

# Introduction

## Politiques de professionnalisation et profession enseignante

Jean-François Marcel, Maurice Tardif et Thierry Piot

Depuis une bonne trentaine d'années, la question de la professionnalisation de l'enseignement a fait l'objet d'un très grand nombre de travaux tant dans le monde anglo-saxon – où cette question a émergé au milieu des années 1980 – que du côté franco-européen. Au fil des décennies, elle a été reprise par des chercheurs d'à peu près tous les pays, y compris en développement, tout en suscitant de nombreux rapports d'organismes internationaux comme l'OCDE, la Banque mondiale ou l'UNESCO.

Or, de manière générale, toute cette immense documentation se focalise sur les mêmes questions : l'enseignement est-il vraiment une profession au même titre que les professions établies (médecine, droit, etc.) ? Quelles conditions faut-il mettre en place pour professionnaliser durablement l'enseignement ? Sur quelle base de connaissances les enseignants devraient-ils s'appuyer pour agir en professionnels ? Quelles sont leurs compétences professionnelles ? Quelle éthique professionnelle devrait les guider ? Comment la formation initiale des enseignants peut-elle véritablement contribuer à leur professionnalisation ? Comment valoriser la profession enseignante, accroître son prestige social et son attractivité ?

Toutes ces questions sont bien sûr importantes et notre collectif de chercheurs, qui existe depuis une bonne quinzaine d'années, les a déjà amplement discutées dans ses travaux antérieurs<sup>1</sup>. Toutefois, avec cet ouvrage, nous avons choisi d'aborder la professionnalisation de l'enseignement sous un angle d'analyse différent et, à notre connaissance, assez peu traité jusqu'à maintenant : celui des politiques de professionnalisation.

---

1. Ce collectif, constitué à la base de chercheurs et de chercheurs francophones (France, Suisse, Belgique et Québec), s'est réuni pour la première fois lors d'un symposium des rencontres REF de Montpellier (2005). Ils ont prolongé leur collaboration à chacune des rencontres REF depuis (c'est-à-dire selon une fréquence bisannuelle). Chaque symposium a donné lieu à une publication collective. Le collectif en conservant un noyau dur a renouvelé quelques membres.

Ces politiques, qui sont généralement le fait des États ou d'organismes apparentés (ministères, administrations scolaires, ordres professionnels, etc.), s'efforcent de conférer aux enseignants un statut professionnel et de définir l'enseignement comme une activité professionnelle avec tout ce que cela comporte : obligation d'une formation de haut niveau intellectuel, le plus souvent de nature universitaire ; utilisation par les enseignants des résultats de la recherche scientifique sur l'enseignement et l'apprentissage ; éthique du travail centrée sur l'apprentissage des élèves ; imputabilité ou responsabilité des enseignants face aux résultats de leurs actions et décisions, eux-mêmes mesurés par des évaluations externes ; référentiel de compétences (ou standards dans le monde anglo-saxon) précisant ce que les enseignants doivent savoir et savoir-faire ; autonomie et réflexivité, etc. Comme on le verra dans cet ouvrage, ces politiques de professionnalisation sont elles-mêmes tributaires de politiques éducatives plus larges, voire de vastes politiques publiques qui définissent les grandes orientations des États-nations et leurs rapports internationaux complexes à travers des relations de collaboration et de concurrence.

Mais quel est l'intérêt d'aborder le professionnalisme enseignant sous l'angle des politiques de professionnalisation ? En réalité, la question du politique et des politiques a toujours été au cœur du travail des enseignants et de leur constitution comme corps de travailleurs. Rappelons à ce propos que, dans à peu près toutes les sociétés, le personnel enseignant a été intégré, depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, à la sphère de l'État, constituant donc ainsi un corps profondément assujéti aux politiques étatiques, notamment les politiques éducatives et, plus récemment, les politiques de formation de la main-d'œuvre. À partir du XIX<sup>e</sup> siècle, les politiques sociales et éducatives (interdiction du travail des enfants, instruction obligatoire, allongement de la scolarisation, gratuité scolaire, création d'administrations scolaires et de ministères de l'Éducation, séparation du primaire pour les enfants du peuple et du secondaire pour les élites, etc.), qui vont contribuer à l'édification et à l'expansion des systèmes éducatifs modernes en Europe et en Amérique du Nord, sont également à la base de la constitution des corps enseignants dans ces différentes sociétés : l'institution scolaire moderne et le corps enseignant qui y œuvre forment donc un tout indissoluble. De ce point de vue, le corps enseignant lui-même peut être considéré comme une construction politique.

De plus, parmi ces politiques des États, plusieurs ciblent directement les enseignants, par exemple, celles qui définissent leur formation obligatoire, sa durée et ses contenus ; les politiques relevant de la gestion de la main-d'œuvre enseignante, qui déterminent leurs conditions de travail et leur niveau de rémunération, leur autonomie, leurs relations avec les directions des établissements et les administrations scolaires, etc. C'est pourquoi il est impossible de comprendre, hier comme aujourd'hui, l'évolution du professionnalisme enseignant sans le situer dans son rapport à l'État et à ses politiques.

Cependant, le personnel enseignant ne semble pas seulement un « objet » sur lequel portent des politiques, il apparaît également comme un corps fortement instrumentalisé par le politique et les idéologies sociopolitiques qui orientent, depuis le

xix<sup>e</sup> siècle jusqu'à nos jours, l'expansion de la scolarisation : formation des citoyens et du sentiment national, voire nationaliste, unification linguistique de la nation à travers l'imposition d'une langue scolaire commune, et, à partir du milieu du xx<sup>e</sup> siècle, politiques d'égalité des chances, de démocratisation, d'intégration des enfants en difficulté, d'inclusion, etc. Bref, la mission du personnel enseignant, peu importe l'époque et la société, a toujours eu une dimension profondément politique.

Or, comme le montrera le chapitre 1, depuis les années 1980, décennie charnière où est lancé justement le mouvement international de professionnalisation de l'enseignement (dont les racines sont cependant beaucoup plus anciennes), cette dimension politique semble clairement d'inspiration néolibérale, même si celle-ci est souvent scrupuleusement évacuée de la rhétorique dominante qui met en avant des thèmes plus fédérateurs, notamment « la réussite », voire carrément philanthrope comme, par exemple en France, « la confiance » ou « la bienveillance ». L'enseignement contemporain est pensé comme devant être efficace et rentable, ce qui entraîne dans plusieurs pays une réduction importante des coûts et une attention sinon exclusive, tout au moins exacerbée, sur son efficacité en termes de résultats des élèves. Cette efficacité se traduit par une montée en force des procédures de contrôle et d'évaluation de tout ordre (des élèves, des enseignants, des établissements, voire des territoires ou des pays avec les évaluations internationales) et des modalités de régulation basées sur les comparaisons chiffrées et des exigences de reddition de compte (et des admonestations voire des sanctions parfois très dures pour les moins performants comme au Chili, aux États-Unis ou en Angleterre).

Dans la logique néolibérale, ces politiques reposeraient sur une autonomie importante du niveau local (des enseignants professionnels, du travail collectif, des établissements innovants), niveau local sommé de prendre des initiatives pour améliorer son efficacité. Or, l'outil de gestion privilégié et promu par ces politiques est le *New Public Management* dont la compatibilité s'avère discutable, à la fois avec les fondements de ces politiques et avec les contextes culturels des systèmes éducatifs (comme, par exemple, la tradition très centralisatrice de l'école française). Dès lors, comment peut se penser un quelconque professionnalisme doté d'autonomie et de capacité réflexive et critique, quand les enseignants se trouvent pris en tenailles entre une forte prescription politique descendante qui les contraint (et les contrôle) et une hiérarchie qui leur réclame d'innover au service d'une amélioration des résultats ?

Quoi qu'il en soit, nous pensons que cette dimension politique de l'enseignement et du travail des enseignants nécessite d'interroger le processus traditionnel de la professionnalisation et le modèle dominant des professions, à savoir celui des professions libérales. En effet, dans la sociologie anglo-saxonne des professions, celles-ci sont à l'origine constituées de groupes de travailleurs (médecins, avocats, ingénieurs, etc.) qui luttent pour s'approprier et contrôler un segment du marché du travail, tout en cherchant à obtenir une reconnaissance juridique des autorités étatiques. De manière générale, le professionnel est un travailleur indépendant (un médecin ou un avocat avec leurs clients), mais qui s'efforce d'échapper à la logique concurrentielle du marché,

en revendiquant, au nom de son expertise, de son éthique et du service qu'il rend à la société, un monopole d'exercice sur ses activités. Or, historiquement et sociologiquement parlant, les enseignants modernes n'ont jamais été des travailleurs libres offrant leurs services sur un marché concurrentiel, car ils ont été dès le début intégrés aux institutions étatiques, soit dans les écoles et les écoles normales. De ce point de vue, il faut donc se demander comment un groupe de travailleurs comme les enseignants peut vraiment revendiquer un statut professionnel au sein des institutions publiques placées sous la gouverne de l'État. Bref, le professionnalisme enseignant diffère donc, dès son origine, de celui des professions libérales et de la plupart des autres professions, car il est placé sous la dépendance politique de l'État et non pas des forces économiques du marché.

Cette dépendance politique des enseignants amène par conséquent à poser une question qui nous semble aujourd'hui centrale et qui traverse tout cet ouvrage : qui sont réellement les porteurs politiques du projet de professionnalisation de l'enseignement ? Comme le montrent les différents chapitres qui suivent, ce sont très rarement les enseignants qui revendiquent un statut professionnel et luttent pour l'obtenir. En fait, depuis les années 1980, le projet de professionnalisation de l'enseignement a été principalement porté et défendu par les autorités politiques et économiques, ainsi que par les élites universitaires. Ce projet est né tout d'abord aux États-Unis ; il a gagné par la suite l'ensemble des sociétés et finalement, depuis le début des années 2000, il est largement porté par les grandes organisations internationales ou transnationales comme l'OCDE, la Banque mondiale, l'UNESCO, la Commission européenne, etc., qui définissent les principes devant sous-tendre les réformes politiques en enseignement. En résumé, telle que nous la connaissons aujourd'hui, la professionnalisation n'est rien d'autre qu'un projet politique de transformation de l'enseignement qui ne provient pas des enseignants, lesquels, dans bien des pays, s'y opposent carrément.

L'objectif de cet ouvrage collectif est justement d'examiner de manière critique ce projet politique de transformation de l'enseignement<sup>2</sup>. Ses différents chapitres se proposent d'examiner comment ce projet se traduit et se transforme en fonction des histoires nationales et des formes politiques de pouvoir dans différentes sociétés. Dans le même sens, ils interrogent le pouvoir politique du personnel enseignant qui diffère aussi d'un pays à l'autre. C'est pourquoi cet ouvrage convie les lecteurs à l'examen de cinq corps enseignants, trois du continent européen (France, Suisse et Belgique) et deux du continent américain (le Canada, au travers du Québec, et le Brésil<sup>3</sup>). Cette diversification permettra de mettre au jour à la fois des sortes d'invariances en lien

- 
2. À ce propos, nous tenons à remercier chaleureusement la professeure titulaire Colette Gervais de l'Université de Montréal et le professeur émérite Richard Étienne de l'université Paul Valéry-Montpellier pour leur évaluation critique de cet ouvrage, ainsi que pour leurs nombreuses et toujours pertinentes suggestions d'amélioration.
  3. La constitution francophone de notre groupe nous autorisait une première différenciation entre le continent européen d'une part (France, Suisse, Belgique) et le continent américain d'autre part (le Québec). Il nous a paru toutefois pertinent de renforcer la place du continent américain en adjoignant un pays d'Amérique du Sud (le Brésil), important qui plus est, au cas québécois.

avec les politiques (qui permettront d'affiner leur caractérisation) et les spécificités en lien avec l'ancrage national des systèmes éducatifs (et fortement marqués par une dimension socioculturelle).

Le premier chapitre (*Maurice Tardif, Adriana Morales-Perlaza et Claude Lessard*), plus long que les suivants, propose un cadre général à la fois historique et social. Il prend en charge la genèse sociohistorique des politiques de professionnalisation des enseignants depuis la fin de Seconde Guerre mondiale.

En se référant à ce texte, les autres chapitres, regroupés par systèmes éducatifs nationaux, contribuent à dresser un bilan international des manières dont les maillons locaux de ces systèmes ont vécu, subi ou détourné ces politiques, mais aussi comment ces dernières ont transformé ces maillons, tant du point de vue des enseignants (dans leur formation, dans leur travail, dans leur rapport au métier, etc.) que des établissements et de leur pilotage.

Ainsi, le système éducatif *français* est étudié au travers de quatre contributions. *Thierry Piot* analyse ce qu'il appelle un « double empêchement », initié à la fois « par le haut » et imputable à la hiérarchie qui peine à abandonner sa tradition de contrôle et à faire confiance aux enseignants, et un empêchement « par le bas », imputable à une forme de résistance des enseignants eux-mêmes.

*Marguerite Altet* et *Gilles Baillat* investissent la formation des enseignants dans sa contribution à leur professionnalisation, un domaine qu'ils étudient en tant que chercheurs après en avoir été des acteurs de premier plan. En revisitant les différentes réformes qui se sont succédé à un rythme soutenu (IUFM, « masterisation », ESPE, INSPE), ils en arrivent au constat d'un inachèvement insatisfaisant de ces réformes et au diagnostic que la formation des enseignants se trouve actuellement « au milieu du gué ».

*Jean-François Marcel* s'intéresse au changement généré par les politiques de professionnalisation au niveau des écoles primaires françaises et surtout au niveau de ses enseignants. Sa recherche le conduit à décrire et à caractériser un « effet » dissonant, un processus de véritable déprofessionnalisation des enseignants.

Ces résultats se trouvent prolongés et corroborés par ceux de *Juliette Mayeur* et *Jean-François Marcel* sur la base, cette fois-ci, d'une approche longitudinale des 240 numéros du mensuel de référence du domaine en France (1989-2007) : « Le Monde de l'Éducation ». L'analyse du corpus des 304 articles traitant de la professionnalisation met au jour quatre périodes chronologiques que le chapitre caractérise finement. L'enquête précédente se voit ainsi positionnée au sein d'un processus à plus long terme.

Deux chapitres interrogent le système éducatif du *Québec*. Le premier, d'*Adriana Morales-Perlaza* et *Maurice Tardif*, part d'un constat : en dépit de trois réformes majeures de la formation des enseignants (1969, 1994, 2001), les nouvelles générations d'enseignants persistent dans leur insatisfaction à son égard. Pour instruire ce constat, les auteurs présentent et discutent certains facteurs sociologiques pouvant

rendre compte de l'écart entre des réformes à prétention professionnalisante et l'évaluation qu'en font les enseignants. Ils interrogent en particulier le réel pouvoir de la formation à servir de levier à la professionnalisation de l'enseignement.

Dans le cadre de leurs recherches sur la division du travail éducatif, le chapitre de **Louis LeVasseur** et d'**Arianne Robichaud** étudie les formes de contraintes qui pèsent sur le travail des divers agents scolaires quand ils doivent intervenir auprès de mêmes élèves. Il apparaît que leur professionnalisme est principalement entamé par « l'affaiblissement du modèle institutionnel » qui se traduit, au sein de l'école québécoise, par une « désorganisation » des services éducatifs en raison d'un arrimage, souvent relâché, entre la commission scolaire et les établissements. Ils concluent à l'émergence de nouvelles formes de déprofessionnalisation du travail des enseignants et des professionnels scolaires au Québec.

Pour la **Belgique**, **Branka Cattonar** et **Vincent Dupriez** retracent dans un premier temps, selon une perspective sociohistorique, les différentes étapes de la professionnalisation des enseignants en Belgique francophone depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, en lien avec les évolutions du système éducatif et de sa régulation. Dans un second temps, ils analysent les nouvelles politiques éducatives qui sont en cours d'élaboration et la redéfinition du professionnalisme enseignant qu'elles portent. Ils mettent ainsi en lumière l'existence de deux modèles du professionnalisme des enseignants : un modèle collégial et réflexif, apparu dès les années 1990, et modèle managérial plus récent, inspiré de la nouvelle gestion publique et du courant de l'éducation fondée sur les preuves.

Toujours pour la Belgique, les mêmes auteurs, **Vincent Dupriez** et **Branka Cattonar**, examinent la position des syndicats d'enseignants face à la transformation de la profession enseignante en Belgique francophone. Constatant que les politiques de professionnalisation de l'enseignement ne sont pas directement portées par les enseignants eux-mêmes, tout en engendrant des effets parfois déprofessionnalisants, ils cherchent à comprendre la manière dont se positionnent les syndicats face aux nouveaux projets de réforme et à la redéfinition sous-jacente du professionnalisme enseignant. Leur analyse prend en compte les positions syndicales à propos des savoirs professionnels à la base de l'enseignement, le pouvoir des enseignants, l'organisation du travail scolaire, sa division et sa régulation.

Deux chapitres concernent le contexte **suisse**. Celui de **Bernard Wentzel** mobilise une perspective néo-institutionnaliste pour investir la création et l'évolution des institutions tertiaires que sont les HEP, sur la période de 1993 à 2018. L'analyse d'un corpus de données documentaires lui permet de dresser un état des lieux du processus de professionnalisation des formations à l'enseignement en Suisse, puis de questionner leur évolution. Il met au jour certains écueils qu'il érige en marqueurs de l'émancipation de ces institutions.

Le chapitre de **Danièle Périsset** s'intéresse à l'origine sociale des futurs enseignants. D'une part, la professionnalisation du métier se traduit par la « tertiarisation » des formations qui invitent à les fonder sur des savoirs scientifiques. D'autre part, les

instances politiques revendiquent de former les enseignants à l'entrepreneuriat plutôt qu'à la norme, ce qui correspond davantage aux profils des classes sociales supérieures que moyennes ou populaires.

Or, si, antérieurement, les écoles normales recrutait dans ces classes moyennes, qu'en est-il des hautes écoles pédagogiques (HEP) créées en 2000 ? À partir d'une enquête en deux temps (13 ans d'écart) auprès des étudiants de la HEP du Valais, elle interroge l'éventuelle évolution de l'origine sociodémographique des étudiants et leur aptitude présumée à développer les attitudes entrepreneuriales postulées par les nouvelles gouvernances.

Finalement, la situation des enseignants au *Brésil* est abordée, dans un premier temps, par *Flavia Medeiros Sarti* et *Samuel de Souza Neto* qui présentent quelques-uns des principaux moments charnières de l'histoire de la formation des enseignants, tout en faisant ressortir des incohérences qui caractérisent le mouvement de professionnalisation de l'enseignement dans ce pays. En dépit du rôle central attribué par les autorités politiques et éducatives à la formation des enseignants brésiliens, celle-ci s'inscrit toujours un contexte déprofessionnalisation du personnel enseignant. Au Brésil, on observe l'émergence progressive d'un marché large et diversifié de la formation dans lequel les enseignants n'ont aucun contrôle. L'État s'éloigne ainsi de plus en plus de la professionnalisation, notamment en ce qui concerne le contrôle des enseignants sur leur propre formation, les enseignants étant réduits à de simples consommateurs de produits de formation développés en dehors de la profession.

Dans leur second chapitre sur le Brésil, *Samuel De Souza Neto* et *Flavia Medeiros Sarti* discutent, à partir d'une perspective humaniste et critique, l'impact des politiques et mesures de professionnalisation sur l'identité professionnelle ambivalente des enseignants, à la fois considérés comme intellectuels et comme représentants de l'État. Ils analysent, dans un premier temps, l'évolution du personnel enseignant au Brésil et, dans un second temps, l'articulation entre les politiques et la profession enseignante.

Ces différents chapitres permettent, à partir de l'analyse des contextes sociaux de divers pays, d'échapper à l'illusion d'un mouvement international uniforme de professionnalisation de l'enseignement. Ils montrent comment celui-ci est fortement dépendant des politiques étatiques propres à chaque société et de la manière dont chacune met en place ses propres politiques de professionnalisation.