

PROFESSIONNALISATION OU DÉPROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS? LE CAS DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE⁷

CHRISTIAN MAROY⁸ ET BRANKA CATTONAR⁹

Introducción

Notre propos est d'interroger la stratégie de transformation du métier d'enseignant, actuellement promue en Communauté française de Belgique (CFB), pour en réfléchir les effets en terme de « professionnalisation » des enseignants. Nous commencerons par présenter le modèle de professionnalité enseignante valorisé dans les discours de nombreux acteurs qui sont intervenus publiquement sur cette question. Une remarquable convergence est perceptible autour d'une redéfinition de la professionnalité enseignante à partir du modèle du "praticien réflexif". Proposé comme une réponse à la complexité croissante de la pratique enseignante, la valorisation de ce modèle s'inscrit dans une entreprise de conversion identitaire des enseignants via la formation (initiale et continue). Notre intention n'est pas de discuter théoriquement ce modèle, mais d'en analyser le contexte d'apparition et les effets pragmatiques dans le contexte actuel de transformation du système d'enseignement. Cette rhétorique du changement du métier d'enseignant prend en effet sens par rapport au développement d'un nouveau mode de régulation du système d'enseignement qui, en Belgique francophone, s'efforce de le rendre plus équitable et efficace. Nous nous interrogerons sur la signification d'une telle

⁷ [Nota de los editores : Este artículo fue publicado originalmente como documento de trabajo en: "CAHIER DE RECHERCHE DU GIRSEF (Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Education et de Formation). N° 18 septembre 2002", en la Universidad de Louvain-la-Neuve (Bélgica). Financiado por el Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique de la Communauté française de Belgique.]

⁸ Christian Maroy es Catedrático y Titular de la Cátedra de Investigación de Canadá en Políticas Educativas, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Montreal christian.maroy@umontreal.ca

⁹ Branka Cattonar es profesora de la Universidad de Louvain-la-Neuve (Bélgica) branka.cattonar@uclouvain.be

stratégie de transformation du métier du point de vue de la place des enseignants comme groupe professionnel, en nous fondant sur différentes approches au sein de la sociologie des professions. La volonté de transformer le métier d'enseignant, replacée dans le contexte actuel du système éducatif de CFB, engage-t-elle une "professionnalisation" ou une "déprofessionnalisation" des enseignants? Nous montrerons que de nombreux signes de déprofessionnalisation accompagnent une rhétorique de la professionnalisation qui a davantage une vertu idéologique que des effets pratiques. Cette double tendance va de pair avec une accentuation de la division du travail entre les « enseignants de base » et de nouvelles élites, professionnelle et gestionnaire, dont le pouvoir ou l'influence sur les enseignants s'accroît. On peut parler d'une complexification et d'une recomposition de la division du travail entre les différents professionnels du champ de l'enseignement.

Nous présenterons d'abord les principales orientations du modèle du praticien réflexif, telles qu'elles ressortent des discours publics développés par de nombreux acteurs non enseignants au sein du champ éducatif de la CFB. Dans un deuxième temps, nous montrerons dans quel contexte de réforme d'ensemble du système éducatif ces discours prennent place. Nous présenterons ensuite les différentes approches sociologiques des professions avant de nous interroger sur les indices actuels de professionnalisation ou de déprofessionnalisation du monde enseignant. Dans la dernière section, nous montrerons que ces tendances apparemment contradictoires vont de pair avec une accentuation de la hiérarchie et de la division du travail parmi les professionnels du champ éducatif.

1. Convergences dans les discours des acteurs éducatifs autour de la transformation de la professionnalité enseignante

Divers acteurs non-enseignants intervenant dans le champ éducatif de la Communauté française de Belgique tiennent actuellement des discours enjoignant les enseignants à transformer leurs pratiques, et au-delà, leur identité professionnelle. Une analyse de contenu des discours tenus par ces acteurs (experts, pouvoirs organisateurs, intervenants pédagogiques, mouvements pédagogiques, syndicats et associations de parents) fait apparaître une étonnante convergence¹⁰. On retrouve en effet un très large consensus, autour: (1) de la nécessité de transformer le métier, (2) de la "nouvelle" professionnalité enseignante à promouvoir, et (3) des "moyens" à mettre en œuvre pour que la pratique du métier change.

1. Une volonté de transformer la professionnalité enseignante selon le modèle du "praticien réflexif"

L'accord se fait tout d'abord sur la nécessité de changer le métier d'enseignant qui doit s'adapter aux évolutions récentes du système éducatif et plus largement à celles de la société: la

¹⁰ Le lecteur trouvera les publications analysées en fin de bibliographie. Cette partie synthétise une analyse développée dans Cattonar et Maroy, 2000.

modification du public scolaire, devenu plus hétérogène et plus difficile (démotivation, crise de discipline, rapport utilitariste et désabusé au travail scolaire, etc.), les récentes réformes du système éducatif, les nouvelles missions de l'école complexifiant le rôle de l'enseignant, la "désinstitutionnalisation" de l'école, sa "marchandisation", la pluralisation de la culture, la perte de sens, l'individualisme, etc.. Selon les acteurs étudiés, ces transformations exigent de la part des enseignants une nouvelle manière de pratiquer et de concevoir leur métier: de nouvelles compétences à acquérir, mais aussi une nouvelle "culture" et "identité professionnelle". Les mêmes acteurs éducatifs partagent ensuite la même vision de ce que doit idéalement être, faire et savoir l'enseignant aujourd'hui.

Tous valorisent, avec quelques variantes¹¹, le même modèle de "professionnalité enseignante" (entendu comme l'ensemble des pratiques, attitudes et compétences attendues et jugées nécessaires à l'exercice de la profession), partageant (explicitement ou non) le modèle du "praticien réflexif", qui semble s'imposer comme modèle de référence¹², à l'encontre de celui du "magister" ou du "technicien" anciennement valorisés¹³.

Un praticien réflexif

Face à un contexte éducatif et social changeant et complexe, l'enseignant doit ainsi devenir un *praticien réflexif*, capable de s'adapter à toutes les situations d'enseignement par l'analyse de ses propres pratiques et de leurs résultats. Il doit pouvoir se poser la question du sens des actions qu'il mène, s'interroger sur ses propres conceptions, sur ce qu'il fait et pourquoi il le fait. Par cette capacité à "s'auto-analyser", il peut alors "identifier ses réussites et ses succès" et par-là réajuster ses actions. L'enseignant ne peut plus se contenter de reproduire des routines pédagogiques, des "recettes et règles préétablies et extérieures". Au contraire, il doit être capable de les utiliser et/ou d'en créer de nouvelles, de manière "autoréflexive" et "en situation". Désormais, c'est l'enseignant lui-même qui doit se construire la "bonne manière de

¹¹ Nous ne présenterons pas dans ce texte les divergences (relativement secondaires) entre les différents acteurs, mais le lecteur intéressé les trouvera exposées dans Cattonar et Maroy, 2000. Les divergences sont le plus souvent liées à la position ou à la fonction des acteurs. Par exemple, les "experts" (chercheurs en Sciences de l'éducation) parlent davantage du processus d'apprentissage et de l'aspect réflexif du travail, le mouvement pédagogique comme la Confédération Générale des Enseignants insiste plus sur son aspect collectif, et les syndicats mettent plutôt l'accent sur les problèmes liés aux conditions d'emploi et de travail.

¹² Ce modèle du "praticien réflexif" (promu par nombre de psychopédagogues suite aux travaux de Shön en 1983) est proche du "professionnel" valorisé par Huberman (1993) et Perrenoud (1993), du "pôle du professionnel" relevé dans la littérature psychopédagogique par Lang (1996) et qui semble actuellement promu en France dans les textes officiels (Lang, 1999), de la "professionnalisation organique" mise en évidence par Lessard (1991) et de la "professionnalité managérialisée" décrite par Demailly (1997) et qui tendrait actuellement à avoir une position symbolique dominante.

¹³ L'enseignant "maître instruit" est principalement caractérisé par la maîtrise des savoirs disciplinaires, il travaille individuellement, mène une pédagogie de type "monolithique" et "transmissive", en se référant aux prescriptions formelles provenant des autorités scolaires. Le "technicien" est celui qui possède et applique un répertoire de techniques pédagogiques et savoir-faire procéduraux précis et efficaces, dérivés d'études scientifiques. Voir Lessard (1991), Lang (1996), Blin (1997).

faire”, par un va-et-vient entre pratique et théorie, en adoptant une attitude “critique, pragmatique, voire opportuniste” par rapport aux savoirs théoriques, aux techniques et outils pédagogiques qu’il a appris lors de sa formation, dans lesquels il peut puiser mais de manière réfléchie et adaptée à la situation¹⁴.

Cette dimension “auto-réflexive” du travail est supposée rendre l’enseignant “autonome”: un “acteur” (par opposition à la figure d’“exécutant”) non seulement capable d’agir et de penser par lui-même, mais également conscient qu’il peut avoir un contrôle sur les effets de son travail, qu’il peut “(ré)agir face aux difficultés de son métier au lieu de les subir”.

Un spécialiste de l’apprentissage

Face à un public perçu comme plus difficile et démotivé et face au problème de l’échec scolaire, l’enseignant est également appelé à devenir un *spécialiste de l’apprentissage* se centrant, dans son travail en classe, sur le processus d’apprentissage des élèves. Il ne peut plus se contenter de “transmettre son savoir”, mais doit, à travers une pédagogie de type constructiviste, amener l’élève à être “l’acteur” de sa formation et l’aider à devenir un “sujet” percevant le sens de l’apprentissage¹⁵. Il doit également pratiquer une pédagogie différenciée, en particularisant ses méthodes d’apprentissage (mais non les objectifs) pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève. Pour ce faire, l’enseignant ne doit plus seulement maîtriser les contenus de l’enseignement (les savoirs liés à la discipline qu’il enseigne), il doit aussi pouvoir les remettre en question et maîtriser les compétences nécessaires à l’acte même d’enseigner, le “savoir-enseigner”.

Cette conception de l’enseignant comme “spécialiste de l’apprentissage” va de pair avec la valorisation d’une identité professionnelle large, celle de “formateur”, qui soit commune à tous les enseignants, dépassant les identifications liées aux disciplines enseignées, à la filière ou au niveau d’enseignement, et affirmant que “tous les enseignants participent au même projet: celui d’éduquer et d’apprendre à apprendre”.

Un enseignant travaillant en équipe et ancré dans son établissement

Enfin, face aux nouvelles missions de l’école et la complexification de son rôle, l’enseignant est enjoint de *travailler en équipe* et de développer des *pratiques institutionnelles* en

¹⁴ Le modèle du praticien réflexif prône une plus grande articulation entre les savoirs issus de la pratique et les “savoirs savants”. L’enseignant se construit lui-même un savoir systématique, explicite et communicable (il doit savoir justifier pourquoi il adopte telle ou telle conduite), à partir de sa propre “réflexion sur et dans l’action” (une “pensée-agie”, enracinée dans la situation même), en lien avec les savoirs théoriques.

¹⁵ Le rôle de l’enseignant est de guider l’élève à construire lui-même ses savoirs ; il doit comprendre comment l’élève procède pour apprendre, savoir repérer ses obstacles et susciter l’auto-analyse de l’élève.

s'investissant dans la gestion collective de la vie de son établissement. Il doit développer les relations avec ses collègues et "ceux d'en haut" (les pouvoirs organisateurs, l'inspection, les commissions de programme, la direction, les parents, les chercheurs universitaires, l'environnement socioéconomique, etc.). Le travail enseignant est ainsi appelé à devenir un "travail collectif" (rompant l'isolement actuel dans lequel travaillent les enseignants¹⁶), impliquant des "pratiques institutionnelles" au sein de l'organisation scolaire: travail en équipe pédagogique, classes coopératives, projets d'établissement, tenues de conseils, etc.¹⁷. Ce qui exige, de la part des enseignants, l'acquisition de nouvelles compétences: d'une part, savoir communiquer, gérer un groupe, écouter les avis divergents, négocier avec des partenaires différents; d'autre part, savoir, en collégialité, élaborer des propositions, gérer des projets, les mettre en œuvre, les ajuster et les évaluer (impliquant la connaissance de l'organisation et du fonctionnement de l'institution scolaire).

2. Une conversion identitaire via la formation

Pour que le métier change dans le sens que nous venons de présenter, "pour produire les enseignants nouveaux dont l'école a besoin", le "moyen" proposé par les différents acteurs est la formation (initiale et continue), perçue comme "le principal levier du changement". La formation est ainsi appelée à se développer et à devenir permanente: "elle ne doit plus se faire à titre personnel ou exceptionnel, mais devenir une partie normale et naturelle de la carrière". Outre les savoirs disciplinaires et les savoirs et savoir-faire liés au modèle du praticien réflexif, la formation doit également travailler "l'habitus" de l'enseignant, ses "croyances" et "attitudes"¹⁸. La rhétorique sur la transformation du métier d'enseignant ne vise donc pas seulement un changement "technique" des manières d'enseigner et de quelques compétences, mais bien un changement plus profond engageant l'identité professionnelle ou l'habitus de l'enseignant, par la conversion identitaire de chaque enseignant au nouveau modèle de professionnalité.

II. Quelques tendances récentes du système d'enseignement: perte du consensus, évolution des modes de régulation du système

¹⁶ Cet isolement étant perçu par les différents acteurs non seulement comme une source d'inefficacité, mais aussi comme l'une des causes de l'actuel "malaise enseignant".

¹⁷ Le travail en équipe est également perçu comme un "temps d'auto-formation informelle" et comme une occasion pour l'enseignant de confronter ses propres conceptions avec celles de ses collègues, de mettre en dialogue le savoir qu'il s'est lui-même construit et par-là d'être reconnu et de se reconnaître comme "acteur": "l'enseignant ne doit pas seulement savoir-faire, mais aussi le faire savoir".

¹⁸ La formation, désormais conçue comme un lieu de réflexion et de création, doit également articuler avantage formation pratique et théorique, et se développer autour de problèmes professionnels concrets, en école.

Ces discours sur la transformation du métier d'enseignant apparaissent dans un contexte de changement du système éducatif, notamment d'effritement du consensus culturel autour de l'école et d'évolution de ses modes de régulation. Malgré son importante décentralisation et la diversité des options éducatives¹⁹, on peut avancer que jusque dans les années '60, le système d'enseignement était traversé en Belgique par les significations majeures de la modernité²⁰. Ce consensus culturel semble se lézarder depuis une vingtaine d'années: la massification de l'école, la bureaucratisation, la crise de l'emploi, la mise en doute plus générale du savoir scientifique, de la raison, du progrès conduisent à une crise de sens et à l'éclatement des attentes. On retrouverait en Belgique des tendances proches de celles décrites en d'autres termes par Derouet (1992) lorsqu'il avance qu'il n'y a plus, en France, de principe unique de justification du projet scolaire (justice, égalité des chances) et que c'est dorénavant au plan local que les acteurs construisent dans des orientations diverses (domestique, marchande, civique) une justification de l'action scolaire.

Dans ce contexte d'effritement du consensus culturel autour de l'école, l'enseignement en Belgique francophone a connu dans la dernière décennie de nombreuses secousses: austérité budgétaire, pertes d'emploi et mouvements sociaux forts des enseignants ou des étudiants. Parallèlement, une intense activité législative s'est développée, justifiée par un discours en appelant à la fois à la rationalité (efficacité), à la démocratie participative et à l'équité. Une des initiatives majeures à ce sujet est la promulgation en 1997 d'un décret qui, pour la première fois, explicite les objectifs généraux du système scolaire dans un texte de loi, décret cadre qualifié dès lors de décret Missions²¹. Une telle explicitation ne supprime évidemment pas les ambiguïtés puisque ces objectifs peuvent, aux yeux des acteurs, paraître difficilement conciliables²² alors que le décret précise qu'ils ne peuvent être hiérarchisés.

¹⁹ En Belgique, la moitié des élèves sont scolarisés dans des établissements sous la tutelle d'autorités privées (ecclésiastiques en général), les programmes d'études et les méthodes pédagogiques relèvent de la compétence de chacun des "pouvoirs organisateurs" (autorités éducatives privées ou publiques responsables de un ou plusieurs établissements), il n'existe pas de corps d'inspection public couvrant l'ensemble des établissements, les épreuves d'évaluation certificative sont conçues et corrigées par chaque professeur pour ses classes, les parents peuvent choisir l'établissement qui leur convient le mieux et enfin, il n'y a pas de collège unique ou de "comprehensive school".

²⁰ Comme le montre Bastenier (1998), l'école en Belgique s'est inscrite dans une perspective d'affirmation de la rationalité et de croyance au progrès engendré par la croissance. Son rôle majeur fut de combattre l'ignorance, ce qui correspondait à la fois à un projet politique (l'intégration de citoyens avisés) et économique (la préparation des travailleurs nécessaires à la société industrielle). En somme, nonobstant les oppositions entre laïques et catholiques, il y aurait eu jusque dans les années '60 un projet commun autour d'une école participant à l'avènement de la modernité.

²¹ Ces missions sont les suivantes: promouvoir la confiance en soi et le développement personnel de chaque élève ; amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ; préparer les élèves à être des citoyens responsables ; assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

²² Par exemple, comment réconcilier l'apprentissage de compétences pertinentes pour s'insérer économiquement et la promotion de chances égales d'émancipation sociale, une logique d'épanouissement de chacun et la logique d'apprentissage de savoirs et de compétences pour tous.

Une ligne de force du décret Missions se dégage cependant: promouvoir une logique de tronc commun dans l'enseignement fondamental et les deux premières années du secondaire (via la promotion de socles de compétences à atteindre), tronc commun associé à la volonté d'une "école de la réussite" qui fasse pièce aux problèmes récurrents de l'échec scolaire. Une telle orientation normative des politiques scolaires ne signifie bien entendu pas qu'elle fasse consensus parmi les acteurs locaux. Au contraire, ces affirmations législatives quant aux finalités et à la philosophie éducative du système se développent alors même que le consensus sur l'école paraît plus précaire que dans les années '50-'60.

L'activité législative de la dernière décennie a aussi un impact sur les formes de coordination et le mode de régulation prégnants dans le système (Dupriez et Maroy, 1999; Maroy 2000). Rappelons d'abord que l'institution scolaire belge ne s'est pas construite historiquement comme un "système" d'enseignement fortement intégré. Si l'Etat y joue un rôle croissant tout au long de l'histoire, il a dû partager son rôle d'autorité relativement centralisée avec des fédérations de pouvoirs organisateurs (ce qu'on nomme en Belgique les "réseaux"), construits sur des clivages philosophiques²³. Parallèlement, les établissements scolaires locaux et le marché jouent eux aussi un rôle très important. Or, le décret Missions a renforcé l'autorité des instances centralisées sur les instances locales, dans le but notamment de développer une plus grande convergence, voire une plus grande homogénéité des pratiques dans un système marqué depuis sa création par la "liberté d'enseignement", liberté de choisir l'école du point de vue des usagers ou de créer une offre scolaire du point de vue de tout groupement organisé. L'extrême disparité et diversité des pratiques (en matière d'évaluation, de curriculum réel, de pratiques pédagogiques) est en effet une situation de plus en plus dénoncée tant par des universitaires que par des élites dirigeantes, notamment parce qu'elle nuit à l'équité du système, tout en n'étant pas gage de meilleure qualité du système d'enseignement (Crahay, 1997; Vandenberghe, 1998). Le renforcement des autorités centralisées favorisé par le décret Missions va alors de pair avec l'apparition de règles substantielles communes aux différents "réseaux d'enseignement" relatives essentiellement aux statuts des enseignants et aux programmes d'enseignement qui tendent ainsi vers plus d'homogénéité²⁴. Par ailleurs, des règles de procédure communes tendent à faire converger le mode de fonctionnement des établissements quel que soit le "réseau" -, règles communes qui ont fait l'objet d'un consensus entre les autorités des différents réseaux et

²³ Les "réseaux" d'enseignement constituent un ensemble de pouvoirs organisateurs plus ou moins intégrés dans une structure fédératrice qui en représente les intérêts auprès du pouvoir politique tout en proposant à ses membres une série de services de nature juridique, administrative ou pédagogique. Quatre "réseaux" d'enseignement coexistent en Belgique francophone: le réseau étatique de la Communauté Française de Belgique, le réseau des pouvoirs publics locaux (villes, communes et provinces), le réseau de l'enseignement libre confessionnel (en majorité catholique), le réseau d'enseignement libre non confessionnel.

²⁴ Les programmes restent officiellement une prérogative de chaque pouvoir organisateur, mais l'émergence depuis 1994 des "socles de compétences" (pour l'enseignement fondamental et le premier degré de l'enseignement secondaire), et la promulgation en 1997 du décret Missions instituant officiellement ces mêmes "socles de compétences" et d'autres références telles que les "profils de formation" dans l'enseignement de qualification ou "les compétences terminales" à atteindre à l'issue de l'enseignement secondaire de transition, viennent très clairement affirmer une balise publique solide à laquelle devront s'articuler les programmes de tous les pouvoirs organisateurs. Cette innovation constitue indiscutablement un mouvement vers une accentuation de la standardisation du curriculum et surtout la définition de points de repères communs qui pourraient servir à évaluer ou à situer le travail de chaque unité d'enseignement décentralisée.

l'Etat régulateur. Ces règles communes tendent sinon à limiter les marges d'autonomie des acteurs locaux du système (pouvoirs organisateurs, directions, enseignants), du moins à affecter les jeux et les stratégies de ces acteurs dans la mesure où des obligations de concertation sont instaurées soit entre établissements scolaires d'un même réseau (conseil de zone où se concertent les ouvertures de nouvelles options ou de nouveaux programmes), soit au sein des établissements scolaires (conseils de participation où se définit le "projet d'établissement"). Dans cette dernière instance, de nouveaux acteurs interviennent, comme les parents ou les représentants de l'environnement de l'école. Enfin, le respect des procédures à suivre est renforcé par des possibilités de recours des usagers du système contre les pouvoirs organisateurs locaux (recours contre les décisions des conseils de classe en matière de redoublement ou d'orientation; recours contre des décisions de renvoi ou de non-inscription d'élèves).

Le fonctionnement concret des établissements scolaires reste cependant largement indéterminé et ouvert. D'une part, parce qu'il y a moins de consensus institutionnel assurant une régulation normative aux attentes ou aux pratiques des acteurs locaux. D'autre part, parce que les transformations du cadre formel du système par les instances centrales laissent encore une large marge de manœuvre aux acteurs locaux; on pourrait même ajouter, que ce jeu local est complexifié par l'intervention de nouveaux acteurs comme les parents ou les acteurs socio-économiques.

Dans un tel contexte, il nous semble que le discours sur la nécessaire transformation du métier d'enseignant révèle une *stratégie de changement de l'institution scolaire* qui repose de façon très importante sur une entreprise de conversion identitaire et professionnelle des enseignants. *La rhétorique appelant à la diffusion du modèle du "praticien réflexif" est l'expression d'une volonté de changer les enseignants pour accompagner d'autres changements du fonctionnement du système scolaire.* Certes, les changements de professionnalité sont invoqués pour faire face aux défis d'un travail enseignant devenu plus complexe et difficile. Il s'agit donc bien d'aider l'enseignant à mieux résoudre ses problèmes. Cependant, ces défis prennent également sens au regard des nouvelles missions de l'enseignement fraîchement explicitées et par rapport aux logiques à l'œuvre dans les politiques scolaires effectives. Pour que l'école puisse faire face aux changements de l'environnement et poursuive effectivement des objectifs d'équité et d'efficacité, il faut arriver à changer les enseignants, les arracher à leurs routines passées pour qu'ils puissent adopter de nouvelles pratiques dans la classe (évaluation formative, pédagogie constructiviste et différenciée, etc.) et agir de façon plus concertée et plus collective au sein des établissements. Les réformes ministérielles engagées depuis quelques années visent de plus à limiter sinon à résorber les variations entre établissements (dénoncées comme particulièrement fortes en Belgique; Crahay, 1997), à renforcer une relative homogénéité d'exigences à travers tout le système scolaire (cf. la mise au point d'outils comme les socles de compétences, les profils de formation qui tendent à favoriser un curriculum commun), et à promouvoir une logique collective au sein même des établissements (valorisation d'une logique de projet, concerté avec tous les membres de la "communauté" éducative). Pour ce faire, une des stratégies explicites est d'arriver à ce que les pratiques des enseignants soient moins disparates (en terme de niveau d'exigences et de critères d'évaluation, par exemple au travers de la promotion de "batteries d'épreuves étalonnées"), plus concertées, voire plus collectives. Un des problèmes à résoudre du point de vue des gestionnaires du système et de leurs conseillers est donc la diversité actuelle des pratiques enseignantes et l'isolement dans lequel travaillent les enseignants.

Dans ce contexte, le souci de changer les pratiques enseignantes prend un tour largement instrumental. La stratégie de conversion identitaire des enseignants semble une mesure d'accompagnement des réformes, qui vise à rendre les pratiques enseignantes plus homogènes et conformes aux buts visés, s'agissant par exemple de l'instauration d'une approche par compétences dans tous les établissements ou de la promotion de la concertation entre les enseignants. Il n'est dès lors pas étonnant que plusieurs décrets ministériels sur la formation initiale d'abord et bientôt en matière de formation continuée soient considérés comme la suite logique des réformes engagées dans les années '90²⁵. La formation est une des voies de diffusion des concepts, références et outils pédagogiques véhiculés par le décret Missions par exemple: pédagogie constructiviste et différenciée, socles de compétences, batteries d'épreuve, etc.²⁶ De même, certains pouvoirs organisateurs peuvent insister sur le fait que la formation continuée est au service du projet d'établissement.

Précisons bien la portée de cette thèse: nous ne voulons pas dire que le modèle du "praticien réflexif" est en lui-même instrumental et n'a aucune pertinence pratique pour les enseignants. C'est bien le fait de la généralisation d'un discours de changement du métier, et notamment le fait qu'il ait été repris par les autorités organisationnelles, qu'il faut comprendre à la lumière des réformes par ailleurs en cours dans le système scolaire. On peut émettre l'hypothèse que la généralisation ne se serait pas opérée si, par ailleurs, une intense activité législative n'avait pas pour but de susciter davantage de convergence dans les pratiques pédagogiques et le fonctionnement d'un système scolaire profondément décentralisé (Dupriez et Zachary, 1998; Maroy et Dupriez, 2000)²⁷. L'analyse pourrait ici être utilement complétée en examinant davantage la genèse sociale et intellectuelle du modèle du praticien réflexif et les étapes de la diffusion de la rhétorique du changement du métier enseignant.²⁸

²⁵ Décret du 12 décembre 2000 (Moniteur belge du 19.01.2001) « définissant la formation initiale des instituteurs et régents »; décret du 8 février 2001 (Moniteur belge du 22.02.2001) « définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur ». Deux avant-projets de décret sur la formation continuée sont également en cours de discussion à ce jour (juin 2002).

²⁶ Ainsi, la note ministérielle (2000) relative à l'actuelle réforme de la formation initiale des enseignants de l'enseignement secondaire inférieur "prétend à la fois concrétiser les réformes du système éducatif et favoriser l'apprentissage de tous les élèves" (p.1). Les deux récents décrets redéfinissant la formation initiale des régents (2000) et agrégés (2001) font référence au décret Missions de 1997 (art.3), aux décrets sur les Socles de compétences et les Compétences terminales (art.7).

²⁷ Lang (1999) arrive pour la France à une conclusion fort proche de la nôtre : la politique de "professionnalisation" actuellement promue par les décideurs éducatifs français (selon une conception également proche du modèle du "praticien réflexif") serait selon lui un moyen stratégique utilisé pour moderniser l'institution scolaire, s'incrinant dans une politique de déconcentration et décentralisation des pouvoirs, et dans une dynamique de responsabilisation des acteurs (pp.14-15 et p.238). Elle trouverait également ses racines dans la déqualification relative des enseignants, dans la transformation des missions de l'école (produire un enseignement de masse de "haut niveau" alliant efficacité et excellence) et dans la reconnaissance d'un certain nombre de savoirs spécifiques à l'apprentissage.

²⁸ Le modèle semble avoir été mis en forme autant par des universitaires que par ce qu'on pourrait appeler des "intellectuels organiques" de mouvements pédagogiques, à l'interface entre le monde universitaire et les praticiens (voir ainsi pour la Belgique les travaux de Grootaers ou Tilman, par ex. Grootaers, 1991); sa diffusion originelle dans les années '80 semble limitée aux mouvements pédagogiques et ne s'être généralisée que dans les dernières années.

Avant de proposer quelques hypothèses sur la portée pragmatique d'une telle rhétorique et de cette stratégie de transformation du métier d'enseignant en terme de "(dé)professionnalisation" du métier d'enseignant, nous allons d'abord proposer quelques balises théoriques nécessaires pour cerner les notions de profession et professionnalisation.

III. Profession, professionnalisation: de quoi parle-t-on ?

On retrouve dans la littérature sociologique plusieurs conceptions différentes de la professionnalisation, qui se rattachent à des définitions différentes de la "profession". Nous allons brièvement présenter ces approches sociologiques, afin de fournir les principaux points de repères théoriques nécessaires pour comprendre et resituer le débat actuel sur la (dé) professionnalisation des enseignants.²⁹ Le plus souvent en effet dans ce débat, on ne considère qu'une de ces approches – l'approche fonctionnaliste développée dans les années '50-'60 alors qu'elle a été considérablement critiquée et relativisée par d'autres approches interactionniste, marxiste et néowébérienne.

1. L'approche fonctionnaliste

Si l'analyse des activités professionnelles a toujours occupé une place centrale en sociologie depuis ses débuts (Dubar, 1996, pp. 134-136), la sociologie des professions ne s'est véritablement instituée qu'aux Etats-Unis au début du 20^{ème} siècle, notamment avec le développement des recherches fonctionnalistes sur les professions³⁰. Celles-ci ont cherché à construire une théorie du fonctionnement des groupes professionnels, à dégager les principes de cohérence de l'ensemble des caractéristiques des professions les différenciant des "occupations", et cela en analysant les "fonctions sociales objectivement remplies" par les professions étudiées (Chapoulie, 1973, p.91). Les professions vont alors être perçues comme des "médiations entre les besoins individuels et les nécessités fonctionnelles", contribuant à la régulation et au contrôle permettant le bon fonctionnement de la société (Chapoulie, 1973, p.92)³¹. Des auteurs comme

²⁹ Cette synthèse de la littérature se base essentiellement sur celles réalisées par Bourdoncle (1993), Chapoulie (1973), Dubar (1996), Perrenoud (1993), Tripier (1998) et Vrancken (1998).

³⁰ Moment où le " monde social " va cesser d'être présenté comme modifiable par des moyens tels que la négociation collective, le syndicalisme, l'activité politique, etc., pour être considéré comme contrôlable par l'activité conjointe des spécialistes des sciences sociales, des agences gouvernementales et des entreprises industrielles. C'est dans ce contexte que l'intérêt pour les associations professionnelles va croître. Aussi, la sociologie des professions aux Etats-Unis sera à ses débuts fortement tributaire de la législation fédérale, notamment de la promulgation du " Taft Hartley Act " (1947) qui instaure une distinction entre organisation syndicale et association professionnelle, contribuant de la sorte à une séparation claire entre les " professions " et les " autres métiers ". Pour une analyse historique et contextuelle de l'émergence et du développement de la sociologie des professions, voir Dubar (1996, p.131-138).

³¹ Le fonctionnalisme postule, dans sa forme radicale, que les éléments d'une société forment un tout indissociable, jouent un rôle vital dans le maintien de l'équilibre d'ensemble et sont donc indispensables. Le

Parsons (1968), Wilenski (1964), ou Carr-Saunders et Wilson (1964) sont représentatifs de cette approche.

Dans cette approche, les professions vont d'abord être caractérisées par leur position « interstitielle » dans la structure sociale (Parsons), qui s'exprime par l'accomplissement des tâches typiques de ces métiers dans « l'intérêt général » et le « désintéressement institutionnel » (plutôt que l'intérêt personnel). En d'autres termes, les professions sont « neutres » vis-à-vis des différentes classes sociales auxquelles elles offrent, au moins tendanciellement, les mêmes services (Chapoulie, 1973, pp.91-92). Au nom de cet « intérêt général » qu'elles poursuivent et grâce aux certifications scolaires et au caractère ésotérique des initiations leur donnant accès, les professions ont alors le droit de se retirer des règles du marché parfait, et donc de créer des barrières à l'entrée et de contrôler leur démographie interne.

Au-delà de la différenciation marginale des diverses définitions fonctionnalistes des professions, Chapoulie (1973) a dégagé sept caractéristiques principales du "type idéal de la profession", pour lesquelles il existe un très large accord parmi les auteurs fonctionnalistes. Ce type-idéal des professions, les fonctionnalistes l'ont construit par abstraction des caractéristiques « importantes » des professions établies, c'est-à-dire sur base des professions libérales (principalement la médecine et les professions juridiques) qui leur ont servi de modèles.

Dans l'approche fonctionnaliste, les "professions" se distinguent ainsi essentiellement des "occupations" non professionnelles par un *monopole* dans l'accomplissement des tâches professionnelles reposant, d'une part, (1) sur une *compétence techniquement et scientifiquement fondée*, une base de savoirs scientifiques et ésotériques, et, d'autre part, (2) sur l'acceptation et la mise en pratique d'un *code éthique* réglant l'exercice de l'activité professionnelle. Le droit d'exercer suppose (3) une *formation professionnelle longue*, délivrée dans des établissements spécialisés. (4) Le *contrôle des activités professionnelles est effectué par l'ensemble des collègues*, considérés comme seuls compétents pour effectuer un contrôle technique et éthique (contrôle de la pratique par les pairs et autonomie dans l'exercice de la profession vis-à-vis de l'Etat ou de la clientèle). Les professions règlent donc à la fois la formation professionnelle, l'entrée dans le métier et l'exercice de celui-ci. (5) Le *contrôle est généralement reconnu légalement* et organisé sous des formes qui font l'objet d'un accord entre la profession et les autorités légales. (6) Les professions constituent des *communautés réelles* dans la mesure où, exerçant leur activité à plein temps, n'abandonnant leur métier qu'exceptionnellement au cours de leur existence active, *leurs membres partagent des « identités » et des intérêts spécifiques*. Enfin, (7) *les professions appartiennent aux fractions supérieures des classes moyennes*: le statut social, le revenu, le prestige et le pouvoir des membres des professions sont élevés.

Seule apte à former et certifier ses membres, la profession – dans la perspective fonctionnaliste apparaît ainsi comme un système fermé caractérisé par une identité, des limites et un langage spécifiques. Par le contrôle exercé (notamment via son recrutement), la profession est

fonctionnalisme présuppose la stabilité et l'intégration des systèmes sociaux, et tend à ramener l'explication des faits sociaux à la mise en évidence de leurs fonctions (les faits sociaux ne sont que par ce quoi ils servent). Cf. Cuin (1993, p.104). Il suppose que toute chose ou action répond nécessairement à un besoin et est indispensable au fonctionnement de la totalité du système général (ou de la société). Tout a un sens ou une fonction, qui doit être reporté à l'ensemble du système plus général qui l'entourne. Cf. De Coster (1996, pp.64-71).

un univers qui préserve son expertise face au monde "profane". C'est une activité savante, intellectuelle (et non de nature routinière, mécanique ou répétitive), de nature altruiste (au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société, et par lequel le professionnel jouit en retour d'un certain prestige social) et qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce. Le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohésion interne (Perrenoud, 1993, p.59).

Les recherches fonctionnalistes se réduisent alors généralement à la comparaison entre les descriptions de situations concrètes et ce modèle, le « type-idéal des professions » (Chapoulie, 1973, p.92). La « professionnalisation » étant définie comme le processus selon lequel un corps de métier tend à s'organiser sur cet idéal-type du professionnel (Chapoulie, 1973, p.89).

L'approche fonctionnaliste des professions a longuement été critiquée, sur plusieurs de ces aspects. Parmi les principales critiques, on peut d'abord évoquer celle qui remet en cause le principe même de la démarche des études fonctionnalistes (s'interroger sur l'écart entre divers corps de métier et le type-idéal) et le caractère opératoire de l'idéal-type des professions. Selon Chapoulie (1973, pp.93-95), si l'on soumet cette description idéal-typique à des vérifications empiriques, aucun métier ne s'approche de ce modèle (et l'inadéquation du modèle fonctionnaliste pour décrire d'autres professions que la médecine -considérée comme modèle type des professions-, est encore plus évidente). Ainsi, l'enseignement, dans une approche fonctionnaliste, sera décrit comme une « semiprofession » (Huberman, 1993; Perrenoud, 1993) et les enseignants comme un groupe professionnel qui n'est qu'une réalisation très imparfaite du type-idéal des professions. Dans cette perspective, le groupe enseignant ne sera appréhendé que par l'intermédiaire des caractéristiques typiques des professions établies qu'il ne possède pas (Chapoulie, 1973, pp.97-98).

L'approche fonctionnaliste néglige aussi l'examen des relations de pouvoir au sein de chaque contexte professionnel: tout semble se dérouler en dehors des conflits et enjeux internes (Vrancken, 1998, p.278). Enfin, la principale critique viendra des sociologues interactionnistes dont nous allons maintenant présenter l'approche.

2. L'approche interactionniste

L'approche interactionniste récuse d'abord la possibilité d'une théorie générale des professions (Chapoulie, 1973, p.88) et va plutôt s'attacher à étudier les groupes professionnels comme "objets de la pratique quotidienne" (Chapoulie, 1973, p.99), en ne cherchant pas à fonder théoriquement ce qui distingue les "professions" (soit les professions « libérales », terme français qui se rapproche le plus du terme anglais *profession*) des "occupations" (activités professionnelles en général), mais en s'efforçant plutôt à comprendre pourquoi une "occupation" cherche à devenir une "profession".

En effet, pour les sociologues interactionnistes, les fonctionnalistes ont confondu le symbole valorisé dans le langage ordinaire et le concept opérationnalisé. Pour Hughes, un des plus éminents représentants de cette approche aux côtés de Becker et Strauss, le terme "professionnel" doit être pris comme une catégorie de la vie quotidienne (un *folk concept*), qui n'est pas un concept descriptif, mais qui implique avant tout un jugement de valeur et de prestige (Dubar, 1996, p.142). Les interactionnistes vont dès lors adopter une définition

nominaliste de la profession, conçue comme « n'importe quelle activité qu'une société donnée considère comme une profession » (Schudson, 1980, cité par Bourdoncle, 1993, p.88). Le trait central des professions n'est plus leur savoir de haut niveau ou leur altruisme (comme l'affirmaient les fonctionnalistes), mais *leur capacité à faire reconnaître par la société leurs prétentions* (Bourdoncle, 1993, p.89). Contrairement aux études fonctionnalistes, les recherches interactionnistes vont alors prendre pour point de départ l'examen des relations sociales qui définissent chaque groupe professionnel comme une unité de fait, produit d'une histoire relativement contingente (Chapoulie, 1987, pp.179-180), en prônant une étude dynamique des interactions entre les membres des groupes professionnels et leurs clients, leurs collègues et d'autres groupes de travailleurs (Chapoulie, 1973, p.113). Ils vont aussi développer une approche davantage centrée sur les « occupations », toutes les occupations et pas seulement les professions libérales. Ils vont ainsi s'intéresser à des activités occupationnelles peu étudiées, voire a priori insignifiantes, comme les boxeurs, les musiciens de jazz ou les pourvoyeurs de drogues (Vrancken, 1998, p.279). Pour Hughes et ses disciples, le point de départ de toute analyse sociologique du travail doit reposer sur un examen de la division du travail: on ne peut séparer une activité professionnelle de l'ensemble de celles dans lesquelles elle s'insère et des procédures de distribution sociale des activités. Ainsi, un "professionnel" est à la fois celui qui peut déléguer des "sales boulots" à des tiers et ne garder que ce qui est lié à une satisfaction symbolique et à une définition prestigieuse (Dubar, 1996, p.142). Ils vont alors s'attacher à étudier les négociations entre les acteurs qui contribuent à redéfinir la division du travail entre divers groupes (par exemple, entre les médecins et les infirmières).

Le processus de « professionnalisation » tel qu'il est défini par les interactionnistes implique alors deux caractéristiques essentielles: (1) la « licence » (ou le diplôme), qui est la permission, l'autorisation légale accordée aux individus exerçant un métier d'effectuer certaines tâches que ne peuvent exercer des individus non reconnus; (2) et le « mandat », qui représente l'obligation légale d'assurer une fonction spécifique. Ainsi, pour Hughes, tout ensemble de gens qui s'adonne à une tâche particulière peut être considéré, de la part de l'Etat ou de la société, comme ayant reçu la mission de l'accomplir. Les dépositaires de cette permission octroyée (la « licence ») la transforment en vocation, en responsabilité collective (le « mandat »). Les « licenciés » font comme si on leur avait confié une "mission" qu'ils seraient les seuls à pouvoir accomplir, et forts de cette conviction, ils entament alors une action de « confiscation monopoliste » (Dubar, 1996, pp.142-143; Tripier, 1998, p.55).

C'est donc quand un métier est apte à afficher son mandat vis-à-vis de la société, c'est-à-dire à se voir reconnaître une compétence orientée vers l'ensemble de la société, qu'une profession apparaît et est alors reconnue comme telle. Ainsi, pour Freidson (1984, p.195): « ce qu'exprime le statut de profession, c'est que la société *croit* que tel métier présente les propriétés susdites, et qu'elle croît en la dignité et à l'importance du travail qui s'y fait [...] Le trait pertinent pour la définition est le statut » (cité par Vrancken, 1998, p.282).

Pour mener à bien une telle activité, le "professionnel" ainsi pourvu d'un diplôme et d'un mandat, doit également mettre en œuvre un « savoir coupable », une connaissance de l'interdit ou de l'inavouable, qui caractérise un aspect essentiel de la relation entre le "professionnel" et son client (Dubar, 1996, p.143). La manifestation la plus ordinaire de ce savoir coupable se trouve dans le regard que le professionnel porte sur son client: un regard technique et distant, utilisant un langage interne à la profession (Bourdoncle, 1993, p.89).

Contrairement à l'approche fonctionnaliste, les interactionnistes vont aussi s'intéresser au "marchandage" entre le client (qui reçoit un service) et le praticien (qui le procure). L'enjeu de cette rencontre étant la légitimité même du professionnel tant le "profane" peut parfois s'estimer victime de l'incompétence ou du manque d'attention de la part du professionnel (Vrancken, 1998, p.282).

Enfin, les interactionnistes vont montrer que les professions ne sont pas un lieu d'émergence de valeurs unanimes, ne forment pas une "communauté" homogène comme le prétendaient les fonctionnalistes, mais qu'au contraire les professions apparaissent plutôt comme un enchevêtrement de « segments professionnels », porteurs d'activités, d'intérêts et d'identités différents et pouvant être en compétition les uns avec les autres (Vrancken, 1998, p.282). C'est un monde où règne la concurrence mais où l'important est que les professionnels persuadent le monde extérieur qu'ils partagent les mêmes intérêts (Tripier, 1998, p.56).

Selon Bourdoncle (1993, pp.89-90), malgré leur relativisme et leur démystification, les interactionnistes n'ont toutefois pas réellement réussi à donner une vision différente des professions, restant centrés sur les praticiens individuels et leurs interactions personnelles, sans prendre en compte l'ensemble du groupe et notamment les structures de pouvoir plus larges.

3. Les approches marxiste et néo-wébérienne des professions

A partir des années '60, des approches plus conflictualistes et politiques vont faire évoluer les théories fonctionnalistes et interactionniste des professions. En particulier, deux courants vont aborder les professions en s'intéressant à l'ensemble du groupe, aux structures de pouvoir plus larges et aux processus historiques à l'œuvre dans la société globale: *le courant marxiste* plutôt centré sur les rapports sociaux de production et *le courant néo-wébérien* plus orienté sur les phénomènes de marché (Bourdoncle, 1993, pp.90-94). Leurs thèses vont tourner autour de la *question du pouvoir* des professions. Comme les interactionnistes, ils admettent que ce qui fait une profession, c'est la *reconnaissance sociale* que lui confère la société. Pour eux cependant, cette reconnaissance est due non au hasard d'une faveur sociale, mais à un *processus politique de contrôle du marché et des conditions de travail, acquis par un groupe social* à un moment historique déterminé. La professionnalisation n'est plus alors considérée comme un processus historique d'approfondissement du savoir et du contenu moral d'une activité, mais comme un processus politique de renforcement de son contrôle par elle-même (Johnson, 1972).

Le courant marxiste

Les fonctionnalistes prétendaient que les professions échappaient à la "lutte de classe" et étaient neutres du point de vue de la structure de classes. C'est bien ce qu'avance Parsons lorsqu'il cherche à définir les professionnels: «Les professionnels ne sont ni «capitalistes» ni «ouvriers», ils ne sont pas non plus typiquement des administrateurs gouvernementaux, ni des bureaucrates. Ils ne sont certainement pas des petits propriétaires, paysans indépendants ou des membres des groupes de petits propriétaires urbains» (Parsons, 1968, cité par Benguigui, 1972, p.112). Comme l'avance Benguigui, aucune définition positive n'est donnée au-delà de cette énumération négative, de sorte que les professionnels sont en quelque sorte « au-dessus

des classes sociales » et considérés comme contribuant à la stabilité sociale et idéologique de la société. Les auteurs marxistes vont à l'opposé montrer leur "nature de classe" et situer l'évolution des professions dans le cadre des formes historiques d'évolution du capitalisme. Pour eux, loin de se transformer en une nouvelle classe gouvernante, les professionnels sont de plus en plus des salariés, de plus en plus soumis au contrôle et au pouvoir d'autrui. Ils sont ainsi proches des autres travailleurs et astreints au même processus de subordination. Comme les autres travailleurs salariés, ils sont en train de perdre le contrôle sur la production de leur savoir, sur le processus de travail, et / ou sur les finalités de leur travail; bref, ils sont de plus en plus « prolétarisés » (Bourdoncle, 1993, pp.93-94). Larson (1977), par exemple, va montrer qu'au lieu d'être éloignées des conflits de classe comme le prétendait Parsons, les professions reflètent étroitement la structure de classe de la société occidentale et son évolution d'un état précapitaliste à un capitalisme monopolistique. L'organisation de l'économie et de la société autour du marché à partir de la fin de 18^{ème} siècle a ainsi amené les professions à asseoir leurs privilèges d'exercice non sur un privilège de naissance, mais sur un contrôle du marché: on y accédait désormais par l'éducation (le diplôme) et le mérite; les universités et autres lieux de production des savoirs devinrent dès lors les lieux centraux de diffusion du modèle professionnel. A partir du 19^{ème} siècle, avec la mise en place de puissantes associations professionnelles, vint « l'âge d'or » des professions libérales, dont les fonctionnalistes firent le type-idéal des professions, oubliant que ce n'était là qu'une forme d'organisation passagère. En effet, l'apparition d'entreprises géantes, d'Etats multicompetents et de services nombreux et puissants, bref le développement de ce que les auteurs marxistes ont nommé le « capitalisme monopolistique », a provoqué une forte salarisation de l'emploi professionnel. Leur activité s'accomplit désormais dans le cadre de structures hiérarchiques et fonctionnelles des grandes organisations, leur contrôle du marché et leur autonomie professionnelle perdent une grande partie de leur signification. Si les professions salariées conservent un certain prestige, une rétribution et un contrôle de l'emploi spécifiques, selon la théorie marxiste, ce ne sont là que des formes résiduelles qui risquent de disparaître sous l'effet des "forces capitalistes" qui vont finir par contrôler et rationaliser tout travail, déposséder les professionnels de leur savoir, supprimer leur autonomie et leur qualification, bref les « prolétariser » (Bourdoncle, 1993, pp.92-93).

Parmi les auteurs marxistes qui ont pris comme objet d'étude les enseignants, on peut citer Bowles et Gintis (1971) qui ont relevé plusieurs indices de leur "prolétarisation": le recours dans les établissements scolaires des techniques de gestion scientifique des entreprises, comme l'intervention d'experts extérieurs pour "rationaliser" les programmes, l'évaluation, l'orientation des méthodes d'enseignement. D'autres auteurs, comme par exemple Apple (1980, 1983), vont accumuler les signes de cette prolétarisation. Apple va ainsi montrer que la nature du travail enseignant devient plus étroitement contrôlée et les programmes plus précisément définis (en termes d'objectifs comportementaux à atteindre, de stratégies d'enseignement à suivre, de réponses attendues des élèves). L'expertise pédagogique que l'enseignant met en œuvre dans sa classe a été capté par les experts pédagogiques et les spécialistes ministériels en matière de programme et d'évaluation. Enfin, les auteurs marxistes mettent également l'accent sur l'accroissement du travail, son intensification: classes plus chargées, tâches supplémentaires (administration, surveillance, etc.) (Cf. Bourdoncle, 1993, pp.99-100).

Le courant néo-webérien

Les auteurs webériens vont partir de la notion de « fermeture sociale » empruntée à Weber, qui désigne le « processus par lequel une catégorie sociale donnée tend à réguler en sa faveur les conditions du marché face à la compétition actuelle ou potentielle des prétendants, en limitant l'obtention des conditions favorables à un groupe restreint d'éligibles » (Sacks, 1983, cité par Dubar, 1996, p.162). La professionnalisation est alors définie comme un type particulier de fermeture à base de *diplômes* qui consiste en « une stratégie destinée, entre autres, à limiter et contrôler le flot des entrants dans une profession, pour préserver ou augmenter sa valeur marchande » (Parkin, 1979, cité par Bourdoncle, 1993, p.91). Les "professionnels" sont ainsi ceux qui sont parvenus à organiser l'acquisition et la légitimité de leur compétence (...) sur la base des titres officiels détenus par eux" (Larson, 1977, cité par Dubar, 1996, p.162).

Ils reprennent également la notion webérienne de « groupe de statut », défini comme l'ensemble des personnes construisant par leurs échanges et leur formation une conception commune de leur identité, de leurs buts et de leur honneur. Les groupes professionnels qui arrivent à contrôler le marché sont alors appelés « professions ». Les plus anciennes se transforment en groupe statutaire en masquant leur travail politique de contrôle pour mettre en avant l'honneur et la morale de leurs membres (Bourdoncle, 1993, p.91).

On peut rattacher à ce courant Freidson, qui analyse la profession « comme une forme d'organisation d'une activité professionnelle qui assure à ses membres un monopole de cette activité et une place dans la division du travail qui les affranchit de l'autorité d'autres sur leur travail » (Freidson, 1994, p.115, notre traduction). La professionnalisation est alors définie comme le processus par lequel un groupe professionnel va construire son *autonomie politique* et un *monopole d'exercice* sur une palette de tâches déterminées grâce à la maîtrise de certains savoirs et savoir-faire *reconnus* comme nécessaires à l'exercice de ces tâches et au caractère insubstituable de ces compétences (la compétence est en ce sens la liaison existante entre une série de tâches –la production d'un bien ou service et un ensemble de savoirs ou savoir faire jugés indispensable à l'exercice de ces tâches). La stratégie adoptée par les groupes professionnels dans ce sens suppose toute une série de luttes gagnantes vis à vis d'autres professions concurrentes, vis-à-vis du contrôle de leurs activités par leurs « clients » ou surtout vis à vis de l'Etat (ou des employeurs) qui sanctionneront ou non leur « compétence » exclusive dans l'exercice de certaines activités professionnelles.

L'autonomie politique du groupe professionnel n'est pas nécessairement fondée sur des savoirs efficaces; elle peut parfois précéder le développement d'un savoir qui par la suite devient de plus en plus efficace et probant dans la production de tel service (cas de la médecine) (Freidson, 1970). A l'inverse, la possession d'un savoir efficace n'implique pas nécessairement l'autonomie professionnelle, même si il peut y contribuer.

Dans cette perspective, un groupe professionnel se définit donc principalement par le fait qu'il a réussi à établir un *pouvoir collectif sur la définition des conditions de son activité*: (1) sur les modalités d'accès et de formation au métier (contrôle de la formation et des conditions d'accès au métier), (2) sur les termes de l'échange relatifs au service rendu (salaires, conditions d'exercice, etc.), et (3) sur le contenu du travail, considéré comme valable (définition des tâches du ressort exclusif de la profession, définition des frontières entre la profession et les autres, de la compétence nécessaire à l'exercice de ces tâches, etc.). La stratégie de professionnalisation ne se limite donc pas, comme dans l'approche fonctionnaliste, à une augmentation des compétences et

de la formation des membres individuellement. Elle suppose aussi la présence d'un « pouvoir organisé par les travailleurs eux-mêmes pour contrôler les termes, les conditions et le contenu du travail, - ce que Johnson (1972, p.45) appelle un contrôle collégial ou 'professionalisme' » (Freidson, 1994, p 114, notre traduction). Des conceptions proches ont été reprises dans la littérature francophone par Paradeise avec la notion de marché du travail fermé (Paradeise, 1988) et dans le champ de l'éducation par Lang (1999) ou Tardif et Lessard (1999).

Ainsi, pour Lang (1999), l'autonomie du groupe professionnel n'est pas la conséquence d'une compétence rare et d'une polarisation sur le service rendu (comme le prétendaient les fonctionnalistes); ces deux arguments sont plutôt utilisés de la part de la profession pour "justifier après-coup" leur autonomie déjà acquise ou simulée, qu'elle cherche à étendre ou à protéger (Lang, 1999, p.42). En outre, l'autonomie *de facto* ne suffit pas, le groupe professionnel doit être *reconnu comme étant seul capable de produire des savoirs fiables*, pertinents et légitimes (Lang, 1999, pp.42-43). Pour Lang, c'est surtout *la reconnaissance d'une autonomie* qui caractérise les professions: reconnaissance de (1) l'autonomie concernant la teneur de l'exercice professionnel, la profession ayant seule la compétence et la légitimité de définir ses actes professionnels; (2) de l'autonomie dans l'organisation sociale du travail: définition des conditions de travail acceptables, des conditions d'accès, de l'habilitation à l'exercice, etc. (Lang, 1999, p.43).

Suite à Freidson (1994) et Lang (1999), nous retiendrons cette définition de la professionnalisation comme *la conquête par un groupe professionnel d'un espace d'autonomie professionnelle reconnu comme tel par l'Etat, les usagers, les autres professions*. Cette conquête va alors de pair avec un sentiment d'existence subjective comme groupe, avec une capacité d'intervention externe plus ou moins fort.

IV. Professionnalisation, déprofessionnalisation ou complexification des modes de contrôle du travail enseignant ?

Au regard de la sociologie des professions, la volonté actuelle de transformation du métier d'enseignant, la rhétorique de professionnalisation qui la soutient, mais aussi les évolutions récentes du système éducatif paraissent engager des évolutions apparemment "contradictoires", à la fois "professionnalisantes" et "déprofessionnalisantes". Ces tendances contradictoires pourraient cependant trouver sens si on émet l'hypothèse d'une *spécialisation et d'une division verticale du travail accrue au sein du groupe professionnel* entre d'une part les enseignants de base et d'autre part des élites professionnelle et gestionnaire dont le pouvoir et le contrôle sur les premiers s'accroissent. On assisterait en fait au renforcement des pouvoirs d'une élite administrative dans le système scolaire (depuis les directions d'école jusqu'aux administrateurs centraux du système), doublée du renforcement d'une élite intellectuelle qui se voit de plus en plus confier la tâche de penser le travail enseignant, et surtout d'accompagner la conversion et la formation des enseignants au nouveau modèle de professionnalité. On serait ainsi en présence d'une complexification de la division du travail au sein du corps enseignant, complexification qui passe par le développement du poids des spécialistes universitaires de sciences de l'éducation et l'apparition de nouveaux "métiers" (comme les enseignants chargés de l'accompagnement pédagogique de leurs collègues) dont le rôle dans la modélisation du travail des enseignants de base s'accroît, non sans résistance d'ailleurs. En définitive, on assisterait avec la profession

enseignante, à un cas particulier d'une tendance plus large à la formalisation accrue des modes de contrôle au sein des groupes professionnels (Freidson, 1994). C'est ce que nous allons à présent développer.

1. Dynamique professionnalisante ou déprofessionnalisante: ambiguïtés de la rhétorique sur la transformation du métier d'enseignant

La redéfinition du métier enseignant proposée aujourd'hui en Communauté française par les différents acteurs éducatifs est relativement peu thématisée dans leurs discours en terme de "professionnalisation". Seuls les "experts" en Sciences de l'Education et les autorités éducatives portent un projet explicite de "professionnalisation des enseignants", qui fait référence au modèle fonctionnaliste anglo-saxon de la profession alors que les autres acteurs parlent simplement en terme de "transformation du métier".³²

Ainsi, les "experts" définissent l'enseignant "professionnel" comme un praticien qui a acquis par de longues études le statut et la capacité à réaliser en situation complexe et en autonomie des actes intellectuels non routiniers engageant sa responsabilité individuelle, adaptés aux objectifs poursuivis et à des exigences éthiques. Son activité est "altruiste", il rend un "service précieux" à la société. Enfin, les enseignants professionnels sont structurés en un organisme officiel gérant la formation, développant le savoir, veillant au respect d'un code éthique et contrôlant les conditions d'accès à la profession.³³

Les autorités éducatives en CFB se réfèrent également à une conception fonctionnaliste – moins complète - de la profession. Ainsi, l'actuelle réforme de la formation initiale des enseignants de l'enseignement secondaire inférieur et supérieur cherche explicitement à "accroître la dimension professionnelle des enseignants en augmentant leurs compétences, en permettant de construire une identité professionnelle et amenant la société à les reconnaître comme des professionnels compétents" (note ministérielle, p.2). "Parler de professionnalisation de leur métier, c'est donc reconnaître aux enseignants (comme on le fait pour les médecins, ingénieurs ou les juristes) une expertise et des compétences spécifiques, une autonomie professionnelle et une responsabilité individuelle et collective" ("Devenir enseignant", p.13). Le projet vise aussi la prise de conscience des enjeux éthiques de la profession (art.3. des décrets), la construction d'un code éthique (circulaire concernant la formation initiale des régents, juin 2001, p.12), le développement d'un contrôle mutuel entre pairs et l'institutionnalisation d'un "serment de Socrate" qui doit être prononcé publiquement au terme des études au cours d'une cérémonie publique organisée dans l'institution de formation, par lequel les enseignants "s'engagent à mettre toutes leurs forces et toute leur compétence au service de l'éducation de tous les élèves qui leur seront confiés. La mention de cet engagement est apposée sur leur diplôme" (art.14 des décrets).

³² Cependant, comme nous l'avons vu à la section I, les différents acteurs partagent en définitive largement le même modèle de professionnalité enseignante et proposent une même stratégie de changement du métier passant par la formation.

³³ Cependant, comme nous le verrons, si les "experts" font explicitement référence à une définition fonctionnaliste relativement complète, leurs propositions concrètes de déprofessionnalisation du métier d'enseignant sont loin d'encouvrir toutes les dimensions.

Ces discours sur la professionnalisation ou le changement du métier enseignant, au regard des évolutions et des politiques éducatives effectives, sont-ils réellement porteurs d'une dynamique de professionnalisation des enseignants, si l'on reprend à Freidson la conception néowéberienne de ce processus ? Autrement dit, la rhétorique sur la transformation du métier d'enseignant peut-elle véritablement contribuer à favoriser un processus de professionnalisation, alors que, comme on l'a souligné, elle s'inscrit dans une logique relativement instrumentale d'accompagnement des réformes ?

2. Une dynamique de professionnalisation ?

Si l'on se réfère à la conception néowéberienne, on peut avancer que la dimension professionnalisante de la rhétorique du changement du métier des enseignants autour du modèle du praticien réflexif est assez réduite.

Certes, la redéfinition du métier proposée s'efforce d'être revalorisante puisqu'elle en fait des "acteurs autonomes" et qu'elle reconnaît la complexité et la multidimensionnalité de leur travail: l'enseignant ne peut plus être un simple "exécutant" (le programme, les méthodes, etc.), être "l'ouvrier à la chaîne qui distribue des morceaux de connaissances", il doit "devenir didacticien, épistémologue, chercheur, médiateur, formateur". Le projet de transformation du métier d'enseignant porté par les différents acteurs engage ainsi le développement et la reconnaissance d'une certaine expertise et autonomie professionnelles. Toutefois, la conception de l'autonomie qui est valorisée dans les discours est relativement restreinte et "individualisante". L'autonomie de l'enseignant réflexif est en effet envisagée, non pas comme une autonomie collective de la profession qui garantirait une autonomie de l'enseignant vis-à-vis "des autorités scolaires" ou des "experts" qui lui dicteraient ses manières de faire, ou vis-à-vis de la "clientèle" (comme les parents d'élèves). L'enseignant doit plutôt faire preuve d'une "autonomie envers lui-même", par rapport à tout ce qui pourrait l'influencer de manière "inconsciente" ou incontrôlée: par exemple par rapport aux savoirs acquis lors de sa formation qu'il ne doit pas appliquer mécaniquement comme des "recettes extérieures et préétablies", ou par rapport à ses propres conceptions et son "habitus". L'autonomie n'est pas pensée ici enterme "d'émancipation par rapport à un pouvoir"³⁴. L'enseignant est autonome uniquement dans le sens où il est capable d'autoréguler son action et de guider, seul, son propre apprentissage par une analyse critique de ses pratiques et des résultats de celles-ci. On pourrait néanmoins dire qu'il s'agit indirectement et implicitement d'une autonomie par rapport au pouvoir "symbolique" des experts et des savoirs "externes" issus de la Science de l'Education.

L'autonomie valorisée par les discours est de plus ambiguë et potentiellement génératrice d'injonctions paradoxales. Tout d'abord, les enseignants sont invités à être autonomes selon une voie définie de façon principalement hétéronome (par des acteurs non enseignants, et en particulier par les chercheurs en Sciences de l'Education qui diffusent le modèle du "praticien

³⁴ D'autant plus qu'il s'agit d'une autonomie laissée à l'enseignant quant à la manière d'enseigner, mais pas quant aux contenus et aux objectifs élaborés par les pouvoirs publics. En outre, cette autonomie quant à la méthode pédagogique est finalement assez limitée, puisqu'en même temps on l'enjoint fortement de mener une pédagogie de type constructiviste et différenciée.

réflexif”). Ensuite, cette promotion de l’autonomie intervient dans un contexte où par ailleurs, comme on l’a vu, plusieurs réformes promeuvent un usage plus homogène d’outils pédagogiques standards et tendent à cadrer davantage les pratiques enseignantes. Les enseignants pourraient être alors confrontés au paradoxe suivant: soit ils acceptent les notions et outils que les réformes leur suggèrent (ou leur imposent) d’utiliser ou les savoirs scientifiques venant des psychopédagogues, et ils risquent alors de se vivre comme peu autonomes; soit ils affirment leur autonomie en référence au modèle du praticien réflexif mais ils risquent alors d’être en défaut s’ils s’affranchissent des outils qu’on leur suggère par ailleurs d’utiliser. Dans les deux cas, les enseignants risquent de se retrouver “en défaut” vis-à-vis des autorités organisationnelles qui construisent les politiques scolaires ou vis-à-vis des “experts”. Le rapport d’autorité symbolique (dans le cas des experts), organisationnel (dans le cas des autorités scolaires) ou mixte (dans le cas des personnels de “conseil pédagogique” organisationnellement mandatés) crée donc les conditions pour que, dans le contexte d’un encadrement plus important des pratiques enseignantes et indépendamment des (bonnes) intentions de ses promoteurs, la valorisation du modèle du praticien réflexif engendre auprès des enseignants des situations typiques du “double bind” thématé par Bateson.

Or, on peut considérer que l’autonomie et le pouvoir sont des éléments essentiels de la “professionnalisation” si on l’envisage dans une perspective néowébérienne. C’est une thèse que développe Lang (1999), en s’inspirant de Freidson: pour Lang, l’autonomie (et sa reconnaissance) doit être perçue, non pas comme la conséquence, mais comme une condition fondamentale de la construction d’une professionnalité spécifique et de la reconnaissance sociale du groupe professionnel. La constitution de l’autonomie, se traduisant par un contrôle du groupe enseignant sur son activité, est selon lui l’un des principaux enjeux de la professionnalisation: non exécutant de procédures élaborées ailleurs et sujet du processus de professionnalisation, le groupe doit affirmer son expertise, son propre contrôle de l’espace de professionnalité (Lang, 1999, p.37). Il faut en outre que cette autonomie soit reconnue délibérément, recouvrant “le droit exclusif de décider qui est autorisé à accomplir le travail et comment celui-ci doit l’être” (Freidson, cité par Lang, 1999, p.38). Ce doit être une autonomie de droit, légitimée et organisée.

Peut-on alors conclure que la tendance à la professionnalisation est fort réduite ? Apparemment. La stratégie de transformation du métier souhaitée par les différents acteurs passe en effet sous silence de nombreuses dimensions potentiellement “professionnalisantes”. En particulier, la question du pouvoir est largement occultée dans la plupart des discours analysés. On ne cherche pas à augmenter l’autonomie des enseignants, leur contrôle sur l’exercice professionnel. Si la pratique collégiale est fortement valorisée, les thèmes de l’organisation autonome des professionnels sur le plan du contrôle mutuel entre pairs, sur le plan de la définition de la formation initiale et continuée par les enseignants eux-mêmes, ou encore plus largement sur le plan de la défense collective des intérêts de la profession auprès de l’Etat ou d’autres professions sont pratiquement absents. De manière générale, l’approche du métier développée par les différents acteurs (hormis les syndicats) est “individualisante”, évacuant sa dimension collective. On peut dès lors se demander si la référence à la rhétorique de la professionnalisation – adoptée non pas par les enseignants eux-mêmes mais par des autorités politiques, administratives et universitaires – ne joue pas un rôle surtout idéologique, visant à “revaloriser”, aux yeux des enseignants eux-mêmes et de l’opinion publique, une situation objective qui n’évolue pas véritablement en terme de professionnalisation.

3. Des indices de déprofessionnalisation

On pourrait même aller plus loin et plaider que la déprofessionnalisation gagne si on entend par là que d'autres acteurs voient leur droit de regard sur le travail des enseignants augmenter. Ne peut-on dire en effet que la baisse de statut et de prestige de la profession enseignante que de nombreux auteurs attribuent à l'élévation générale des niveaux scolaires au sein de la population (Lang, 1999; Tardif et Lessard, 1999) et la perte de confiance dans l' "orientation de service" à la société manifestée par les enseignants est en effet renforcée et entérinée en Belgique francophone par les évolutions législatives déjà évoquées? Par exemple, par l'introduction des préoccupations et des logiques des parents dans le fonctionnement des écoles via l'apparition des conseils de participation où ils sont représentés. La possibilité pour les parents de déposer des recours face aux décisions d'orientations des conseils de classe n'introduit-elle pas un doute supplémentaire quant aux capacités professionnelles des enseignants, et ne diminue-t-elle pas de fait l'autonomie professionnelle des enseignants (ne fut-ce que par les conduites préventives adoptées par les enseignants pour éviter les éventuels recours) ?

Par ailleurs, l'élévation souhaitée du niveau de formation promue par la rhétorique analysée renvoie principalement à la dimension de technicité dans l'exercice du métier (passant par la revalorisation de la formation; cf. la brochure "Devenir enseignant"), et bien moins à la valorisation d'une image et/ou d'un statut social. Cette valorisation sociale pourrait également se faire par la valorisation du service rendu par la profession, au service d'autrui et de la communauté. Hormis les syndicats (et certaines "fédérations de pouvoirs organisateurs" comme le SEGEC), le discours déployé ne se centre pas sur la revendication d'une amélioration collective du statut social de l'activité enseignante, elle ne cherche pas (explicitement) à faire reconnaître à la hausse la valeur du service que rendent les enseignants³⁵.

Enfin, si l'on regarde la conception de la professionnalité qui est valorisée dans les discours et la situation des enseignants dans le contexte actuel du système éducatif, les enseignants semblent relativement loin d'être autonomes. Si l'on peut concevoir qu'ils jouissent d'une relative autonomie en classe (autonomie relative d'exécution et degré réduit de codification des tâches), *les enseignants, en tant que groupe professionnel, ne paraissent pas bénéficier d'une grande autonomie en ce qui concerne la teneur de leur travail*: les savoirs disciplinaires et curriculaires restent normés et légitimés de l'extérieur, et si avec la promotion du modèle du praticien réflexif on leur reconnaît une certaine compétence et légitimité dans la définition de leurs actes professionnels, la voie dans laquelle ils doivent les construire reste conçue et légitimée de l'extérieur³⁶. Les

³⁵ Cependant, au cours de l'année 2001, le thème de la "pénurie des enseignants" est apparu en Communauté française de Belgique. La dévalorisation du statut et du salaire des enseignants sont des aspects fréquemment évoqués pour l'expliquer ; symétriquement, la revalorisation de la condition enseignante apparaît de plus en plus thématifiée dans le débat public. Pour rappel, l'essentiel de l'analyse de discours sur laquelle repose la section I porte sur des discours antérieurs à 1999 (voir, pour plus de détails, Cattonar et Maroy, 2000).

³⁶ L'extériorité des enseignants face à ces savoirs est l'un des principaux obstacles qu'identifie Bourdoncle (1993, pp.105-111) à leur professionnalisation. A ce propos, on peut relever que l'actuel projet de réforme de la formation initiale des enseignants de l'enseignement secondaire inférieur (2000) dit explicitement s'être appuyé sur des enseignants des départements pédagogiques des hautes écoles, des chercheurs en éducation, des partenaires du monde associatif, médiateurs, travailleurs sociaux collaborant avec les écoles et enfin des "jeunes diplômés impliqués depuis peu de temps dans le métier" (note ministérielle, p.1): c'est-à-dire des non-

récentes réformes touchant le curriculum (davantage centralisé et redéfini sur base d'une approche par compétences) et les pratiques d'évaluation (avec la diffusion des "batteries d'épreuve étalonnées"), qui sont davantage prescrits et échappent désormais en partie aux enseignants en exercice pour devenir le produit d'acteurs externes, limitent la sphère d'activité traditionnellement reconnue au groupe. On pourrait parler d'une certaine "déqualification" (Lessard, 1999, p.5). Certes, pour le moment, ce sont des outils de référence présentés comme des aides, qui ne sont pas imposés, mais ils peuvent déjà servir comme références dans les recours déposés par les usagers contre les décisions des conseils de classe. Les standards de compétence et "épreuves d'évaluation" de référence servent aussi d'ores et déjà dans le travail "d'accompagnement pédagogique" des réformes que plusieurs réseaux d'enseignement ont mis en place. On pourrait dire que le "mandat" des enseignants au sens interactionniste est mis à mal.

4. Complexification de la division du travail et formalisation du contrôle dans le champ de l'enseignement

En définitive, si dans une perspective néowebérienne, on définit la professionnalisation comme la conquête par un groupe d'un espace d'autonomie reconnu comme tel (Lang, 1999, p.47), alors les enseignants belges ne sont pas en voie de professionnalisation. Ils ne le sont pas plus, si, suivant une définition fonctionnaliste, on l'envisage comme l'accès à un modèle professionnel idéal préétabli, ou encore suivant une définition interactionniste, on l'envisage comme l'accès à une reconnaissance sociale.

Toutefois, au-delà de ces tendances, on pourrait faire l'hypothèse que le champ des "professionnels de l'éducation" voit moins son autonomie se réduire que sa division du travail interne se complexifier et se formaliser. A l'échelle de *l'ensemble* des professionnels de l'éducation, plus large donc que les enseignants, on pourrait avancer que le phénomène le plus important est l'accentuation de la division sociale du travail dans la profession entre divers segments voués à la gestion et l'administration, à la recherche-développement et enfin à la pratique de terrain. Corrélativement, il y aurait une formalisation accrue de nouveaux modes de contrôle, qui tendent à accentuer les distances sociales et techniques entre les diverses catégories de professionnels du champ éducatif, au point qu'on pourrait se demander s'ils ont finalement encore des points communs.

En effet, les tendances précitées à la perte d'autonomie des enseignants de base sont notamment liées au développement de divers outils de référence (comme les socles de compétence, les batteries d'épreuve étalonnées, etc.). Ceux-ci sont les produits d'une "technostructure" pédagogique composée d'experts en sciences de l'éducation ou d'anciens enseignants, situés tantôt dans les universités, tantôt dans des rôles de "conseil" ou de "staff" auprès des autorités administratives des établissements scolaires. Leur rôle est notamment de

enseignants (hormis les jeunes diplômés). La brochure "Devenir enseignant" est ainsi parsemée de multiples références à des chercheurs en Sciences de l'éducation.

développer des “outils”, des “programmes” ou des “projets” pédagogiques à relayer par la suite dans les établissements scolaires. De plus, de nouveaux agents de supervision, d’encadrement, de conseil, ou de soutien (qui ont des fonctions et des dénominations diverses comme chargés de mission pédagogiques, inspecteurs, formateurs de formation continuée etc) se développent, certes de façon inégale selon les réseaux et secteurs de l’enseignement. Ces agents sont le plus souvent des enseignants détachés partiellement ou totalement de leurs tâches d’enseignement dont le rôle général est d’améliorer la « qualité » du travail d’enseignement, par un encadrement de proximité du travail des enseignants et/ou des établissements. Ainsi récemment, ils ont été chargés d’accompagner la mise en place des réformes ministérielles, en travaillant de concert avec les équipes éducatives de terrain (par exemple, pour la mise en place d’un curriculum basé sur les compétences).

On pourrait donc, dans la foulée de Freidson, parler d’une *knowledge elite* (Freidson, 1994, p.142), soit d’une *élite intellectuelle ou techno-pédagogique* au sein de la profession, qui n’est sans doute pas neuve, mais qui tend au cours de la dernière décennie à s’étouffer considérablement. Leur rôle devient aussi plus formalisé et leur existence de plus en plus institutionnalisée en relation avec les experts universitaires qui préexistent de longue date. Ainsi par exemple, en vertu des réformes récentes, les enseignants des écoles normales, chargés de la formation initiale et de plus en plus de la formation continue, doivent devenir comme leurs collègues des universités, des “enseignants-chercheurs”. De plus, dans la foulée des dernières réformes, plusieurs pouvoirs organisateurs dans l’enseignement libre catholique ont décidé de mettre une partie de leurs moyens financiers en commun pour développer ces nouveaux agents de développement pédagogique. La récente réforme de la formation initiale propose également un « nouvel acteur pédagogique », les « maîtres de formation pratique »: des enseignants engagés à mi-temps dans l’institution de formation, intervenant dans le cadre des « ateliers de formation professionnelle », non par pour enseigner, mais « témoigner d’une pratique professionnelle », en collaboration avec les professeurs de psychopédagogie ou de discipline des écoles supérieures (circulaire concernant la nouvelle formation des régents, p.6). Les relations entre les experts universitaires, ces agents issus du corps enseignant, et les enseignants eux-mêmes resteraient à explorer en détail, mais on peut d’ores et déjà remarquer que les enseignants les perçoivent de façon ambivalente, simultanément comme des soutiens potentiels dans l’exercice de leur tâches, mais aussi comme des vecteurs d’une standardisation et d’une formalisation de leurs pratiques pédagogiques.

A côté de cette élite techno-pédagogique, il faut enfin remarquer le renforcement considérable d’une élite administrative (*administrative elite*, Freidson, 1994, p.142) qui elle aussi existe de longue date. Cependant, on peut également avancer que ses prérogatives, sa formation, ses compétences tendent progressivement à se formaliser et leur pouvoir se renforcer. Ainsi, en vertu du décret Missions déjà évoqué, des “instances de coordination des pouvoirs organisateurs” sont désormais reconnues et subventionnées dans un cadre légal. Ces instances n’exercent en théorie d’autre rôle que délégués par leurs entités constituantes; néanmoins, elles sont amenées à secréter non seulement une expertise pédagogique et administrative sur le fonctionnement du champ scolaire, mais aussi à assumer un rôle central dans la négociation avec les autorités publiques. Leur pouvoir de fait se développe ainsi de façon considérable. Bien que ces instances soient partiellement composées d’anciens enseignants (promus via soit la voie administrative de la direction d’écoles, soit celle de l’expertise et de la recherche-développement), il ne faudrait pas les réduire à cette élite enseignante; les agents qui les composent reflètent aussi les clivages institutionnels et politiques qui traversent historiquement le champ d’enseignement

belge (comme les clivages entre laïques et catholiques, entre pouvoirs publics centraux et pouvoirs publics locaux). Une partie de ces agents doivent ainsi leur position davantage à leurs positions dans le champ politique ou le champ ecclésial qu'à leurs caractéristiques proprement professionnelles.

Par ailleurs, l'autre composante de l'élite administrative de la profession enseignante est composée des directions d'école, traditionnellement et légalement issues du corps enseignant. Le managérialisme qui accompagne la mise en place des nouveaux modes de régulation du système engendre cependant une tendance à redéfinir leur rôle en accentuant de plus en plus leurs spécificités de "gestionnaires". Au sein même des établissements, les modes de relations hiérarchiques aux enseignants tendent à fluctuer entre des relations marquées par la collégialité professionnelle (directeur comme *primum inter pares*) et l'émergence de figures plus nettement gestionnaires. *re hypothèse est donc que la division du travail entre ces catégories s'accroît et que de plus en plus les enseignants se trouvent dans une situation de dépendance soit de nature "technique et professionnelle" vis-à-vis de l'élite technico-pédagogique, soit de nature administrative et gestionnaire vis-à-vis des administrateurs des établissements ou du système scolaire.* Si, jusqu'à présent, un passé professionnel d'enseignant largement partagé peut rassembler ces agents, si la préoccupation des "missions" globales du système les rapproche, il n'empêche que la distance sociale entre eux s'accroît. C'est sans doute cette accentuation des distances et cette formalisation accrue des relations entre catégories qui conduisent à des diagnostics contrastés de l'évolution du corps en terme de "professionnalisation" ou de "déprofessionnalisation". La déprofessionnalisation est ainsi mise en avant par ceux qui pensent que les enseignants de terrain perdent progressivement la maîtrise professionnelle de la conception de leur travail au profit d'une technostucture pédagogique. Outre les outils, les programmes, les références en matière d'évaluation, la "bonne manière de faire" reste dictée et légitimée par les experts. Même s'il y a valorisation de l'autonomie et de la réflexivité des enseignants, cette autonomie reste pensée et valorisée par la *knowlegde elite*. Comme Lessard l'indique (Lessard, 1999, p.6), il y a une division accrue entre des "enseignants praticiens-exécutants" et une "supra-structure" d'individus (comme les autorités scolaires, les experts, les intervenants pédagogiques, etc.) qui pensent le travail mais ne l'exécutent pas. Cependant, la thèse et le discours de la nécessaire professionnalisation des enseignants trouvent une certaine plausibilité car ces élites en appellent à un renforcement de la formation des enseignants de base, tout en exaltant leur nécessaire autonomie et réflexivité dans le cadre d'un modèle de professionnalité redéfini, non plus autour des savoirs, mais de la compétence pédagogique et organisationnelle.

Plutôt donc que de diagnostiquer de façon définitive la professionnalisation ou la déprofessionnalisation des enseignants de terrain, il nous semble plus pertinent de considérer le champ de l'éducation dans son ensemble et de constater la complexification accrue de la division du travail, notamment entre les gestionnaires, les experts, les intervenants pédagogiques et les enseignants-praticiens (même si ces derniers sont appelés à devenir des "chercheurs"). C'est entre ces catégories que se joue la question de la répartition du pouvoir de définir et/ou d'évaluer le contenu du travail des enseignants de terrain, même si des acteurs comme les parents, les autorités de tutelle (état, église) pèsent aussi fortement sur les arbitrages et les décisions à cet égard. Les enjeux relatifs à l'emploi, aux carrières des enseignants, la question de la définition des politiques d'accès ou de formation au métier, sont également des enjeux qui peuvent opposer ces diverses catégories.

S'il y a de fortes chances pour que les enseignants de terrain perdent progressivement la maîtrise de nombre d'aspects de leurs pratiques, cette maîtrise ne sort pas pour autant des spécialistes du champ de l'éducation. L'autonomie, le savoir et le pouvoir professionnel de la catégorie enseignante ne peuvent s'envisager sans les situer dans l'ensemble des professions de l'éducation, au sein desquelles la pratique enseignante reste une référence centrale. Nous serions tentés d'avancer l'idée que les divisions hiérarchiques relativement simples, voire informelles qui existaient au sein de la profession et de longue date, tendent à se complexifier et à se formaliser, au point qu'on est en droit de se demander si l'on a pas dorénavant affaire à plusieurs catégories professionnelles concurrentes davantage qu'aux positions différenciées et hiérarchisées d'agents inscrits dans le même champ professionnel. Ainsi, pour C. Lessard, au Québec, le développement et la spécialisation des directions d'école, inspecteurs et autres cadres scolaires conduit au fait qu'ils ne sont plus considérés comme des enseignants aux fonctions spécifiques, mais comme des supérieurs hiérarchiques, dont les intérêts ne sont plus perçus comme identiques et/ou convergents (Lessard, 1999, p.2).

Conclusion

Une rhétorique consensuelle se développe en Communauté Française de Belgique, comme dans d'autres pays, sur la nécessité de transformer les enseignants. Ce discours émerge dans un contexte de réforme et d'inflexion des modes de régulation du système d'enseignement et apparaît davantage comme le vecteur d'une stratégie instrumentale de réforme de l'enseignement et du travail enseignant plutôt que le reflet d'une volonté d'améliorer la position professionnelle des enseignants. On ne peut que constater d'abord que ce discours semble fort peu porté et promu par les enseignants eux-mêmes. Il est davantage le résultat d'un discours expert, relayé assez largement par les parents ou les autorités administratives ou politiques. La redéfinition de la professionnalité enseignante souhaitée par ce discours (valorisant un enseignant praticien réflexif, spécialiste de l'apprentissage et engagé organisationnellement dans son établissement scolaire) paraît dès lors largement ambiguë du point de vue d'une dynamique de professionnalisation/déprofessionnalisation des enseignants. D'un côté, effectivement il est fait appel au développement de leur expertise, de leur autonomie réflexive, de leur formation initiale et continue comme à la valorisation de leur expérience de terrain. Cependant, il leur est demandé simultanément d'entretenir cette capacité professionnelle dans un contexte où les politiques éducatives relayées par de nouvelles catégories d'acteurs (experts, intervenants pédagogiques) balisent soigneusement les limites de l'autonomie des enseignants de terrain. Ainsi, on a insisté sur la visée de standardisation des programmes comme de l'évaluation poursuivie par les réformes récentes. Cette perte de maîtrise et d'autonomie de l'enseignant de terrain pourrait dès lors être interprétée comme une déprofessionnalisation, tout à fait contraire aux intentions explicites affichées par ceux qui veulent voir évoluer les enseignants vers un modèle professionnel. Il pourrait en ressortir des injonctions paradoxales, puisque l'enseignant se voit appelé à la fois à développer son autonomie critique, tout en suivant les lignes directrices des élites administratives ou intellectuelles au sein du champ de l'enseignement. Par ailleurs, d'autres signes de déprofessionnalisation ont été accentués dans les réformes récentes; il en va ainsi de la place accrue donnée aux usagers (parents et élèves) dans le fonctionnement des écoles et dans les limites apposées par la loi à la souveraineté des décisions d'évaluation et d'orientation des enseignants. Ces évolutions législatives ne peuvent qu'accentuer le sentiment de perte

d'autonomie et de prestige que les enseignants vivent vis-à-vis de leurs "clients" dont les ressources culturelles sont croissantes même en dehors des positions sociales élevées.

En définitive, sans vouloir clôturer une discussion qui mériterait plus ample investigation empirique et une discussion critique plus élaborée, il nous semble que la question de la professionnalisation des enseignants, doit être traitée en considérant l'évolution d'ensemble des diverses catégories professionnelles au sein du champ de l'enseignement. A cet égard, ne faut-il envisager la catégorie enseignante au sens large, en considérant l'apparition et le renforcement en son sein d'une hiérarchisation et d'une spécialisation accrue entre diverses catégories aux ressources, pouvoir, prestige tout à fait inégaux, bien qu'ils partagent en définitive sur le plan de l'histoire individuelle et de la position fonctionnelle un même rapport central et structurant à la pratique enseignante? On a ainsi souligné avec Freidson et d'autres auteurs spécialisés dans le champ de l'éducation, l'approfondissement et la formalisation de la division du travail entre des élites de la profession, soit de nature administrative, soit de nature intellectuelle, dont l'emprise professionnelle ou le pouvoir organisationnel sur les enseignants de terrain se formalisent sans doute et s'accroissent peut-être.

Reférences

- Apple M. (1980), « Curricular form and the logic of technical control: building the possessive individual », in Barton L., Meighan R., Walker S. (eds), *Schooling, Ideology and Curriculum*, Lewes: Falmer Press.
- Apple M. (1983), « Work, Class and Teaching », in Barton L., Walker S. (eds), *Gender, Class and Education*, Lewes: Falmer Press.
- Bastienier A. (1998), "La liberté d'enseignement. Un droit à réinterroger ?", *La Revue Nouvelle*, 10, CVIII, pp. 16-45. Benguigui G. (1972), « La définition des professions », *Epistémologie Sociologique*, 13, pp. 99-113.
- Blin J.-F. (1997), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris: L'Harmattan, Action et Savoir.
- Bourdoncle R. (1993), "La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe", *Revue française de pédagogie*, 105, pp. 83-119.
- Bowles S. et Gintis H. (1976), *Schooling in Capitalist America*, Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Carr-Saunders A. et Wilson P. (1964), *The Professions*, Londres: F. Cass.
- Cattonar B. et Maroy C. (2000) « Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire », *Education et Sociétés, Revue Internationale de Sociologie de l'Education*, 6 (2), pp.21-42.
- Chapoulié, J.-M. (1973), «Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels», *Revue française de Sociologie*, XIV, pp.86-114.
- Chapoulié J.-M. (1987), *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.

- Crahay M. (1997), *Une école de qualité pour tous !*, Bruxelles: Labor, Quartier Libre.
- Cuin C.-H. (1993), « Fonctionnalisme », *Dictionnaire de la sociologie*, Paris: Larousse, p.104.
- De Coster M. (1996), *Introduction à la sociologie*, Bruxelles: De Boeck Université, Ouvertures sociologiques.
- Demilly L. (1997), «Professions, organisations, politiques», communication présentée aux VIèmes Journées de Sociologie du Travail, ULB, Blankenberge.
- Derouet J. L. (1992), *Ecole et Justice*, Paris: Métailié.
- Dubar C. (1996), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris: Armand Colin, Collection U, Série Sociologie.
- Dupriez V. et Maroy C. (1999), “Politiques scolaires et coordination de l’action”, *Cahiers de Recherche du GIRSEF*, 4. Dupriez V. et Zachary M.D. (1998), “ Le cadre juridique et institutionnel de l’enseignement ”, *Courrier Hebdomadaire du CRISP*, 1611-1612.
- Freidson E. (1970) *Profession of Medicine; A Study in the Sociology of Applied Knowledge*, Chicago: The University of Chicago Press
- Freidson E. (1994), *Professionalism Reborn. Theory, Prophecy and Policy*, Chicago: The University of Chicago Press. Grootaers D. (1991), “Le pot de terre contre le pot de fer”, *Critique Régionale*.
- Huberman M. (1993), «Enseignement et professionnalisme: des liens toujours aussi fragiles”, *Revue des sciences de l’éducation*, vol. XIX, n°1, 1993, pp. 77-85.
- Johnson T. J. (1972), *Professions and power*, London: Macmillan.
- Lang V. (1996), “Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation”, *Recherche et Formation*, 23, pp. 9-27.
- Lang V. (1999), *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d’une politique institutionnelle*, Paris: PUF, Education et Formation.
- Larson M.S. (1977), *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*, Berkeley: University of California Press. Lessard C. (1991), «Introduction: le travail enseignant et l’organisation professionnelle de l’enseignement: perspectives comparatives et enjeux actuels”, in Lessard C., Perron M., Bélanger P.W. (sous la dir.), *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*, Institut québécois de recherche sur la culture, “Documents de recherche”, n°30, pp. 20-23.
- Lessard C. (1999), “Professionnalisation, déprofessionnalisation, reprofessionnalisation, déqualification, prolétarianisation, nouvelle régulation de l’éducation: que se passe-t-il au juste ?”, communication prononcée le 14 octobre 1999, séminaire Girsef, Université Catholique de Louvain-la-Neuve.

Maroy C. (2000), « Construction de la régulation et place de l'évaluation: quelques tendances en Belgique francophone »,

Revue de l'Institut de Sociologie, 1997 (parution en 2000), 1-4, pp. 63-84.

Maroy C. et Dupriez V. (2000), La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone, *Revue Française de Pédagogie*, 130, pp. 73-87.

Paradeise C. (1988), "Les professions comme marchés du travail fermés", *Sociologie et Sociétés*, XX, 2, 9-21. Parsons T. (1968), "The Professions", *International Encyclopedia of the Social Sciences*, New York: Free Press.

Perrenoud P. (1993), "Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier", *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, 1, pp. 59-76.

Perron M., Lessard C., Bélanger P.W. (1993), "La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants: tout a-t-il été dit ?", *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, 1, pp. 5-32.

Shön D. (1983), *The Reflective Practitioner*, New York: Basic Books.

Tardif M., Lessard C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Les Presses de l'Université de Laval.

Tripier P. (1998), « La sociologie du travail à travers ses paradigmes », in *Traité de sociologie du travail*, De Coster M., Pichault F (sous la dir.), Bruxelles: De Boeck Université, Ouvertures sociologiques, Bruxelles, pp. 41-59.

Vandenberghe V. (1998), "L'enseignement en Communauté française de Belgique: un quasi-marché", *Reflète et perspectives de la vie économique*, XXXVII, 1, pp. 65-75.

Vrancken D. (1998), « Profession, marché du travail et expertise », in *Traité de sociologie du travail*, De Coster M., Pichault F (sous la dir.), Bruxelles: De Boeck Université, Ouvertures sociologiques, pp. 269-295.

Wilensky H. L. (1964), "The professionalization of everyone?", *American Journal of Sociology*, vol LXX, 2.

Corpus des discours des intervenants scolaires soumis à l'analyse (pour plus de détails voir, Cattonar et Maroy, 2000) :

- pour l'enseignement catholique, sur les articles parus dans la revue *Forum Pédagogies et Forum Actualités* (1996-1999), et sur le *Mémoire de l'enseignement catholique, SEGEC* (mai 1999);
- pour la Communauté française, sur le *Décret Missions* (1997), le *Projet éducatif et projet pédagogique*, le décret concernant la formation des enseignants (1995), les décrets définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur et supérieurs (2001), la circulaire concernant la nouvelle formation des instituteurs et des régents (2001), la note du ministre Dupuis sur le projet de réforme de la formation initiale des

instituteurs et des régents (2000), la brochure « Devenir enseignant » publiée par le Ministère de la Communauté française (2001);

- pour le syndicat SEL, sur les articles publiés dans *Le Bulletin* (1997-1999) et l'ouvrage *Profs au bord de la crise de nerfs* (mai 89); pour la CEMNL sur les articles parus dans *Option* (1995-1999) et sur le *Mémoire de la CSC-Enseignement* (juin 1999); pour la CGSP, sur les articles publiés dans *Tribune* (1997-1999) ;
- pour les “experts”, sur les textes de Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud P. (eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (1996); de Paquay L., “Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ?” (1994); de Crahay M., *Une école de qualité pour tous !* (1997); et de Crahay M., “Qu'est devenue l'école en Communauté française de Belgique au cours des dix dernières années?” (1999) ;
- pour la Confédération Générale des Enseignants, sur les articles parus dans *Echec à l'Echec* (1995-1999), et leur *Manifeste* (1995);
- pour les intervenants pédagogiques sur une enquête réalisée par B. Delvaux, F. Dourte, M. Verhoeven (Cerisis), en 1996 ;
- pour l'association de parents FAPEO: sur leur mémorandum *Attentes des Parents de l'Enseignement Officiel en ce qui concerne la politique de l'enseignement* (avril 1999), et pour l'UFAPEC sur leur *Memorandum au futur gouvernement* (janvier 1999).

Cahiers de Recherche du GIRSEF

Déjà Parus: Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghe V. (1999) Enseignement initial: les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghe V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique :1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4. Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec :quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 6.

Vandenberghe V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie

Bruxelles: essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°7.

Vandenberghe V. (2000) Enseignement et iniquité: singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°8.

Guyot J.-L., Bonami M. (2000) Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°9.

Cattonar B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°10.

Maroy C. et Doray, P. (2001) La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°11.

Maroy C. (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°12. Mangez E. (2002) Régulation et complexité des rapports familles – écoles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°13. Waltenberg F. D. (2002) Polarisation et appariements sélectifs des individus. Etat de la question, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°14.

Waltenberg F. D. et Vandenberghe V. (2002) Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie – Bruxelles. Une analyse économique et quantitative, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°15.

Si vous souhaitez obtenir d'autres numéros de ces cahiers, vous pouvez les obtenir au secrétariat du GIRSEF au prix unitaire de 6,5 € Place Montesquieu 1 bte 14, B-1348 Louvain-la-Neuve, Tél: 32-10-472066, Fax: 32-10-472400, email : girsef@anso.ucl.ac.be

Un résumé des textes parus dans ces cahiers est disponible sur le Web à l'adresse suivante: <http://www.girsef.ucl.ac.be/cahiers.html>.

Cahiers de Recherche du GIRSEF (suite)

Casalfiore S. (2002) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°16

De Villé Ph. (2002) Equal opportunity in the educational system and the ethics of responsibility, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°17

Fecha de recepción: 01/09/2012. Fecha de evaluación: 15/09/2011. Fecha de publicación: 30/09/2012