

Préface

Professionaliser les enseignants ou l'enseignement ?

Richard Étienne¹

Trente ans de politiques de professionnalisation de l'enseignement, voire plus, si on remonte à 1945 (Tardif, Morales-Perlaza et Lessard) ou bien davantage encore si, comme les auteurs brésiliens dans cet ouvrage (de Souza Neto et Medeiros Sarti), nous attribuons l'origine de ce mouvement au XIX^e siècle. Il était temps de faire un bilan international de ce vaste mouvement multiforme. Et cet ouvrage collectif réussit le pari d'en fournir aux lecteurs une vision claire, à commencer par sa promotion qui semble avoir plus motivé les décideurs que les principaux intéressés. C'est l'un des mérites de ce livre que d'établir ce que font les politiques de professionnalisation aux enseignants en lieu et place d'une simple analyse de la professionnalisation des enseignants.

Le premier apport de ces travaux, c'est qu'il faut se méfier des fausses évidences, éviter de manier des notions proches comme si elles se recouvraient. Ainsi, le terme de profession peut être étudié dans son histoire. Il surgit bien avant la naissance de cette branche de la sociologie qui s'y intéresse au pluriel. Pour autant qu'on le sache (voir les dictionnaires Gaffiot, Bailly, Littré et Dauzat), la racine indo-européenne trilittère *fem désigne la parole et s'y est ajouté le préfixe pro- qui signifie devant (les autres), d'où le doublon du prophète et du professeur. Il y aurait donc un pléonasse dans l'expression « profession professeur » ou, pour poursuivre dans cette voie, faire du professeur un professionnel de la parole enfermerait son épigone dans un cercle sans issue alors qu'enseigner revient à se fier à l'éducabilité de celle, celui, celles ou ceux qui apprennent en recourant principalement au langage pour essayer de parvenir à cette fin.

Dès lors, la pensée dialectique se développe à partir d'un constat indiscutable : les activités humaines bénéficiant d'une rémunération sont traditionnellement classées

1. Professeur émérite en sciences de l'éducation et de la formation, université Paul-Valéry Montpellier 3, LIRDEF.

en deux catégories, avec tout ce que cette bipolarité peut avoir d'excessif, nous y reviendrons. Il y a en effet d'un côté les métiers (*ministerium* qui a donné le ministère, mais aussi l'administration, en gros tout ce qui est « *mini* ») et de l'autre les professions (avec le *magisterium* qui est devenu le magistère et le maître et frôle la démesure par autoréférenciation à ce qui est plus grand, « *magis* »). Il en va de même du point de vue juridique puisque sont séparés les métiers qui sont tenus à « obligation de résultat » (un garagiste qui répare les freins de votre véhicule est responsable de leur bon fonctionnement quand il vous remet les clés après paiement de la facture) et les professions pour lesquelles c'est l'« obligation de moyens » qui est la référence (un chirurgien qui extrait une tumeur maligne se doit d'utiliser les toutes dernières connaissances sur ce mal et sur le mode opératoire ; seuls des experts peuvent émettre un avis motivé sur la conformité de son agir). Il est à remarquer que l'obligation de moyens est plus exigeante que celle de résultats puisque son évaluation se révèle bien plus délicate. Il s'agit de « métiers impossibles » (éduquer, guérir, gouverner) repérés comme tels malgré une erreur de vocabulaire commise par Freud² : la réussite n'y est pas assurée et il est très difficile de remonter à l'origine de l'échec, d'en attribuer la cause et d'en imputer la responsabilité, d'où la nécessité de recourir à un collège de professionnels.

Les professeurs échapperaient-ils donc à toute responsabilité ? C'est la deuxième clé de cet ouvrage : la professionnalisation de l'enseignement a correspondu au moment du succès de l'*accountability* ou reddition de compte. Dans les politiques publiques, pourquoi faire rimer professionnalisation et responsabilisation ? Pourquoi promouvoir une « gestion axée sur les résultats » comme au Québec ? Ce renversement politique provient de la nouvelle gestion publique qui fait que l'on a basculé de la normalisation utopique (avec les écoles du même nom, aux mains des ministres de l'Instruction publique progressivement transformée en Éducation, nationale ou pas) vers une autre chimère qui veut que l'on commande le produit sans se préoccuper d'indiquer le processus qui va permettre de l'élaborer. La logique de métier entraînait une prescription du *modus operandi* identifiable dans la leçon modèle observable et reproductible dans les écoles d'application. La logique professionnelle s'économise ce temps en passant directement à la dernière phase du travail : les compétences et connaissances qui doivent être mises en place chez les élèves, d'où la fausse évidence d'une formation dite de haut niveau, donc d'une universitarisation.

Ce tour de passe-passe (qui impose aux professionnels ce qui n'est exigible que des gens de métier) est un effet imprévu de la diffusion des théories de la complexité et de l'approche systémique : s'il n'est plus possible de prescrire la démarche, n'est-il pas tentant de recourir, avec un cynisme à peine dissimulé, à une injonction de résultat ? Les modèles de la gestion par objectifs grossièrement maquillés dans la pédagogie par objectifs ont fait florès et leur échec n'a pas plutôt été constaté qu'ils sont réapparus,

2. Le droit et la sociologie classent généralement le soin et l'enseignement dans les professions. La « gouvernance » est plus récemment introduite dans cet ensemble, même si la notion de responsabilité est traitée différemment en démocratie et dans la gestion publique ou privée. Cifali, 1999.

tel le phénix, en dénaturant la notion de compétence³ et en multipliant les référentiels de compétences, de plus en plus nombreux, détaillés et spécifiques⁴, mais s'éloignant de plus en plus de la gestion des imprévus qui est le propre de l'action enseignante.

Si enseigner, c'est utiliser le langage pour transmettre, faire acquérir, voire, rêvons un peu, susciter de la créativité, c'est à ces critères qu'il faut se référer pour juger si les gestes professionnels correspondants sont mis en œuvre⁵ et c'est le terme de professionnalité qui semble alors le mieux convenir. Au printemps 2020, quand la moitié de l'humanité a dû se confiner, les écoles ont été fermées en application du principe de précaution et la plupart des parents ont alors compris que, malgré le déploiement du numérique et de la continuité pédagogique à distance, enseigner est un métier qui s'apprend. Cela nous fournit l'occasion, tout au moins pour cette préface brûlot, de faire le deuil d'une opposition stérile entre le métier et la profession. Quand Perrenoud propose de développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant⁶, il souligne l'existence de deux niveaux à prendre en considération pour cette activité. Le premier est celui de l'action au quotidien, à la minute même, devrions-nous écrire, la « pratique », toujours savamment improvisée⁷, et là, on est dans le métier, dans le « bricolage » au sens de Lévi-Strauss⁸. Le second, celui de l'identification générale de la spécificité de cette activité, donne lieu à une définition qui peut être élaborée par les enseignants et les chercheurs de manière collaborative, et ce genre, issu de la confrontation de styles, selon la dynamique reprise à Bakhtine⁹, est toujours provisoirement stabilisé.

Mais en rester là ne permet pas de répondre à l'obligation de moyens, car le « provisoirement définitif » n'est pas à la hauteur du défi lancé par l'incitation à éduquer. Nous trouvons alors, dans la déclinaison des termes, le professionnalisme. Le suffixe indique une volonté d'engagement qui n'est certes pas la chose du monde éducatif la mieux partagée pour une bonne raison : bien souvent empêchée, entravée par toutes sortes d'obstacles, elle a fourni un prétexte pour la formulation et la diffusion des politiques de professionnalisation. Comme l'engagement et le développement professionnel ne se décrètent pas, il est tentant de les obtenir par un ersatz, en activant le levier de la responsabilisation, un peu à la manière du pari pascalien qui s'oblige à croire pour obtenir la foi. Or, dans ce cas précis, la démarche n'est pas issue de la ou des personnes elles-mêmes, mais du système qui les rémunère. Plusieurs chapitres, notamment ceux de Mayeur et Marcel et de Cattonar et Dupriez, montrent cette dérive qui se paie de mots et de faux-semblants, notamment le « recours à une formation de haut niveau » confondu avec le transfert à l'université qui ne peut se concevoir que sous

3. Le Boterf, 1994.

4. Étienne, 2011.

5. Bucheton, 2009 et 2019.

6. Perrenoud, 2001.

7. Azéma, 2015.

8. Lévi-Strauss, 1962, p. 27.

9. Clot et Faïta, 2000.

conditions¹⁰. L'échec de la création d'ordres professionnels, à une ou deux exceptions près qu'il faudrait examiner en détail, vient renforcer cette certitude qu'il faut au moins connaître la professionnalité pour y former (quelle évidence que nous devons à la didactique professionnelle !) et que la voie à privilégier pour l'exercice du métier enseignant est celle du professionnalisme qui ne peut s'observer si les empêchements sont trop nombreux (Piot dans son chapitre) ou si, pire encore, ils aboutissent à une déprofessionnalisation observée et mal vécue (Marcel en France ; Levasseur et Robichaud au Québec).

Alors, faut-il jeter la professionnalisation des enseignants dans les oubliettes de l'histoire ? En reprenant Wittorski¹¹ et la conclusion de Piot qui part des « des intentions et des ressources qu'une société peut allouer à son système scolaire et de formation », il est permis de se demander si la focale n'a pas été réglée sur un niveau qui n'a rien de pertinent, celui d'une profession libérale dont les membres pourraient s'auto-organiser en un ordre à l'instar de celui des médecins ou des avocats. Or, certains critères font alors défaut pour les enseignants qui sont des salariés et, qui plus est, dépendent d'un employeur pour leur recrutement. Autrement dit, s'il y a nécessité de professionnalisation, c'est du système, de l'organisation qu'il s'agit. Comment donc professionnaliser un ou des systèmes d'éducation et de formation ? Telle est la question qui semble la plus ajustée pour résoudre les problèmes éducatifs et, surtout, les détacher du temps politique trop court et trop marqué par des alternances rapides qui court-circuitent les réformes comme celle du collège en France qui n'aura vécu qu'entre 2016 et 2017¹². Quand la Finlande a voulu réformer son système, elle l'a placé en dehors des échéances électorales, mais aussi de toutes les évaluations aboutissant à des classements¹³. La professionnalisation, à ce niveau d'exigence, réclame de la durée et une politique débarrassée des aléas de la politique.

Quant au métier lui-même, une des contributions les plus éclairantes de cet ouvrage est la reprise de sa « dimension prudentielle¹⁴ ». La nature singulière de cette activité impose de s'intéresser aux situations, de les analyser « pour se former et agir¹⁵ ». C'est le propre de tous les « métiers de l'humain », mais l'enseignement et la formation des enseignants ont des caractéristiques propres qui sont abordées dans l'ouvrage (voir les contributions de Périsset et Wentzel pour la Suisse romande, par exemple) et dans bien des travaux sur ces deux activités complémentaires, car, comme l'a déjà établi Héraclite, « on ne se baigne jamais deux fois dans le même fleuve ». Donc, vouloir professionnaliser les enseignants ne peut déboucher que sur des échecs et de la déprofessionnalisation, comme le constat en est fait, alors que chercher à mettre en place des situations-problèmes formatrices pour les personnes et pour les équipes au sein

10. Étienne, Altet, Lessard *et al.*, 2009.

11. Wittorski, 2008.

12. Étienne, 2019.

13. Simola, 2015.

14. Champy, 2017.

15. Étienne et Fumat, 2014.

d'établissements formateurs¹⁶ contribue au développement d'un professionnalisme qui ne néglige pas les apports des travaux sur la professionnalité enseignante et se fonde sur la facilitation collective des tâches éducatives. C'est ainsi que l'on observe une émergence de la créativité des enseignants et un ajustement permanent de leurs gestes professionnels. D'où des enjeux essentiels sur les formes de la formation que propose de comparer cet ouvrage et de la continuité politique gagée sur une coopération entre les personnels d'éducation et les divers partenaires de leur action, au premier rang duquel sont les élèves.

16. Ria, 2018.