

ENTRETIEN de CLAUDE LESSARD* AVEC JOHANNE FORTIER**

LA PLACE DES ENSEIGNANT(E)S QUÉBÉCOIS DANS LA GOUVERNANCE DE L'ÉCOLE ET L'INJONCTION AU TRAVAIL COLLABORATIF : LE POINT DE VUE SYNDICAL

Claude Lessard. – Selon vous, quelle est actuellement la place des enseignants dans la gouvernance de l'école québécoise ?

Johanne Fortier. – Cela tient pour beaucoup à la Loi de l'instruction publique (LIP) et à notre convention collective. Commençons par la LIP. Celle-ci a créé les conseils d'établissement, implantés en 1997. Au sein de ces conseils, la présence des parents est importante. En effet, la moitié du conseil est composée de parents ; l'autre moitié regroupe le personnel de l'école : des enseignants et des représentants des autres catégories de personnel, ainsi que des élèves du 2^e cycle du secondaire.

L'objectif y est d'assurer une meilleure représentation démocratique dans l'établissement et d'établir une meilleure collaboration entre le milieu éducatif, les enseignant(e)s et les parents. Il y a donc une volonté de rapprochement avec la communauté, quoique surtout avec les parents.

Dans un premier temps, il y a eu une approche pour mutuellement « s'approprier », ainsi que beaucoup de demandes de formation commune (parents et personnel de l'école) pour savoir quelles étaient nos responsabilités, établir nos champs de responsabilités respectives. Cela a été important.

Beaucoup de décisions se prennent au conseil d'établissement, beaucoup de questions y sont abordées. Parmi les plus importantes, mentionnons le projet éducatif, la reddition de comptes de la qualité des services, le budget de l'école, la mise en œuvre de tous les services complémentaires (i.e. les services professionnels de soutien psychologique, d'orthophonie, d'orthopédagogie). En ce qui concerne le projet éducatif, c'est vraiment le rôle du conseil d'établissement de travailler à son élaboration, de l'adopter et d'en assurer le suivi.

En ce qui a trait au plan de réussite, il revient au directeur d'école, en collaboration avec son personnel, de faire une proposition au conseil d'établissement, qui doit approuver le plan ou non, ou encore demander des ajustements. Il revient aussi au conseil de débattre des propositions formulées par la direction d'école avec le personnel enseignant, notamment celles portant sur le temps alloué à chaque matière du curriculum. En effet, le régime pédagogique accorde une marge de manœuvre à chaque école en ce qui concerne le temps alloué à chaque matière.

* - Claude Lessard, université de Montréal (Canada).

** - Johanne Fortier, présidente de la Fédération des enseignants des commissions scolaires du Québec (FECSQ).

Ce dernier élément nous cause problème. Il nous cause le plus de problème. On voudrait que cette décision relève de la commission scolaire et non pas de chacune des écoles. Au niveau de la commission scolaire, il y a une meilleure vision d'ensemble, de meilleures possibilités d'assurer la cohérence du curriculum.

En gros, les conseils d'établissement existent depuis une dizaine d'années et on peut dire qu'ils fonctionnent assez bien. Ils nous donnent une prise sur les grandes orientations de l'école. Ça, c'est l'aspect assuré par la Loi de l'instruction publique.

Il y a aussi des éléments dans notre convention collective pour tout ce qui s'appelle l'organisation pédagogique. La convention collective prévoit des comités de participation à la vie pédagogique de l'école (CPPE). Et ça, c'est encadré dans des dispositions contractuelles négociées localement, c'est-à-dire entre la commission scolaire et le syndicat des enseignants. Ces comités prennent en charge un ensemble d'orientations pédagogiques.

C. L. – *Avez-vous le sentiment que dans ces deux structures – le conseil d'établissement et le comité de participation à la vie pédagogique –, l'autonomie professionnelle des enseignants se trouve maintenue, améliorée, ou réduite ?*

J. F. – Le questionnement que nous avons aujourd'hui porte sur la frontière entre ce qu'on appelle l'autonomie collective et l'autonomie individuelle des enseignants. Le débat que nous avons porté sur cette question, compte tenu du fait que par le passé, l'autonomie individuelle a toujours été plus affirmée.

Nos pratiques antérieures faisaient en sorte que dans notre salle de classe, on retrouvait notre autonomie pleine et entière. Plus de difficultés apparaissaient quand on s'ouvrait aux autres collègues, et nous avions aussi plus de difficulté à entrevoir jusqu'où on devait reconnaître l'autonomie individuelle et l'autonomie collective.

Prenons l'exemple du choix d'un manuel scolaire ou d'une méthode pédagogique particulière pour l'enseignement des maths ou du français. Il y a une concertation entre enseignants et on doit faire en sorte de dégager une orientation commune. Cela peut occasionner des difficultés : on n'a pas tous les mêmes orientations. Alors le questionnement porte là-dessus. Cependant, il faut convenir que les mécanismes de participation (le conseil d'établissement et le comité de participation à la vie pédagogique) reconnaissent notre autonomie et notre expertise professionnelle. Cela ne signifie pas qu'il n'y a pas à l'occasion des problèmes dans les conseils d'établissement mais en général, on est capable de bien faire reconnaître cette autonomie par les parents et par la direction. La loi est très claire : le conseil d'établissement dégage des orientations, mais il ne doit pas en aucun cas débattre de stratégies d'intervention ou de méthodes pédagogiques – cela relève de l'enseignant et l'enseignante et ça, c'est bien établi. Le conseil d'établissement ne doit pas non plus évaluer les enseignants : il ne gère pas le personnel. C'est bien clair. Ça ne veut pas dire qu'à l'occasion, on n'a pas des difficultés mais cela fait partie d'une clarification des champs d'intervention de chacun.

C. L. – *La Fédération syndicale que vous présidez a-t-elle des demandes par rapport à l'un ou l'autre de ces instances de gouvernance ? Sommes-nous dans une période – comme vous l'exprimez – d'appropriation (on apprend à vivre avec ces structures, à clarifier les mandats, les rôles et les prérogatives des uns et des autres) et on joue le jeu (on l'accepte), ou bien êtes-vous en demande : y a-t-il a des choses que la FECSQ voudrait voir déjà changées ?*

J. F. – C'est clair que, en ce qui concerne le temps alloué à chacune des matières, on trouve dangereux de traiter cette question au conseil d'établissement, parce qu'on craint que dans la formation de base de l'élève, il y ait une forme d'éclatement entre les écoles. Le problème que nous avons, il est général : il n'y a pas de revendications précises sur le conseil d'établissement ou au niveau de notre convention collective, sur les comités de participation à la vie pédagogique. Mais la décentralisation des pouvoirs, telle que nous la vivons jusque dans l'établissement, fait en sorte qu'à l'occasion, on perd de vue le curriculum national, une formation de base pour tous, importante pour nous. C'est sur la décentralisation en général qu'on a le plus de questionnement, et à propos de laquelle on veille le plus au grain. Mais cela n'est pas seulement lié aux conseils d'établissement : il y a un ensemble de lois et d'orientations ministérielles qui augmentent les risques d'un éclatement du curriculum. C'est à ce propos qu'on fait des représentations.

C. L. – *Vous avez donc des craintes.*

J. F. – Oui, importantes : la décentralisation fait en sorte qu'on se rapproche davantage de la communauté et qu'il y ait plus de collaboration entre les acteurs locaux, et c'est un plus. Mais en même temps, il y a une perte de cohésion, de cohérence du système.

C. L. – *Il y a un certain nombre d'années – du moins en Amérique du Nord, il y avait un discours assez fort sur la gestion participative en éducation. Avec les instances qui ont été mises en place récemment, et peut-être aussi avec un accent plus prononcé sur ce qu'on appelle le leadership pédagogique des directeurs d'établissement, avez-vous l'impression qu'on est plus près d'une gestion participative aujourd'hui qu'on pouvait l'être il y a quinze/vingt ans ?*

J. F. – Sans aucun doute, on est plus près de cette gestion participative, mais c'est plus impliquant et ça impose aussi une plus grande charge de travail : il est plus difficile de concilier notre enseignement avec ces différentes dimensions de participation à la gestion ou à la gouverne de l'établissement.

Par ailleurs, nous nous questionnons sur le leadership pédagogique joué par les directions d'école. Encore une fois, on constate chez elles une difficulté de concilier le rôle de gestionnaire administratif avec celui de gestionnaire de la pédagogie. Un

des reproches qu'on fait souvent, c'est qu'elles ne sont pas assez proches de l'animation ou du leadership pédagogique. On ne leur demande pas de prendre la place des enseignantes ou des enseignants, mais de susciter leur engagement. En même temps, elles doivent être ouvertes à ce que les enseignants mettent de l'avant. Je donne un exemple. Dans le cadre la réforme actuelle de l'éducation, le ministère a mis de l'avant différentes approches, dont la pédagogie de projet. Souvent les directions d'école confondent ces notions. Pour elles, l'important est de savoir si leur école réalise le plus de projets d'activités, et non pas d'intégrer diverses stratégies d'intervention pédagogique en vue d'une meilleure réussite des élèves. On confond un moyen et la finalité poursuivie. Ce n'est plus du leadership pédagogique ; s'exprime plutôt le souci d'avoir la « meilleure » école, i.e. celle qui fait le plus d'activités.

C. L. – *Passons, si vous le voulez bien, à la demande faite aux enseignants dans le cadre des changements des programmes d'enseignement, de vivre un « professionnalisme collectif », selon l'expression du Conseil supérieur de l'éducation. L'idée est que le travail enseignant doit de plus en plus se réaliser en coordination, en concertation, en interaction et non pas de manière isolée, chaque enseignant dans sa classe, porte fermée, selon l'image fortement ancrée dans les esprits. Je voudrais savoir par rapport à cette demande – cette injonction –, comment se situe votre fédération ? Quelle est votre position ?*

J. F. – On a travaillé sur le dossier de l'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants. On a mis de l'avant des orientations et des positions pour soutenir nos collègues qui entrent dans la profession. Nous publions une trousse pédagogique d'accueil de ces nouveaux membres, et nous privilégions différentes formules d'accueil, de soutien, de mentorat. Il y a donc là une forme de collaboration entre enseignants qu'on veut mettre en place.

Aussi avec le ministère et les commissions scolaires, on voudrait dégager une enveloppe budgétaire qui permettrait à chaque milieu d'implanter les meilleures actions pour venir en aide aux enseignants qui auraient besoin de soutien. Cela est la forme de collaboration la plus importante pour nous, parce qu'il y a, depuis 1997, une relève dans l'enseignement, et on s'aperçoit que c'est important de soutenir le travail de ces jeunes, surtout quand on constate qu'un enseignant sur cinq quitte l'enseignement au cours des cinq premières années de pratique.

On travaille aussi beaucoup sur l'encadrement des stagiaires. C'est assez bien ancré.

Sur la question de collaboration, notre position est qu'il faut respecter le volontariat : on ne peut pas imposer une collaboration et une concertation, que ce soit par cycle au primaire, par famille, par matière ou par cycle, au secondaire. Il faut savoir susciter cette concertation, mais sans l'imposer, parce que souvent, on se rend compte que pour favoriser la concertation, il faut que les enseignants partagent les mêmes valeurs et les mêmes orientations. Dans ce contexte, il importe de favoriser sur les

lieux de travail, des rencontres de concertation, mais sans les imposer, les institutionnaliser.

Sur ce point précis, notre convention collective prévoit des temps de présence à l'école qui permettent une meilleure concertation entre les enseignantes et enseignants.

C. L. – *On peut être en principe favorable à la concertation et au travail collaboratif, mais cela passe par un cadre de travail et des dispositifs assez précis : le plan de réussite, le projet éducatif, les cycles d'apprentissage, l'interdisciplinarité au secondaire, une nouvelle forme de planification de l'enseignement dans le cadre de l'approche par compétence et des activités d'apprentissage. Est-ce que la fédération a réfléchi à ce cadre et à ces dispositifs ? Est-ce qu'il y a un débat au sein de la fédération autour du cadre et des dispositifs du travail collectif, un débat proprement pédagogique ou curriculaire ?*

J. F. – On est submergé par une charge de travail de plus en plus lourde ; cela est toujours très présent. Ça se vit de la façon suivante. Au primaire, les enseignant(e)s expriment une grande volonté de travailler en équipe de cycle. Ce qui pose problème, c'est la difficulté de concilier la réussite éducative de tous les élèves, et se coordonner avec l'ensemble des collègues.

Je donne un exemple : de plus en plus, dans nos classes, on intègre des élèves présentant des difficultés. Dans les classes régulières, il manque de soutien. La classe ordinaire est de moins ordinaire. Aussi, la réforme des programmes d'enseignement stipule que les élèves doivent progresser d'un cycle à l'autre sans redoubler de classe. Alors, les enseignants se retrouvent avec des classes où des élèves de 4^e année n'ont pas acquis les connaissances et les compétences de 2^e. Cela crée une pression dans les classes et cela préoccupe beaucoup les enseignant(e)s.

Notre discours syndical s'articule beaucoup autour de cette question du soutien aux élèves qui présentent des difficultés, afin de faire en sorte que les classes soient mieux équilibrées. La composition des classes, au-delà du nombre, nous interpelle énormément, en lien avec la charge de travail et la capacité de réussir notre travail. Le plus grand élément de détresse des enseignants, c'est lorsqu'ils sentent que malgré tout ce qu'ils font, ils n'arrivent pas à faire en sorte que l'élève réussisse.

Cela est un enjeu fondamental, une difficulté majeure. Ça n'empêche pas d'être ouvert à l'organisation par cycle. D'ailleurs, les enseignants se rencontrent, quoiqu'il y a une pratique plus grande au primaire qu'au secondaire. Soyons clairs ! Au secondaire, cela constitue un bouleversement majeur de l'organisation du travail. On est à la porte de ce bouleversement. Au primaire, c'est déjà bien engagé, même si les enseignants considèrent qu'ils ont une charge de travail très lourde.

C. L. – *Avez-vous des demandes en ce qui a trait au temps de concertation intégrée à la tâche ?*

J. F. – Oui, à chaque ronde de négociation, la question du temps revient de façon très lancinante, pour faire en sorte que nos participations à différents comités ou activités puissent être reconnues dans la tâche. C'est assez difficile parce que le temps manque. Aussi, parce que l'enseignement, c'est une tâche qui est difficile à cadrer, c'est inépuisable. En ce qui concerne les problèmes ou les difficultés d'un élève particulier, on n'a pas de temps délimité pour le soutenir pédagogiquement ou affectivement.

Mais il y a quand même des demandes pour que notre participation au conseil d'établissement, par exemple, soit reconnue, c'est un service qu'on rend pour l'ensemble des collègues. On voudrait donc que cela soit reconnu dans le temps de travail – ce qui n'est pas le cas actuellement. Comme pour les différents comités pédagogiques, cela est pour nous important. Y a aussi les comités qui définissent des plans d'intervention pour les élèves présentant des difficultés. Nous participons à ces comités avec d'autres collègues professionnels et avec les parents, pour poser un diagnostic et dégager des orientations. Cela demande du temps et on aimerait qu'il soit reconnu dans notre charge de travail.

C. L. – *Au-delà de la question du temps de travail, avez-vous le sentiment qu'il y a aujourd'hui une pression plus forte autour de la réussite, et qui est largement déposée sur les épaules des enseignants ?*

J. F. – La pression que les enseignants portent, c'est la concurrence. En même temps, on leur demande à peu près l'impossible. La loi de l'instruction publique définit une mission de l'école qui est ambitieuse – la réussite scolaire pour tous –, et elle mentionne comme finalités de l'école – instruire, qualifier, socialiser, former des citoyens et citoyennes responsables et critiques. Les enseignants doivent donc faire en sorte que les enfants puissent réussir un parcours scolaire, le minimum étant un diplôme d'études secondaires.

Il y a une pression assez forte liée à cette idée de réussite pour tous. On vit en même temps une concurrence exacerbée de l'école privée. L'État finance cette école privée à la hauteur de 60% et les élèves les plus performants, ou les mieux adaptés vont de plus en plus à l'école privée. On demande à l'école publique de « concurrencer » ces écoles privées par des projets sélectifs, qui à leur tour font en sorte que la classe ordinaire est privée de ses meilleurs éléments. Cela constitue encore une pression importante. Au fond, la question se pose à savoir si on n'est pas en train de construire une voie royale pour les élèves de milieux aisés et de leur faire des projets particuliers pour qu'ils se développent et réussissent, les autres élèves étant laissés à eux-mêmes, les enseignants devant faire ce qu'ils peuvent avec.

La pression est donc élevée : faire réussir les élèves, remplir une mission large et baigner dans un contexte politique où tout est axé sur la performance et une vision beaucoup plus élitiste.

C. L. – *Ça me semble lié à ce que vous me disiez tout à l'heure sur la difficulté que vivent certains enseignants avec des classes trop hétérogènes, avec trop d'enfants qui ont des difficultés de diverses natures. C'est pas la même chose d'avoir une classe où vous avez quelques élèves en difficulté, mais où vous avez aussi des élèves moyens et des élèves doués, c'est pas la même chose que d'avoir 40-50 ou 60 % de vos élèves dans des situations diverses de difficultés.*

J. F. – Effectivement, et c'est exactement ce qu'on est en train de vivre comme dérapage. Et ça cause d'énormes problèmes. La recherche semble montrer que les élèves plus forts constituent un atout important dans une classe. Aussi, pour les élèves plus forts, se retrouver ensemble n'engendre pas de meilleurs résultats pour eux. Par contre, lorsqu'ils sont dans une classe hétérogène, la dynamique est intéressante pour tous les élèves, mais aussi pour les plus forts qui développent leur autonomie et leur solidarité.

C. L. – *Quel est votre pronostic sur la réforme des programmes d'enseignement au secondaire ? Vous avez indiqué qu'elle comportait un changement majeur dans l'organisation du travail. Pensez-vous que nous soyons sur la bonne voie ou qu'il y a des conditions qui devraient être présentes pour en assurer la réussite ? Lesquelles ?*

J. F. – Pour le secondaire, la formation des enseignants n'est pas au rendez-vous. Au primaire, dans ce domaine, on a connu des ratés et on a été obligé de dégager des budgets par la suite. Ce n'est pas tout d'avoir des journées de planification et de formation, encore faut-il que la formation soit pertinente. Sur ce plan, on vit des problèmes majeurs au secondaire, et on est en train de faire une cueillette d'informations auprès de nos membres. On pense qu'il y a des grandes difficultés dans ce domaine encore une fois.

Ce qu'on demande au ministère, et on le demande toujours, c'est d'avoir à la fois un soutien et un suivi. Le problème c'est qu'on est beaucoup en expérimentation, mais on ne nous donne pas le temps de faire un retour sur notre pratique. On nous apprend l'approche réflexive, on est très conscients de son importance, mais dans les faits, on n'a jamais le temps de la pratiquer. On ne nous donne pas le droit à l'erreur ou à peu près pas. Et on n'a jamais le temps de faire un retour et d'avoir quelqu'un qui nous accompagne dans ce retour, puisque c'est très insécurisant d'expérimenter. Alors ça, c'est une autre facette de la formation.

On est en train de se documenter pour savoir ce qui se passe réellement dans le milieu. La décentralisation fait en sorte que le MEQ, pendant que la réforme s'implantait au primaire, n'avait pas une idée précise du niveau de formation des enseignants de ses écoles primaires. Les commissions scolaires ne savaient pas combien de jours de formation les enseignants recevaient. Lorsque nous sommes arrivés avec un bilan montrant que des enseignants avaient eu moins d'une journée de formation, c'était de l'ordre de 20%, cela a très contrarié !

Au secondaire, on demande une formation adéquate, c'est un élément important. Un des éléments aussi qui nous questionnent beaucoup, c'est la politique d'évaluation des apprentissages : on veut qu'elle soit revisitée, revue et corrigée. Il y a beaucoup de questionnement à ce sujet.

Et ce qu'on demande, cela est en consultation auprès de nos membres, c'est une mise en veilleuse de la réforme au primaire, pas pour la mettre de côté – mais pour consolider ce qui y a été fait. On demande aussi un report au secondaire pour permettre l'expérimentation avec les jeunes, avoir plus de temps, parce qu'on pense que les préalables ne sont pas atteints.

C. L. – *Dans la problématique de la formation, est-ce que l'apprentissage de la collaboration professionnelle, du travail en équipe, pour vous, c'est quelque chose qui devrait être mis de l'avant – est-ce qu'on devrait s'assurer que ce soit en formation initiale ou en formation continue qu'on apprenne à travailler ensemble ?*

J. F. – Oui, c'est un élément important que d'apprendre à travailler ensemble et ce que ça suppose de travailler ensemble, le respect aussi de l'autonomie de chacun, jusqu'où ça va, etc. Oui, c'est un aspect qui devrait être abordé dans les équipes des écoles actuelles et dans la formation initiale.

Mais il faut être capable de donner des réponses aux questions les plus importantes que nous avons comme groupes d'enseignants. Lorsqu'on n'est pas capables d'avoir des réponses ou lorsque cela est laissé en suspens, comme la réorganisation de nos groupes de travail, les cheminements particuliers, l'organisation par cycle dans l'école et ses effets sur l'organisation du travail, des problèmes persistent.

En voici un exemple. On a formé des maîtres dans une discipline donnée. On a changé, on nous a formés dans deux, puis dans trois disciplines. Dernièrement, on est revenu à la formation dans une discipline. En même temps, on voudrait plus de titularisation, c'est-à-dire un enseignant qui enseigne plus d'une matière à un même groupe d'élèves. Nous, on dit – Branchez-vous ! Vous Comprenez ? Tant et aussi longtemps qu'il y a des flottements comme ceux-là, c'est très questionnant.

En somme, au secondaire, on voudrait des réponses à nos questions. La titularisation, c'est un projet parmi d'autres. Dans une enquête que nous avons réalisée, nous avons constaté qu'il y avait différents modèles d'encadrement des élèves. Il faudrait en débattre.

C. L. – *Comme dernière question, je veux revenir sur quelque chose que vous avez dite en début d'entrevue, soit l'importance du volontariat, le fait qu'on ne devrait pas imposer la collaboration et qu'il faudrait que les gens puissent « se choisir » et travailler ou collaborer sur une base affinitaire. N'y a-t-il pas des limites à ce point de vue ? Par exemple, dans votre travail au sein des instances syndicales, vous ne travaillez pas toujours avec des gens que vous avez choisis...*

J. F. – Au fond, on doit reconnaître qu'il n'y a peut-être pas un seul modèle à privilégier et qu'il importe donc de laisser un espace de décision aux personnes concernées. Quelle formule mettre de l'avant pour favoriser une meilleure concertation ? On a déjà connu plusieurs formules : par matières, par années de scolarité, par modules, par familles. Et les enseignants ont été appelés à travailler ensemble, sans choisir leurs collègues.

Mais ces modèles ont été quand même un choix d'école. Tout comme des modèles d'encadrement, des modèles de suivi pédagogiques disciplinaires dont se sont dotés des écoles, en tant qu'équipe école. Pour nous, cela est important. On ne laisse pas seulement une marge de manœuvre quand ça fait notre affaire. C'est l'équipe de l'école qui peut décider, pas de faire le choix entre collaborer ou pas, mais de choisir entre des modèles de collaboration : oui, il y a une marge de manœuvre qu'on doit laisser aux équipes. De la même façon que comme enseignant, j'ai une autonomie dans mes stratégies d'intervention, ça m'appartient en propre, je peux laisser aussi à l'équipe le choix des modèles de collaboration. Ce qui ne fonctionne jamais, c'est quand on en impose un et que cela ne soit pas partagé, c'est voué à l'échec. Je pense qu'on s'en va vers une plus grande collaboration. On n'a pas le choix. Mais on peut avoir une marge de manœuvre dans le choix des modèles.

C. L. – *Si vous avez d'autres choses à me dire sur l'un ou l'autre aspect...*

J. F. – Nous avons mis de l'avant – malheureusement cela a passé un peu inaperçu – la *Déclaration de la profession enseignante* qu'on a proposé comme syndicat. Elle porte sur nos engagements concernant les élèves, les collègues, les parents, la profession et la société. On a essayé de la publiciser. Le COFPE (le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant), dans son dernier avis – *Pour une éthique partagée en éducation* – a soulevé beaucoup d'éléments du même ordre. Notre déclaration ne constitue pas un code de déontologie mais c'est un engagement collectif qu'on met de l'avant. Je trouve cela intéressant parce que s'y exprime notre volonté de travailler en collégialité avec les autres. C'est un engagement, un positionnement collectif.

On en a fait une présentation aux parents. La Fédération des comités de parents a trouvé cela intéressant. La fédération des commissions scolaires aussi.