

RECENSION

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle.*
Paris : PUF, Éducation et Formation, formation permanente, éducation des adultes.

Yves Lenoir, Université de Sherbrooke
Claude Lessard, Université de Montréal

Cet ouvrage est issu d'un thèse soutenue au CREN de Nantes en 1995 et on ne peut que regretter qu'il ait fallu attendre quatre ans avant que son contenu ne soit accessible à un plus large public, tant il arrive à point et tant il fait brillamment le tour de la question, du moins pour la France. Il procède de la conviction que la professionnalisation de l'enseignement doit s'appuyer sur une politique claire et sur des supports institutionnels qui l'encouragent, la facilitent et y contribuent à partir de leurs missions respectives. Comme le sous-titre l'indique, l'auteur cherche à dégager le sens et les enjeux de la politique institutionnelle française qui les sous-tendent. La question de la professionnalisation y est, en effet, abordée sous l'angle de l'action politique institutionnelle : pourquoi, se demande l'auteur, c'est-à-dire dans quel sens et en fonction de quelles pressions et nécessités, les responsables institutionnels se mettent-ils, à l'orée des années quatre-vingt, à investir en paroles et en actions dans la transformation en profondeur des formes anciennes d'un métier qui avaient plus ou moins perduré jusqu'alors ? Quatre chapitres, structurés autour d'une approche sociohistorique, répondent à cette interrogation centrale.

Dans le premier chapitre, s'appuyant sur les notions proposées par Bourdoncle de « professionnalité », qui renvoie à l'idée et aux modalités de développement professionnel, et de « professionnisme », qui se réfère à la place qu'occupe un groupe social dans la division sociale du travail, et se fondant sur les rationalités instrumentale et communicationnelle d'Harbermas, Lang cherche à dialectiser la notion de professionnalisation. Il propose de l'aborder en tant qu'articulation de ces deux dimensions ou logiques, par ailleurs irréductibles, la professionnalisation en quelque sorte « globale » devant aboutir à la construction d'une identité sociale et à la constitution d'une autonomie, c'est-à-dire « un espace socialement reconnu comme spécifique, fermé, contrôlé, mettant en jeu la responsabilité intellectuelle et éthique de ses membres » (p. 37). L'hypothèse de l'auteur est que cette autonomie est la condition à moyen terme tant de la construction d'une professionnalité spécifique que de la reconnaissance d'un statut social valorisé. Remarquez l'ordre ici : l'autonomie est d'abord une condition, et non la conséquence d'une base de savoirs spécifiques ou de la reconnaissance sociale du groupe professionnel. D'où l'importance stratégique des luttes pour l'autonomisation d'un espace de pratiques. C'est parce qu'un groupe de travailleurs contrôle un espace qu'il peut y développer une professionnalité spécifique et être dans une position susceptible, toutes choses étant par ailleurs égales, de faciliter sa reconnaissance sociale. En conséquence, il est clair, pour l'auteur, qu'il importe d'abandonner la référence au modèle idéalisé du concept de profession tel qu'il a été véhiculé par la pensée anglosaxonne jusque dans les années soixante, et de penser dorénavant le processus de professionnalisation dans une perspective dynamique, celle de « la conquête par un groupe d'un espace d'autonomie reconnu comme tel » (p. 47).

Le deuxième chapitre est consacré à dégager les caractéristiques des professionnalités « anciennes », celle des enseignants du primaire et celle des enseignants du secondaire. Entre autres par leurs finalités, par leurs contenus de formation, par leurs structures organisationnelles, les modèles antérieurement en vigueur – dont il souligne par ailleurs des dérivés – s’inscrivent en rupture avec ceux qui émergent dans la seconde moitié du 20^e siècle, tant au primaire qu’au secondaire. Il dégage trois caractéristiques communes aux ordres d’enseignement primaire et secondaire – l’appartenance à des espaces institutionnels distincts et autonomes, la prédominance d’une problématique communicationnelle, la reconnaissance de qualités personnelles comme assises de la pratique enseignante –, largement occultées toutefois par des fondements différents qui prévalent dans ces deux ordres d’enseignement et qui sont la différence de degré d’instruction chez les enseignants, la représentation de l’utilité sociale de l’instruction dispensée et les modes d’éducation.

La troisième partie analyse les mutations en cours depuis la fin des années 1950, dans les conditions et les contextes d’exercice des métiers d’enseignants. Lang insiste surtout sur l’impact : a) des mutations quantitatives et structurelles de la scolarisation, au premier chef, l’allongement de celle-ci et sa massification ; b) des modifications des modalités de recrutement des enseignants ; et de c) l’évolution du statut social des publics scolarisés, des changements du rapport aux savoirs, et de l’évolution des attentes sociales quant à la scolarisation (en relation avec le marché de l’emploi). De ces changements, Lang tire toute une série de conséquences pour l’enseignement primaire et secondaire, qu’il présente dans les pages 136-153. Ces pages contiennent en quelque sorte l’ensemble des demandes faites aux enseignants par les nouveaux contextes et les nouvelles caractéristiques des élèves, de leurs familles et de l’environnement social en général, demandes qui appellent une nouvelle professionnalité, un « scénario pour un métier nouveau », comme le dit Meirieu.

Dans le quatrième chapitre, Lang étudie la politique de professionnalisation mise de l’avant par le ministère de l’Éducation nationale, notamment par la transformation de la formation initiale des enseignants et la création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Il y analyse les textes réglementaires, ainsi que les plans de formation de quelques programmes, et dégage les caractéristiques d’une formation professionnalisante. On imagine que cette recherche sur les plans de formation sur une plus longue période et comprenant un plus grand nombre d’institutions générerait probablement des représentations institutionnelles intéressantes de différentes professionnalités enseignantes. On n’a ici qu’une esquisse d’une telle recherche et d’une telle analyse. On constate cependant que si certains éléments ont évolué, malgré la politique volontariste, malgré les IUFM, certaines résistances viennent à bout des stratégies volontaristes et notamment au secondaire, permettant à certaines modalités traditionnelles de formation de survivre. Il y a donc constat de continuité, comme de changement dans les professionnalités, le changement étant plus prononcé dans l’enseignement primaire, la continuité caractérisant davantage l’enseignement secondaire.

DEUX ENJEUX DE LA PROFESSIONNALISATION

Ainsi que le relève avec force Lang, les processus de professionnalisation mis en place par les formations en IUFM, et donc pilotés à partir de prises de position gouvernementales, ont pour visées la redéfinition des identités enseignantes et la transformation des référents sur lesquels se fonde la professionnalité. Celle-ci rompt radicalement avec les anciens modèles : *exit* la culture générale, la maîtrise exclusive de savoirs disciplinaires, les pédagogies communicationnelles traditionnelles, la reconnaissance de qualités personnelles innées ou acquises, le

haut statut de certaines catégories d'enseignants et, plus globalement, les différences de statut chez les enseignants, toutes caractéristiques qui définissaient la fonction enseignante traditionnelle ! Par ailleurs, à suivre l'auteur, il vient à l'esprit que cette opération en cours, en plus de répondre à des exigences sociales et économiques, déjà bien mises en évidence entre autres par Ropé et Tanguy (1994) ou par Colardyn (1996), atteste de l'entrée de plein pied de l'enseignement dans l'univers de l'instrumentalisation, dans l'ère de l'efficacité et de l'efficience, par là d'une certaine standardisation des compétences professionnelles – illustrée à merveille par les listes de compétences attendues (des standards de formation) au Québec – qui favorise la mise en œuvre de processus serrés de contrôle de la « qualité » tout en glorifiant l'importance à accorder à l'autonomie de l'acte professionnel, de l'exigence de la reddition sociale régulière des comptes, etc. C'est à se demander si, pour le corps enseignant, ce n'est pas « jouer à qui gagne, perd », car, si la professionnalisation profite à quelques-uns sous certains aspects (les enseignants du primaire en France, comme le note Lang), ne cache-t-elle pas des effets pervers ? Au bout du compte, si l'on se dirige vers ce que Perrenoud (1994) qualifiait de professionnalisme fermé, impliquant une vision instrumentaliste de l'activité professionnelle, une professionnalité fondée sur le développement de compétences comportementales (Rey, 1996) – ce que Burchell (1995) appelle le modèle behavioriste de compétence –, il est à craindre que les enseignants du primaire ne s'enferment ou ne soient enfermés dans un modèle qui renvoie bien davantage aux perspectives techno-instrumentales. À cet égard, l'accroissement des heures de formation en milieu de pratique (les stages) et, plus généralement, la prise en charge de la formation par les enseignants en exercice eux-mêmes pourraient renforcer cette tendance par l'impact des processus de modélisation et de frayage sur les conceptions de l'intervention éducative chez les futurs enseignants et, plus largement, de la fonction enseignante. Cet impact a en tout cas été constaté au Québec lors d'une toute récente recherche sur les représentations des compétences didactiques et pédagogiques d'acteurs œuvrant à la formation initiale des enseignants du primaire à l'Université de Sherbrooke (Lenoir, Larose et Spallanzani, à paraître). La pratique expérientielle à laquelle recourent les enseignants associés (les enseignants accueillant les stagiaires dans leur classe) et dans laquelle baignent les futurs enseignants pendant les 700 heures dorénavant obligatoires de stage semble devenir la référence par excellence et l'aune de la qualification professionnelle. Atkinson (1998) et Goodson (1995) ont déjà sonné l'alarme quant à une formation exclusivement réalisée sur le terrain et basée sur l'expérience pratique. Apprendre à faire en faisant est assurément une voie pertinente, mais insuffisante dans la mesure où elle ne garantit pas, si elle constitue un univers de formation clos, le développement d'une pensée réflexive et critique et de capacités métacognitives qui permettent la mise à distance de ses propres pratiques et leur analyse.

Penser autrement en favorisant le développement d'un professionnalisme ouvert, en privilégiant entre autres ce que Rey appelle les compétences escientes (ou transversales) – et Burchell les rapports interactifs qu'implique une conception socioconstructiviste de la relation enseignement-apprentissage – requiert non seulement des changements profonds dans la formation, initiale comme continue, car le processus de professionnalisation exige une formation continue où le savoir disciplinaire n'est plus la ligne d'arrivée qualifiante, mais aussi, sinon d'abord, une autre définition et opérationnalisation de la fonction formatrice, que les formateurs soient des universitaires ou non. Cela supposerait, entre autres, une distinction nette, en ce qui a trait à la formation, entre les sciences de l'éducation et la formation professionnelle, qui procède d'une autre logique comme Lang l'a bien montré en suivant le processus sociohistorique de professionnalisation du corps enseignant français. Cela supposerait également sans doute que les formateurs universitaires eux-mêmes développent cette identité qui les ferait se reconnaître avant tout comme des formateurs universitaires d'enseignants et non d'abord comme des disciplinaires qui forment des enseignants.

Sur un autre plan, l'auteur nous parle d'une politique ministérielle volontariste de professionnalisation de l'enseignement primaire et secondaire. Il est quelque peu paradoxal que ce mouvement soit amorcé et poursuivi par le haut de la pyramide de l'Éducation Nationale. La professionnalisation concerne au premier chef les enseignants eux-mêmes ; comment se sont positionnées, tout au long de la période majoritaire des associations professionnelles et syndicales qui craignent que leurs troupes soient désormais imputables de tous les maux du système éducatif. Une analyse de la politique de professionnalisation comme produit des rapports sociaux au sein du système éducatif et non simplement comme réponse aux impasses associées aux anciennes professionnalités, apparaît nécessaire.

UN LIVRE DE RÉFÉRENCE

D'Altet, qui signe d'ailleurs la préface, à Zay, en passant entre autres par les travaux de Barbier, Blin, Bourdoncle, Chapoulie, Paquay, ou encore Perrenoud et Maurice Tardif, le livre de Lang s'inscrit au sein d'une lignée déjà longue d'écrits sur le processus de professionnalisation du métier d'enseignant dans la francophonie et sur la problématique des compétences professionnelles qui lui est étroitement reliée. Il se démarque par son questionnement initial qui renvoie à l'action de professionnalisation menée par les politiques institutionnelles. L'ouvrage vaut également par la qualité des synthèses systématiques qui y sont effectuées, mais aussi par la lucidité des analyses. Même s'il est centré sur une problématique dont le contexte spatial et social est clairement limité, puisqu'il porte uniquement sur le cas français, il serait, au Québec, fort utile aux syndicats et aux gouvernants, mais aussi et surtout aux enseignants qui œuvrent à l'établissement d'une corporation professionnelle, car si le premier de ses chapitres vaut par son travail de clarification conceptuelle, les autres sont à même de susciter nombre de questionnements par les dimensions comparatives qu'il suscite.

RÉFÉRENCES

- Atkinson, T. (1998). La formation initiale des enseignants dans l'école : une exploration de la contribution distincte d'enseignants du milieu scolaire et de professeurs d'université dans le cadre de partenariats. Dans D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale*, (p. 155-174). Bruxelles : De Boeck.
- Burchell, H. (1995). A useful role for competence statements in post-compulsory teacher education ? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20(3), 251-259.
- Colardyn, D. (1996). *La gestion des compétences. Perspectives internationales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Goodson, I. (1995). « Un pacte avec le diable » ou des éléments de réflexion à l'intention des formateurs de maîtres. Dans D. Dillon et J. Roy (dir.), *L'université et le milieu scolaire : partenaires en formation des maîtres* (p. 3-21). Montréal : Presses de l'Université McGill.
- Lenoir, Y., Larose, F., et Spallanzani, C. (à paraître). *Des compétences dans la formation à l'enseignement primaire : les représentations sociales des acteurs à l'Université de Sherbrooke*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Ropé, F., et Tanguy, L. (dir.) (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.