
- INCHAUSPÉ P. 1992 *L'avenir du cégep*, Montréal, Liber
- Indicateurs de l'éducation* 1997 Québec, Direction générale des services à la gestion, Ministère de l'Éducation du Québec
- Indicateurs sur les cheminements au collégial* 1997 Québec, Direction des affaires éducatives collégiales, Ministère de l'Éducation du Québec

- ISABELLE R. 1982 *Les CEGEP collèges d'État ou établissements autonomes ? : L'évolution de l'autonomie des CEGEP de 1967 à 1982*, Québec, Conseil des collèges
- LAMONTAGNE C. 1988 "Vers un projet social des cégeps", *Les cégeps ont-ils un avenir ?* CSN, FNEEQ, FEESP, Boréal, 265-269
- LAROSE G. 1988 "Un réseau au cœur des changements sociaux", *Les cégeps ont-ils un avenir ?* CSN, FNEEQ, FEESP, Boréal, 14-20
- Le réseau des cégeps au cœur du progrès* 1992, Québec, Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec
- LÉGARÉ M. & TURCOTTE A. G. 1989 "Professeurs: enseignants ou éducateurs", *Les actes du colloque Le cégep et vous : partenaires pour l'avenir*, Sainte-Foy, mai 1988, 44-47
- Les cégeps ont-ils un avenir ?* 1988 Comité école et société, FNEEQ "Le syndicalisme au cégep", CSN, FNEEQ, FCCSP p237-243, Boréal
- Les collèges du Québec, une nouvelle étape*, 1978, livre blanc sur l'éducation collégiale, Ministère de l'Éducation du Québec
- L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages : premier rapport synthèse* 1995, Québec, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, Gouvernement du Québec
- MAHEU L. 1979 "La conjoncture des luttes nationales au Québec: mode d'intervention étatique des classes moyennes et enjeux d'un mouvement social de rupture", *Sociologie et sociétés*, vol 11, n2
- MAHEU L. & ROBITAILLE M. 1991 Identité professionnelle et travail réflexif: un modèle d'analyse du travail enseignant au collégial, in Lessard L, Perron M. & Bélanger P. W. (dir.) *La profession enseignante au Québec: enjeux et défis des années* 1991, 93-111, Montréal, IQRC
- Mémoire de la Fédération autonome du collégial* 1992 présenté à la Commission de l'éducation sur l'enseignement collégial québécois, Québec, FAC
- NADEAU (Rapport) 1975 *Le collège, rapport sur l'état de l'enseignement collégial*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec
- PELLETIER P. 1988 "Les difficultés d'adaptation des minorités ethniques", *Les cégeps ont-ils un avenir ?* CSN, FNEEQ, FEESP, Boréal, 92-95
- Principales statistiques de l'éducation en 1998-1999, 2000*, Québec, Direction des affaires éducatives collégiales, Ministère de l'Éducation du Québec
- PROULX Y. 1987 "Le syndicalisme et le développement des cégeps", dans *Les actes du colloque sur l'avenir du cégep: À vingt ans, les choix déterminants*, Montréal, Centrale de l'enseignement du Québec, 90-93
- RAEHLIN J. A. 1985 "Work patterns in the professional life-cycle" *Journal of Occupational Psychology*, 58, 177-187
- ROBERT M. 1986 *Une intervention sociologique dans un syndicat d'enseignante de cégep*, Mémoire de maîtrise, Université de Montréal
- ROBITAILLE M. & MAHEU L. 1991 Le travail enseignant au collégial: le rapport à l'usager comme composante de l'identité professionnelle enseignante, in Lessard C., Perron M. & Bélanger P. W. (dir.) *La profession enseignante au Québec: enjeux et défis des années* 1990, Montréal, IQRC, 113-134
- ROBITAILLE M. & MAHEU L. 1993 "Les réseaux sociaux de la pratique enseignante et l'identité professionnelle: le cas du travail enseignant au collégial", *Revue des sciences de l'éducation*, 19 (1), 87-112

- ROQUET G. 1970 *Comité d'étude des cours communs à tous les étudiants de cégep*, Ministère de l'éducation, Québec
- SIMARD N. 1989 Un mariage de raison et/ou une utopie in *Les actes du colloque Le cégep et vous : partenaires pour l'avenir*, Sainte-Foy, mai 1988, 48-50
- VEILLETTE D. 1996 *Le travail enseignant des professeurs de cégeps et la crise du collège de masse: une étude de cas*, Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en sociologie, UQAM