

# La vague des professions au Québec : où sont passés les enseignants? (partie trois de trois)

Maurice Tardif   
Université de Montréal

doi:10.18162/fp.2014.a44

## CHRONIQUE • Profession de l'éducation

J'ai terminé la partie précédente de mon texte avec cette question : pourquoi, malgré un contexte social plus que favorable à l'expansion des autres professions depuis une cinquantaine d'années, les enseignants sont-ils encore aujourd'hui un corps de fonctionnaires syndiqués et non pas un groupe professionnel dûment reconnu? Bref, pourquoi n'ont-ils pas monté dans le train en marche de la professionnalisation au Québec?

Dans les deux chroniques précédentes, je me suis contenté de situer l'évolution de l'enseignement dans la grande vague de professions. Toutefois, répondre à la question précédente exige un niveau d'analyse beaucoup plus détaillé : il ne s'agit plus seulement de considérer une tendance générale (la professionnalisation), mais de comprendre pour quelles raisons et dans quels contextes cette tendance n'a pas opéré dans le cas précis de l'enseignement. Cette dernière partie de mon texte est donc nettement plus longue que les précédentes : à cause de sa longueur, elle sera complétée dans le prochain numéro de *Formation et profession*.

Au moment où j'écris ces lignes, le gouvernement libéral, élu en avril 2014, s'est lancé dans une vaste réforme de l'État québécois. Pour l'instant, cette réforme n'est rien d'autre qu'une vague de très lourdes compressions budgétaires qui frappe la santé, l'éducation et les services sociaux. Mais il semble que les choses ne s'arrêteront pas à cette dimension financière, car ces dernières semaines, le ministre de l'Éducation, Yves Bolduc, a annoncé que

parmi les nombreuses hypothèses réformistes envisagées, il y aurait celle de la création d'un ordre professionnel des enseignants<sup>1</sup>.

On peut considérer cette hypothèse de bien des manières et y voir surtout un scénario qui s'est déjà répété à plusieurs reprises depuis les années 1960, car ce n'est pas la première fois qu'un gouvernement jongle publiquement avec une telle idée : le ministre de l'Éducation lance un ballon d'essai et attend de voir les réactions qu'il suscite<sup>2</sup>. Mais ce qui m'intéresse ici, ce n'est pas la stratégie du Parti libéral, mais justement le fait que cette idée ne provient pas des enseignants eux-mêmes ou d'organes (syndicats, associations pédagogiques, etc.) qui les représentent : elle vient d'ailleurs, ici encore une fois de l'autorité politique. Il s'agit donc d'une idée conçue hors de la profession, mais qui pourtant la concerne au plus haut point. Or, ce fait – cette extériorité de l'appel à la professionnalisation – soulève la question générale suivante : qui lutte au Québec pour un ordre professionnel des enseignants?

La question de savoir qui sont les acteurs ou les porteurs du projet de professionnalisation de l'enseignement me semble extrêmement importante. En réalité, ce qu'on constate, c'est que des ordres professionnels ont été fréquemment imposés aux enseignants par les gouvernements en place, ce qui a été le cas au Canada en Colombie-Britannique en 1986 et en Ontario en 1996. Ces ordres semblent donc assimilables à des structures bureaucratiques de contrôle des enseignants gérées par l'État. Par ailleurs, dans la plupart des pays anglo-saxons (Écosse, Angleterre, Nouvelle-Zélande, Australie) où on retrouve des ordres professionnels (ou des instances jouant le même rôle), c'est l'État qui a été souvent leur initiateur ou leur promoteur. Finalement, dans un texte souvent cité, Labaree (1992) a montré qu'aux États-Unis, pays qui, il faut le rappeler, a lancé le mouvement international de professionnalisation de l'enseignement dans les années 1980, ce sont avant tout des universités et des facultés d'éducation qui ont fait la promotion de ce mouvement. Bref, on constate donc que dans de nombreux cas la professionnalisation de l'enseignement n'est pas forcément un projet social porté par les enseignants eux-mêmes. Qu'en est-il de la situation au Québec à l'égard de cette question?

Lorsqu'on parle de processus de professionnalisation visant la création officielle d'un ordre professionnel, on oublie trop souvent que la première condition absolument nécessaire à la réalisation d'un tel processus est l'existence d'un groupe d'acteurs qui lutte pour le réaliser. Je parle de « lutte », car la professionnalisation implique vraiment une démarche sociale d'un groupe de travailleurs qui cherche à établir ultimement une situation de monopole sur son champ de travail. Une profession n'est donc pas une simple addition d'attributs (expertise, autonomie, éthique de service, etc.) qui finit, on ne se sait trop comment, par donner lieu à la création d'un ordre professionnel. Elle résulte toujours d'un mouvement social à travers lequel un groupe de travailleurs lutte pour se faire reconnaître par l'État, la société et les autres groupes de travailleurs le statut de professionnel. Ce groupe s'efforce de contrôler et de délimiter son champ de travail, en revendiquant le droit exclusif d'y poser des actes

- 1 Cette hypothèse n'est pas une lubie subite du ministre, elle provient en droite ligne du *Comité d'experts sur le financement, l'administration et la gouvernance des commissions scolaires* présidé par Pauline Champoux-Lesage, qui recommande dans son Rapport d'avril 2014, « la mise en place d'un mécanisme d'évaluation continue du personnel enseignant et suggère que soit reconsidérée la possibilité de créer un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants » (Champoux-Lesage, Leblanc, Lapointe et Provencher, 2014, p. 11). Le Comité « considère que la profession enseignante aurait avantage à être encadrée par un ordre professionnel dont le mandat serait d'assurer la protection du public, entre autres en contrôlant la compétence et l'intégrité de ses membres et en favorisant le développement de la profession » (p. 57). Ce rapport a été commandé par le MELS, mais ne le lie pas.
- 2 Les syndicats d'enseignants n'ont d'ailleurs pas tardé à dire qu'ils s'y opposeront comme ils l'ont toujours fait par le passé.

professionnels, en faisant valoir son expertise comme base de légitimation de ces actes, en contrôlant les limites de son champ de travail, notamment par des permis, des titres et des formations qui sont à la fois des barrières et de ressources symboliques contre les autres groupes et les intrus qui prétendraient occuper le même champ et poser les mêmes actes. Bref, il n'y a pas de professionnalisation sans lutte de pouvoir et cette lutte suppose nécessairement la présence d'un groupe qui mène le combat au nom de sa professionnalisation, c'est-à-dire au nom de sa capacité à exercer un contrôle hégémonique sur son champ de travail.

Bien sûr, je ne soutiens pas ici que la professionnalisation se réduit à un processus volontariste porté par ses militants, car un tel processus est lui-même imbriqué dans des rapports sociaux et se déroule, comme c'est le cas de l'enseignement, au sein de vastes institutions étatisées qui conditionnent son déroulement et ses chances de succès. Cependant, si la lutte pour la professionnalisation menée par un groupe de travailleurs n'est pas une condition suffisante à l'établissement d'un ordre professionnel, elle en est tout de même une condition absolument nécessaire : un ordre professionnel ne tombe pas du ciel, il faut lutter pour l'instaurer.

Or, l'hypothèse que je veux avancer pour comprendre pourquoi il n'y a jamais eu Québec d'ordre professionnel des enseignants est celle-ci : lorsqu'on regarde l'histoire du corps enseignant québécois, on peut soutenir qu'un tel groupe ne s'est jamais réellement constitué, sauf lors de l'épisode de la demande du CPIQ autour des années 2000 (sur laquelle je reviendrai). Je ne peux dans le cadre de cette chronique présenter tous les éléments de preuve qui soutiennent cette hypothèse. Je me limite ici à rappeler succinctement un certain nombre de phénomènes qui sont généralement bien documentés dans les travaux sur l'évolution du personnel enseignant au Québec. Pour les besoins de mon propos, je vais diviser cette évolution en deux phases. La première correspond à l'enchevêtrement des aspirations professionnelles et syndicales qui caractérise les luttes des enseignants pour améliorer leur condition durant toute la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle; cette phase se termine par le triomphe du syndicalisme de combat dans les années 1960 et 1970. La seconde phase, qui sera analysée dans une prochaine chronique, porte sur les années 1980 à nos jours, qui sont marquées par la relance du projet de professionnalisation, le projet de création d'un ordre professionnel soutenu par le CPIQ et divers autres acteurs éducatifs et organisations, l'échec de ce projet et, enfin, la situation actuelle dans laquelle se trouve le personnel enseignant en regard de la professionnalisation.

## **Vie et mort du professionnalisme enseignant jusqu'à la Révolution tranquille**

Depuis le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement a été fréquemment traversé par des courants professionnalisants et des revendications s'apparentant au professionnalisme. Dionne (1969) a notamment montré comment les premières associations d'enseignants à partir de 1845 et celles qui se sont succédé jusqu'à la fondation en 1946 de la Corporation des instituteurs et institutrices catholiques du Québec (CIC) étaient porteuses de préoccupations et d'intérêts professionnels. Elles revendiquaient, par exemple, un contrôle des aspirants par des examens et une formation en école normale; plusieurs groupes d'enseignants ont fondé des revues professionnelles; plus tard, la CIC s'était même dotée d'un code d'éthique. Encore en 1962, dans le mémoire qu'elle soumet à la Commission Parent, la CIC reprend à son compte un discours en bonne partie professionnalisant. Bref, on peut soutenir qu'un courant professionnalisant a toujours été présent au sein du personnel enseignant de

l'école publique francophone. Toutefois, ce courant n'a jamais vraiment réussi à prendre son envol et à gagner l'ensemble du corps enseignant québécois. Pourquoi?

## ***L'enseignement, un champ de travail peu propice à la professionnalisation avant les années 1950***

L'une des premières raisons tient, me semble-t-il, à l'hétérogénéité de personnel enseignant québécois avant les années 1950. En effet, à cette époque et depuis le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement se caractérise par de nombreuses divisions et hiérarchies internes entre les anglophones et les francophones, les clercs et les laïcs, les hommes et les femmes, les enseignants de milieux ruraux et urbains, etc. Ces divisions et hiérarchies opéraient également dans les institutions de formation des enseignants (dont une bonne part était religieuse et privée) et dans les mécanismes d'embauche et de rétention des enseignants. Elles se reflétaient aussi dans l'existence d'un vaste réseau d'enseignement secondaire privé (les collèges classiques). Ainsi, elles marquaient en profondeur autant les identités enseignantes que les conditions de travail : salaire, statut d'emploi, fonds de retraite, autonomie et contrôle sur les tâches, relations aux autorités, etc. Toutes ces divisions sont amplifiées par la configuration institutionnelle du réseau scolaire, qui compte des milliers de petites écoles isolées les unes des autres et qui sont placées sous l'autorité de nombreuses et petites commissions scolaires qui gèrent à la pièce le personnel enseignant. Finalement, l'enseignement demeure au moins jusqu'aux années 1940 un champ de travail à fort taux de roulement où le personnel féminin reste peu longtemps en poste. En définitive, on peut dire que l'enseignement n'était pas vraiment un champ de travail unifié au sein duquel pouvait émerger, dans la durée, un groupe défendant un projet de professionnalisation susceptible de rallier l'ensemble des travailleurs, justement parce que cet ensemble n'avait pas d'unité professionnelle, car il était fortement segmenté en groupes et sous-groupes dont les intérêts et les idéologies n'étaient pas forcément convergents et pouvaient même, dans certains contextes et pour certains enjeux, s'opposer les uns aux autres.

Une deuxième raison résulte de l'envahissement du champ de travail par le personnel enseignant religieux à partir des années 1870. Cet envahissement est rapide, massif et de longue durée, car entre 1900 et 1950, autour de 40 % du corps enseignant québécois est formé de religieux et de religieuses. Ce personnel religieux, qui pendant longtemps n'a pas besoin de se former (et qui plus tard contrôlera les écoles normales), travaille souvent à temps plein et pour une rémunération inférieure au personnel laïque. Il sape donc à la base la condition de travail des enseignants et freine considérablement sur le long terme toute revendication d'autonomie professionnelle et toute lutte contre les autorités catholiques qui dominent le réseau scolaire de l'époque. De manière générale, les relations de travail sont caractérisées par le paternalisme des autorités étatiques et religieuses (et celles des commissions scolaires) envers les enseignants et une idéologie de l'obéissance; au surplus, ces phénomènes sont considérablement renforcés par la domination masculine qui marque à l'époque les rapports entre les hommes et les femmes au sein de tout l'appareil scolaire jusqu'au plus haut niveau. Finalement, on sait que l'envahissement clérical ne se limite pas au personnel enseignant, car c'est tout l'appareil scolaire qui à partir des années 1870 est contrôlé largement par l'Église jusqu'à la réforme Parent. Le personnel enseignant est donc à la fois pendant cette longue période un corps d'État et un corps d'Église, et dans les deux cas, il est considéré comme un corps d'exécutants au service des autorités en place. J'irai encore plus loin en disant que le personnel enseignant féminin, qui domine l'école primaire, école

qui fut pendant longtemps la seule école, est, lui, considéré par ces mêmes autorités comme un corps corvéable, une sorte de prolétariat féminin de l'enseignement public.

Une troisième raison me semble justement liée à la composition sociale et sexuelle du personnel enseignant, largement composé de femmes provenant pour une large part des « milieux populaires » urbains et ruraux. Bref, contrairement aux vieilles professions libérales, largement masculines et issues ou proches des élites sociales, le personnel enseignant ne me semble jamais avoir été traversé, de manière forte et continue, par des aspirations professionnelles « élevées » ou « élitistes ». Certes, pour bien des jeunes femmes, devenir enseignante représentait une certaine voie de mobilité sociale par rapport à leur famille, mais cette mobilité se limitait à l'accès au métier et non pas à une lutte pour élever le métier au rang de profession.

Une quatrième raison découle du caractère éclaté et souvent de bas niveau de la formation du personnel enseignant. Je rappelle qu'avant les années 1940, les trois quarts des enseignantes et la moitié des enseignants entrent dans le métier sans formation. Jusqu'aux années 1930, la formation offerte par les écoles normales est caractérisée par la place importante occupée par la morale et la religion catholique et par le fait que l'enseignement est conçu comme un apostolat et un sacerdoce, et non comme un métier ou une profession. Par la suite, le niveau monte lentement, mais il faudra attendre les années 1950 pour voir les écoles normales être conçues comme des institutions de formation professionnelle et s'ouvrir aux nouveaux courants pédagogiques et psychopédagogiques. Finalement, ce n'est que dans les années 1970 que la formation du personnel enseignant est transférée dans les universités. Or, celles-ci vont par la suite piétiner une bonne vingtaine d'années dans des ornières disciplinaires et académiques avant de se voir imposer par le ministère en 1994 et 2001 l'obligation d'offrir des formations professionnelles aux futurs enseignants : stages longs, accent mis sur la maîtrise de compétences à la base du travail enseignant, collaboration accrue avec les écoles, etc. Pourtant, encore aujourd'hui, malgré la satisfaction apparente affichée par les diplômés des facultés d'éducation envers leur formation, les enseignants de métier se reconnaissent assez peu dans celle-ci. En ce sens, on peut soutenir que la formation n'a vraiment jamais constitué, aux yeux du personnel enseignant, un levier fort susceptible de soutenir un projet de professionnalisation, et ce, peu importe l'époque envisagée.

Enfin, une cinquième et dernière raison, sur laquelle je vais m'attarder plus longuement, découle, dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et depuis lors, de l'enchevêtrement inextricable des revendications professionnelles et syndicales. Au Québec, la lutte pour la professionnalisation a toujours été liée de manière indissociable à une lutte pour la syndicalisation, et ce, jusqu'au « triomphe » de l'option syndicale dans les années 1960 et surtout 1970. Mais même par la suite et jusqu'à nos jours, les syndicats d'enseignants ont continué à revendiquer une forte composante professionnelle, tout en s'opposant à la création d'un ordre professionnel.

En fait, plus on recule dans le temps, plus il est difficile de démêler syndicalisation et professionnalisation. La définition de ces deux catégories n'a rien de statique, elle dépend de l'organisation du marché du travail, de sa segmentation, de la nature et du poids de l'État, des lois qui encadrent le monde du travail, des relations entre les institutions de formation et les emplois, de liens entre les groupes de travailleurs et les élites sociales, etc. De plus, il faut souligner que l'étatisation progressive des services publics a fait en sorte que les syndicats et les professions ont été amenés peu à peu à occuper les mêmes territoires de travail au sein de mêmes institutions : bien des professionnels de la fonction publique

sont aujourd'hui syndiqués et inversement. Ainsi, au Québec comme partout en Amérique du Nord, ce n'est donc que progressivement, au XX<sup>e</sup> siècle, que les lois et les États vont distinguer les professions (ou anciennement les corporations) des associations syndicales. Mais il ne faut pas confondre non plus les lois avec l'action et les revendications des groupes, car même les plus anciennes professions comme la médecine ou le droit ont toujours maintenu certaines revendications s'apparentant au syndicalisme, notamment concernant les salaires et la protection de leurs membres. D'ailleurs, encore aujourd'hui, l'une des critiques les plus fréquentes adressées aux professions est qu'elles existent avant tout au profit de leurs membres : elles seraient des syndicats déguisés sous les nobles principes des professions.

### ***Professionnalisation et syndicalisation : des années 1950 aux années 1980***

Ces nuances apportées, s'il est exact que le syndicalisme et le professionnalisme ont toujours été au cœur des luttes des enseignants, force est de reconnaître le triomphe du premier. Comme il n'existe pas au Québec une histoire objective et systématique du syndicalisme enseignant (et plus largement des luttes menées par les enseignants pour améliorer leur condition) sur la longue durée, je ne peux ici que suggérer certaines hypothèses explicatives de ce triomphe.

Du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle aux années 1930, les associations d'enseignants francophones qui luttent pour améliorer leur sort sont à la fois éphémères et hétéroclites : elles durent souvent que quelques années et se composent d'enseignants, mais aussi de formateurs d'écoles normales. Certaines, liées aux écoles normales, durent plus longtemps, mais elles s'apparentent à des cercles d'études et de culture. Par ailleurs, les lois de l'époque ne favorisent pas les regroupements de travailleurs. Enfin, ces décennies sont marquées, comme je l'ai indiqué précédemment, par la montée en force de la main-d'œuvre enseignante cléricale en enseignement, qui tire vers le bas les conditions de travail des enseignants, déjà peu reluisantes à l'époque.

À partir des années 1920 et surtout 1930, les choses changent peu à peu. En 1924, le gouvernement québécois autorise légalement la formation d'associations de travailleurs salariés qui peuvent désormais négocier des conventions collectives avec leurs employeurs. Les années 1930 sont, elles, marquées par la grande crise économique, qui détériore les conditions de travail des enseignants, mais provoquent également leurs réactions par la création d'associations de défense de leurs droits et intérêts. Ces associations, nées en milieu rural à la fin des années 1930, s'étendent rapidement en milieu urbain et rejoignent rapidement les hommes et les femmes. En une dizaine d'années, la presque totalité du personnel enseignant laïque du réseau catholique en fait partie. Ces associations forment des fédérations et en 1946, celles-ci sont réunies au sein de la CIC. Cette dernière, connaissant divers changements de structures et d'idéologies, se maintient jusqu'en 1967, où elle devient la CEQ.

Or, entre les premières associations de la fin des années 1930 et la disparition de la CIC, soit une période qui s'étale sur une trentaine d'années, les luttes des enseignants soulèvent une constellation de revendications parmi lesquelles se côtoient, parfois en tension, des dimensions syndicales et professionnelles, mais aussi sociales et catholiques. Sur le plan idéologique, mais aussi légal, on peut dire que la CIC représentait une organisation hybride et relâchée : elle n'était pas une profession au sens légal du terme, elle n'avait pas droit de regard sur la formation et la sélection de ses membres; elle était un regroupement de syndicats affiliés qui négociaient localement leurs conventions collectives,

tout en défendant des valeurs professionnalisantes. Par ailleurs, jusqu'à la fin des années 1950, la CIC est prise en étau entre les pouvoirs d'un État conservateur, voire carrément réactionnaire durant certaines périodes et les pouvoirs de l'Église qui dominent encore le champ éducatif et, par ricochet, les associations d'enseignants elles-mêmes, qui sont largement inféodées à l'idéologie catholique, qui promeut avec le corporatisme, une véritable « doctrine de salut » de la collectivité canadienne-française, elle qui aspirait à un relèvement économique autant qu'à une régénération morale » (Warren, 2004, p. 221). Cette doctrine considère que l'enseignant est un serviteur de la religion, de la morale, de la famille et de la société.

On peut penser que, même si la direction de la CIC, jusqu'à la fin des années 1950, promeut un discours corporatiste et catholique, elle est débordée par sa base syndicale qui est confrontée, d'une part, aux conditions de travail encore difficiles de ses membres (notamment de bas salaires), et à diverses mesures antisyndicales. Par exemple, sous le régime de Duplessis, plusieurs législations privent les syndicats d'enseignants du droit de négocier ou d'aller en arbitrage. À Montréal, les commissions scolaires peuvent congédier des enseignants sans droit de recours. À partir des années 1960, le contexte politique et scolaire change considérablement avec la réforme Parent. En 1959, tout nouvel enseignant devient automatique membre de la CIC. En 1964, les syndicats récupèrent le droit de grève et ils l'exercent à plusieurs reprises. En même temps, l'État, qui est en processus d'expansion, intègre le personnel enseignant à la fonction publique (il devient l'État employeur) et le considère dorénavant comme un corps unique qui doit bénéficier des mêmes conditions de travail et de formation. Il impose également aux syndicats une négociation au niveau provincial. On connaît la suite : à partir de la fin des années 1960, l'orientation syndicale liquide le corporatisme catholique et s'aligne sur une idéologie de rapprochement avec les luttes ouvrières et les autres grandes centrales syndicales ouvrières (CSN et FTQ). À partir des années 1980, cette idéologie s'étiole et on assiste à un rapprochement entre les syndicats d'enseignants et l'État québécois. La CSQ cesse de voir l'État comme ennemi au service des classes dominantes, pour y voir un rempart contre la montée en force du courant néolibéral nord-américain.

Deux choses me frappent dans l'évolution des luttes du personnel enseignant depuis la création de la CIC en 1946 : il me semble que les groupes (associations, fédérations, syndicats, CIC, etc.) qui mènent ces luttes misent à deux reprises sur le « mauvais cheval », c'est-à-dire le véhicule à la fois organisationnel et idéologique à travers lequel ils peuvent défendre leurs intérêts. Entre 1946 et 1967, ils misent sur la CIC, une organisation hybride et inféodée à l'Église, alors que le pouvoir de l'Église va s'effondrer littéralement en éducation dès les années 1960, emportant avec elle dans la tombe l'illusion corporatiste qui animait la CIC. C'est dans ce contexte que le professionnalisme, assimilé alors au corporatisme, devient une sorte de repoussoir pour les minorités enseignantes actives qui s'orientent vers un syndicalisme de combat. Par la suite, le syndicalisme enseignant, qui fait des gains spectaculaires dans les années 1960-1980, reprend à son compte la lutte de la classe ouvrière, dans un contexte économique, politique et social marqué, partout en Amérique du Nord, par le déclin rapide de la classe ouvrière comme force motrice des changements sociaux. Or, c'est justement dans cette phase de déclin qui s'amorce la grande vague des professions que j'ai analysée dans les premières parties de mon texte.

La conclusion de cette partie de mon texte sera donc la suivante : s'il est vrai que l'évolution du corps enseignant québécois a été marquée à diverses reprises par des revendications et aspirations professionnalisantes, celles-ci n'ont jamais abouti à une lutte pour la professionnalisation. Avant les années 1950, cette lutte ne rencontrait pas dans l'organisation du travail des enseignants les conditions propices à son expansion et à sa consolidation dans un projet collectif. Pendant la vingtaine d'années d'existence de la CIC, les revendications professionnelles ont été aspirées par le corporatisme catholique, mais dont les conditions sociales d'existence n'étaient déjà plus supportées par la réalité socio-économique et culturelle du Québec en phase de modernisation accélérée. Assimilant corporatisme et professionnalisme, les élites enseignantes vont opter dans les années 1960 et 1970 pour un syndicalisme de combat contre l'État, alors que c'est l'expansion de ce même État, à travers le système scolaire issu de la réforme Parent, qui leur permet de faire des gains. Les années 1980 marquent la fin du mirage de la lutte ouvrière et de la révolution socialiste. En même temps s'ouvre une phase extrêmement difficile pour le personnel enseignant de l'école publique : montée en flèche du taux de précarité, essor du réseau privé, vague de compressions budgétaires qui se poursuivent toujours aujourd'hui, bureaucratisation et intensification du travail enseignant, etc.

Dans la dernière section de cette troisième partie de mon texte, je vais justement analyser cette phase difficile, en essayant de comprendre l'échec des divers mouvements de professionnalisation au sein de l'école étatisée (notamment l'échec du projet du CPIQ).

## Références

- Champoux-Lesage, P., Leblanc, M., Lapointe, C. et Provencher, D. (2014). *Rapport du comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires*. Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/rapport\\_comiteCS\\_mai2014v3p.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/rapport_comiteCS_mai2014v3p.pdf)
- Dionne, P. (1969). *Une analyse historique de la Corporation des enseignants du Québec, 1836-1968*. Québec, QC : Université Laval.
- Labaree, D. F., (1992). Power, knowledge, and the rationalization of teaching : a genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review*, 62(2), 123-154. Repéré à [http://web.stanford.edu/~dlabaree/publication2012/Power\\_Knowledge.pdf](http://web.stanford.edu/~dlabaree/publication2012/Power_Knowledge.pdf)
- Warren, J.-P. (2004), Le corporatisme canadien-français comme « système total ». Quatre concepts pour comprendre la popularité d'une doctrine. *Recherches sociographiques*, 45(2), 219-238. <http://dx.doi.org/10.7202/009647ar>

## Pour citer cet article

- Tardif, M. (2014). La vague des professions au Québec : où sont passés les enseignants ? Partie trois de trois. *Formation et profession*, 22(2), 94-101. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.a44>