Des figures de l'enseignant pour penser l'identité *professionnelle* autrement

Marina Schwimmer

Numéro 5, automne 2018

Des figures de l'enseignant pour penser l'identité *professionnelle*
autrement

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1052439ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1052439ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Schwimmer, M. (2018). Des figures de l'enseignant pour penser l'identité *professionnelle* autrement. *Éthique en éducation et en formation*, (5), 5–9.
<https://doi.org/10.7202/1052439ar>

Des figures de l'enseignant pour penser l'identité *professionnelle* autrement

Depuis les années 1980, les systèmes d'éducation occidentaux sont traversés par des vagues de changements sociaux, économiques et politiques considérables. La montée de l'idéologie néolibérale s'est accompagnée de nouvelles formes de régulation qui concernent tant le travail des enseignant(e)s que leur identité professionnelle. On peut penser notamment aux politiques de décentralisation, de reddition de comptes ou d'imputabilité, mais aussi aux politiques de professionnalisation du travail des enseignant(e)s qui ont transformé la formation des maîtres et accentué l'importance accordée aux résultats issus de la recherche (Tardif, 2013). Ces politiques de professionnalisation, précisons-le, ont permis de rompre avec les vieilles traditions pédagogiques et ont favorisé des avancées considérables sur le plan pédagogique en accordant une place prépondérante à la rationalisation du métier (Tardif, 2013).

Cependant, comme le défendent Hargreaves et Lo (2000), le mouvement de professionnalisation a principalement constitué une initiative étatique plutôt qu'une initiative autonome directement issue des milieux de l'enseignement. Bien sûr, les enseignant(e)s y participent à certains égards, mais l'autonomie professionnelle qui devait l'accompagner, laquelle devait leur permettre de définir eux-mêmes les modalités de leur travail (valeurs, savoirs, obligations, etc.), ne s'est jamais vraiment actualisée : les enseignantes et enseignants, en plus d'être soumis aux mêmes règlements qu'auparavant (lois, jurisprudence, réformes, programmes ministériels) sont assujettis à de nouvelles pressions (contrats de performance, obligation de résultat) qui les obligent, de surcroît, à assumer de nouvelles responsabilités de performance (Lessard et Meirieu, 2004 ; Maroy, 2013).

Dans un tel système de contraintes accumulées, les enseignant(e)s subissent les conditions de leur travail sans avoir une très grande emprise sur elles, ce qui contribue à générer différents malaises identitaires et professionnels portant nécessairement atteinte à la possibilité de se réaliser pleinement d'un point de vue professionnel (Lantheaume, 2007 ; Tardif 2013). De plus comme le note Lantheaume (2007), les enseignants ne cherchent pas vraiment à les contester ces pressions ou ces obstacles, ils choisissent plutôt la voie des petites ruses et de l'ingéniosité pour naviguer entre les demandes excessives et les contextes remplis d'incertitudes. C'est une façon d'ailleurs de reprendre un peu de contrôle sur leur propre travail.

C'est dans un esprit similaire, de reprise de contrôle, que s'inscrit ce numéro thématique. Dans la pensée éducative contemporaine, il semble que la figure de

l'enseignant(e) soit généralement dominée par celle, prescrite, du professionnel, celui qui est éclairé par la science, ou par celle du guide, celui qui facilite les apprentissages et, plus modestement, par celle du passeur culturel, celui qui transmet des savoirs de façon neutre et impartiale. Les enseignant(e)s sont tantôt conçus comme des applicateurs de savoirs experts relativement désincarnés, et tantôt comme des accompagnateurs dont les savoirs disciplinaires sont relégués à une position ancillaire. En ce sens, ces figures semblent acculer enseignant(e)s à un rôle relativement instrumental d'applicateur, de tuteur ou de passeur, ce qui semble insuffisant pour nourrir l'identité, le développement et la pratique de façon significative et satisfaisante.

En effet, comme le défend Chris Higgins (2011) dans *The good life of teaching*, le travail des enseignants est si riche en lui-même qu'il peut et devrait leur permettre de mener des vies professionnelles réellement gratifiantes. Suivant Higgins, la figure professionnelle de l'enseignant aujourd'hui valorisée est entièrement axée sur l'aspect altruiste de l'enseignement, c'est-à-dire sur ce que les enseignant(e)s font pour les autres, suivant l'idéal de service public de la profession. Cet aspect est bien entendu fondamental, mais dans son ouvrage, Higgins pose la question: comment l'éthique professionnelle (déontologique) contemporaine, laquelle interroge ce que l'enseignant(e) devrait faire pour les autres (la société, les élèves, les parents, etc.), peut se combiner avec une éthique élargie qui pose la question de savoir ce qui, dans l'enseignement, vaut la peine de mettre au centre de sa vie et peut incidemment contribuer à vivre une vie professionnelle réellement gratifiante et épanouissante?

Ainsi, ce numéro thématique propose d'initier une exploration de la figure de l'enseignant à la lumière de différentes manifestations historiques, philosophiques, voire mythologiques dans le but de la penser à l'extérieur des conceptions actuellement dominantes qui lui sont imposées, notamment sous les pressions du néolibéralisme, de la nouvelle gestion publique et du mouvement de professionnalisation de l'enseignement. En proposant d'explorer des figures différentes, nous souhaitons fournir des pistes pour penser le travail des enseignants et les aspirations qui les guident et les animent d'une façon qui soit susceptible de donner un sens personnel à ce travail, cela bien entendu sans les soumettre à de nouveaux impératifs normatifs – car le travail de l'enseignant(e), nous semble-t-il, est déjà trop normé. Nous voulons mettre en lumière qu'il est possible de nourrir son identité « professionnelle » à l'extérieur des modèles prescrits par l'État, les chercheurs ou les administrateurs, qu'il existe une panoplie de modèles qui se sont dessinés dans l'imaginaire de la « profession » enseignante depuis déjà plusieurs siècles.

Dans le premier article intitulé « La figure ambiguë de l'enseignant séducteur », Guy Bourgeault fait brièvement référence aux débats entourant la réglementation des rapports affectifs, amoureux et sexuels entre professeurs et étudiant-e-s aux études supérieures puis interroge la valeur de l'acte qui consiste à faire naître le désir de

connaître et même de plaire à son professeur, si cela permet à l'élève de s'engager dans la pensée et la quête de la connaissance. Il souligne que la séduction pédagogique vise à induire un détournement de soi, de son regard, vers un savoir encore inexistant. Il explique ensuite comment l'enseignant(e) peut encourager ce détournement a) en provoquant l'étonnement, b) en installant la connivence, c) en rendant finalement l'autonomie. Pour conclure, Bourgeault affirme l'importance de l'éthique : « La relation enseignant-enseigné, indique-t-il, n'est pas de l'ordre de l'amour ni même de l'amitié, qui supposent et exigent, pourrait-on dire, la réciprocité ; elle est plutôt inscrite, comme la parentalité, sous le signe de la responsabilité. » L'article met ainsi l'accent sur les responsabilités qui découlent de cette posture de l'enseignant(e) comme séducteur(trice), comme étant dans un rapport de pouvoir, de savoir et de professionnel(le).

Dans le second article « Gratuité et gratification », Mathilde Cambron-Goulet apporte un regard complémentaire par son insistance sur la gratification que l'action pédagogique peut apporter. Le texte insiste moins sur la responsabilité des professeurs par rapport à leurs élèves, que sur la gratification que l'action pédagogique pouvait leur apporter, justifiant ainsi le fait qu'il était généralement mal vu pour les professeurs de l'Antiquité grecque de percevoir un salaire. En outre, elle souligne, chez Xénophon, la dimension « amicale » de la relation pédagogique qui ne doit en aucun cas être une relation contractuelle de rétribution, laquelle entacherait la relation. La relation enseignant-enseigné demeure néanmoins asymétrique, précise Cambron-Goulet, car l'élève ne peut rendre à son professeur ce qu'il lui a donné. La rétribution est donc d'un ordre totalement différent, elle inclut notamment l'accroissement du savoir partagé et de la vertu commune, la liberté, l'amitié, la possibilité d'exercer sa vertu et l'unité de la cité, des formes de gratifications qui peuvent être désirées « pour elles-mêmes » et non en vue d'autre chose, ce qui leur donne une valeur inestimable.

Le troisième article, intitulé « La figure de l'enseignant intellectuel chez Hannah Arendt » et coécrit par Pascale Bourgeois et Ariane Robichaud, explore la figure de l'enseignant(e) comme gardien(ne) de la tradition et comme garant(e) de la transmission de la culture. Ici, l'enseignant(e) tire sa gratification de la connaissance qu'il détient du monde et qu'il peut passer à la prochaine génération pour assurer la continuité du monde. Les auteures précisent que ce conservatisme éducatif a pour visée non seulement de préserver l'héritage culturel en vue de son partage, mais aussi d'assurer la possibilité de contester ce monde et de le transformer. En prenant appui sur le cadre arendtien, elles proposent une analyse de la figure du maître qui se dégage des trois réformes qui ont ponctué l'histoire de l'éducation au Québec, lesquelles n'ont cessé de mettre de l'avant la figure de l'enseignant(e) comme guide et accompagnateur(trice), pour montrer comment la dimension culturelle et intellectuelle de l'enseignement, malgré certaines rhétoriques, s'y trouve particulièrement diluée.

Quant au dernier article du dossier thématique présenté par Marina Schwimmer et intitulé « La figure du professeur de foi : la foi contre la mesure », l'auteure y aborde la question de la responsabilité de l'enseignant(e) à partir d'une perspective inspirée de la pensée de Jacques Derrida. L'argument principal de l'article est qu'il serait pertinent de repenser la responsabilité des enseignants non en termes d'efficacité et de performance, mais peut-être plutôt en termes d'engagement, de don et de foi. Pour Derrida, la profession de l'enseignant ne consiste pas seulement à transmettre un ensemble contrôlé de savoirs objectifs et de compétences organisées, elle constitue bien plus profondément un engagement dévoué au nom d'une foi, foi en ce qui est *à venir*, un avenir imprévisible et toujours incertain. L'article propose ainsi de profaner le sens moderne de la profession de l'enseignement, toujours habité par un désir de contrôle et d'efficacité, en y réintroduisant les éléments d'incertitude et de foi propres à son caractère vocationnel. Trois critiques de la notion de profession de foi sont également adressées.

Ensemble, les quatre articles fournissent ainsi un aperçu de l'éventail de langages, de vocabulaires intempestifs pour réfléchir au travail de l'enseignant(e) « autrement » : séduction, liberté, vertu, amitié, héritage, continuité du monde, don, foi, etc. Il aurait été possible d'explorer une panoplie d'autres figures également inspirantes, provenant de traditions de pensée variées, comme la tradition de la pédagogie critique avec des figures comme Francisco Ferrer, Paolo Freire, Bell Hooks dans le but d'accentuer la dimension politique de l'engagement enseignant. Il aurait aussi été possible de se pencher sur des figures radicalement libertaires comme celle d'Alexander Neill ou sur les projets démocratiques de John Dewey et Célestin Freinet, sans nommer le travail révolutionnaire d'Anton Makarenko et bien d'autres. Il ne s'agit en somme ici que d'un début d'exploration de ces grandes figures qui aujourd'hui permettent de penser à l'extérieur du cadre dominant.

Marina Schwimmer

Références

- Hargreaves, A., et L. Lo (2000). « The Paradoxical Profession: Teaching at the Turn of the Century », *Prospects*, vol. 30, n° 2, p. 1-16.
- Higgins, C. (2011). *The Good Life of Teaching, an Ethics of Professional Practice*, Oxford, United Kingdom, Wiley-Blackwell.
- Lantheaume, F. (2007). « L'activité enseignante entre perception et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance », *Éducation et Sociétés*, vol. 19, n° 1, p. 67-83.
- Lessard, C. et P. Meirieu (2004). *L'obligation de résultat en éducation*, Paris, Éditions De Boeck.

- Maroy, C. (2013). *L'école à l'épreuve de la performance : les politiques de régulation par les résultats*, Bruxelles, Éditions De Boeck.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*, Québec, Presses de l'Université Laval.