

Autour des mots de la formation

« Mondialisation »

> Régis MALET

Université Lille 3-Charles-de-Gaulle, PROFEOR-CIREL (Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille, EA 4354)

Cet article est en libre accès sur Internet à l'adresse suivante :

[<www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR065-7.pdf> .](http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR065-7.pdf)

Pour saisir les liens entre mondialisation et formation des enseignants, il est utile de relier les politiques contemporaines en direction de l'école à des enjeux qui dépassent les seuls enseignants pour concerner les systèmes d'enseignement mêmes, leur édification, leur étatisation, leur diffusion, leur expansion (démocratisation, massification). Mais il est aussi nécessaire de s'intéresser aux « ratés », qui ont conduit à la promotion, d'abord dans le monde anglo-saxon, puis dans l'ensemble des pays développés, à l'amplification de nouvelles formes de régulation, pragmatiques et, à certains égards qui restent à préciser, désenchantées, allant dans le sens d'une meilleure « efficacité » des systèmes : décentralisation, promotion et « autonomisation » de l'organisation scolaire, évaluation des performances, qualité.

Si la mondialisation désigne un puissant mouvement de diffusion internationale d'informations, d'idées et de modèles dont les vertus opératoires et la circulation sont assurées par la combinaison de réseaux communicationnels, institutionnels, politiques et scientifiques¹, il est utile de rappeler que le saisissement des phénomènes de mondialisation contraint d'abord à ne pas naturaliser le phénomène (Bourdieu, 2002) ; pour cette raison même, le sociologue préférerait parler de politiques de mondialisation. Nous épouserons cette perspective. Que le phénomène réfère en effet à la promotion et la diffusion de réformes d'inspiration néolibérale ou à l'expansion de réseaux de communication, d'information ou scientifiques mondiaux, son étude interroge prioritairement les ressorts de ces politiques autant

1 Voir l'entretien avec Tardif, dans le présent numéro.

que les sources et les acteurs producteurs de ces normes transnationales, leurs interactions et les modes d'appropriation de ces transformations.²

Partant, il s'agit ici, sans viser l'exhaustivité, de rendre compte de recherches sur la formation des enseignants qui permettent de situer les ressorts des politiques contemporaines en direction des enseignants – leur condition, leur statut et les modalités de leur formation – dans la perspective d'évolutions historiques et à l'échelle mondiale, espérant ainsi faire apparaître quelques enjeux propres à ces évolutions, dont la perception est parfois opacifiée par les débats proprement nationaux.

En ce centrant sur le travail de transfert des apports des recherches critiques à l'éducation, dans sa dimension planétaire et à ses ressorts, ce texte tente de saisir les effets des politiques de mondialisation sur le rôle des États. Pour cela, nous questionnerons notamment les enjeux de convergence supposés travailler les politiques, au regard de leur grande diversité observable au niveau international, si l'on suit les recherches dans le domaine, en matière de curricula et de dispositifs de formation des enseignants.

Contrôle étatique, expansion systémique et « grammaire de l'école »

L'historien et comparatiste en éducation Nóvoa a montré comment la promotion de la forme scolaire fut l'aboutissement d'un long processus historique, qui a vu l'adoption, entre les XVI^e et XIX^e siècles, d'un modèle en rupture avec les modes d'apprentissage traditionnels (Novoa, 1998), et qui caractérise l'éducation moderne. Le processus, expansif et « isomorphique », s'origine dans des États-nations européens qui ont trouvé dans l'éducation – et dans la formation de ceux qui étaient appelés à en assurer la tâche – l'outil privilégié de leur cohésion et de leur persistance (Meyer *et al.*, 1997). Ce processus qualifie en matière d'éducation un puissant mouvement politique structurel de mondialisation ; il n'a toutefois pas résulté de cette impulsion

2 Nous ne céderons pas, dans cette présentation liminaire, à l'illusion qui consisterait à voir dans le processus de diffusion culturelle et de mondialisation contemporaine un mouvement inédit. Wallerstein (2004), par exemple, a bien souligné que celui-là ne revêt pas un caractère original et que des mouvements comparables se sont déroulés dès le XVI^e siècle, en Europe ou en Asie, témoignant de l'ancienneté des phénomènes de mondialisation, qui ont connu d'ailleurs plusieurs vagues : celle des marchandises, celle des goûts et valeurs d'usages, celle de l'information. D'autres auteurs ont montré comment les échanges culturels producteurs du fameux « métissage culturel », qui serait l'un des effets notables de la mondialisation, précède non seulement la mondialisation contemporaine mais aussi bien l'avènement de l'État-nation : pour le sociologue, l'État moderne a « canalisé » et « orienté » ces échanges et cette diffusion ; il ne les a ni créés ni interrompus (Wieviorka, 2000). Un autre sociologue, Beck, a rappelé que dès l'Antiquité, les cultures et les religions arabes, juives et chrétiennes étaient imbriquées les unes aux autres, c'est-à-dire que ce que l'époque moderne présente comme des « cultures » et des « religions » quasi essentielles, entre lesquelles on pouvait tirer un trait net, étaient intimement liées (Beck, 2006, p. 137). Historiens, anthropologues ou sociologues s'accordent donc pour considérer que les mouvements « récents » de mondialisation signalent d'abord un phénomène récurrent et cyclique dans l'histoire, qui révèle selon les périodes des dynamiques et des ressorts propres.

globale une homogénéisation des systèmes éducatifs nationaux sur le plan des valeurs, des objectifs assignés à l'école et à ses enseignants, pas même sur les plans de l'organisation et des curricula scolaires. En effet, chaque État-nation a décliné, dans et par l'éducation et l'école, un contrat social lui étant propre et dessinant les relations entre l'individu et la société, cette distinction lui assure en somme sa cohésion et sa persistance (Popkewitz, 1998 ; Ramirez & Ventresca, 1992). En revanche, ce processus a installé pour longtemps ce que Tyack et Tobin (1994) ont reconnu comme une grammaire de l'école (*grammar of schooling*), qu'on identifie volontiers dans l'espace francophone depuis les travaux de Vincent (1994) par le concept de forme scolaire, qualifiant ainsi un ensemble pérenne de caractéristiques organisationnelles de temps et de lieux dédiés à l'enseignement scolaire.

De la diffusion du modèle de la professionnalisation à ses redéfinitions

C'est avec la mise en système de l'éducation que la formation des enseignants est devenue une affaire d'État. Deux manières de l'envisager se sont imposées : la voie de l'université, d'une part, celle des écoles normales, de l'autre (*American Normal Schools* aux États-Unis, *Colleges of Education* en Angleterre) (Judge *et al.*, 1994). Ces deux modèles ont promu des cultures professionnelles distinctives, superposées à des formes de scolarisation différenciées par leur public. Les écoles normales valorisaient une formation pratique, morale et pluridisciplinaire. Les universités entretenaient une conception érudite, disciplinaire et peu préoccupée d'application pédagogique. Il s'agit bien d'un héritage historique puisque l'université s'est construite depuis le XIII^e siècle en Europe comme l'institution garante de la qualification – sinon de la formation – des enseignants, seule autorisée à conférer le droit, appelé *jus ubique docendi*, d'enseigner dans toute université européenne.

La massification des systèmes éducatifs au cours de la seconde moitié du XX^e siècle a rapproché des formations dispensées dans les écoles normales et dans les universités, les enseignants du secondaire, confrontés à l'hétérogénéité, devant faire face aux mêmes difficultés que les enseignants du primaire. Combinées à la structuration et à la diffusion de l'expertise scientifique sur l'éducation (Schriever, Orivel & Swing, 2000), ces évolutions globales furent l'occasion pour tous les enseignants d'aspirer à une qualification et une reconnaissance statutaire. L'université constituait le cadre privilégié pour ce projet de légitimation par les savoirs. Le déplacement de la formation de tous les enseignants vers l'université s'est accompli dans la plupart des pays industrialisés au cours de la seconde moitié du XX^e siècle (Shimihara & Holowinsky, 1995).

Si l'aspiration à constituer une profession de diplômés (*all-graduate profession*, Hargreaves, 2000, p. 158 ; Labaree, 1992, p. 125) fut sensible dans le monde anglo-saxon, cette « universitarisation » du corps enseignant a concerné tous les systèmes éducatifs nationaux de formation des enseignants, selon des modalités et à des

périodes variées. Elle est achevée aux États-Unis au milieu du XX^e siècle (Lucas, 1997) et au cours des années soixante en Grande-Bretagne (Hesby, 1999). Les modèles institutionnels varient selon les pays, voire parfois à l'intérieur d'un même pays. Trois tendances sont repérables :

- la fusion de la formation des enseignants du premier et second degré dans les départements d'éducation des universités (États-Unis et Angleterre) ;
- l'affiliation à l'université d'instituts et de *colleges* bénéficiant d'un statut prestigieux et voués conjointement à la formation des enseignants et à la recherche ;
- la fusion dans des institutions nouvelles, en lien avec l'université mais ayant une existence administrative propre (les IUFM français jusqu'en 2007).

La structuration et la diffusion des savoirs en éducation accompagnant la massification des systèmes éducatifs ont permis la diffusion d'un modèle et la reconnaissance d'une profession, justifiée par le caractère disciplinaire mais aussi par la base scientifique des savoirs propres à l'acte d'enseigner (Lawton, 1980).

Au cours de cet âge d'or du « professionnalisme autonome » (Hargreaves, 2000, p. 159), qui correspond à une période de forte croissance économique et démographique, les enseignants bénéficient d'un mandat de l'État pour exercer une liberté professionnelle protégée (*licensed autonomy*, Dale, 1979, p. 192). Le recentrage sur l'apprentissage professionnel dans les écoles s'est opéré en deux temps. Le premier, à la fin des années soixante-dix en Amérique du Nord, est lié à l'impasse d'une orthodoxie professionnelle qui avait promu l'autonomie professionnelle des enseignants au prix d'un « professionnalisme individualiste » (Hargreaves, 2000, p. 160). La massification accomplie, l'hétérogénéité des publics scolaires, la diversification des instances de production de savoirs et l'intensification des relations d'interdépendance entre les acteurs éducatifs et les usagers de l'école ont rendu nécessaire une réévaluation des curricula et des méthodes d'enseignement, en accord avec des considérations de justice sociale. La promotion de collectifs d'établissements fut appelée à soutenir une action professionnelle qui ne pouvait plus s'exercer de façon solitaire (Fullan & Hargreaves, 1996). Ce tournant a conduit progressivement l'ensemble des systèmes nationaux à questionner les curricula de formation des enseignants fondés sur des savoirs disciplinaires et à rapprocher leur formation des terrains professionnels promouvant un « professionnalisme collégial » (Hargreaves, 2000, p. 162), mettant un terme à l'âge d'or d'une profession enseignante préparée à l'université et jouissant du prestigieux statut d'activité libérale (*liberal art*).

La promotion de l'espace professionnel comme lieu privilégié d'apprentissage du métier a favorisé des rapprochements entre les universités et les écoles, et des innovations – mentorat, induction, portfolio, etc. (McLaughlin & Talbert, 2001). Toutefois, la faible assurance de la formation universitaire des enseignants et des savoirs qui y circulent, souffrant pour certains d'une « incertitude endémique »

(Furlong, 1996, p. 154), a fourni le terreau des critiques qui précédèrent les réformes des dernières décennies, en Amérique du Nord puis en Europe. Le professionnalisme collégial s'est épanoui au cours des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, là encore avec des décalages selon les pays. Depuis, un modèle managérial gouverné par des préoccupations d'efficacité et un pilotage par les résultats tend à s'affirmer dans les écoles nationales (*managerialism vs welfarism*, Gewirtz & Ball, 2000, p. 266).

Si elles affectent la formation des enseignants, ces évolutions s'inscrivent dans une mutation plus large des politiques éducatives, qui dessine l'actuel mouvement de mondialisation. Qu'est-ce qui distingue et qu'est-ce qui relie ce mouvement de mondialisation à celui qui l'a précédé ?

Nouvelle donne : de l'État-nation à l'économie-monde

La vague contemporaine de mondialisation puise ses origines dans le premier mouvement de structuration des États modernes par le contrôle de l'éducation. L'expansion mondiale de l'école, inséparable de l'édification des États-nations, constituait l'étape indispensable à l'épanouissement de l'économie-monde (Teodoro, 2007, p. 203). Même si elles sont en partie masquées par les attributs encore largement pérennes de la forme scolaire, eux-mêmes conséquents du premier mouvement structurel de mondialisation – persistance de l'espace-école, de l'espace et du groupe-classe, du face-à-face pédagogique, des cycles d'études et des diplômes –, les transformations sont rapides et confrontent les mondes scolaires et enseignants à des défis communs (Novoa, 2004).

L'effritement de l'idéal égalitaire aura constitué un premier ressort décisif pour la promotion et la légitimation des réformes entreprises à partir des années quatre-vingt dans ce sens, en Amérique du Nord, en Europe puis dans l'ensemble des pays industrialisés. Le mouvement contemporain est en effet intimement lié aux difficultés des écoles nationales à réaliser le programme institutionnel qui leur a été assigné, à savoir la démocratisation effective des systèmes d'enseignement et un accès équitable sur le plan sociologique, aux diplômes et aux positions sociales auxquelles ceux-ci préparent. L'échec mesuré de l'école à promouvoir ce projet au-delà de l'impérieux idéal qui permet aux institutions d'exister a favorisé un virage important au détour des années soixante-dix et quatre-vingt : la remise en cause d'une gestion monopolistique de l'éducation par l'État et de promotion de formes déconcentrées et rapprochées des contextes locaux. Les effets combinés de ce tournant entraînent un mouvement de dévolution de la responsabilité de l'implémentation des politiques éducatives au niveau local, couplé avec une centralisation forte de politiques éducatives articulant impulsion (input), responsabilisation et contrôle (output), soutenues par un renforcement des évaluations à tous les niveaux des systèmes (Rizvi & Lingard, 2010).

Cet effritement se double, en effet, d'une contrainte forte pour les nations, ancienne mais en voie d'exacerbation, et exogène, celle de rendre performants et compétitifs les systèmes éducatifs au niveau international. La mondialisation en appelle les systèmes nationaux à une transformation de leur mode d'administration, dans un souci d'optimisation de leurs performances. L'internationalisation des enjeux a été à la fois soutenue et stimulée par l'édification d'un système d'instances intergouvernementales : ONU, OCDE, pour les pays industrialisés et puissantes émergentes ; Banque mondiale, UNESCO, FMI pour les pays en développement. Ce nouveau consensus éducatif, soutenu par un « discours planétaire » (Fejes, 2006), un lexique structurant les contenus et des réseaux institutionnels en assurant la diffusion (Rivzi & Lingard, 2006), est caractérisé par l'affermissement du lien entre l'éducation et l'économie. Ce nouvel ensemble est associé à un souci de dégagement d'un modèle bureaucratique de régulation, jugé coûteux et non pertinent dans le nouvel environnement compétitif international, au profit d'un modèle organisationnel de type managérial (Broadfoot, 2001 ; Hopman, 2008 ; Tonna, 2007). Les États nationaux ont, de fait, adopté un ensemble de réformes transférant dans le secteur public des outils de pilotage et de régulation jusqu'alors propres au secteur privé. Ces indices de convergence, qui qualifient désormais le *mainstream* en matière de politiques publiques (Robertson & Dale, 2009, p. 131), s'exposent comme autant de mots d'ordre : gouvernance, qualité, pilotage par les résultats, *empowerment*, reddition de compte. Les politiques en direction des enseignants ont été affectées par ces évolutions, d'abord dans le monde anglo-saxon, puis au-delà : développement d'une culture de la performance et de l'évaluation à tous les niveaux des systèmes ; *benchmarking* ; promotion de l'organisation scolaire comme cadre de régulation par les résultats ; gestion managériale des ressources humaines dans les écoles (« middle managers will have a crucial role to play », CERI, 1998). L'exploration du lexique des réformes montre une préoccupation partagée de modernisation de la profession ou de la main-d'œuvre enseignante (« Teaching workforce », Gorard *et al.*, 2006 ; Gunter, 2007). Les rhétoriques concourent à un discours dominant où une culture du résultat s'exprime en accord avec des référentiels politico-administratifs locaux (Dupriez & Dumay, 2009).

Figures de l'État dans le jeu de la mondialisation

Ce développement ne signale pas une rupture avec le précédent mouvement de mondialisation, mais qualifie un prolongement logique de l'école moderne sous contrôle d'État : « l'ascension de l'État-nation fut nourrie par l'économie capitaliste mondiale » (Ramirez & Ventresca, 1992, p. 49). La convergence de ces préoccupations de transformation et d'harmonisation des systèmes éducatifs nationaux aux fins d'adaptation à une économie-monde a notamment été analysée par Boli *et al.* (1997) et Meyer et Ramirez (2000). Pour les théoriciens systémiques, les systèmes d'enseignement nationaux, loin d'être passifs dans ce processus, anticipent dans un souci d'adaptation la convergence des contextes économiques dans lesquels ils

s'insèrent bien plus qu'ils ne la subissent. La promotion de la théorie du capital humain et de la planification en éducation, dans les années soixante, a été décisive dans l'orientation des politiques éducatives nationales vers une préoccupation commune d'évolution des systèmes nationaux de formation de futurs salariés économiquement performants.

L'éducation étant dès lors considérée comme un facteur de compétitivité décisif pour les nations, le développement d'une culture de l'évaluation et de la diffusion de l'information, a favorisé l'efficacité des systèmes éducatifs nationaux, structurant progressivement l'éducation en quasi-marché transnational (*cross-border trade in education*, Loomis, Rodriguez & Tillman, 2008, p. 236). Combinées à la dette publique des États-nations intégrés dans une économie globale, les politiques d'éducation et de formation se sont ainsi progressivement déplacées du cadre local ou national, pour devenir de plus en plus dépendantes de l'économie mondiale et conduites dans le cadre d'une gouvernance mondiale soucieuse de discipline fiscale en matière de dépenses publiques, de libéralisation, d'efficacité et de compétitivité (Bottery, 1994). Les politiques nationales épousent l'agenda établi par les institutions intergouvernementales, qui ne sont d'ailleurs que l'émanation des nations elles-mêmes.

Pour certains, les États font, de ce point de vue, figures de sujets et objets de la mondialisation (Marginson, 1999 ; Safstrom, 2005). La mondialisation qualifierait dès lors moins un renoncement des États-nations à leur capacité d'initiative, sous l'effet de forces supranationales qui s'imposeraient à eux, que des politiques stratégiques d'États déjà forts de renforcer leur capacité à résister collectivement, de façon fédérative par exemple, si l'on pense à l'espace politique européen, à des forces économiques auxquelles ils peineraient individuellement à résister (Dale, 1999, p. 4). C'est la thèse défendue par ceux qui considèrent que l'État ne perd pas le contrôle dans ce mouvement mais adapte ses formes d'intervention et redéfinit sa place et son rôle dans une économie mondialisée (Green, 1997 ; Marginson, 2002). Cette conception à la fois volontariste et offensive des États dans l'adoption d'un agenda global n'est pas étrangère aux théories nord-américaines qui rendent compte sous un angle stratégique des phénomènes d'emprunts, de circulation et de négociation dans la formulation de politiques nationales sous influence internationale (Dale, 1999 ; Philips & Ochs, 2004)³.

L'espace européen illustre ces thèses. Les politiques de mondialisation, dans leur caractère à la fois fédéraliste et offensif pour des États défendant leur position dans l'économie-monde, y ont pris forme en particulier dans le cadre de la stratégie de Lisbonne (mars 2000), qui assigne fermement à l'éducation une fonction économique et des objectifs de performance et de compétitivité. L'entrée dans l'ère

3 Dans sa contribution à ce dossier, Lessard réfère aux étayages proposés par Philips et Ochs des phénomènes d'emprunt en matière de politiques éducatives.

de l'économie du savoir (*knowledge-based economy*) soumet les États européens à des critères de convergence (*benchmarking*). Le programme de travail convenu en 2002 par les États-membres (Éducation & formation, 2010) prolonge et étaye le traité de Lisbonne, en se fixant des principes européens communs pour les compétences et certifications des enseignants, en établissant un cadre de référence européen pour les compétences-clés en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie. Sur le plan de la reconnaissance réciproque des diplômes et de l'harmonisation des certifications, l'europanisation de l'éducation est effective.

Les effets de la mondialisation sur les sociétés et la formation de leurs enseignants : entre volontarisme eDans ce contexte interventionniste à l'égard des écoles nationales et de la formation de leurs enseignants, la diversité internationale – et parfois intranationale (O'Donnell *et al.*, 2009) – qui caractérise le domaine de la formation des enseignants, peut surprendre. Si la raison de cette diversité persistante tient prioritairement à la capacité des sociétés nationales à traduire localement les recommandations supranationales, à les accompagner ou, le cas échéant, à y résister, d'autres raisons existent. L'une tient à la nature essentiellement formelle et procédurale des transformations, elle-même doublée d'une prééminence des critères de coûts dans les politiques projetées (Tatto, 2007, p. 4-5). L'autre raison tient à ce que les politiques de mondialisation formulent avant tout un programme d'harmonisation internationale centré sur l'établissement de minima en matière d'éducation, que celui-ci prenne localement la forme d'un socle, de *basic skills* ou de *key-competencies*. Or, les systèmes éducatifs nationaux se sont, pour la plupart, édifiés prioritairement en référence au sommet du système plutôt qu'à sa base. Dans un contexte de politiques d'harmonisation de ces minima et avec pour ressorts et arrière-plans l'effritement de l'idéal égalitaire et, conséquemment, de la mise en concurrence des systèmes et des établissements d'enseignement, à travers la progressive déréglementation des premiers, les politiques de mondialisation créent les conditions d'un retour à une dualisation des systèmes d'enseignement, dont le dépassement avait été l'idéal de l'école démocratique du XX^e siècle. Ce projet, que les exigences d'équité et de justice sociale qui accompagnent la rhétorique réformatrice tendent à opacifier, préoccupe les États autant que la satisfaction formelle à l'harmonisation de l'éducation de base (Henry *et al.*, 2000 ; Lessard, 2003).

Les politiques de mondialisation affectent la formation des enseignants dans l'espace européen, mais, singulièrement beaucoup moins dans le sens d'une convergence des modèles de formation que d'une adaptation et d'une diversification des modalités de formation, entre pays, et souvent dans le même pays ; ce sont les constats et regrets émis, notamment par l'OCDE (Eurydice, 2003, 2004). De longue date, les rapports européens mettent cette diversité persistante sur le compte de traditions éducatives et culturelles différentes (TNTEE, 2000). Le diagnostic est recevable mais demande à être mis en perspective avec le caractère fondateur de l'éducation et de l'école pour les sociétés nationales, déjà souligné. De ce

point de vue en effet, les transformations en cours, sous l'effet conjugué de la mondialisation et de la redéfinition du rôle de l'État-éducateur, s'exposent sous un angle programmatique et consensualiste comme un appel à des modifications nécessaires des systèmes d'enseignement. Ces transformations s'exposent aussi sous un autre angle, stratégique et conflictualiste, comme l'aménagement par des sociétés et des cultures nationales dans lesquelles l'école, ses personnels et ses usagers, ménagent, de façon délibérée ou héritée, et le plus souvent à l'issue de luttes d'intérêts entre acteurs du système (internes ou externes), les singularités de leur système, des configurations institutionnelles et des référentiels politico-administratifs qui l'encadrent (Clay & Georges, 2000 ; Malet, 2008).

Ainsi, l'histoire du groupe professionnel enseignant, son organisation, ses missions mais aussi ses attributs statutaires et de condition varient considérablement selon les pays (Lessard & Tardif, 2004), et la promotion globale de concepts structurants et à dimension normative en matière de formation, produit inmanquablement des redéfinitions locales. Cela ne concerne pas seulement des mots-valises véhiculés par les institutions internationales, mais tout aussi bien des concepts ayant une épaisseur historique et scientifique qui subissent des variations sémiotiques considérables du fait de leur circulation dans divers espaces géoculturels. Ainsi, en va-t-il de la notion de professionnalisation, dont les racines anglo-américaines sont bien connues (Bourdoncle, 1991) et pour laquelle la résonance spécifique de la notion dans l'imaginaire anglo-saxon et localement dans l'histoire du groupe professionnel enseignant a donné lieu à des traductions locales, en Europe, manifestant un déplacement significatif. Le phénomène de traduction inhérent à la circulation des concepts ou à leur emprunt, est l'effet combiné de ces contextes scientifiques et sociaux. Ainsi, la réflexivité et les perspectives praxéologiques promues par une conception dominante de la professionnalisation dans l'espace francophone, en France par exemple (une des œuvres des IUFM, après la diffusion de travaux nord-américains), masque les positions de courants de recherche critiques anglo-américains à l'égard de la professionnalisation (*teaching* considéré comme *labour vs profession*). Ces courants critiques offrent de la professionnalisation une image inversée de ce que visent ses promoteurs francophones : *a form of occupational control of teachers* (Ozga, 1995, p. 35). On observe de fait un processus d'hybridation à l'œuvre dans les sociétés nationales, producteur de variété plus sûrement que de convergences, au-delà des principes d'organisation qui affectent, en effet, les systèmes éducatifs nationaux (Green, 2006).

Une situation morale convergente

Pour autant, la grande variété des modalités de formation des enseignants ne renseigne pas sur la fermeté du contrat moral qui lie les enseignants à leur société et les États à leur école. La convergence des systèmes est même sans doute plus manifeste dans l'examen de l'évolution des épreuves endogènes et de la situation

morale des enseignants que dans les modèles de formation au métier (Hargreaves, 2003 ; Malet, 2009). Si par sa nature, discrétionnaire et cellulaire (Lessard & Tardif 2004 : 57), leur travail est marqué par l'autonomie, au-delà des attentes parfois contradictoires dont ils font l'objet et des transformations qui encadrent leur activité, les enseignants sont partout à l'épreuve d'une résistance croissante des élèves à la forme scolaire. S'ensuit un recentrage du travail sur la gestion de la classe, l'intensification du travail relationnel et de socialisation (Maroy, 2005, p. 7). Cette résistance est à la fois la conséquence d'une rentabilité sociale de l'école moins assurée, et de la présence dans l'école et dans les classes de « nouveaux publics » qui entretiennent une proximité variable avec les savoirs scolaires, publics plus « difficiles », plus rétifs à la culture scolaire. Confrontés à la diversité dans les murs de l'école, les enseignants sont aujourd'hui appelés à assumer des missions complexes, et se trouvent parfois écartelés entre les valeurs qui fondent et légitiment leur activité, et les injonctions d'individualisation des pratiques et de rationalisation de leur action qui bouleversent les normes professionnelles et brouillent leurs missions originaires.

Dans le même temps, une double injonction leur est adressée : la transmission d'un bien commun et l'accomplissement d'une égalité de droits, dans un idéal d'intégration, et dans le même temps la réalisation de l'individu dans ses potentialités, dans un projet concret de capitalisation de compétences et de participation sociale. À l'idéal abstrait d'émancipation, se substitue une ambition concrète d'inclusion sociale. L'école se voit soumise à des tensions relatives à l'évolution des conceptions de la formation, devenant un moyen parmi d'autres de formation générale et professionnelle. Cette perte de monopole s'inscrit dans le cadre de l'internationalisation de la formation tout au long de la vie, dont l'école devient un élément. À une logique de mandat fait place une logique de contrat et d'objectifs ; à une logique de responsabilité fait place une logique d'imputabilité (Dupriez & Dumay, 2005 ; Dupriez & Mons, 2011). L'école et ses enseignants sont, en somme, devenus incertains quant à une mission de transmission culturelle, sous l'effet des politiques de mondialisation décrites, aussi et surtout, de façon endogène mais également globale, de la diversification des lieux et des instances de production de savoirs, de l'effritement de l'idéal égalitaire qui donne sens à l'activité d'enseigner et de la variabilité croissante des contextes éducatifs, et des conditions d'exercice du métier d'enseignant (Lessard & Tardif, 2004). Ces phénomènes génèrent un sentiment de fragmentation identitaire et de dégradation du métier et nourrissent des stratégies de fuite du métier (Cattonar, 2005), les problèmes liés à l'attractivité du métier et la rétention des enseignants étant particulièrement aigus (Eurydice, 2004).

La tentation naturaliste : limite des politiques de mondialisation en direction de l'école et des enseignants ?

L'expérience scolaire ne paraît plus de façon aussi assurée que dans le passé pouvoir être saisie en termes d'acculturation, autrement dit par l'examen d'une rencontre : celle d'une culture scolaire – délimitée et définie à travers des disciplines, des savoirs et des valeurs, des normes, des finalités et des pratiques et des conditions communes de passation – et les individus qu'elle accueille. Cela supposerait, d'une part, un programme institutionnel qui relie son intervention sur les individus à des finalités sociales, civiques, éthiques et des pratiques reconnues de tous et invariablement déployées dans les contextes où se situe cette activité. D'autre part, c'est-à-dire du côté des enseignants et des élèves, cela supposerait une continuité fonctionnelle entre des positions sociales et institutionnelles, et des rôles et des missions circonscrites, sinon stabilisés. Ce consensus n'est aujourd'hui plus assuré. Les politiques de mondialisation ne sont pas étrangères à ce trouble.

Retrouvons ici l'avocat du savoir engagé : « Je dis bien une “politique de mondialisation”, je ne parle pas de “mondialisation”, comme s'il s'agissait d'un processus naturel » (Bourdieu, 2002, p. 3). En adressant aux écoles nationales des injonctions au changement, non seulement dans le sens d'une harmonisation des structures et des certifications en voie d'accomplissement, mais aussi, et plus fondamentalement, dans le sens d'une refonte de ses missions au bénéfice de la formation d'une main-d'œuvre adaptée à l'économie mondialisée, les politiques de mondialisation tendent à naturaliser en projet l'éducation, mais génèrent, dans le processus, des stratégies d'adaptation qui produisent plus de variété que de convergence.

On a tôt fait de relier ces phénomènes de médiation inhérents aux « traditions éducatives » et aux conservatismes qui travaillent les enseignants des pays concernés (« enable teachers to widen their perspective to see beyond the influences that have traditionally shaped their behaviour », CERI, 1998). C'est évidemment une façon pragmatique de poser les enjeux que de ne pas poser la question du sens. Ce qui se joue dans les formes d'adaptation (ou d'inadaptation) des écoles nationales et de leurs enseignants aux politiques de mondialisation est cependant plus complexe et tient à cinq séries d'enjeux en tension, qui sont proprement nationaux même s'ils se déclinent sur un plan international :

- le lien organique entre les enseignants, la société et l'État (quels que soient les référents politico-administratifs qui le déterminent), et le trouble que peut générer dans les institutions nationales la dévolution consentie de ces objectifs consubstantiels, de l'État-nation vers des institutions internationales (fussent-elles promues par les nations elles-mêmes) ;
- la fonction, qui est au cœur de l'action d'éduquer, de relier le sujet de l'éducation et de la formation à une communauté culturelle et de transmettre des biens

culturels dans le projet de former une citoyenneté instruite et critique (cela concerne aussi bien les enseignants en devenir que les élèves) ;

- la variété de la condition sociale des enseignants, de part l'Europe et le monde, qui expose à une quasi-impossibilité de décliner les attributs de l'enseignant-modèle ;
- l'improbable définition de l'enseignant idéal dans des sociétés démocratiques ;
- l'externalisation progressive, enfin, de la définition d'un projet d'éducation par des sociétés nationales confrontées de façon endogène aux difficultés auxquelles les expose leur fragmentation interne à poser les éléments d'un contrat démocratique d'éducation.

Si l'on admet que l'entrée en culture est ce qui rend possible au sujet de la formation de s'ouvrir au monde, ces tensions que traversent les démocraties, combinées à la tentation naturaliste qui travaille les politiques de mondialisation appliquée à l'éducation, sont propres, au-delà du volontarisme observable des États, qu'il soit timide ou zélé, à créer du trouble pour ceux qui ont pour tâche d'éduquer et de former.

Régis MALET

regis.malet@univ-lille3.fr

BIBLIOGRAPHIE

- BECK U. (2006). *Qu'est-ce que le cosmopolitisme ?*, Paris : Aubier.
- BOLI J., MEYER J., THOMAS G. *et al.* (1997). « World Society and the Nation State », *American Journal of Sociology*, vol. CIII, n° 1, p. 144-181.
- BOTTERY M. (1994). « Education and the Convergence of Management Codes », *Educational Studies*, vol. XX, n° 3, p. 329-45.
- BOURDIEU P. (2002). « Pour un savoir engagé », *Le monde diplomatique*, février, p. 3.
- BOURDONCLE R. (1991). « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue française de pédagogie*, n° 94, p. 73-92.
- BROADFOOT P. (2001). « Empowerment or performativity? Assessment policy in the late twentieth century », in R. Phillips & J. Furlong (dir.), *Education, reform and the state: twenty-five years of politics, policy and practice*, Londres : Routledge-Falmer, p. 118-35.
- BUCHBERGER F., CAMPOS B. P., KALLOS D. *et al.* (2000). *Green paper on teacher education in Europe*. Umea (Suède) : Thematic Network on Teacher Education in Europe Editorial Office.
- CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT (1998). *L'école à la page : formation continue et perfectionnement professionnel des enseignants*, Paris : OCDE.

- COCHRAN-SMYTH M. & LYTLE S. (1999). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York : Teachers College Press.
- DALE R. (1979). « From endorsement to disintegration: progressive education from the golden age to the green paper », *British Journal of Educational Studies*, vol. XXVII, n° 3, p. 191-209.
- DALE R. (1999). « Specifying globalisation effects on national policy: a focus on the mechanisms », *Journal of Education Policy*, vol. XIV, n° 1, p. 1-17.
- DALE R. & ROBERTSON S. (2009). *Globalization and Europeanization in Education*, Wallingford : Symposium Books.
- DUPRIEZ, V. & DUMAY X. (dir.) (2009). *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre*, Bruxelles : De Boeck.
- DUPRIEZ V. & MONS N. (dir.) (2011). « Les politiques d'accountability », *Éducation comparée*, n° 5.
- EURYDICE (2002). *Questions clés de l'éducation en Europe. Volume 3, La profession enseignante en Europe : profil, métier et enjeux. Rapport I, Formation initiale et transition vers la vie professionnelle : secondaire inférieur général*, Bruxelles : Eurydice.
- EURYDICE (2003). *Questions clés de l'éducation en Europe. Volume 3, La Profession enseignante en Europe : profil, métier et enjeux, Rapport III : Conditions de travail et salaires : secondaire inférieur général*, Bruxelles : Eurydice.
- EURYDICE (2004). *Questions clés de l'éducation en Europe. Volume 3, La Profession enseignante en Europe : profil, métier et enjeux, Rapport IV, L'attractivité de la profession enseignante au XXI^e siècle : secondaire inférieur général*, Bruxelles : Eurydice.
- FEJES A. (2006). The planetspeak Discourse of Lifelong Learning in Sweden: What is an Educable Adult?, *Journal of Education Policy*, vol. XXI, n° 6, p. 697-716.
- FULLAN M. & HARGREAVES A. (1996). *What's Worth Fighting for in Your School*, New York : Teachers College Press.
- FURLONG J. (1996). « Do student teachers need Higher Education? », in J. Furlong & R. Smith (dir.), *The Role of Higher Education in Initial Teacher Education*, Londres, Kogan Page, p. 151-165.
- GEWIRTZ S., BALL S. (2000). « From “welfarism” to “new managerialism”: shifting discourses of school headship in the education marketplace », *Discourse*, vol. XXI, n° 3, p. 253-68.
- GORARD S., SEE B., SMITH E. *et al.* (2006). *Strengthening the teaching workforce: issues in teacher supply, training, and retention*, Londres : Continuum.
- HAMMERSLEY M. (dir.) (2007). *Educational research and evidence-based practice*, Londres : SAGE.

- HARGREAVES A. (2000). « Four Ages of Professionalism and Professional Learning », *Teachers and Teaching*, vol. VI, n° 2, p. 151-182.
- HARGREAVES A. (2002). « Teaching and betrayal », *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol. VIII, n° 3, p. 393-407.
- HARGREAVES A. (2003). *Teaching in the knowledge society*, Buckingham : Open University Press.
- HELSEBY G. (1999). *Changing teachers' work; the reform of secondary schooling*, Buckingham : Open University Press.
- HENRY M., LINGARD B., RIZVI F. *et al.* (2000). *The OECD, globalization and education policy*, Oxford : Pergamon.
- JUDGE H., LEMOSSE M., PAINE L. *et al.* (1994). *The University and the Teachers: France, the United States, England*, Wallingford : Triangle Books.
- LESSARD C. (2003). « L'excellence des uns contre la réussite de tous », *Relations*, n° 687, p. 12-16.
- LOOMIS S., RODRIGUEZ J. & TILLMAN R. (2008). « Developing into similarities: global teacher education in twentieth century », *European Journal of Teacher Education*, vol. XXXI, n° 3, p. 233-245.
- LUCAS C. J. (1997). *Teacher Education in America: reform agendas for the twenty first century*, New York : St Martin's Press.
- MALET R. (2008). *La formation des enseignants comparée : identité, apprentissage et exercice*, Francfort : Peter Lang.
- MALET R. (dir.) (2010). *École, médiations et réformes curriculaires : perspectives internationales*, Bruxelles: De Boeck.
- MARGINSON S. (1999). « After globalization: emerging politics of education », *Journal of Education Policy*, vol. XIV, n° 1, p. 19-31.
- MAROY C. (2005). « Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. », *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n° 42, p. 35.
- MEYER J., BOLI J., THOMAS G. *et al.* (1997). « World society and the Nation-State », *American Journal of Sociology*, vol. CIII, n° 1, p. 144-181.
- MEYER J. & RAMIREZ F. O. (2000). The world institutionalization of education. Origins and implications, in J. Schriever (dir.), *Discourse Formation in Comparative Education*, Francfort : Peter Lang.
- NÓVOA A. (1998). *Histoire & comparaison : (essais sur l'éducation)*, Lisbonne : Educa.
- NÓVOA A. (2004). « Les enseignants et le nouvel espace public de l'éducation », in M. Tardif & C. Lessard (dir.), *La Profession d'enseignant aujourd'hui*, Sainte-Foy (Canada) : Presses de l'Université Laval.

- O'DONNELL S., SARGENT C., BYRNE A. & WHITE E. (2009). *INCA Comparative Tables, International Information Unit at the National Foundation for Educational Research* (NFER); disponible sur Internet : <http://www.inca.org.uk/INCA_comparative_tables_September_2009.pdf>, consulté le 1^{er} février 2011.
- OZGA J. (1995). « Deskillling a profession: professionalism, deprofessionalisation and the new managerialism », in H. Busher & R. Saran (dir.), *Managing Teachers as Professionals in Schools* (London, Kogan Page).
- PHILLIPS D. & OCHS K. (2004). « Researching Policy Borrowing: Some Methodological Challenges in Comparative Education », *British Educational Research Journal*, vol. XXX, n° 6, p. 773-784.
- PIOT T. (2008). « La construction des compétences pour enseigner », *Revue des Sciences de l'éducation de McGill*, vol. XLIII, n° 2, p. 95-110.
- POPKEWITZ T. S. (1998). *Struggling for the soul: the politics of schooling and the construction of the teacher*. New York & Londres : Teachers College Press.
- POPKEWITZ T. S. (2008). *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, education, and making society by making the child*. New York : Routledge.
- RAMIREZ F. & VENTRESCA M. J. (1992). « Building the Institution of Mass Schooling: Isomorphism in the Modern World », in B. Fuller & R. Rubinson (dir.), *The Political Construction of Education. The State, School Expansion and Economic Change*, New York : Praeger, p. 47-59.
- RIZVI F. & LINGARD R. (2006). « Globalization and the changing nature of the OECD's educational work », in H. Lauder & P. Brown, J. A. Dillabrough *et al.* (dir.) *Education, globalization and social change*, Oxford : Oxford University Press.
- RIZVI F. & LINGARD B. (2010). *Globalizing Education Policy*. Londres & New York : Routledge.
- TARDIF M. & LESSARD C. (dir.) (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Sainte-Foy (Canada) : Presses de l'Université Laval.
- SAFSTROM, C.A. (2005). « The European knowledge society and the diminishing state control of education: the case of Sweden », *Journal of Education Policy*, vol. XX, n° 5, p. 583-93.
- SCHRAM S. (2000). *After Welfare. The Culture of Postindustrial Social Policy*, New York : New York University Press.
- SHIMIHARA N. K. & HOLOWINSKI I. Z. (dir.) (1995). *Teacher Education in Industrialized Nations*, New York & Londres : Garland Publishing.
- SWING E. S, SCHRIEWER J. & ORIVEL F. (dir.) (2000). *Problems and Prospects in European Education*, Londres : Praeger.
- TATTO M. (coord.) (2007). « Special edition on educational reform and teacher education », *International Journal of Educational Research*, n° 45, p. 4-5.

- TEODORO A. (2007). « Nouvelles modalités de régulation transnationale des politiques éducatives. Évidences et possibilités », *Carrefours de l'éducation*, n° 24, p. 201-215.
- TONNA M. (2007). « Teacher education in a globalized age », *Journal for Critical Education Policy Studies*, vol. V, n° 1.
- TYACK D., TOBIN W. (1994). « The “Grammar” of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? », *American Educational Research*, vol. XXXI, n° 3, p. 453-479.
- VINCENT G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? :scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- WALLERSTEIN, I. (2009). *Comprendre le monde : introduction à l'analyse des systèmes-monde*, Paris : La Découverte.