

ÉVOLUTION DU MÉTIER D'ENSEIGNANT ET NOUVELLE RÉGULATION DE L'ÉDUCATION

CLAUDE LESSARD*

Résumé

Après avoir rappelé le sens du concept de professionnalisation, l'auteur analyse quatre changements dont l'effet combiné contribue à la mise en place d'une nouvelle régulation de l'éducation. Celle-ci est caractérisée par le passage 1) d'une domination de l'offre à celle de la demande, 2) d'un contrôle bureaucratique des processus à une reddition de compte « professionnalisante », 3) d'une priorité accordée à l'accessibilité à une obligation de résultats (quantitatifs et qualitatifs), 4) d'un système contrôlé en son centre à des unités pleinement participatives à un projet éducatif peut être national dans ses grandes lignes, mais de plus en plus défini et construit localement, 5) à des stratégies de changement axés sur l'évolution du paradigme de l'enseignement vers le paradigme de l'apprentissage et de l'organisation apprenante. L'auteur aborde les conséquences pour l'enseignement et sa professionnalisation. Il conclut à un travail en cours de reconstruction identitaire qu'il importe de mieux connaître.

Abstract

After a brief clarification of the concept of professionalisation, the author analyses four changes that, combined together, contribute to a new regulation of education. This new regulation is characterized by the evolution 1) from a domination of educational offer to that of educational demand, 2) from a bureaucratic control of educational processes to a more "professional" forms of accountability, 3) from a priority put on access to education, to an emphasis on obligation of

91

* - Claude Lessard, LABRIPROF-CRIFPE, Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal (Laboratoire de recherche et d'intervention partant sur les politiques et les professions en éducation. Ce laboratoire est membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, reconnu par le Fonds FCAR du Québec).

results (both quantitative and qualitative), 4) from a system controlled at the center to organisational units more autonomous, and 5) by change strategies geared to facilitate the implementation of the learning paradigm. The author discusses the possible consequences of this new regulation on teaching and its professionalisation. He concludes on the necessity of knowing more on on-going processes of identity transformation.

EN GUISE D'INTRODUCTION, QUELQUES RAPPELS CONCEPTUELS

Ce numéro de *Recherche et Formation* est consacré aux dispositifs de formation à l'enseignement et à leur contribution à la professionnalisation. Dans ce cadre, ce texte tente de contextualiser l'analyse des dispositifs de formation, en s'interrogeant sur l'évolution du métier. Car la question se pose : quels dispositifs pour quel métier ? Un métier idéal ou le métier réel ? Si, comme c'est le cas de la démarche suivie ici, on opte d'abord pour le métier réel (1), alors comment, dans le contexte actuel, le métier d'enseignant évolue-t-il ? Que se passe-t-il au plan du métier et de son encadrement, sur le terrain de l'établissement et plus largement, sur celui des systèmes éducatifs et des politiques qu'ils poursuivent ? Il nous semble nécessaire de répondre à ces questions, si l'on veut être en mesure d'aborder l'étude des dispositifs de formation et leur ajustement aux exigences anciennes et nouvelles du métier.

92

Pour se faire, nous allons d'abord clarifier les concepts couramment utilisés pour analyser l'évolution du métier d'enseignant ; nous allons aussi les critiquer, espérant ainsi contribuer à leur éventuel dépassement ou à une conceptualisation plus adaptée aux réalités d'aujourd'hui. Puis, nous analyserons quatre grandes catégories de changements en cours, ainsi que la nouvelle régulation (2) de l'éducation qu'ils semblent induire, avant d'en dégager des conséquences pour l'enseignement.

D'abord, quelques clarifications conceptuelles, et notamment de deux concepts centraux, ceux de *profession* et de *professionnalisation*. Notre propos n'est pas de présenter une synthèse de l'ensemble des écrits sur cette question, mais de fournir les points de repères essentiels à une compréhension de la démarche interprétative développée plus avant dans ce texte.

1 - Que l'on souhaite par ailleurs voir évoluer...

2 - Entendons par régulation le processus de production de règles et d'orientation des conduites des acteurs dans un espace social déterminé (Reynaud, 1988).

Au sens du *Dictionnaire Robert*, une *profession* est « une occupation déterminée dont on peut tirer ses moyens d'existence » (1968, 1399). Elle est alors synonyme de métier, fonction, état. Une profession peut aussi être entendue comme référant à « un métier qui a un certain prestige par son caractère intellectuel ou artistique, par la position sociale de ceux qui l'exercent » (1968, 1399). Il s'agit par exemple, dans ce second cas, des professions établies, les professions libérales. On a donc ici affaire à un sous-ensemble des occupations ou des professions, un sous-ensemble qui est socialement reconnu comme « professionnel ».

Ce sont là les deux principaux sens du terme profession. Le premier est davantage utilisé en France : il est alors synonyme du terme américain « *occupation* » ; le second est d'usage courant dans les pays anglo-saxons et dans la sociologie fonctionnaliste des professions. On pourrait dire, d'une manière très simplifiée, que la professionnalisation se conçoit comme le passage du premier au second sens du terme profession, et pour un groupe occupationnel donné, comme la capacité de se construire une identité et de la faire reconnaître en fonction du second sens du terme.

Selon la littérature fonctionnaliste et anglo-saxonne (Bourdoncle, 1991, 1993 ; Parsons, 1968), la *professionnalisation* est un processus historique au cours duquel un groupe occupationnel se constitue et se mobilise dans le but de faire reconnaître l'activité à laquelle il se consacre, ainsi que lui-même en tant qu'expert, maître d'un savoir et d'un savoir-faire, et en tant que porteur des valeurs générales liées à cette activité. Soulignons que la constitution du *membership* du groupe occupationnel peut évoluer au cours du temps. Aux questions : qui fait partie du groupe ? Qui en est exclu ? on ne répond pas toujours de la même manière. Par exemple, il fut un temps au Québec, où directeurs d'écoles, cadres scolaires et enseignants étaient membres des mêmes associations syndicales et professionnelles ; il était alors convenu que l'enseignement comprenait toutes les personnes y œuvrant à un titre ou à un autre, à l'emploi d'une commission scolaire ou d'une institution privée reconnue. Plus tard, il fut plutôt retenu que les directions d'écoles et les cadres scolaires n'étaient pas des enseignants, mais les supérieurs hiérarchiques de ces derniers ; leurs intérêts n'étant plus perçus comme identiques et/ou convergents, il fut décidé d'exclure du *membership* des associations syndicales d'enseignants ces catégories d'administrateurs qui alors mirent sur pied leurs propres associations professionnelles. De même, l'apparition de spécialistes dans l'enseignement a posé, à des moments précis de l'histoire de l'enseignement, la question de leur appartenance ou non à la profession enseignante, ainsi que celle de leurs rapports aux enseignants responsables d'une classe d'élèves. On le voit, les contours d'une profession peuvent évoluer, et dans le cas qui nous intéresse, de fait, se transformer dans le temps. On ne peut définir, lorsqu'on utilise une approche socio-historique, le *membership* de l'enseignement d'une manière fixe et immuable : cette définition est le produit de l'histoire et elle est souvent changeante.

Revenons au processus de professionnalisation. S'il est couronné de succès, ce processus qui comprend plusieurs étapes, mène à une reconnaissance officielle de l'activité en tant qu'activité professionnelle et à une sorte de contrat – un mandat, selon l'expression d'E.C. Hughes (1958) – entre le groupe professionnel, la société et l'État, à la fois garantissant, au moins formellement, la protection de la société contre le charlatanisme, l'incompétence ou l'exploitation – ces notions étant socialement construites, juridiquement formalisées et incorporées dans un code d'éthique explicite –, et aussi assurant une grande autonomie au groupe et un contrôle assez étendu sur la pratique professionnelle, ses conditions et son organisation. Une activité est jugée professionnelle si elle est considérée comme essentielle à la société, si elle est exercée selon un idéal de service, par des individus dotés d'une formation spécialisée, longue, exigeante et – depuis le vingtième siècle – en liaison avec l'université, mobilisant un ensemble de savoirs complexes, sinon scientifiques, du moins toujours abstraits, systématisés et codifiés (Friedson, 1986). Dans son activité, le professionnel exerce un jugement, éclairé par les savoirs qu'il maîtrise et qu'il doit constamment mettre à jour : il n'applique pas des règles et ne procède pas en fonction d'automatismes appris, il doit constamment tenir compte des spécificités des situations et des cas qui se présentent à lui et exigent son intervention : là est ultimement son expertise, ou sa virtuosité.

On pourrait aisément soutenir que l'enseignement n'est pas loin de satisfaire à l'ensemble de ces critères : l'éducation est considérée comme une activité essentielle dans notre société ; les enseignants travaillent en général selon un idéal de service pour le bien des élèves et non pour leur bénéfice personnel ; ils ont une formation qui au cours du vingtième siècle s'est allongée et spécialisée, tant dans sa composante disciplinaire que dans sa composante pédagogique, et dans plusieurs pays, cette formation s'est universitarisée, assurant ainsi une liaison plus étroite avec à la fois les développements disciplinaires et aussi les progrès de la recherche en éducation ; n'entre pas dans l'enseignement qui veut : des standards professionnels et des règles de certification existent et sont respectés sauf, il faut le reconnaître, en période de pénurie d'enseignants ; la pédagogie active mise en avant depuis plusieurs décennies dans la plupart des pays occidentaux et la remise en question d'anciennes règles d'un apprentissage trop axé ou perçu comme tel, sur la mémoire, la répétition et le conformisme intellectuel, ces développements impliquent que l'enseignant doit être lui-même actif et créateur, capable de développer de manière autonome du matériel d'enseignement ainsi que des situations d'apprentissage adaptés à ses élèves, afin de leur assurer un apprentissage significatif, intégré et de haut niveau. L'évolution de la pédagogie contemporaine fait de lui un spécialiste de l'intervention pédagogique, exerçant quotidiennement le jugement typique du professionnel en exercice. Elle fait aussi reposer sur ses épaules de grandes responsabilités. Pour le moment, il importe de reconnaître que cette « nouvelle » pédagogie est « professionnalisante », au sens défini plus haut.

Pour toutes ces raisons, nous n'avons aucune réserve à soutenir que la plupart des enseignants ont un compartement typiquement professionnel, qu'ils sont, en ce sens, des « professionnels », au même titre que bien d'autres catégories de travailleurs dans la société.

Pourtant, malgré ce qui précède, l'enseignement n'est pas véritablement reconnu par l'ensemble de la société comme une profession et ne le sera vraisemblablement pas dans un avenir rapproché. On peut penser que cela a beaucoup à voir avec le statut incertain des savoirs pédagogiques et peut-être avec certaines caractéristiques de l'enseignement qui inhibent et continueront d'inhiber sa complète professionnalisation. Quoi qu'il en soit, pour ce cas, comme pour celui de professions voisines, des sociologues ont inventé les termes de *semi-profession* (Etzioni, 1969) ou de « *not-quite profession* » (Goodlad, 1990).

Pour comprendre cette évolution, qu'elle soit complétée ou inachevée, les sociologues fonctionnalistes ont essayé de reconstituer des processus historiques de professionnalisation, dont ils ont extrait un processus-type. Habituellement (Wilenski, 1964), la professionnalisation comporte les principales étapes suivantes :

- Un certain nombre d'individus commencent à exercer une activité à temps plein, et non en dilettante ou en « amateur » ; éventuellement, l'exercice de l'activité devient une « carrière ».
- Les praticiens conçoivent l'activité en fonction d'une logique qui lui est spécifique, émancipée de logiques concurrentes. Par exemple, la professionnalisation de l'enseignement est liée à la sécularisation de l'éducation et à l'autonomisation du champ éducatif par rapport au domaine religieux et au contrôle de l'Église. De plus, elle implique que la recherche en éducation et le développement en général de la pédagogie soient tels qu'un savoir pédagogique soit produit, explicité, transmis et utilisé dans la conduite et l'orientation de l'enseignement.
- Pour asseoir sa crédibilité et sa légitimité, le groupe cherche à contrôler l'entrée dans la profession, à assurer une formation aux recrues – souvent en liaison avec l'université – et à systématiser les savoirs à la base de l'expertise du groupe. Il se dote aussi d'un code d'éthique, donnant ainsi à voir son désintéressement et son engagement à l'égard d'un idéal de service approprié au champ d'activité.
- Les praticiens se rassemblent dans une association qui développe une plate-forme revendicative. Le groupe se mobilise et cherche à se faire reconnaître. Le monopole sur l'activité professionnelle et le contrôle de sa pratique sont recherchés et idéalement obtenus.
- Couronné de succès, ce processus a historiquement mené à une reconnaissance juridique des praticiens regroupés dans une corporation professionnelle, à la clarification juridique du titre et de l'acte professionnel, et à des standards de compétence et par extension, de formation. Un monopole a été ainsi concédé par l'État sur un champ d'activité, dont les contours ont parfois fait l'objet de

- tractations avec des groupes professionnels voisins et/ou concurrents. Le groupe professionnel reconnu jouit d'un prestige élevé et d'avantages importants.
- La bureaucratisation de l'ensemble des secteurs d'activité contemporains modifie les conditions de la pratique de plusieurs professions. Par exemple, notamment dans les sociétés où une forme d'assurance-maladie existe, les médecins sont intégrés dans de vastes ensembles organisationnels responsables de la distribution des soins sur un territoire donné ; s'ils demeurent pleinement responsables des actes médicaux qu'ils posent, s'ils ont toujours un grand pouvoir dans le fonctionnement quotidien des hôpitaux, ils doivent cependant composer de plus en plus avec des contraintes de système et des administrateurs professionnels d'hôpitaux, responsables devant l'État de la bonne gestion des fonds, des équipements et des services disponibles. Il en est de même des avocats au sein de l'immense et complexe appareil judiciaire. La professionnalisation, même dans le cas des professions dites établies, n'est pas sans limites et contraintes.
 - Plusieurs groupes ne réussissent pas à se professionnaliser au sens ci-haut esquissé. Plusieurs voient leurs efforts contrés soit par un État peu intéressé à voir se multiplier les professions et donc à déléguer en quelque sorte son pouvoir d'organisation et de contrôle dans ces domaines, soit par des groupes concurrents, soit par une opinion publique peu sympathique aux privilèges perçus des professionnels ou peu encline à reconnaître une expertise particulière, soit par une combinaison de tous ses éléments. D'autres groupes, prenant acte de ses difficultés et échecs, ou étant – ou devenant – idéologiquement peu portés à s'identifier au monde des professions établies, élaborent une stratégie de promotion du groupe ainsi qu'une rhétorique de reconnaissance où certains éléments du modèle professionnel sont recherchés, mais pas tous et pas nécessairement sous la forme historique des professions établies.

C'est, nous semble-t-il, le cas des enseignants. Les associations enseignantes, professionnelles ou syndicales, ont au fil des ans revendiqué une meilleure reconnaissance de l'éducation et de ses agents dans la société, la clarification des standards d'entrée dans l'enseignement, une plus grande autonomie curriculaire des enseignants, la participation des enseignants aux décisions concernant l'éducation et sa gestion, l'amélioration de la formation et un partenariat avec les institutions de formation, une participation à la formation continue, etc.

En somme, une logique d'action est professionnelle et professionnalisante, lorsqu'elle cherche à structurer un champ d'activité – dans le cas qui nous préoccupe, l'enseignement –, en référant à une définition à la fois spécifique et élevée de la fonction remplie et des compétences nécessaires à son accomplissement, à le faire reconnaître comme essentiel et à le soumettre, dans la plus grande mesure possible, au contrôle collégial de praticiens dûment formés. S'il n'y a pas ou plus nécessairement revendication de monopole corporatiste, néanmoins la recherche d'un contrôle et

d'une autonomie certaine du groupe dans l'exercice de l'enseignement, de même que le constant souci de définir et faire reconnaître une expertise spécifique, celle d'un spécialiste de l'intervention pédagogique, travaillant sur et avec l'humain, sont indéniablement des ingrédients fondamentaux d'une professionnalité de l'enseignement.

Ce point de vue a été récemment soutenu par V. Lang (1998). S'appuyant sur les notions de « professionnalité » et de « professionnisme » proposées par Bourdoncle et se fondant sur les rationalités instrumentale et communicationnelle d'Habermas, Lang propose d'aborder la professionnalisation 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, i.e. « 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. Remarquons l'ordre : 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.

La professionnalisation de l'enseignement peut donc être entendue comme le processus d'institutionnalisation et d'autonomisation d'un champ d'activité, de promotion d'un groupe de praticiens dans le système éducatif et dans la société en général, et de légitimation d'une expertise spécifique. Si des progrès réels ont été accomplis au cours des décennies étudiées, le processus demeure incomplet et on peut même s'interroger sur le caractère déprofessionnalisant de certaines tendances apparues au cours de la période plus récente.

Car si l'on peut parler d'avancées ou de progrès sur la voie de la professionnalisation, on peut aussi parfois être amené à constater des reculs et des retraits : on parlera alors de *déprofessionnalisation* (Hoyle, 1980), dont un aspect important est la *déqualification*, que les Anglo-Saxons nomment « *deskilling* », et qui renvoie à une réorganisation du travail qui a pour effet de limiter la sphère d'activité traditionnellement reconnue au groupe et donc de réduire les exigences nécessaires à l'accomplissement d'une tâche ainsi moins sous le contrôle du groupe. Par exemple, dans l'enseignement, là où le développement curriculaire échappe de plus en plus aux enseignants en exercice pour devenir le produit d'une « noosphère, sphère des gens qui pensent les pratiques pédagogiques et prétendent les rationaliser » (Perrenoud,

1995, 10-11), on peut parler d'une certaine déqualification, les enseignants n'exerçant plus une compétence qui jusqu'alors leur appartenait en propre et se voyant réduit au statut d'applicateur de programmes d'enseignement conçus, de manière parfois fort détaillé, par d'autres. Une compétence se perd, parce qu'elle ne s'exerce plus, le champ de l'activité professionnelle se rétrécit et le groupe se voit soumis à des contrôles externes croissants.

Chez d'autres auteurs, cette déprofessionnalisation prend le nom de *prolétarianisation* (Densmore, 1987). En effet, il existe une littérature d'inspiration marxiste, traitant de l'évolution de la division du travail dans un régime capitaliste (Braverman, 1976 ; Freyssenet, 1977). Ce courant procède de la thèse suivante, dite « thèse de la prolétarianisation » : l'évolution du capitalisme ne mène pas à une professionnalisation des métiers, mais au contraire à leur disparition, notamment des métiers ouvriers traditionnels, au profit, dans un premier temps, d'une taylorisation des tâches dans de grands ensembles organisationnels, puis, dans un second temps, au profit de la robotisation et de l'informatisation des fonctions.

Les métiers manuels, sous l'impulsion du changement technologique dans un contexte capitaliste, éclateraient en séquences de tâches répétitives essentiellement de l'ordre de l'exécution, donc nécessitant peu de capacités supérieures et de formation, tout en étant facilement contrôlables par la hiérarchie. L'accroissement de la productivité économique se ferait dans un démantèlement des métiers et donc dans la régression sociale des travailleurs, puis dans leur transformation en chômeurs. Ce processus à l'œuvre dans l'infrastructure économique existerait aussi dans les secteurs de la superstructure, comme l'éducation (Ozga et Lawn, 1981). Le capitalisme contemporain, dans sa logique même, loin de réduire la division entre travail manuel et travail intellectuel, contribuerait au contraire à son accroissement : il y aurait donc déqualification du travail du plus grand nombre et « surqualification » d'un petit nombre. En ce sens, cette thèse nous dit que le marché subit une division du travail de plus en plus paussée ; il y a de plus en plus de travailleurs exécutants, avec une superstructure d'individus qui pensent le travail mais qui ne l'exécutent pas.

On le voit, cette thèse est inspirée de la théorie marxiste traditionnelle. Au cours des années 70, dans certains pays, elle a été reprise par les parte-parole syndicaux des enseignants. Par exemple, elle a constitué, avec les références aux théories de la reproduction, l'idéologie officielle de la Centrale de l'enseignement du Québec, regroupant alors les « travailleurs de l'enseignement ». La thèse de la prolétarianisation n'est donc pas qu'un schème d'interprétation que le sociologue peut utiliser dans une démarche sociohistorique : elle a été un élément important de l'idéologie syndicale, une décennie après que le monde de l'enseignement ait pris ses distances par rapport à toute référence professionnelle.

Un aspect important de la thèse de la prolétarianisation porte sur *l'intensification du travail enseignant et la détérioration des conditions de travail*, thèmes généralement retenus par les porte-parole syndicaux (Hargreaves, 1992).

La professionnalisation n'est donc pas un processus irréversible, menant pour les groupes frappés de cette « grâce » ou porteurs de cette « prétention », à une sorte d'âge d'or des sociétés industrielles avancées ou postindustrielles. Elle n'est pas univoque, non plus, et ne prend pas une seule forme, celle des professions établies. Elle connaît des avancées et des reculs. Enfin, il n'y a pas que cette logique à l'œuvre dans le monde du travail, comme nous le rappellent les analystes du « *deskilling* » et de la prolétarianisation. Son étude est, pour toutes ces raisons, d'emblée sociohistorique.

À mon sens, la thèse de la prolétarianisation, dans sa globalité, n'est pas appropriée à l'enseignement, en tant que métier de l'humain et travail interactif sur, avec et pour l'humain (Tardif, Lessard, 1999). Car, quelles que soient la nature et l'étendue des contrôles sur le travail de l'enseignant, ce dernier exerce une certaine forme d'intelligence professionnelle (Carbonneau, Héту, 1998) au fil des interactions en classe avec les élèves. Quels que soient les efforts de rationalisation du métier et des curricula de formation, l'enseignement échappe et résiste, en tant que métier de l'humain, aux formes excessives de rationalisation du travail. Les enseignants ne sont pas des pièces interchangeables d'un processus de production entièrement mécanisé et robotisé. Si le métier comporte, comme tout métier, des routines et des automatismes, il exige une certaine forme de « réflexivité » dans l'action, ce qui nous éloigne considérablement de la thèse de la prolétarianisation.

99

Peut-être faudrait-il s'éloigner d'une analyse construite en fonction du couple professionnalisation et prolétarianisation, comme si l'évolution des occupations n'obéissait qu'à cette logique-là et que cette opposition, qui dessine néanmoins une ligne d'évolution, était en quelque sorte inscrite dans le sens de l'histoire. Mais alors, comment appréhender ce qui se passe ? Car il n'y a pas que des processus soi-disant objectifs à l'œuvre ; il y a aussi des discours produits par les acteurs pour conduire ces processus en fonction de leurs objectifs.

En ce sens, peut-être est-il plus approprié de concevoir la professionnalisation essentiellement comme une *rhétorique*, un discours que produit et diffuse un groupe occupationnel dans sa lutte constante pour l'autonomie et la reconnaissance d'une pratique qu'il cherche à maintenir et à contrôler. À divers moments de l'histoire et en fonction de différents paramètres, le discours se transforme, mais le combat est toujours le même dans ses caractéristiques de base.

Suivant cette ligne d'analyse, ce qui se passe actuellement ne peut être expliqué uniquement par le couple professionnalisation et prolétarianisation. Il serait davantage

compris comme une tentative de recomposition symbolique d'un métier dont on veut voir la légitimité renouvelée, ainsi que la position revalorisée.

Dans ce qui suit, nous voudrions nous centrer sur des changements en cours qui induisent une nouvelle régulation de l'éducation, celle-ci pouvant conduire à la fois à une certaine déprofessionnalisation ou à certaines dimensions de la prolétarianisation et à une certaine reprofessionnalisation dont j'essaierai d'esquisser quelques caractéristiques.

L'ANALYSE DES CHANGEMENTS EN COURS

Pour comprendre les processus en cours et scénariser l'avenir immédiat du métier, quels paramètres incontournables doivent être pris en compte ? J'en propose quatre dont l'effet combiné me semble contribuer à mettre en place de nouveaux modes de régulation de l'éducation :

1. des politiques éducatives qui oscillent entre une tendance néo-libérale et des préoccupations humanistes et égalitaires ;
2. la transformation du rôle de l'État ;
3. la montée du modèle marchand en éducation ;
4. les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Des politiques éducatives qui oscillent entre une tendance néo-libérale et des préoccupations humanistes et égalitaires

100

Au risque de schématiser grossièrement, deux grandes tendances se dégagent dans la manière de lire et de comprendre la société. En effet, suivant la première tendance, la situation actuelle doit surtout être analysée en termes de développement économique, de recherche de l'efficacité et de la productivité, dans un contexte de mondialisation. Dans cette perspective, la fonction instrumentale de l'école est prépondérante : elle consiste principalement à produire le capital humain utile au développement économique et à l'adoption des attitudes nécessaires à une autonomie fonctionnelle. Suivant la seconde tendance, le principal souci porte sur le développement de la collectivité reposant non seulement sur des impératifs économiques, mais également sur des exigences d'équité et de justice sociale. On insiste, au sein de cette tendance, tout particulièrement sur les idées de participation collective et de développement de la citoyenneté, ainsi que sur une sensibilité aux dimensions culturelles de la vie sociale. En somme, en empruntant les catégories de Touraine, on pourrait parler d'une sorte de clivage et de conflit entre l'économique et le social (3).

3 - Voir à ce sujet A. Touraine, *Pourrons-nous vivre ensemble ? Égaux et différents*, Paris, Fayard, 1997.

Cette conception différenciée de l'organisation sociale trouve d'ailleurs un certain écho dans les préoccupations de l'OCDE et de l'UNESCO. Le premier organisme appréhende les problèmes sous l'angle économique et fonctionnel faisant abondamment état des questions d'efficience, de développement, de concurrence, d'investissement et de performance alors que le second opte davantage pour une vision plus humaniste du développement abordant les questions d'éthique, de lutte à l'exclusion sociale, de développement humain, de participation démocratique, etc. Encore qu'ici des nuances s'imposent : l'OCDE, au nom même du développement économique, se préoccupe aussi du « lien social », c'est-à-dire de la cohésion sociale nécessaire pour appuyer le développement économique. Au cœur de cette cohésion, il y a des considérations de justice sociale, de solidarité et de partage. Bref, l'économique bien compris mène au social ; l'inverse est aussi soutenable.

Le clivage actuel entre l'économique et le social traverse tous les pays occidentaux. Les formes que prend ce clivage et ce conflit varient en fonction des contextes nationaux. Ce conflit imprègne les politiques éducatives actuelles qui après plusieurs décennies d'accent mis sur la démocratisation du savoir et l'accessibilité du plus grand nombre au maximum d'éducation possible, opèrent présentement un virage vers des préoccupations de rentabilité des investissements en éducation en fonction d'impératifs économiques – c'est le thème de l'« économie du savoir » –, de transferts des coûts croissants aux usagers, et d'élimination d'un certain nombre de freins aux inégalités sociales devant l'éducation. Au nom de la compétitivité économique, l'éducation est soumise à une cure d'amaigrissement et surtout, elle est subordonnée et intégrée à la nouvelle économie du savoir.

La transformation du rôle de l'État en éducation

101

Le nouveau type de prise en charge de l'éducation par le pouvoir public central qui se dessine et qui paraît à plusieurs traduire un désengagement des pouvoirs publics est plutôt fréquent dans les pays occidentaux (Van Haecht, 1998). On ne s'étonnera pas qu'au Canada anglophone, par exemple, malgré que les systèmes éducatifs soient fortement décentralisés, le cap se maintienne sur cette décentralisation. Il en est de même aux États-Unis, également dotés de systèmes éducatifs décentralisés, où il est beaucoup question de « *site-based management* », allant dans le sens d'un transfert de responsabilité du district vers les écoles. Dans ce pays, il existe aussi un mouvement de restructuration scolaire – « *school restructuring* » – qui comporte une forte prise en charge par l'équipe-école du devenir de l'école, de son projet éducatif et de sa position sur le marché éducatif, et qui cherche à encourager l'innovation. Les thèmes de l'« *empowerment* » et de la professionnalisation sont perçus dans ces milieux comme fortement mobilisateurs (voir Elmore et alii, 1990 ; Lessard et Brasard, 1997). Même si les traditions sont différentes, des mouvements semblables ne sont pas étrangers à la France (de Closets, 1996) ou en Angleterre, pour ne citer que ces exemples.

Ceci ne doit pas nous empêcher de voir que les décisions sont parfois paradoxales, sinon contradictoires. On pourrait considérer, par exemple, que l'Angleterre, du moins pendant les années du gouvernement conservateur, a opté pour une forme de centralisation. En effet, tout comme le Québec qui avait effectué une normalisation poussée du curriculum une quinzaine d'années auparavant, le gouvernement anglais de la fin des années Thatcher s'est appliqué à construire et mettre en œuvre un curriculum national. Mais, en même temps, il instaurait une logique de marché au niveau des écoles publiques, les transformant presque en écoles privées (Ball et Van Zanten, 1998).

À y regarder de près, il faut bien admettre que les gouvernements occidentaux sont loin de se désintéresser de l'éducation. L'éducation n'a-t-elle pas été un des thèmes principaux tant des dernières élections présidentielles aux États-Unis que des élections en Angleterre ? Les États-Unis sont d'ailleurs encore une fois lancés dans un effort national en vue d'améliorer la qualité de l'éducation publique (Lessard et Brassard, 1997). Le rapport Delors (1996) a connu un grand succès d'édition : on n'en compte plus le nombre de traductions.

Les ministères de l'Éducation sont donc à pied d'œuvre et sur plusieurs plans à la fois. Cela est loin d'exprimer un retrait de l'État du champ de l'éducation et de la formation. Au contraire, le message implicite véhiculé est que l'État a toujours un pouvoir en matière d'éducation et qu'il entend l'exercer.

102

L'évaluation de la qualité de l'éducation est également un cheval de bataille du pouvoir public central. L'Amérique du Nord est d'ailleurs fort sensible au mouvement des standards, c'est-à-dire à cette propension à mesurer le rendement de l'école par le résultat des élèves, en utilisant des tests standardisés et en fonction de normes pré-établies. Plusieurs états américains recourent à ces pratiques. On retrouve sensiblement les mêmes approches en Angleterre et dans la province de Victoria en Australie. Au Canada, les ministères de l'Éducation produisent ce type de données, s'échangent de l'information et participent à la construction d'indicateurs de l'éducation, tout comme l'OCDE pour ses pays membres (CERI, 1996). Ces données quantitatives constituent un important moyen de régulation du système à partir de son centre, en même temps qu'elles donnent aux autorités qui les utilisent un pouvoir symbolique important dans la construction du discours sur l'éducation et la formation.

Ce n'est donc pas parce que le pouvoir public central se voit imposer une cure d'amaigrissement qu'il renonce à exercer sa responsabilité en matière d'éducation. Indéniablement toutefois, son rôle se transforme. On le voit en effet prendre une distance par rapport au fonctionnement quotidien et à l'exercice de la responsabilité dévolue aux pouvoirs organisateurs locaux, désormais imputables de l'atteinte de

leurs objectifs. Il se retranche dans l'élaboration de politiques reposant le plus possible sur de larges consensus, et garde avec les mécanismes d'évaluation qu'il impose, l'emprise sur l'atteinte des buts et objectifs convenus. On reconnaîtra ici l'*État Distant* et l'*État Évaluateur* des sociologues britanniques (MOTE team, 1997 ; Broadfoot, 2000).

On peut donc dire que l'État central se retire de l'avant-scène et laisse à d'autres acteurs (qu'il incite d'ailleurs au partenariat), écoles, commissions scolaires, entreprises, municipalités, non seulement le soin d'agir mais aussi celui de voir en partie le financement de l'éducation. Mais ce même État demeure présent, un peu comme le metteur en scène, avec les pleins pouvoirs d'orienter l'action et d'en évaluer les résultats. Il va sans dire que son relatif appauvrissement limite sa marge de manœuvre et sa capacité à contraindre tous les acteurs, mais il dispose toujours d'atouts importants.

Actuellement, la main agissante de l'État central n'est pas celle d'un État qui construit des monopoles, étend son action à des territoires jusque-là occupés par le secteur privé et fonctionne en quelque sorte comme un empire en expansion. Cet État-là, l'État-Providence, paraît bel et bien en voie de disparition avec la lutte au déficit et le néo-libéralisme ; mais il n'en demeure pas moins un pouvoir régulateur important, agissant en principe au nom de l'intérêt public. Les syndicats ont bien compris cela, eux qui, après avoir tant critiqué au cours des années 70 cet État libéral « reproducteur des inégalités et aux mains de la classe dominante capitaliste », selon la rhétorique de l'époque, le défendent maintenant contre le néo-libéralisme qui, lui aussi, produit sa critique de l'État (bureaucratisé, inefficace, coûteux, étouffant l'initiative et la liberté, etc.).

Cette évolution du rôle du pouvoir central nous semble importante lorsqu'on réfléchit à l'avenir de l'enseignement en tant que métier et profession. Dans nos pays, le corps enseignant a souvent partie liée avec la notion de système public d'éducation, sinon à une éthique du service public en éducation ; il a assumé, en même temps qu'il en a profité, l'expansion des systèmes éducatifs publics et, en général, possède et tient à une représentation de lui-même fortement coloré par l'éthique du service public d'éducation.

La transformation en cours du rôle de l'État force une redéfinition de cette dimension du métier et du professionnalisme enseignant. Qui définit en dernier ressort le service – ou l'acte professionnel – que rend un enseignant ? Est-ce l'État ? La communauté locale ? Le marché ? Les enseignants eux-mêmes ? Un peu tout ce monde, mais dans quel cadre assurant éventuellement une certaine cohérence ou consistance ?

La montée du modèle marchand en éducation

Le « marché » devient donc un puissant régulateur de l'éducation : il rend possible une diversification de l'offre en fonction de la demande effective et en même temps il valorise certaines pratiques et en marginalise d'autres, au nom du sacro-saint pouvoir des consommateurs d'école de décider ce qui leur convient. Cette logique, poussée à son extrémité, fait disparaître la nature publique de l'éducation au profit de réponses diverses à différents publics qu'un bon gestionnaire ciblera, comme son homologue œuvrant dans le secteur privé. Il revient à chacun de trouver sa niche rentable et de l'exploiter au maximum.

Pour l'enseignement, l'introduction de cette logique marchande pourrait mener au retour du modèle canonique d'autrefois ou à un autre modèle dominant, si tel est la vogue du marché et des consommateurs d'école. S'il est vrai que le marché a tendance paradoxalement à faciliter la constitution des monopoles et de fortes concentrations d'entreprises, nous pourrions nous retrouver dans le monde de l'éducation avec pour l'essentiel un modèle d'éducation, les autres modèles concurrents ayant été en quelque sorte éliminés par les acteurs les plus puissants, les plus habiles stratèges et les meilleurs publicitaires de leur produit.

Le marché peut aussi s'accommoder d'une multitude de réponses aux divers besoins des consommateurs d'école, tout en répondant à l'exigence du maintien du statut ou mieux encore, à celle de mobilité sociale.

104

Le marché est compatible avec une certaine professionnalisation de l'enseignement, comme en témoigne le fait que dans plusieurs secteurs professionnels, les conditions d'exercice sont encore liées à une forme de marché. Beaucoup de professionnels ne sont pas des employés de l'État ou d'une bureaucratie parapublique. Dans le cas qui nous intéresse, cela n'est possible qu'à la condition que les enseignants aient une identité forte, elle-même soutenue par une base de connaissances solides et un répertoire de compétences explicites et relativement efficaces. Autrement, le marché pourrait dicter ses préférences en termes de pratiques, la pédagogie apparaissant alors essentiellement comme une affaire de valeurs personnelles, celles-ci dictant des règles de conduite pour les enseignants et pour les élèves, et non pas comme une pratique informée par les sciences pertinentes, rationnellement réfléchie et éprouvée expérimentalement.

Les nouvelles technologies de l'information et la mondialisation des communications et de la culture

L'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur les sociétés postindustrielles est majeur. En dehors du fait que les TIC entraînent de nouvelles

exigences pour les curriculum scolaires, les possibilités qu'elles créent au niveau des rapports sociaux et, simplement, à celui de l'accès à l'information ont des conséquences considérables sur le contrôle qu'avait jusqu'à récemment le système public d'éducation sur les programmes d'études et sur les valeurs communes à promouvoir auprès des jeunes. L'obligation de fréquenter l'école, l'approbation de programmes officiels ajustés aux missions confiées à l'école par les pouvoirs publics, l'établissement de critères pour la sélection du matériel didactique, l'évaluation des apprentissages par le moyen d'examens ministériels sont autant de moyens de contrôle sur le savoir à acquérir et les valeurs à porter dans ce passage obligé de l'école.

Or, le contrôle de l'école s'érode progressivement, en partie parce que, avec leur propre logique, les TIC occupent maintenant une place grandissante dans ce qu'on peut désormais appeler le marché de l'éducation et de la formation. On reconnaît que d'autres phénomènes avaient déjà contribué à entamer le monopole des pouvoirs publics en éducation, particulièrement la multiplication des bibliothèques publiques ou des centres culturels, l'avènement des communications de masse et de l'audiovisuel. Mais les changements apportés par les TIC risquent d'être plus décisifs. En effet, parce que l'offre de formation et le nombre des interlocuteurs se trouvent multipliés, le contrôle ne peut plus s'exercer d'en haut ; il se déplace plutôt vers le consommateur de services, ou encore, vers l'apprenant. Les TIC contribuent de la sorte à adapter les produits de l'école virtuelle aux études de marché, c'est-à-dire à la demande des individus ou des groupes, ce qui s'éloigne irréversiblement de la régulation de l'offre de service de l'école publique en fonction d'objectifs collectifs.

Par ailleurs, la conception et la mise en marché de produits éducatifs multimédias sont elles aussi soumises aux jeux de la concurrence, et le pouvoir du savoir multi-médiatisé se consolide dans les multinationales de l'édition et des communications. Pendant que les produits éducatifs multimédias sont diffusés partout dans le monde, la culture s'uniformise : séduction de l'image, certes, mais aussi logique du rapport au savoir dépendante des possibilités de l'informatique, limites incontournables au regard de la force symbolique des différentes langues et transformation du rapport à l'écriture. L'école publique a peut-être réussi en maints endroits à maintenir à sa périphérie la culture populaire véhiculée par les médias (Cubon, 1997), mais le développement des TIC est en voie de créer pour les jeunes et les adultes une école parallèle, loin des programmes officiels et des pratiques éducatives. Quoique l'accès au savoir demeure en partie lié au produit qui le médiatise et au pouvoir qu'ont sur ce produit les compagnies multimédias, il n'en demeure pas moins que les TIC modifient profondément le rapport au savoir au point d'entraîner de nouvelles critiques de l'école et de nouvelles attentes.

D'aucuns craignent, entre autres, que les programmes scolaires obligatoires soient devenus désuets et qu'ils ne puissent réduire les écarts entre les jeunes qui sont

familiers avec les TIC et ceux qui en sont privés. À cause du rapport au traitement de l'information propre aux TIC, il va sans dire que les enfants qui n'y ont accès que d'une façon limitée, auront vraisemblablement à l'école, plus de difficultés à l'intérieur du système éducatif. D'autres s'empresseront de faire l'éloge de la délocalisation de l'éducation et de la formation ; les TIC rendent en effet possibles le cours des études et l'acquisition des diplômes hors des établissements publics.

Pour l'enseignement en tant que métier, les TICs peuvent être considérées comme des ennemies ou comme des alliées, suivant le point de vue adopté. Elles sont des ennemis quand leur incorporation à l'école et plus globalement leurs impacts sur l'éducation et l'apprentissage n'obéissent qu'aux volontés de l'économie des communications dont le développement semble l'exemple le plus frappant de ce que les théoriciens de la post-modernité appellent l'accélération du changement. Elles sont des ennemis aussi quand elles ne contribuent qu'au divertissement ou à une prolifération telle de l'information qui circule, que nous soyons tous davantage incapables de la structurer et de la maîtriser. Par ailleurs, elles peuvent être des alliées lorsqu'elles rendent accessibles à chacun, des informations de qualité, permettant la recherche, la création et l'interaction.

Dans un cas comme dans l'autre, elles sont cependant tout à fait incontournables et les enseignants doivent apprendre à les utiliser à des fins pédagogiques. Les nouvelles technologies de l'information peuvent transformer le rôle de l'enseignant, en déplaçant son centre de la transmission des connaissances vers leur assimilation et incorporation par des élèves de plus en plus compétents pour réaliser de manière autonome des tâches et des apprentissages complexes.

106

S'il fallait tenter une synthèse de ce qui précède, nous soulignerions les éléments suivants de ce qu'il conviendrait d'appeler *une nouvelle régulation de l'éducation*. Nous serions en train de passer :

• ***d'une domination de l'offre à celle de la demande.***

Cela change considérablement le rapport de force entre les acteurs internes et les usagers ou les partenaires externes. Au cours des Trente Glorieuses, il apparaissait prioritaire d'offrir aux plus de personnes possibles des services éducatifs définis au palier central, et pour l'essentiel à l'intérieur du système éducatif ; dorénavant, pour une multitude de raisons, nous assistons à un renversement de perspective : il importe de répondre à une demande soudainement investie d'un pouvoir qu'elle n'avait pas il y a trente ans. Peut-être y a-t-il ici un effet pervers de la scolarisation accrue : plus on est instruit, plus on se croit en mesure de définir l'éducation pour ses enfants, voire pour soi-même en tant qu'adulte. Aussi, plus on diversifie les sources de financement, plus il devient inévitable que ceux qui donnent formulent des demandes explicites.

Comme, par surcroît, il y a moins de ressources consenties à l'éducation, l'offre d'éducation est obligée de se resserrer ; elle ne peut plus tout couvrir ; des choix s'imposent et souvent les acteurs, conscients de la concurrence, optent pour le renforcement de ce dans quoi ils sont reconnus comme compétents ou excellents, et laissent de côté d'autres éléments, peut-être intéressants et novateurs, mais moins assurés d'un public.

- ***d'un contrôle bureaucratique des processus à une reddition de comptes « professionnalisante ».***

Pendant longtemps, nos systèmes éducatifs ont reposé sur une forme de contrôle bureaucratique, les enseignants devant se conformer à une série de prescriptions. Certains y adhéraient pleinement, d'autres s'y confirmaient de manière stratégique, suivant la célèbre typologie de Merton (« *strategic compliance* »). Quoi qu'il en soit, un enseignant pouvait adopter des comportements ritualistes, fortement « routinisés », gérant sa classe sans bruit, mais sans impact significatif sur ses élèves et leurs apprentissages, puisque ceux-ci adoptaient le même type de comportement que leur enseignant (conformité stratégique et ritualisme).

Les travaux des sociologues des organisations ont contribué à faire comprendre que ces comportements étaient en partie le produit d'une structure d'attentes de rôles trop orientée vers le contrôle des comportements et leur prévisibilité, et que leurs effets pervers engendraient des cercles vicieux répétés (renforcement des attentes de conformité, ajout de règles et de prescriptions). Pour s'en sortir, il fallait changer de rationalité, cesser de structurer dans le moindre détail les processus de travail, prévoir une marge de manœuvre pour les travailleurs dans le cadre de leur travail, et insister sur une reddition de compte en termes de résultats.

Dans le monde de l'éducation, cela s'exprime par une reconnaissance de la complexité des situations éducatives, de leur singularité et de leur nécessaire mise en contexte, en même temps qu'il est réaffirmé que l'école n'est pas une garderie, un parking pour adolescents désœuvrés, qu'elle poursuit des finalités relativement précises et qu'elle a une responsabilité sociale dans le développement de la compétence cognitive des citoyens.

Pour les enseignants, il y a là, potentiellement, un déplacement d'un mode de contrôle de type bureaucratique à un mode plus professionnel d'encadrement de leur travail.

- ***d'une priorité accordée à l'accessibilité à une obligation de résultats (quantitatifs et qualitatifs).***

L'accent n'est plus uniquement mis sur la massification des effectifs scolaires, de la maternelle à l'université. Les attentes à l'égard de l'école sont à la hausse et

s'expriment soit dans le langage des indicateurs de réussite et des standards de performance, soit dans celui de la « qualité » de l'éducation. Le premier, plus technocratique et gestionnaire, sert à confectionner des palmarès d'établissement et, par le jeu de la compétition, exerce une forte pression de rendement sur les unités du système et sur les acteurs. Le second, plus flou, n'en rejoint pas moins une partion significative de l'opinion publique et demeure par là même mobilisateur. En effet, un peu partout, on se préoccupe de ce que F. Dumont appelait une « fausse scolarisation », c'est-à-dire un allongement moyen de la période scolaire sans que cela se traduise nécessairement et à coup sûr par des gains réels et substantiels de connaissance et de compétence, notamment entre les générations (Dumont, 1997).

S'exprime ici aussi la préoccupation avec l'acquisition non seulement de connaissances, mais aussi de compétences et notamment de compétences intellectuelles de haut niveau, à la fois constitutives de la tête bien faite et aussi perçues comme essentielles pour participer à un univers changeant et mobile et à l'économie du savoir.

Dans les faits, cette préoccupation comme la précédente, prend la forme d'une régulation de l'éducation centrée sur la clarification des standards, des profils de sortie, des compétences terminales ou transversales, bref, sur une explicitation du produit désiré et la construction d'instruments de mesure sophistiqués et de processus d'évaluation, permettant une forme de reddition de comptes des établissements et des enseignants qui y travaillent. Le contrôle bureaucratique des processus de travail s'estompe ou se fait discret ; l'autonomie des acteurs et des unités locales est mieux assurée à cet égard, mais il y a néanmoins un produit attendu et les pratiques choisies et mises en place doivent être cohérentes par rapport au produit attendu. Ce type de régulation est souvent présenté comme professionnalisant. Il est plus exigeant pour les enseignants.

- *d'un système contrôlé en son centre à des unités responsables et pleinement participatives (autorité déléguée, concept américain d'« empowerment ») à un projet éducatif peut être national dans ses grandes lignes justificatrices, mais de plus en plus spécifiquement défini et construit localement.*

Les liens entre le pouvoir organisateur central et les unités dites périphériques se relâchent ; celles-ci sont soumises à d'autres influences, ou plutôt ces influences, présentes depuis toujours, ont la possibilité de prendre du poids et d'accroître leur efficacité : la communauté locale, les parents, les instances communautaires, les groupes de pression de diverses sortes, les forces du marché pour autant que les acteurs scolaires sont à la recherche de sources de financement alternatives.

Il y a ici des risques d'une forte différenciation scolaire socialement inégalitaire, l'avènement d'un système scolaire à deux vitesses, car la participation de la communauté à la chose éducative est elle-même socialement déterminée et doit, comme

toute capacité, être construite. Elle n'est pas également répartie à travers toutes les strates sociales.

Pour les enseignants, cette autonomisation locale les oblige à développer ce que Hargreaves appelle un professionnalisme partenarial et des relations interprofessionnelles articulées.

- **des stratégies de changement axés sur le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage et à l'organisation apprenante (4) : vers un collectif de travail autonome, construisant de nouvelles pratiques.**

Dans la plupart des pays occidentaux, les réformes actuelles en éducation proposent à l'ensemble des établissements des changements d'envergure, à la fois flous et très structurants : des curricula construits autour des notions de compétences disciplinaires et transdisciplinaires, une organisation en cycle d'apprentissage et non plus en degrés annuels, des pédagogies de projets, des formes d'évaluation des apprentissages dite « authentique », un encadrement et un suivi des élèves reposant sur la collaboration entre enseignants dans le cadre d'approches de « programme », bref, un vaste et ambitieux chantier de nouvelles pratiques pour l'essentiel à construire et à éprouver sur le terrain des classes et des écoles réelles (et non pas sur celui des enclaves expérimentales ou alternatives).

Pour ces changements, il n'y a pas de prêt-à-porter didactique et pédagogique ajusté à chaque contexte et situation prévisible ; les décideurs renoncent à cela ou reconnaissent – finalement ! – l'inutilité d'une telle démarche et son inefficacité. Est proposé plutôt ce que les anglo-saxons appellent un « *framework* », c'est-à-dire un cadre aux contours raisonnablement définis, mais dans les grandes lignes seulement, un peu comme la structure extérieure d'une maison : il revient aux acteurs d'en aménager l'intérieur, de l'habiter et de l'animer, au sens fort de ce terme. Ces changements comportent donc une part de prise de risque, que la rhétorique du changement essaie de rationaliser.

Ce nouvel aménagement des réformes, leur opérationnalisation, ne peuvent être que le fruit d'un travail collectif des acteurs collaborant au sein d'une organisation apprenante, argumentant et délibérant sur leur pratique et ses fondements et visées. Les réformes reposent sur le pari de l'autonomisation des établissements et de leurs acteurs ; cette autonomie est non seulement reconnue et valorisée, mais en quelque sorte obligée et contrainte par le « système ». En effet, dans la nouvelle organisation

4 - Je suis conscient que ces mots – paradigme de l'enseignement et de l'apprentissage, organisation apprenante – participent à une rhétorique du changement. Je les utilise ici parce qu'ils me semblent bien exprimer une orientation, un horizon à la fois flou et structurant pour le métier d'enseignant.

apprenante, les acteurs doivent non seulement investir le travail et assumer leur autonomie, mais ils doivent obligatoirement travailler dans des collectifs responsabilisés, auto-régulés et imputables. Cela est relativement nouveau dans le monde de la fonction publique en général, et dans l'enseignement en particulier. Au travail traditionnellement isolé se substitue une injonction de responsabilité et d'auto-régulation collective et partagée.

Les stratégies de changement ne peuvent plus être adéquatement caractérisées de « top-down », de contraignantes-libérales ou de bureaucratiques-professionnelles. Elles sont tout cela à la fois, combinées dans un nouvel amalgame imposant un horizon de résultats et des moyens privilégiés, mais laissant aux acteurs et à leur collectif de travail une dose significative de liberté afin qu'ils développent des formes d'auto-régulation efficace et efficiente.

Cette nouvelle régulation de l'éducation est encore en gestation. Celle-ci s'éloigne de la régulation traditionnelle de type bureaucratique, hiérarchique et centralisée axée sur la conformité à un programme, à des valeurs et à des comportements et tend à devenir plus complexe parce que plusieurs acteurs différents y contribuent suivant leur logique propre, plus professionnelle en même temps que plus axée sur l'évolution et la transformation, plus partenariale et plus soucieuse de re-légitimer l'institution par une obligation de résultats relativement clairs et incontestables.

Par ailleurs, cette nouvelle régulation comporte des ambiguïtés et peut être fortement colorée par le néo-libéralisme ambiant, et par certaines dérives marchandes et évaluatives, nuire à la mobilisation des acteurs en renforçant leur individualisme, leur égoïsme catégoriel et les rapports compétitifs. En ce sens, tout n'est pas joué : ce n'est pas parce qu'on s'éloigne de la régulation bureaucratique traditionnelle que le meilleur des mondes est à l'horizon !

LES CONSÉQUENCES POUR L'ENSEIGNEMENT

De ce rapide survol des forces de changement, retenons que l'enseignement, comme métier, est sérieusement ébranlé par la disparition de certains repères traditionnellement significatifs, comme des politiques précises déterminées par le pouvoir central et des structures de contrôle bureaucratique. Ce n'est pas que ces éléments soient dorénavant absents, mais ils partagent leur influence avec des forces nouvelles, dont on connaît mal les effets, comme l'introduction de la logique marchande, l'autonomisation des unités dans le cadre d'une décentralisation plus poussée du système, et les nouvelles technologies de l'information. Ces dernières pourraient soit supplanter l'école comme système de distribution du savoir, soit pénétrer les systèmes éducatifs de manière à en bouleverser radicalement les pratiques. On a le sentiment que,

présentement, les multinationales engagées dans l'économie de l'information et des communications essaient ces deux stratégies, calculant probablement qu'elles se renforcent mutuellement.

Pour l'enseignement en tant que métier, ces phénomènes sont porteurs de conséquences ambiguës et contradictoires, ainsi que le révèlent bon nombre d'analyses contemporaines.

Par exemple, A. Hargreaves estime que l'enseignement aurait traversé au cours des décennies récentes – des années 50 à aujourd'hui – quatre périodes distinctives par le type de professionnalisme qu'elles ont valorisé. Il y aurait d'abord eu l'âge pré-professionnel, dominé par la tradition et les routines séculaires ; puis, l'âge du professionnel autonome, plus libre que son collègue des années 50 d'innover sur les plans pédagogiques et curriculaires ; selon Hargreaves, cet âge est souvent considéré par les enseignants comme l'âge d'or de la profession ; il renvoie aux années 60 ; lui a succédé ce qu'il appelle l'âge du professionnalisme collectif, au moment où l'accent est mis, comme condition de la rénovation de l'école et comme réponse au malaise enseignant, sur une dynamique professionnelle positive et sur des cultures de collaboration entre enseignants, de nature à non seulement contrer l'enfermement dans la cellule-classe mais aussi permettre l'émergence de pratiques individuelles et collectives plus adaptées aux exigences de la réussite éducative. Enfin, nous entrons, toujours selon Hargreaves, dans une période *post-professionnelle et post-bureaucratique*, caractérisée par une valorisation de relations interprofessionnelles et partenariales avec divers acteurs sociaux intervenant auprès des jeunes, les parents, les organismes communautaires et l'environnement en général.

111

Par ailleurs, selon certains auteurs, par l'intensification du travail, la privatisation et une certaine marchandisation des outils curriculaires, par la précarisation de l'emploi, l'embauche de personnel non-qualifié assumant une partie de la fonction enseignante, et par une détérioration globale des conditions de travail, l'enseignement serait en processus de régression statutaire, de déprofessionnalisation ou de *prolétarianisation*. D'autres estiment que les choses ne sont pas aussi simples et univoques, ainsi que le couple professionnalisation/prolétarianisation le laisse entendre, et qu'en fait, il serait plus juste de dire que le professionnalisme enseignant serait en voie de transformation et de recomposition : l'ancien professionnalisme fondé en dernier ressort sur un ethos de service public (Lawn, 1996), serait remplacé par un professionnalisme de type « managérial », l'enseignant incorporant dans son identité les nouvelles réalités du marché et du nouveau management éducatif (Ozga, 1995).

T. Seddon (à paraître), au terme d'une étude ethnographique d'une école secondaire australienne sérieusement bousculée par la logique marchande et des politiques éducatives néo-libérales, constate que les enseignants, ou du moins des éléments

dynamiques parmi eux, avaient réussi à conserver et développer une réelle capacité d'action professionnelle (« *capacity-building* »), qu'elle associe aux neuf caractéristiques suivantes :

1. une sensibilité contextuelle, la capacité de comprendre et de répondre de manière inventive et « opportuniste » à des circonstances changeantes ;
2. des valeurs démocratiques, collectives et de type « *caring* » ;
3. un engagement communautaire, la communauté étant perçue comme un ensemble de réseaux sociaux dotés de propriétés culturelles spécifiques ;
4. la reconnaissance de l'importance de soutenir et de développer les ressources culturelles communautaires (savoir, habiletés, attitudes et capacités d'action) si les communautés sont pour survivre ;
5. une orientation organisationnelle, l'organisation étant considérée comme un outil pour construire la collégialité et la collectivité ;
6. la reconnaissance de la diversité des publics et un engagement à publiciser les réussites afin de rendre compte, construire le soutien extérieur et pour rejoindre des communautés plus larges ;
7. des convictions pédagogiques centrées sur l'apprentissage comme moyen d'accroître les capacités d'action individuelles et de groupe, pour le bénéfice de tous ;
8. des « nous » politiques qui analysent les possibilités d'action d'une manière non-sentimentale et lucide, tout en étant capables d'assouplir les voies du changement ;
9. un optimisme de la volonté et une humeur engageante (« *lightness of spirit* »), qui ne plie pas sous le poids de l'incertitude, de la rancœur ou du pessimisme irrationnel.

Seddon propose de nommer cet ensemble de capacités, d'attitudes et de valeurs « *ethical entrepreneurialism* » ; mais peu importe le nom de baptême, ce qui importe à nos yeux, c'est qu'il y a des équipes enseignantes, battantes et mobilisées, usant d'intelligence, de ruse et d'énergie pour réconcilier des orientations et convictions éducatives d'une part, et les exigences de la nouvelle régulation de l'éducation, d'autre part. Il y aurait donc à l'œuvre des processus de réorganisation identitaire pratique en cours.

On peut parler de reprofessionnalisation, dans la mesure où ces enseignants cherchent à maintenir et réactualiser ce qu'ils jugent être l'essentiel du métier, dans un contexte qui les forcent à concilier l'ancien et le nouveau, la pédagogie et l'administration, les processus et les résultats, l'offre et la demande, le qualitatif et le quantitatif. Pas simple tout cela !...

CONCLUSION

Il est trop tôt pour statuer de manière définitive sur les effets des nouveaux modes de régulation de l'éducation sur le travail enseignant et sur sa professionnalisation. Pour les enseignants, ainsi que le soulignent T. Seddon et L. Brown (1997), les tendances évolutives ne sont pas univoques dans leurs implications. Rien n'est ni totalement blanc, ni totalement noir :

« Despite reform advocates' glowing pictures and critics' bleak assessments, there are no simple relationships between contemporary reform and teachers' work. Rather, decentralisation and marketisation drive diverse responses, shifting the patterns of educational provision and practice in ways that are, in most cases, extraordinarily double-edged. Neither advocates nor critics of reform capture this complexity sufficiently. Each group is too quick to flag either the good or the bad, the black or the white, in reform without acknowledging that the contemporary changes in education bring both the good and the bad together in uncomfortable, and often confusing, ways » (1997, 32).

Bref, il y a à parier qu'un fort travail de reconstruction identitaire est en cours chez les enseignants, à partir des matériaux que l'évolution sociale, économique et culturelle leur fournit, et tels que l'institution scolaire les saisit et les traduit à la lumière des contraintes imposées de l'extérieur et de ses visées de plus en plus négociées tant à l'interne qu'à l'externe.

Mais d'une certaine manière on peut penser qu'il en a toujours été ainsi, l'enseignement et l'institution scolaire jouant en quelque sorte le rôle d'un filtre entre la société et la culture d'une part, et les jeunes générations, d'autre part. Ce qu'il y a de nouveau, c'est l'accélération de la transformation tant de la société que de la culture qui rend la fonction de l'école, certes tout aussi importante qu'autrefois, sinon davantage parce qu'elle rejoint tous les membres d'une génération et pour plus longtemps qu'autrefois, mais plus risquée et difficile pour les enseignants parce que les matériaux de construction du travail sont moins assurés qu'autrefois.

113

RÉFÉRENCES

- ANDERSON A. (1997). – *Transforming Education : Breakthrough Quality at Lower Cost*, États-Unis.
- APPLE M. (1980). – « Curricular form and the logic of technical control : Building the possessive individual », in L. Barton, R. Meighan, S. Walker (eds.), *Schooling, Ideology and the Curriculum*, Londres, The Falmer Press, pp. 11-28.
- BALLION R. (1982). – *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock.

- BALL S., VAN ZANTEN A. (1998). – « Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes français et britannique », *Éducation et Sociétés*, vol. 1, n° 1, pp. 47-71.
- BERTHELOT J. (1994). – *Une école de son temps. Un horizon démocratique pour l'école et le collège*, Québec, CEQ & éditions Saint-Martin.
- BIDWELL C. E. (1965). – « The School as a Formal Organization », in J.G. March (dir). *Handbook of Organizations*, Chicago, Rand McNally, pp. 65-92.
- BOUCHARD P. (1992). – *Métier impossible, la situation morale des enseignants*, Paris, ESF (collection Pédagogies).
- BOURDONCLE R. (1991). – « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue Française de Pédagogie*, n° 94, janvier-février-mars 1991, pp. 73-92.
- BOURDONCLE R. (1993). – « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue Française de Pédagogie*, n° 105, octobre-novembre-décembre 1993, pp. 83-119.
- BRASSARD A., CHENÉ A., LESSARD C. ; (2000). – « L'école publique a-t-elle un avenir ? », *Carrefours de l'éducation*.
- BROADFOOT P. (2000). – « Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur », *Revue Française de Pédagogie*, n° 130, janvier-février-mars 2000, pp. 43-56.
- CARBONNEAU M., HÉTU J.-C. (1998). – « Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle », in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, de Boeck, 2^e éd., pp. 77-96
- CERI (1996). – *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE.
- CHATZIS K., MOUNIER C., VELTZ P., ZARIFIAN Ph. (dir.) (1999). – *L'autonomie dans les organisations. Quoi de neuf ?* Paris, L'Harmattan.
- CHERRADI S. (1990). – *Le travail interactif : construction d'un objet théorique*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Montréal.
- de CLOSETS F. (1996). – *Le bonheur d'apprendre*, Paris, éditions du Seuil (col. Points).
- COUSIN O. (1998). – *L'efficacité des collèges, sociologie de l'effet établissement*, Paris, PUF.
- CUBAN L. (1997). – « Salle de classe contre ordinateur : vainqueur la salle de classe », *Recherche et Formation*, n° 26, pp. 11-30.
- DELORS J. et al. (1996). – *L'éducation, un trésor est caché dedans*, Paris, éditions Unesco et Odile Jacob.
- DEROUE J.-L. (1988). – « La profession enseignante comme montage composite. Les enseignants face à un système de justification complexe », *Éducation permanente*, n° 96, pp. 61-71.
- DEROUE J.-L. (1992). – *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris, Métailé.
- DREEBEN R. (1970). – *The nature of teaching ; schools and the work of teachers*, Glenview, Scott, Foresman.

- DUBET F. (1994). – *Sociologie de l'expérience*, Paris, Éditions du Seuil.
- DUBET F., MARTUCELLI D. (1996). – *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Éditions du Seuil.
- DUMONT F. (1997). – *Raisons communes*, Montréal, Boréal compact.
- ELMORE R. F. et alii (1990). – *Restructuring schools. The next generation of educational reform*, Center for policy research in education, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- FRIEDBERG E. (1993). – *Le pouvoir et la règle, dynamiques de l'action organisée*, Paris, Seuil.
- HARGREAVES A. (1994). – *Changing Teachers, changing Times, Teachers' work and culture in the postmodern age*, Toronto, OISE Press, collection Teacher Development.
- HARGREAVES A. (1997). – « The four ages of professionalism and professional learning », *Unicorn* (journal of the Australian College of Education), vol. 23, n° 2, pp. 86-114.
- HASENFELD Y. (dir.) (1983). – *Human service organizations*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- HARRIS K. (1982). – *Teachers and classes, a marxist analysis*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- LABAREE D. F. (1997). – « Public Goods, Private Goods : The American Struggle Over Educational Goals », *American Educational Research Journal*, vol. 34, n° 1, pp. 39-81.
- LANG V. (1999). – *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF, Éducation et formation.
- LAWN M. (1996). – *Modern Times ? Work, professionalism and citizenship in teaching*, London, Falmer Press.
- LESSARD C., BRASSARD A. (1997). – « Le changement en éducation : promesses et réalités. Une perspective nord-américaine », in Observatoire européen des innovations en éducation et en formation, *Le changement en éducation : place et rôle de l'observatoire européen des innovations en éducation et en formation*, actes du séminaire de St-Jean d'Angely, 9-10 janvier 1997, INRP, Centre de culture européenne et Académie de Rouen, pp. 35-72 (version disponible en anglais).
- LESSARD C., TARDIF M. (1996). – *La profession enseignante au Québec, 1945-1990*, Montréal, QC, Les Presses de l'Université de Montréal.
- LIPSKY M. (1980). – *Street-level bureaucracy : dilemmas of the individual in public services*, New York, Russell Sage Foundation.
- LORTIE D. C. (1975). – *School teacher : A Sociological Study*, Chicago, The University of Chicago Press.
- MAHEU L., ROBITAILLE M. (1991). – « Identités professionnelles et travail : un modèle d'analyse du travail enseignant au collégial », in C. Lessard, M. Perron, P.W. Bélanger (dir) (1991) *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*, Montréal, IQRC, pp. 93-112.
- MAHEU L. (1996). – « Et si le travail exercé sur l'humain faisait une différence », *Sociologie et sociétés*, vol. XXVIII, n° 1, pp. 189-199.
- Le Monde Diplomatique* (1996). – « Internet, l'extase et l'effroi. Manière de voir », n° 32.

MOTE Team (1997). – *Making sense of Global Reform in Initial Teacher Education*, A discussion Paper, Modes of teacher education project, (communication présentée à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, Chicago).

OZGA J. (1995). – « Deskillling a profession : professionalism, deprofessionalism and the new managerialism », in H. Busher & R. Saran (eds.), *Managing Teachers as professionals in schools*, pp. 21-37, London, Kogan Page.

PIAGET J. (1967). – *Biologie et connaissance*, Paris, Gallimard, coll. idées,

REYNAUD J.-D. (1988). – « Régulation de contrôle régulation autonome dans les organisations », *Revue Française de sociologie*, janvier-mars, XXIX, n° 1, pp. 5-18.

ROBITAILLE M., MAHEU L. (1991). – « Le travail enseignant au collégial : le rapport à l'usager comme composante de l'identité professionnelle enseignante », in C. Lessard, M. Perron, P.W. Bélanger (dir.) (1991). – *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*, Montréal, IQRC, pp. 113-134.

ROBITAILLE M. (1999). – *Identités professionnelles et travail réflexif : le cas des enseignants des collèges d'enseignement général et professionnel*, thèse de doctorat, sociologie, Université de Montréal.

SEDDON T. (1999). – *Capacity-building : Beyond state and market*, communication présentée au congrès annuel de l'AERA, Montréal.

SEDDON T., BROWN L. (1997). – « Teachers' work : towards the year 2007 », *Unicorn* (the journal of the Australian college of education), vol. 27, n° 2, pp. 25-38.

SEDDON T. (1997). – « Education : Deprofessionalized ? Or reregulated, reorganized and reauthorized ? », *Australian Journal of Education*, vol. 41, n° 3, pp. 228-246.

TARDIF J. (1998). – *Intégrer les nouvelles technologies de l'information, Quel cadre pédagogique ?* Paris, ESF.

TARDIF M., LESSARD C., GAUTHIER C. (1998). – *Formation des maîtres et contextes sociaux : perspectives internationales*, Paris, Presses universitaires de France.

TARDIF M., LESSARD C. (1999). – *Le travail enseignant au quotidien*, Québec et Paris, PUL et de Boeck.

TOURAINÉ A. (1997). – *Pourrons-nous vivre ensemble ? : égaux et différents*, Paris, Fayard.

VAN HAECH A. (1998). – « Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques ? », *Education et Sociétés*, vol. 1, n° 1, pp. 21-46.

WHITTY G. et al. (1997). – *Teacher Education in England and Wales : Some findings from the MOTE project* (communication présentée à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, Chicago).

WHITTY G., POWER S. (1998). – *Marketization and privatization in mass Education systems* (communication présentée au Congrès mondial de sociologie), Montréal, 27-31 juillet.