

LES RHÉTORIQUES DE LA PROFESSIONNALISATION

VINCENT LANG*

Résumé

À partir des années 1980 les responsables de l'institution éducative ajoutent aux réformes de structure entreprises depuis les années 1960, une politique de développement professionnel des métiers enseignants : la professionnalisation est devenue un thème majeur de la rhétorique de la réforme de l'école et, dans les processus de construction sociale des groupes professionnels, se décline depuis selon un éventail de sens et d'enjeux variés selon la position des acteurs dans l'organisation. On constate d'abord que la politique de professionnalisation n'a que des effets limités en formation initiale ; souvent comprise comme processus de rationalisation et de standardisation, elle se heurte en partie aux cultures professionnelles des enseignants et rencontre des limites, intrinsèques à son projet, par rapport aux conditions d'exercice, aux pratiques et aux attentes des enseignants. Ces rhétoriques proposent enfin des cadres d'interprétation et de régulation des réalités sociales que l'on peut comprendre comme une réponse aux différentes formes de « désinstitutionnalisation » de l'école qui constituent le travail enseignant comme un ensemble d'activités par lesquelles les acteurs construisent l'école et en même temps leur expérience, sous forme d'ajustement partiels et de choix orientés par une rationalité limitée.

Abstract

Since the 1980's, the education institution officials have added to the reforms of structure undertaken in the 1960's, a policy of professional development of teachers' jobs: professionalization has become a major theme of the rhetoric of school reform and has come in a variety of forms since then, within the process of social construction of professional groups, according to a wide range of meanings and various stakes depending on the actors' position in the organization.

* - Vincent Lang, CREN, Université de Nantes.

First of all, one can see that the policy of professionalization only has limited effects on preservice training. Besides, it is often understood as a process of rationalization and standardization, it partly clashes with the teachers' professional cultures and it is intrinsically limited by the teachers' working conditions, practices and expectations. Finally, these rhetorics propose frames of interpretation and regulation of social realities which can be understood as an answer to the different forms of "disinstitutionalization" of school which constitute the teachers' work as a set of activities by which the actors build school education and their own experience at the same time in the shape of partial adjustments and choices influenced by a limited rationality.

La notion de professionnalisation est un des thèmes essentiels de la rhétorique de la réforme de l'école d'aujourd'hui. Dans le milieu éducatif comme pour d'autres groupes professionnels, en liaison avec des dynamiques de déprofessionnalisation ou de reprofessionnalisation (Dubar & Lucas, 1994), la signification du terme s'est élargie, dépassant la perspective fonctionnaliste de mise en conformité aux standards déclarés des professions établies (1). Le terme a eu une forte vertu mobilisatrice pour certains acteurs et donne lieu à des débats ou des polémiques que l'on peut regrouper autour de deux pôles.

96

• Les discours positifs déploient une argumentation sur trois registres. La professionnalisation concerne d'une part le renouvellement nécessaire des métiers enseignants et pourrait représenter « une certaine forme d'idéal professionnel des enseignants des années "90" » (Sirota, 1993), souvent référé à la figure du « praticien réflexif », modèle de référence largement répandus dans certains sous-groupes professionnels. Elle est d'autre part investie d'un message d'amélioration d'une position sociale, un groupe professionnel se dotant progressivement des attributs « fonctionnels » des professions mieux établies pour tenter de négocier une revalorisation de sa position sociale. Elle est enfin synonyme d'une « modernisation en marche » (Obin, 1995) de l'organisation, s'inscrivant dans une dynamique de déconcentration des pouvoirs, de responsabilisation des agents devenus acteurs, d'adaptation et de développement de l'appareil éducatif ; une valeur de démocratisation peut en outre se greffer sur cette approche managériale.

1 - Cf. Chapoulie, 1973 ; Vrancken, 1994.

- La rhétorique critique développe une argumentation opposée. La professionnalisation d'une part, sous couvert des sciences sociales et humaines, et quoiqu'en pensent ses défenseurs, est une instrumentalisation de la fonction professorale, et, en ce sens, un avatar des débats sur la place de la pédagogie et des sciences de l'éducation dans la formation des enseignants (2). Elle est d'autre part suspectée d'un déficit démocratique, masquant des intérêts sociaux et corporatistes derrière une idéologie de l'intérêt général et du bien commun (Isambert-Jamati et Bourdoncle, 1993). Enfin elle a pour finalité l'adaptation de l'appareil éducatif au marché du travail, qui plus est avec la volonté quasi explicite de détruire les barrières nationales et d'insérer plus étroitement les appareils scolaires dans les transformations sociales liées à la mondialisation des échanges.

Il ne s'agit pas là de discours désintéressés ; selon Popkewitz (1994), le plaidoyer en faveur de la professionnalisation sert « à mettre en place la loyauté et la solidarité sociale avec des valeurs et des intérêts sociaux particuliers ». Il faut alors considérer le discours sur la professionnalisation comme un enjeu dans les processus de construction sociale des groupes professionnels (3) ; elle renvoie en effet à l'évolution des tâches dans la division sociale et technique du travail, aux constructions identitaires des acteurs, à la fabrication de légitimation et de mobilisation interne réalisées par les membres et leurs organisations, mais aussi aux interventions opérées par les groupes professionnels « voisins » (encadrements hiérarchique, territorial, professionnel, etc.).

LES MOBILISATIONS D'ACTEURS

La professionnalisation dans le secteur éducatif en France se décline selon un éventail de sens et d'enjeux variés selon les acteurs ; cette pluralité renvoie sans doute à des métiers différents mais également à la position des acteurs dans l'organisation, à leur marge de manœuvre et à leur champ de pouvoir ; les enquêtes de terrain font apparaître des segmentations, des processus d'éclatement plus que des groupes professionnels unifiés ou que des sous-groupes partageant les mêmes valeurs et une

2 - Sur ce débat, cf. par exemple V. Isambert-Jamati, 1969.

3 - Ce sont des relations de pouvoir qui sont aussi en question dans les discours de la professionnalisation que nous analysons ici. Mais pour utiliser une terminologie issue des travaux de M. Foucault, les techniques de gouvernement et de normalisation qui sont annoncées, les relations stratégiques mises en œuvre par les différents groupes professionnels s'inscrivent dans le cadre d'une « gouvernementalité » et non d'une domination, comme la note en annexe (« L'histoire à la manière de Foucault? ») tente de l'expliquer.

définition commune de la situation (4). On observe donc que des acteurs, multiples, sont parties prenantes, à des titres divers, dans les mutations actuelles des métiers enseignants :

1. Une fraction des responsables et des « gestionnaires alternatifs » (Prost, 1999) du système éducatif, membres de la haute administration et de l'Inspection générale, sont favorables à une modernisation du système éducatif, pensée en termes de gestion, de mobilisation des ressources humaines. On peut distinguer différents types d'enjeux :

a. *politique* : ainsi une plus grande professionnalisation de la formation des enseignants devrait permettre aux acteurs de faire face aux problèmes professionnels contemporains et aux défis actuels de l'école : qualification massive de la main d'œuvre, lutte contre l'échec scolaire, contre la violence à l'école, etc.

b. *gestionnaire* : la professionnalisation est ici un outil de gestion et d'adaptation des personnels et s'inscrit dans l'horizon de « la logique compétence », alternative aux anciens modes de gestion de l'emploi. « À une qualification donnant lieu à un grade, garantie à vie, arrogante, désuète, s'oppose ainsi l'idée d'un apprentissage et d'un développement professionnel régulier progressif, interactif, tout au long de la vie professionnel. » (Demaillly, 1999, p. 13) L'auteur montre que cette « gestion des compétences » prétend répondre à des changements sociétaux et de publics scolaires qui impliquent à la fois la transformation des cultures professionnelles (travail collégial, culture de l'évaluation, culture du projet et du contrat, sens du partenariat, etc.) et les évolutions des modes de rétribution ; la professionnalisation peut relever d'une double inspiration, jacobiniste moderne (dynamique de déconcentration) ou néolibérale (diminution du rôle de l'État).

c. *pédagogique*, qui s'inscrit dans une logique instrumentale de rationalisation d'un métier ou d'un appareil de formation (Lang, 1999), à la fois par rapprochement des pratiques professionnelles de terrain, par instrumentation et standardisation d'un certain nombre d'actes ou d'outils professionnels.

2. Une part importante des personnels d'encadrement hiérarchique et territorial des enseignants (chefs d'établissement, corps d'inspection), souhaite des transformations de l'organisation du travail, du fonctionnement des établissements, autant de leviers pour faire évoluer les professionnalités enseignantes. Ainsi les chefs d'établissement sont conduits à de nouveaux rapports aux métiers enseignants : développer une culture managériale de l'efficacité, de l'évaluation, de l'innovation, élucider la politique de l'établissement, mettre en débat les éléments d'une éthique tournée

4 - Bucher et Strauss définissent une profession comme « un conglomérat de segments en compétition et en restructuration continue ». Ce qui distingue les segments entre eux, ce ne sont donc pas des classifications établies, mais une construction commune de situation et des croyances partagées sur le sens subjectif de l'activité professionnelle.

vers un service (du) public juste et démocratique dans les conditions actuelles de la scolarisation, etc. Il s'agit là d'un travail d'enrôlement pour obtenir le consentement des acteurs (5) : la reconnaissance de la légitimité de ce travail constitue un enjeu identitaire essentiel pour ces chefs d'établissement.

3. Une partie des formateurs en formation initiale ou continue, participant à l'encadrement professionnel des enseignants, y ont vue l'occasion de nouvelles opportunités de carrière, d'une reconnaissance identitaire. Bien qu'ils se caractérisent par une très forte diversité de statuts, de trajectoires professionnelles (Lang, 2001), la professionnalisation des enseignants et le développement des IUFM (6) peuvent servir leur image d'expert. On observe ici facilement la segmentation du groupe professionnel, entre par exemples, les formateurs des IUFM et les formateurs dits de terrain (Baillat, 1996).

4. Un certain nombre de chercheurs dans les domaines de l'éducation peuvent être aussi partie prenante dans cette dynamique, comme on peut le constater dans d'autres pays (Tardif, Lessard, Gauthier, 1998). Les enjeux institutionnels et symboliques sont ici évidents comme le montre, par exemple, les critiques virulentes et les polémiques dont les Sciences de l'éducation ont été l'objet lors de la mise en place des IUFM.

5. Pour certains groupes d'enseignants, en particulier en France pour le premier degré, la professionnalisation a été l'occasion de négocier un repositionnement dans la division du travail et a représenté une revalorisation sociale et professionnelle (création du corps de professeur des écoles) après une période de déqualification relative. Réciproquement, un certain nombre de syndicats d'enseignants du secondaire ont exprimé des craintes quant au déclassement relatif du groupe professionnel, à la normalisation de la profession par l'imposition de standards de compétences, à la mise en cause des statuts au nom de nouvelles compétences et d'une qualification en situation.

6. Certains groupes d'enseignants, militants pédagogiques, y voient l'occasion de développer et faire reconnaître de nouvelles pratiques tournées vers les démarches de projet, de partenariat, le travail collégial, le développement de l'autonomie professionnelle, etc. Si les termes peuvent être communs, les dispositifs préconisés ou les valeurs affirmées ne sont pas nécessairement identiques à ceux des gestionnaires évoqués précédemment.

5 - Dans la mesure où les postures éthiques et politiques sont essentielles dans l'exercice professionnel, sauf à réduire l'éducation à une activité de prestation de services (Demailly, 2001).

6 - Instituts universitaires de formation des maîtres, généralisés depuis 1991.

7. Pour d'autres enseignants, la professionnalisation ou le développement d'un « professionnalisme », sont une des réponse à la rupture qu'ils vivent entre travail prescrit et travail réel et à des difficultés professionnelles identifiées localement dans de nouveaux contextes d'exercice pour lesquels les ressources des anciennes cultures professionnelles s'avèrent insuffisantes (Bouveau et Rochex, 1997 ; Kherroubi, 1999). L'un des enjeux essentiels est ici de construire une relation éducative qui ne va plus de soi dans des contextes difficiles dans lesquels les enseignants sont confrontés à des problèmes d'indiscipline chronique et de violence, ou simplement lorsqu'il s'agit de « faire tenir » la situation scolaire (Van Zanten, 2000).

8. Les syndicats enseignants, comme le ministère dans des campagnes publicitaires de recrutement d'enseignants, utilisent également les termes de « professionnalisation », « profession », « professionnels », pour développer une image de marque positive qui « tire » le groupe vers une position distinctive supérieure. Ce travail de construction identitaire vise la mobilisation des membres du groupe lorsque les termes sont utilisés dans la communication interne. Enjeux de visibilité, de reconnaissance d'une professionnalité distinctive (versus une définition administrative et culturelle du métier), de cohésion du groupe professionnel, etc.

Cette revue est loin d'être exhaustive mais suffit à montrer la polysémie du terme et la multiplicité des enjeux et des intérêts que les sous-groupes professionnels peuvent défendre : qualité du savoir-faire ou approfondissement d'un métier, valeur d'échange et prestige social, mode de transformation de la relation salariée, gestion des ressources humaines et adaptation de l'appareil éducatif aux transformations sociétales et aux évolutions du marché du travail, etc.

Si les rhétoriques sont diverses, voire antagonistes, on peut s'interroger sur les transformations des formations, des métiers et sur les dynamiques de professionnalisation qui les travaillent, en sachant les difficultés qu'il peut y avoir à percevoir les évolutions à long terme et les illusions qui consistent à surévaluer ou sous-évaluer les changements actuels. De même, peut-on parler d'une politique de professionnalisation qui aurait l'ambition de transformer les anciens métiers ? Quel peut être l'efficace d'un tel volontarisme politico-administratif ?

VERS UNE NOUVELLE CULTURE PROFESSIONNELLE ?

Les enseignants depuis quelques décennies sont confrontés dans leurs pratiques à des difficultés qui ne relèvent pas des ressources de leurs cultures professionnelles traditionnelles. Ainsi, dans le secondaire, ces pratiques reposaient sur un certain nombre de postulats, qui interdisent de les concevoir comme des savoir-faire profes-

sionnels spécifiques : les contenus sont par eux-mêmes capables de « motiver » ou de mobiliser les élèves. La maîtrise des savoirs disciplinaires est suffisante pour construire une leçon parce que l'organisation de celle-ci relève principalement d'une logique des contenus. L'École peut « neutraliser » les singularités des individus et ignorer l'hétérogénéité des élèves, même si, de fait, les enseignants s'adaptent à un niveau moyen de la classe. La raison étant universelle, le cheminement intellectuel du maître, s'il est authentique, ne peut que susciter le cheminement identique des élèves : le seul art pédagogique consiste à donner l'exemple d'une pensée en acte qui s'interroge ; il suffit alors à l'élève d'imiter pour apprendre, parce qu'imiter va de soi, etc. On le voit, toute idée d'une instrumentation ou d'une médiation pédagogique est un leurre et le colloque singulier avec les élèves se décline selon une double dimension : la maîtrise d'une « haute culture » la capacité et la volonté de réfléchir.

Or dans les enquêtes auprès des enseignants, débutants ou chevronnés, des enseignements primaire et secondaires, il est significatif de constater que les présupposés anciens qui fondaient les pratiques professionnelles sont devenus autant d'obstacles qu'ils rencontrent dans l'exercice quotidien, celui-ci les renvoyant massivement à une centration nouvelle sur les élèves (Lang, 1999).

Plus généralement, on observe, quant à la teneur de l'exercice professionnel, une double dynamique d'évolution bien souvent décrite aujourd'hui. Elle s'inscrit d'abord dans la continuité de la mission d'enseignement, selon d'une part une dynamique d'approfondissement et d'instrumentation des anciens métiers, par une plus forte centration sur l'élève-apprenant, en termes de travail sur le rapport aux savoirs, d'aide méthodologique au travail personnel ou à la construction de compétences transversales, etc. ; selon d'autre part, une préoccupation d'adaptation de l'enseignement à l'hétérogénéité des groupes d'élèves, en termes d'évaluation du niveau et des apprentissages, de différenciation pédagogique, de techniques visant à une meilleure maîtrise des conditions d'apprentissage. En second lieu, de nouvelles compétences marquent un élargissement du cadre de référence de l'action pédagogique : construire et mener des projets pédagogiques, travailler collégalement, s'investir dans des partenariats éducatifs, etc., sont des dimensions de l'exercice professionnel fortement mises en valeur, qui requièrent des savoir-faire de types organisationnel, relationnel, qui n'appartiennent pas aux cultures professionnelles traditionnelles et qui s'appuient sur une posture éthique d'autant plus importante que les finalités de l'institution sont incertaines. Cette « culture d'acteur » vise aussi à reconstruire une relation éducative qui ne va plus de soi dans une scolarisation de masse.

Les enquêtes montrent que si la grande majorité des enseignants est favorable à de nouvelles formes d'organisation du travail, particulièrement au niveau élémentaire, celles-ci sont cependant jugées difficiles à mettre en œuvre et ne sont pas encore les

pratiques les plus courantes (Périer, 1994 ; Maresca, 1995 ; Esquieu et Péan, 1995). Enfin ces études montrent que les changements de cultures et de pratiques professionnelles ne tiennent pas d'abord à des effets de générations entre enseignants mais sont liés aux transformations de la scolarisation. Les métiers changent lorsque les conditions de scolarisation se transforment: si le constat met à mal le postulat de l'unité de chacun des corps enseignants (7), il indique également que ces évolutions des cultures professionnelles sont moins liées à une volonté politique et à l'action d'experts qui imposeraient des standards nouveaux qu'à la transformation des publics scolaires. Ce n'est en effet qu'à partir des années 1980 que les responsables de la conduite de l'institution éducative vont ajouter, aux réformes de structure entreprises depuis les années 1960, qui ont profondément remodelées les conditions de la scolarisation, une politique de développement professionnel visant à redéfinir le champ et la teneur des métiers enseignants et à promouvoir de nouvelles compétences.

Depuis lors, le discours sur la professionnalisation propose une image profondément nouvelle de ces métiers: l'expertise professionnelle tend à devenir une valeur pour elle-même, source de légitimité sociale, la reconnaissance ne se fondant plus seulement sur la haute culture des professeurs, les vertus citoyennes ou domestiques des instituteurs/trices. Il préconise également l'instrumentation croissante des pratiques, la rationalisation des savoirs et des savoir-faire, sans méconnaître pour autant les dimensions interactives et éthiques de l'exercice professionnel.

On peut tenter alors d'examiner les effets de cette politique volontariste de professionnalisation à travers les transformations des formations professionnelles initiales.

102

Des effets limités en formation initiale

Les IUFM s'inscrivent dans une lente transformation de la formation initiale des enseignants, commencée essentiellement à la fin des années 60 pour le premier degré, à partir des années 80 pour le second degré, dans la suite des mutations du système éducatif: la politique de professionnalisation des métiers de l'enseignement apparaît comme un épisode récent d'un long processus. Si ces instituts marquent un tournant dans cette lente évolution, ils sont tout autant les héritiers des institutions et traditions antérieures: les cultures professionnelles des formateurs, les réseaux d'établissements, les ressources matérielles et pédagogiques locales, la nature des concours de recrutement, etc., continuent à orienter profondément les nouvelles formations.

7 - Barrère, 2000, par exemple.

L'enjeu principal de la mise en place des IUFM ne relève pas essentiellement d'une nouvelle conception de la professionnalité enseignante ou des dispositifs de formation : sur ce terrain, la continuité l'emporte largement sur les transformations (Lang, 1999). Ces nouvelles formations ont d'abord un impact d'ordre symbolique à l'égard de l'opinion par la visibilité nouvelle qu'elles donnent aux métiers de l'enseignement ; elles touchent également la position sociale et les statuts des enseignants, en particulier par le recrutement généralisé au niveau de la licence. Les enseignants du premier degré trouvent sans doute à court terme des bénéfices à la politique de professionnalisation : développement de leur autonomie dans la pratique professionnelle, parce que les normes prescriptives traditionnelles s'effacent au profit d'une initiative croissante dans l'exercice professionnel ; arrêt d'une lente déqualification relative au sein de la population s'accompagnant d'un gain statutaire et financier, au prix sans doute de la perte d'une identité professionnelle qui leur valait jadis une forte reconnaissance de la population. Pour les enseignants du second degré, la création des IUFM affiche clairement la reconnaissance d'une identité professionnelle qui ne se réduit plus à la seule compétence culturelle personnelle, mais la mise en place des IUFM se traduit par un certain nombre de craintes déjà évoquées, autour d'un déclassement relatif du groupe professionnel et d'une normalisation des pratiques.

On ne peut donc guère être surpris des résultats des enquêtes portant sur les effets de la formation. D'une part, soumis à de fortes contraintes (place des concours, urgence de la prise de fonction), les formateurs des IUFM s'inscrivent dans des formations très professionnelles. Leurs objectifs visent les pratiques et l'efficacité professionnelles, en privilégiant des attitudes d'analyse et de réflexivité, rompant avec les anciennes formations modélisantes ou fondées sur l'accumulation d'expériences ; on constate cependant que ce qui élargit le métier d'enseignant au-delà de la classe n'est souvent pas une priorité, comme si l'établissement ou le cycle n'avaient guère de réalité dans les pratiques professionnelles (Lang, 2001). D'autre part, on observe qu'après la période de prise de fonction, les jeunes enseignants rencontrent, sur les terrains, les mêmes difficultés professionnelles que leurs aînés. S'ils portent une bonne appréciation sur la formation reçue en IUFM, ils estiment que les formations non disciplinaires sont peu utiles, sauf lorsqu'ils sont confrontés à des publics scolairement difficiles. Globalement les nouvelles formations semblent moins produire une transformation substantielle du métier qu'une meilleure adaptabilité aux changements de situation (Robert et Terral, 2000).

Si la politique de professionnalisation accompagne les lentes transformations des formations professionnelles, si elle est une des réponses aux transformations des conditions de scolarisation et aux difficultés de l'exercice professionnel, elle soulève également, dans le contexte français, un certain nombre de résistances qui limitent ou freinent les politiques volontaristes.

Des résistances

La professionnalisation des métiers éducatifs repose sur des fondements qui paraissent bien souvent étrangers aux cultures traditionnelles des enseignants ; certes ces cultures sont loin d'être figées mais elles semblent évoluer et s'adapter en privilégiant des continuités de missions et de valeurs, même dans les profondes transformations du contexte national ou européen des dernières décennies. Deux entrées sont ici particulièrement marquantes.

1. L'expertise n'est pas une valeur dominante pour ces groupes professionnels. La figure de l'expert peut s'imposer dans le champ des interactions sociales dans la mesure où le modèle d'une rationalité de type instrumental est privilégié ; celle-ci gagne non seulement l'institution éducative, en tant qu'organisation dont il faut moderniser la gestion, mais également l'action éducative, sous les espèces en particulier des technologies éducatives ou de l'ingénierie éducative et didactique. L'expertise tend à exclure toute justification d'ordre proprement politique, vidant l'organisation de la vie collective de toute référence à des règles normatives de l'interaction, réduisant celles-ci à des sous-systèmes de l'activité instrumentale. Or les discours traditionnels de légitimation dans le monde enseignant relevaient du modèle de l'« intérêt général » (Derouet, 1992), portant sur les finalités de la société, la légitimité du pouvoir (républicain). Certes en pratique le modèle civique s'est assoupli : l'intérêt général n'est pas nécessairement contradictoire avec la recherche d'efficacité ou avec la solidarité. Boltanski et Thévenot (1991) ont montré que les organisations sont soumises à une pluralité d'impératifs différents qui structurent l'organisation, la dynamisent, la font évoluer : tenir compte de la concurrence sur le marché ; être efficace dans la production de biens ou de service ; enrôler les acteurs, utiliser leurs qualités en situation ; construire un projet commun dont les membres de la communauté sont solidaires et pour lequel ils se mobilisent ; favoriser l'innovation, la créativité ; assurer une bonne image à l'extérieur de l'organisation. L'accord au sein d'une organisation ne se fait pas autour d'une logique dominante, mais se réalise sous forme de compromis et chaque acteur est amené à utiliser ces différentes logiques. L'école est donc aujourd'hui dans plusieurs mondes, selon le titre d'un ouvrage collectif dirigé par Derouet (8) et nous sommes loin de la domination de la figure de l'expert : dès lors rationalisation et la standardisation du métier ne vont pas de soi.

2. La recherche en éducation, peu développée ou peu reconnue, n'a jamais fonctionné comme une référence des pratiques éducatives.

8 - De Boeck / INRP, 2000.

Si aux USA « la science a apporté beaucoup de légitimité au travail sur les programmes scolaires et l'enseignement » (Popkewitz, 1994, p.63), il n'en va pas de même dans le contexte français, même si les discours accompagnant la mise en place de l'école républicaine à la fin du XIX^e s'appuient sur les connaissances reconnues de l'époque, ou si certains groupes d'experts, en particulier issus des Sciences de l'éducation, peuvent mettre en avant la possibilité d'une formation mieux fondée et instruite. Les « standards de la profession » ne sont pas essentiellement élaborés par des groupes d'experts extérieurs au groupe professionnel. Les travaux de Chervel (1998) montrent bien plutôt la difficulté pour le pouvoir de modifier les traditions qui ont fondées la professionnalité et la compétence des enseignants du primaire par exemple, et établissent que d'autre part les modèles de pratiques, les manuels, les exercices sont massivement issus du terrain.

Si la professionnalisation, comprise comme processus de rationalisation et de standardisation partielles se heurte aux cultures professionnelles actuelles des enseignants et n'en constitue qu'une des dimensions constitutives, elle rencontre également des limites, intrinsèques à son projet, par rapport aux conditions d'exercice, aux pratiques et aux attentes des enseignants.

Des limites

Un certain nombre de travaux montrent que l'élargissement de la compétence, le développement d'une expertise ne répondent que partiellement à la complexification des tâches et aux difficultés que les enseignants peuvent rencontrer sur le terrain. Trois exemples peuvent illustrer le propos.

1. L'élargissement du cadre de référence (de la classe au cycle et à l'établissement) et l'accroissement de la composante collégiale de l'activité enseignante ne vont pas de soi, non seulement parce qu'ils sont encore loin d'être communément partagées, mais parce que d'une part, les rapports entre ces nouvelles compétence et la mission toujours actuelle de transmission de savoirs à des élèves ne sont pas clairement établis et que d'autre part, ce nouvel espace public de l'exercice professionnel rencontre des limites dans la mise à plat, l'explicitation et la justification des manières de faire, des critères d'évaluation, etc., de chacun (Rochex, 1995). C'est s'interroger d'une part sur le rapport entre ces nouvelles compétences et les finalités de l'école, d'autre part sur les limites de la collégialité et de la transparence des pratiques, alors que l'institution fonctionne largement sur le non dit, l'ambiguïté et l'acceptation de règles floues permettant des négociations locales (Perrenoud, 1984).

2. Dans un certain nombre d'établissement réputés difficiles, les enseignants soulignent le poids croissant de l'ordre disciplinaire et de leur rôle d'éducateurs pour faire tenir la situation scolaire. L'absence de rapports sociaux stables fait basculer la

relation pédagogique « dans l'univers aléatoire des relations humaines » (Barrère, 2000, p. 479) ; il n'est pas évident qu'un « professionnalisme » puisse permettre aux enseignants de s'y retrouver : si les problèmes d'autorité ne sont plus censés être résolus par la légitimité du savoir ou de l'adulte, la représentation moderniste d'une autorité experte, qui résorberait par la maîtrise pédagogique les risques de désordre, n'est pas convaincante jusqu'au bout.

3. La relation pédagogique repose sur un certain nombre de préclables, variables selon les enseignants : que l'enfant ou l'adolescent comprennent ce que peuvent être des compartements d'élèves, qu'ils maîtrisent un certain nombre de compétences, en particulier langagières, etc. ; de même les enseignants sont confrontés à la question du sens du travail scolaire (contenus et activités), antérieurement supposé « naturel ». Or chaque enseignant se positionne à l'égard de ces conditions de passibilité de l'exercice professionnel à partir du sens qu'il donne à son métier, de sa trajectoire sociale, de son histoire personnelle et de son expérience professionnelle. « Cette part d'engagement de soi, dont tous les enseignants soulignent à la fois l'irréductibilité et le coût, conduit à être pour le moins prudent et circonspect à l'égard des tentatives prescriptives, technicistes ou positivistes que l'on peut parfois déceler dans nombre de discours savants ou institutionnels sur la professionnalisation du métier enseignant ou sur la rationalisation des compétences et des savoirs, formels et informels, qui y sont mis en œuvre. » (Rochex, 1995, p. 56)

La transformation des métiers enseignants en France commence avec la prolongation de la scolarité, l'ouverture progressive de l'ensemble du secondaire, sa massification, avec l'exigence d'une hausse générale de la qualification de la population, objectifs qui seront des priorités politiques quasiment tout au long de la seconde moitié du XX^e siècle. La problématique de la professionnalisation est apparue tardivement dans ce contexte : non seulement elle n'est en rien à l'origine de l'évolution de ces métiers, mais ses effets semblent devoir être limités. D'une part, elle ne relève pas d'une politique clairement définie et systématiquement appliquée mais renvoie bien plutôt aux jeux des acteurs, à la pluralité de leurs interprétations et à leurs positionnements réciproques dans l'institution, à la pression qu'exercent les attentes sociales à l'égard des performances du système éducatif, etc. D'autre part, l'incertitude des finalités, la forte indétermination des tâches, la diversité et le caractère composite des accords locaux (Derouet, 1992), donnent une prise limitée aux tentatives institutionnelles de professionnaliser les métiers, tentatives qui de fait tendent à privilégier la rationalisation et l'instrumentation technique des activités.

Comment comprendre alors ces rhétoriques de la professionnalisation ?

LA QUESTION DU SENS, ENCORE

Elles nous renvoient sans aucun doute à des transformations réelles de la scolarisation, aux interprétations qu'en font les acteurs pour lesquels les enjeux sont multiples et les intérêts souvent opposés, mais on peut également les interroger sur un autre registre : ces rhétoriques sont autant de manière de construire des représentations du monde, de la scolarisation, des rapports sociaux autour de l'école. En d'autres termes, ces rhétoriques d'une certaine façon « consacrent et normalisent » (Popkewitz, 1994), en proposant des cadres d'interprétation et de régulation des réalités sociales. Peut-on alors distinguer une visée ou un enjeu derrière les discours qui organisent notre représentation de l'école en terme d'expertise, quels que soient les débats sur sa nature (modèles technicien, clinicien, critique, etc.) ? On se contentera ici de rejeter quelques interprétations trop rapides (9) et de proposer quelques spéculations.

En premier lieu, la problématique de la professionnalisation en France ne me semble pas vraiment correspondre à un dessein idéologique précis quant à une nouvelle société ou à la rénovation d'un contrat social qui concernerait, dans une formulation polémique, « ce que doit être le jeune Français tourné vers l'avenir dans le cadre de la mondialisation ». L'idée qu'il pourrait y avoir un projet de société construit que tenterait d'imposer un groupe social ne résiste pas non plus à l'analyse : l'appareil scolaire n'est pas réductible à une école de groupe ou de classe, même si elle contribue à produire et reproduire les différences entre les groupes ou classes d'une formation sociale (Vincent, 1994).

En second lieu, la professionnalisation serait un des leviers pour adapter l'appareil éducatif au marché du travail. Bien évidemment toutes les formations professionnalisantes ont un tel objectif, mais dans quelle mesure la professionnalisation des métiers éducatifs pourrait-elle avoir un tel effet ? On observera d'abord l'ancienneté du débat et l'on sait que la dissociation de l'enseignement et de la formation professionnelle est constitutive de l'école républicaine (Nique et Lelièvre, 1993), et que la V^e République débutante tentera par la planification économique et l'orientation scolaire de mettre en adéquation le développement de l'économie et la formation de la main d'œuvre : les « niveaux » de sortie de la scolarité devaient mettre en correspondance les aptitudes individuelles, les filières de formation et les besoins du pays. La professionnalisation serait le dernier avatar de ce couplage entre l'appareil éducatif et le marché du travail. Le système « qualification-emploi », formalisé dans des conventions collectives négociées dans l'après-guerre, est mis en cause à partir

9 - Cf. note en annexe sur le caractère très réducteur d'un certain nombre de travaux en histoire de l'éducation qui se sont réclamés de M. Foucault, ou de quelques pages de son ouvrage, *Surveiller et punir*.

des années 1970, pour de multiples raisons : il est rigide alors que la flexibilité s'impose dans l'organisation de la production ; s'il fonctionne pour le travail industriel taylorisé, il est inadapté pour le tertiaire en fort développement ; la correspondance qualification – emploi n'est plus assurée en période de récession et de sous-emploi, etc. Plus que la qualification, la formation vise le développement des compétences, et devient une responsabilité personnelle. C'est le sens du slogan lancé en 1996 par l'Union européenne : la « formation tout au long de la vie » fait de chaque individu l'entrepreneur de sa formation continue, pour maintenir son employabilité, dans des parcours professionnels incluant temps de travail, de chômage, formation, activités associatives bénévoles.

Il est alors aisé de comprendre que dans les processus de professionnalisation des métiers du champ éducatif on retrouve un certain nombre de principes, de valeurs, de manières d'être qui se diffusent dans l'ensemble de la société : objectifs fixés au niveau national, délégation du choix des moyens au niveau local et encouragement à l'innovation, responsabilisation des agents devenus acteurs, minoration de la qualification formelle au profit de la compétence à s'ajuster aux situations locales, développement des procédures de régulation *a posteriori*, corrélativement développement des procédures d'évaluation, etc. Chaque catégorie d'acteurs en voit les bénéfices et les contraintes ; le citoyen peut à la fois y voir un des moyens que prend une organisation complexe et lourde pour répondre aux défis de la scolarisation d'aujourd'hui et s'interroger sur les dangers d'une dérégulation, qu'elle soit d'inspiration « jacobiniste moderniste » ou néolibérale, qui bien souvent renforce les ségrégations (Van Zanten, 1996 ; Trancart, 1998), confond démocratisation et service du public, c'est-à-dire adaptation aux attentes des usagers locaux, ce qui bien sûr est à la fois légitime et insuffisant. On le voit, la professionnalisation des métiers de l'enseignement n'exclut pas les dérives gestionnaires, n'interdit pas non plus les choix de société. On ne comprend pas bien pour autant en quoi ces transformations dans le fonctionnement de l'appareil éducatif, effets de la décentralisation et de la déconcentration, conduirait pour autant inéluctablement à le mettre au service du marché du travail, sauf à le considérer comme un microcosme, position qui n'est pas tenable. Comme l'a montré avec saveur et humour J.C. Passeron, la conceptualisation sauvage du changement évite rarement le pathétique de la modernité (1991, p. 170sq).

Une autre piste de réflexion paraît plus riche sur un plan heuristique. La professionnalisation peut être un symptôme d'une transformation de la « forme scolaire » telle qu'a pu la définir G. Vincent : l'école comme mode de socialisation spécifique, en même temps qu'elle transmet des savoirs, des connaissances, est fondamentalement liée à des formes d'exercice du pouvoir, sous une forme particulière : « L'école éduque, c'est-à-dire assujettit à des règles. » (1980, p. 263) L'école, règne de la règle impersonnelle, s'oppose à toutes les formes de pouvoir qui reposent sur la volonté ou l'inspiration d'une personne. Mais la règle peut être soit imposée par une

sorte de dressage (d'où l'importance des signaux, des postures et des gestes), soit justifiée et intériorisée en faisant appel à la « raison » et aux sentiments de l'écopier, soit enfin établie par discussion entre égaux. L'enfant discipliné, l'enfant raisonnable, l'enfant « épanoui » : il ne s'agit pas là de trois stades successifs par lesquels seraient passés le rapport d'enfance, mais plutôt trois types de rapport pédagogique qui coexistent dans les écoles d'aujourd'hui, où, selon les cas, l'un ou l'autre prédomine.

Or, on assiste pour une part aujourd'hui à l'émergence d'un nouveau rapport à la règle dans lequel les apprenants sont responsables de la construction de leurs apprentissages, *in fine* de leur qualification et de leur compétence ; ils apprennent à être acteur de leur parcours scolaire et, « en fonction de leurs ressources scolaires et sociales, doivent se constituer comme les sujets de leurs études » (Martucelli, 2000, p. 313), comme plus tard ils devront être acteur de leur formation et de leur employabilité. Ce transfert de responsabilité se retrouve à la fois dans des dispositifs pédagogiques – contrats, projet personnel scolaire et professionnel, autoévaluation, dispositifs favorisant la métacognition, etc. –, dans les légitimations de l'orientation (« l'individu n'est plus supposé hériter d'une position sociale, il est rendu responsable de son acquisition (10) ») et jusque dans les appréciations formelles, l'insuffisance des résultats n'étant plus référée à une absence de dons mais à un manque de travail ou de motivation. C'est en termes de distance de l'acteur au système, de rapport au savoir problématique et de fabrication de l'expérience scolaire (Dubet, 1991) que peut se comprendre cette nouvelle forme scolaire, le sens et l'ordre collectif n'étant plus préétablis.

De la même façon, les discours contemporains de la professionnalisation s'inscrivent bien dans la transformation de la forme scolaire. D'une part, ils marquent le passage d'une logique prescriptive à une logique instrumentée, dans laquelle l'enseignant est responsable de ce qu'il construit, évalue les effets de ses actions pour les réguler ; les anciens modes de régulation internes à l'institution privilégiaient la conformité à de « bonnes pratiques », fortement normalisées, définies à la fois par des textes officiels, des programmes et des cultures professionnelles, cadres prescriptifs organisateurs des formations initiales ou des concours de recrutement, régulièrement réactivés par les corps d'inspection ; à partir des années 1980 on observe l'émergence d'un mode de régulation qui tente de promouvoir une obligation de résultat, s'inscrivant pour une part dans une dynamique de rationalisation technique de l'activité professionnelle et simultanément dans une démarche d'enrôlement de

10 - P. 314. Dubet évoque la « fiction puritaine de l'équivalent travail » : dans une école démocratique de masse, « les enseignants ne peuvent expliquer aux élèves l'inégalité de leurs performances qu'en les fondant sur des qualités qui relèvent de leur liberté et de leur vertu » ; à quoi les élèves répondent : « on peut si on veut » (Dubet, 2000).

type normatif parce que l'autonomie des enseignants reste condition de l'accomplissement de leur métier, toute action pédagogique étant un montage complexe, une construction personnelle et sociale irréductible à une rationalité seulement technique. C'est ici le rapport à la norme qu'une approche de type « modernisme organisationnel » (Demailly, 1991) tente de transformer.

Mais le discours sur la professionnalisation des enseignants est également une réponse aux différentes formes de « désinstitutionnalisation (11) » de l'école, sans aucun doute plus forte dans le secondaire que dans le primaire et dans les établissements qui scolarisent les nouveaux publics scolaires : l'érosion ou l'épuisement des principes de légitimation, les transformations de la relation pédagogique et des formes de socialisation scolaire, l'incapacité institutionnelle à mettre en place des modes de régulation à la fois équitables et efficaces, les limites « d'une rationalisation tronquée » (Barrère, 2000) qui ne répond que partiellement aux incertitudes de l'exercice professionnel, conduisent à faire reposer fortement le fonctionnement du système sur les dispositions éthiques des acteurs (Van Zanten, 2000) et constituent le travail enseignant comme un ensemble d'activités par lesquelles les acteurs construisent l'école et en même temps leur expérience, sous forme d'ajustements partiels et de choix orientés par une rationalité limitée.

La professionnalisation ? Une figure de la tension entre l'acteur et le système...

BIBLIOGRAPHIE

BAILLAT G. (1996). – « Au centre ou sur le terrain : deux modèles de tutorat en formation des enseignants », *Recherche et formation*, n° 21, pp. 141-153.

BARRÈRE A. (2000). – « Sociologie du travail enseignant », *L'Année sociologique*, 50, n° 2, pp. 469-492.

BOLTANSKI L., THÉVENOT L. (1991). – *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.

BOUVEAU P., ROCHEX J.-P. (1997). – *Les ZEP entre écoles et société*, Paris, CNDP-Hachette.

BUCHER R., STRAUSS A. (1961). – « Profession in process », in Strauss A., *La trame de la négociation*, Paris, L'Harmattan, 1992.

CHAPOULIE J.-M. (1973). – « Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels », *Revue française de sociologie*, XIV-1, pp. 86-114.

11 - En termes de socialisation ici professionnelle, les institutions sont des « organisations susceptibles d'offrir un agencement de rôles stables permettant aux acteurs d'intérioriser les normes, puis, à travers elles, les valeurs qui les sous-tendent » (Dubet, Martucelli, 1996) ; l'organisation n'est plus perçue comme un ensemble fonctionnel de rôles (une institution *stricto sensu*), mais comme un système d'action organisée produit par le jeu des interactions et des stratégies des individus et des sous-groupes.

- CHERVEL A. (1998). – *La culture scolaire : une approche historique*, Paris, Belin.
- DEMAILLY L. (1991). – *Le collège : crise, mythes et métiers*, Lille, PUL.
- DEMAILLY L. (1999). – « En amont et en aval du slogan « Gérer les compétences », la question du pilotage politique du service public d'éducation », *Recherche et Formation*, n° 30, pp. 7-22.
- DEMAILLY L. (2001). – *Évaluer les politiques éducatives. Sens enjeux, pratiques*, Bruxelles, De Boeck
- DEROUET J.-L. (1992). – *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris, Métailié.
- DEROUET J.-L. (dir.). (2000). – *L'école dans plusieurs mondes*, De Boeck / INRP.
- DUBAR C., LUCAS Y. (1994). – *Genèse et dynamique des groupes professionnels*, Lille, PUL.
- DUBET F. (1991). – *Les lycéens*, Paris, Le Seuil.
- DUBET F. (2000). – « L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse », *L'Année sociologique*, 50, n° 2, pp. 383-408.
- DUBET F., MARTUCCELLI D. (1996). – *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil.
- ESQUIEU S., PÉAN N. (1995). – « Les nouveaux professeurs des écoles sortis des IUFM en 1994 », *Note d'information*, n° 95.50, Ministère de l'éducation nationale.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1969). – « Une réforme des lycées et collèges. Essai d'analyse sociologique de la réforme de 1902 », *L'Année sociologique*, 3^e série, vol. 20, pp. 9-60.
- ISAMBERT-JAMATI V. BOURDONCLE R. (1993). – « Entretien », *Recherche et formation*, n° 13, pp. 165-176.
- KHERROUBI M. (1999). – « Des compétences spécifiques pour les ZEP ? Quelques éléments d'analyse », *Recherche et Formation*, n° 30, pp. 69-83.
- LANG V. (1999). – *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF.
- LANG V. (2002). – « Formateurs en IUFM : un monde composite », in Altet M., Paquay L., Perrenoud P., *La professionnalisation des formateurs*, Bruxelles, De Boeck.
- MARESCA B. (1995). – « Enseigner dans les écoles. Enquête sur le métier d'enseignant », *Les Dossiers d'éducation et formations*, n° 51.
- MARTUCCELLI D. (2000). – « Évolution des problématiques. Études sociologiques des fonctions de l'école », *L'Année sociologique*, 50, n° 2, pp. 297-318.
- NIQUE C., LEUËVRE C. (1993). – *La République n'éduquera plus*, Paris, Plon.
- OBIN J.-P. (1995). – *La face cachée de la formation professionnelle*, Paris, Hachette.
- PASSERON J.-C. (1991). – *Le raisonnement sociologique*, Paris, Nathan.
- PÉRIER P. (1994). – « Enseigner dans les collèges et les lycées. Enquête sur le métier d'enseignant », *Les Dossiers d'éducation et formations*, n° 48.
- PERRENOUD P. (1984). – *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève, Droz.
- POPKIEWITZ T.S. (1994). – « Professionalization in teaching and teacher education : some notes on its history, ideology, and potential », *Teaching & Teacher Education*, vol. 10, n° 1, pp. 1-14.

PROST A. (1999). – « L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990 », *Recherche et formation*, n° 32, pp. 9-24.

ROBERT A., TERRAL H. (2000). – *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, Paris, PUF.

ROCHEX J.-Y. (1995). – « Transformations institutionnelles et logiques de professionnalisation des enseignants. Approches critiques », *Recherche et formation*, n° 20, pp. 45-58.

SIROTA R. (1993). – « Le corps enseignant : évolution de l'objet social et renouvellement des problématiques », in Henriot Van Zanten A., Plaisance E., Sirota R., *Les transformations du système éducatif - Acteurs et politiques*, Paris, L'Harmattan.

TARDIF M., LESSARD C., GAUTHIER C., (dir.) (1998). – *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, PUF.

TRANCART D. (1998). – « L'évolution des disparités entre collèges publics », *Revue française de pédagogie*, n° 124, pp. 43-53.

VAN ZANTEN A. (1996). – « Fabrication et effets de la ségrégation scolaire », in Paugam S. (dir.), *L'exclusion. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte.

VAN ZANTEN A. (1999). – « Les carrières enseignantes dans les collèges difficiles », in Bourdon J., Thélot C., *Éducation et formation*, CNRS éditions, Paris, pp. 99-121.

VAN ZANTEN A. (2000). – « Massification et régulation du système d'enseignement. Adaptations et ajustements en milieu urbain défavorisé », *L'Année sociologique*, vol 50, n° 2, pp. 400-436.

VINCENT G. (1980). – *L'école primaire française*, Lyon, PUL.

VINCENT G. (dir.) (1994). – *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL.

VRANCKEN D. (1994). – « Profession, marché du travail et expertise », in De Coster M., Pichault F., *Traité de sociologie du travail*, Bruxelles, De Boeck, pp. 363-380.

ANNEXE

Éléments pour une note : L'histoire à la manière de Foucault ?

« Les livres de Foucault sont, à la lettre, des livres d'historien, du moins aux yeux de ceux qui ont admis qu'il n'est d'histoire qu'interprétative ; mais Foucault n'aurait pas écrit tous les livres des historiens. Car l'histoire, cette interprétation, a pour second programme d'être un inventaire complet. Or Foucault ne se faisait historien que sur les points où le passé recèle la généalogie de notre actualité. » (P. Veyne, « Le dernier Foucault et sa morale », *Critique*, n° 471-472, 1986, p. 934)

Un certain nombre de travaux en histoire de l'éducation en langue française se sont vus ou se veulent d'inspiration « foucauldienne », si l'on s'autorise cette étiquette rapide ; ils ont souvent suscité des débats dans le passé : nous voudrions en reprendre librement quelques éléments, qui nous semblent aujourd'hui d'actualité.

Ces études s'intéressent en priorité aux techniques disciplinaires, à l'organisation de l'espace et du temps, aux modes de répartition des élèves, aux classements, punitions et récompenses, exercices et examens, modes d'intégration de la surveillance dans le rapport pédagogique (1), etc., ce que l'on pourrait appeler rapidement l'ordre scolaire. Ces travaux postulent d'une part une continuité d'une même forme structurant l'ordre scolaire sur de longues périodes, d'autre part une double fonction de l'organisation scolaire, dans une sorte de causalité circulaire: l'école est reproductrice et disciplinaire. M. Crubellier dénonçait en 1989 (2) « la thèse chère à Michel Foucault, présentée sous une forme à la fois outrancière, ou banale jusqu'à l'insignifiance si l'on s'en tient à la part de vérité qu'elle renferme »: personne ne doute aujourd'hui que l'école ait été (soit) un instrument de l'ordre social.

D'autres travaux, récents, montrent l'insuffisance de ces approches et leur aspect réducteur: ainsi la salle d'asile n'a pas été qu'un outil de contrôle et de domination de la population ouvrière ou les centres d'apprentissage (devenus CET en 1959 puis LEP (3) en 1975) qui ont aussi été des « planches de salut (4) » pour une partie des enfants qui les fréquentaient, etc. Nous voudrions montrer ici qu'il ne s'agit pas d'une question d'inexactitude ou d'incomplétude des travaux, mais de problèmes de nature épistémologique, à l'aune même des travaux de Foucault.

On accordera à celui-ci que l'histoire n'est pas un genre unique et que s'il est légitime de vouloir « faire » l'histoire d'une période, il est tout aussi recevable d'écrire l'histoire d'un problème (5). La première question concerne donc le type d'objet d'une enquête historique qui se réclame de la postérité de Foucault: inutile en effet de lui demander des explications sur ce qui ne relèverait pas de son projet. Pour simplifier on dira que dans un premier temps le travail de Foucault « n'a pas pour but une histoire des institutions ou une histoire des idées, mais l'histoire de la rationalité telle qu'elle opère dans les institutions et dans la conduite des gens (6) ». Il cherche à analyser des « régimes de pratiques » i.e. « des programmations de conduite qui ont à la fois des effets de prescription par rapport à ce qui est à faire (effets de "juridiction") et des effets de codification par rapport à ce qui est à savoir (effets de "véridiction") (7) ». Au tournant des années 1980, Foucault reformule l'objet de ses travaux antérieurs: « J'ai cherché plutôt à produire une histoire des différents modes de subjectivation de l'être humain dans notre culture; j'ai traité, dans cette optique, des trois modes d'objectivation qui transforment les êtres humains en sujets (...) (8). Ce n'est donc pas le pouvoir, mais

1 - *Surveiller et punir*, 1975, p. 177.

2 - *Histoire de l'éducation*, n° 42.

3 - Collèges d'enseignement technique, Lycée d'enseignement professionnel.

4 - Noiriél, *Les ouvriers dans la société française*, Paris, Le Seuil, 1986.

5 - M. Foucault, « La poussière et le nuage », II, 1980, pp. 829-838. Les citations d'articles ou de conférences suivantes sont extraites de M. Foucault, *Dits et écrits, 1954-1988*, 2 volumes, Paris, Gallimard, 2001.

6 - « Foucault Examines Reason in Service of State Power », II, 1979, p. 803.

7 - « Table ronde du 20 mai 1978 », II, 1980, p. 841.

8 - Axe du savoir, axe du pouvoir, axe de l'éthique selon la formulation de « What is Enlightenment », II, 1984, p. 1395.

le sujet, qui constitue le thème général de mes recherches. » (9) L'auteur entreprend une systématisation et une généralisation des recherches antérieures. S'il s'agit toujours d'examiner les formes de rationalité qui organisent les manières de faire (leur aspect « technologique »), mais aussi la liberté avec laquelle les hommes agissent dans ces systèmes pratiques (leur versant « stratégique »), le projet en dernier ressort concerne l'étude des modes de problématisation de la pensée dans ses formes historiquement singulières (10).

Les travaux prenant pour objet la discipline scolaire ou la normalisation des études, privilégiant souvent quelques pages de *Surveiller et punir*, semblent alors pour le moins réducteurs au regard du projet foucauldien. Leur analyse porte dans un premier temps sur des « discours fondateurs », des sources prescriptives qui instaurent un nouvel ordre scolaire ou détaillent un catalogue raisonné de dispositifs disciplinaires (J.B. de la Salle est un bon candidat, comme les instructions pour l'enseignement mutuel, etc.). Une sorte de coup de force transforme alors cette analyse d'un « événement » discursif en un modèle explicatif total de l'ensemble des faits et processus historiques et sociaux (11), voire en une théodicée, tout ce qui pourrait modifier ou contredire le modèle proposé étant soit ignoré, soit réduit à des épiphénomènes, soit réinterprété pour confirmer le bien-fondé du principe organisateur originaire. Si méthodologiquement l'analyse isolée d'un discours est légitime, une telle démarche pose un certain nombre de problèmes :

1) Elle ne peut prétendre rendre compte de l'ensemble des pratiques, des institutions dans un champ social donné sans que soit posée la question des rapports entre le domaine discursif et les domaines non-discursifs (12).

2) Elle tend à constituer une sorte d'idéal-type, permettant à bon compte le dévoilement d'une ruse de la raison éducative qui ne se transforme que pour renouveler le cadre d'exercice du pouvoir ; dans cette perspective, un système scolaire à un moment donné est un avatar d'une forme scolaire transhistorique (13), quand bien même Foucault au contraire affirme la nécessité d'analyser les transformations internes (« dérivations ») au sein d'une formation discurs-

9 - « The Subject and Power », II, 1982, pp. 1041sq. En 1984 (« Le retour de la morale », II, p. 1516) Foucault dit avoir mis en rapport deux domaines de l'expérience : la vérité (le savoir) et le pouvoir, sans les relier à la conduite individuelle.

10 - « What is Enlightenment? », II, 1984, p. 1396 ; voir aussi « Le souci de la vérité » : « La notion qui sert de forme commune aux études que j'ai menées depuis *l'Histoire de la folie* est celle de *problématisation*, à ceci près que je n'avais pas encore suffisamment isolé cette notion », II, 1984, pp. 1488sq ; sur le rapport entre expérience et pensée, cf. « Preface to the *History of Sexuality* », II, 1984, pp. 1398sq.

11 - L'analyse de « fragments de réalité » « n'a rien à voir avec le projet (fort beau d'ailleurs) de saisir une « société » dans le « tout » de sa « réalité vivante », « Table ronde du 20 mai 1978 », II, 1980, p. 848 ; voir aussi « La poussière et le nuage », de la même année.

12 - « Sur les façons d'écrire l'histoire », I, 1967, p. 618 ou « La naissance d'un monde », I, 1969, p. 815.

13 - Sur la critique de la lecture continuiste de l'histoire, voir « Un système fini face à une demande infinie », II, 1983, p. 1190 ; voir aussi « What is Enlightenment », II, 1984, pp. 1394sq sur la généralisation métahistorique.

sive et les changements (« mutations ») qui l'affectent: une « programmation » n'est pas un idéal-type (14).

3) Elle tend à confondre le programme initial et les réalités (15). La question de l'efficacité de la règle reste entière et plus encore l'idée qu'elle puisse à elle seule déterminer les applications auxquelles elles donnent lieu (16), comme si par exemple de nouveaux programmes scolaires pouvaient générer une standardisation des modes de pensée...

4) Elle ignore les relations stratégiques parce qu'elle rabat les techniques de gouvernement à des états de domination; en d'autres termes la confusion pouvoir-domination conduit à l'oubli du sujet (la subjectivation), la fascination pour le versant technologique occultant la dimension stratégique. Si « dès le tout début, l'État fut à la fois individualisant et totalitaire » (17), il n'est pas légitime de réduire en conséquence la rationalité instrumentale à l'œuvre dans les sociétés modernes à une seule de ces dimensions (le « versant obscur ») ou de considérer que toutes les organisations, des plus répressives aux plus libérales, se valent, le discours identifiant une société moderne dans son principe à une société totalitaire (18). De même les disciplines corporelles se voient attribuer un pouvoir exorbitant, techniques de conditionnement selon une analyse quasi-béhavioriste: le pouvoir totalitaire en puissance de ces techniques devient mystérieusement leur pouvoir réel, et les acteurs se réduisent à des agents agis par LE pouvoir. Or pour Foucault le discours n'a pas qu'une fonction de « reproduction (d'un système social préexistant) », il « est pour le rapport des forces non pas seulement une surface d'inscription, mais un opérateur » (19): les relations de pouvoir sont réversibles (20), sauf dans les

14 - Cf. « Réponse à une question », I, 1968, pp. 705sq; « Programmes, technologies, dispositifs: rien de tout cela n'est l'"idéal type" », « Table ronde du 20 mai 1978 », II, 1980, p. 847.

15 - « Quand je parle de société "disciplinaire", il ne faut pas entendre "société disciplinée". Quand je parle de la diffusion des méthodes de discipline, ce n'est pas affirmer que "les Français sont obéissants"! Dans l'analyse des procédés mis en place pour normaliser, il n'y a pas "la thèse d'une normalisation massive" », « La poussière et le nuage », II, 1980, pp. 829sq; « Il est absolument exact que la manière même dont les prisons fonctionnaient dans les bâtiments de fortune où elles étaient construites, avec les directeurs et les gardiens qui les administraient, en faisoit des chaudrons de sorcières à côté de la belle mécanique benthamienne », « Table ronde du 20 mai 1978 », II, 1980, p. 848.

16 - Cf. Wittgenstein, *De la certitude*, Paris, Gallimard, 1976, §.139.

17 - « Omnes et singulatim: Toward a Criticism of Political Reason », (octobre 1979), II, 1981, p. 980. *Surveiller et punir*, 1975, p. 186: le pouvoir de normalisation à la fois contraint à l'homogénéité et individualise; mais la société disciplinaire n'en est cependant pas moins « le sous-sol profond et solide » des libertés, selon la couverture de l'ouvrage.

18 - Cf. A. Giddens, *A contemporary critique of Historical Materialism*, Londres et Basingstoke, volume 1, 1981, pp.171sq.

19 - « Le discours ne doit pas être pris comme... », II, 1976, pp. 123sq. *Surveiller et punir*, 1975, p. 196: « il faut cesser de toujours décrire les effets de pouvoir en termes négatifs - il "exclut", il "réprime", il "refoule", il "censure", il "abstrait", il "masque", il "cache". En fait le pouvoir produit; il produit du réel; il produit des domaines d'objets et des rituels de vérité. L'individu et la connaissance qu'on peut en prendre relèvent de cette production. »

20 - Foucault oppose la « lutte perpétuelle et multiforme » à la « domination morne et stable d'un appareil uniformisant », « Pouvoir et savoir », II, 1977, p. 407.

cas extrêmes de domination et elles doivent être analysées à trois niveaux : les relations stratégiques, les techniques de gouvernement et les états de domination (21). Dès lors l'absolutisation des techniques de normalisation occulte le développement de l'individuation et la construction des identités sociales ; par là, ce qui relevait d'une théorie de l'action (des individus insérés dans des réseaux de pouvoir produisent continûment des stratégies dans la vie quotidienne) se trouve réduit le plus souvent à une théorie de la domination, l'absence d'une « microphysique du pouvoir » (22) rendant incompréhensible la genèse et les figures du pouvoir social dans un champ donné. Foucault place alors au centre de l'analyse la notion de « gouvernementalité », et « non le principe général de la loi, ni le mythe du pouvoir » (23) : « Dans cette notion de gouvernementalité, je vise l'ensemble des pratiques par lesquelles on peut constituer, définir, organiser, instrumentaliser les stratégies que les individus, dans leur liberté, peuvent avoir les uns à l'égard des autres. Ce sont des individus libres qui essaient de contrôler, de déterminer, de délimiter la liberté des autres et, pour ce faire, ils disposent de certains instruments pour gouverner les autres. Cela repose donc bien sur la liberté, sur le rapport de soi à soi et le rapport à l'autre. » (24)

Concernant plus particulièrement l'article présenté ici dans le cadre d'un numéro thématique sur les dynamiques de professionnalisation dans le champ éducatif, je voudrais faire trois remarques.

1. Sur le fond, je ne mets pas en doute l'intérêt des analyses de ce que l'on peut appeler des rhétoriques de la norme, les discours étant symptomatiques des transformations des rapports de pouvoir dans la société, les champs sémantiques étant porteurs de conceptions du monde, de soi et des rapports à autrui, etc.

2. Il existe en France une critique des discours de/sur la professionnalisation qui ne va guère au-delà d'une dénonciation idéologique de « la réforme », la formation des enseignants, comme technologies de gouvernement des esprits, en étant le dernier avatar. Je ne souhaite pas m'associer à ce type de dénonciation... De même la problématique de la professionnalisation en France ne me semble pas vraiment correspondre à un dessein idéologique très précis sur une nouvelle société ou sur la rénovation d'un contrat social concernant ce que doit être le jeune Français – ou le jeune résidant en France – tourné vers l'avenir dans le cadre de la mondialisation.

21 - « Lorsqu'un individu ou un groupe social arrivent à bloquer un champ de relations de pouvoir, à les rendre immobiles et fixes et à empêcher toute réversibilité du mouvement - par des instruments qui peuvent être aussi bien économiques que politiques ou militaires -, on est devant ce qu'on peut appeler un état de domination », « L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté », II, 1984, p. 1530.

22 - *Surveiller et punir*, 1975, pp. 31sq.

23 - *Preface to the History of Sexuality*, II, 1984, p. 1401.

24 - « L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté », II, 1984, p. 1547.

3. L'analyse des rhétoriques de la professionnalisation suppose alors de comprendre ce que les acteurs peuvent en faire sur le terrain, dans leur contexte institutionnel et local. Si l'on examine comment les formations se négocient selon les contextes locaux, ou, dans le contexte français, le poids (souvent conservateur) de l'Université dans la formation des enseignants, la manière dont se construisent et se perpétuent des curricula réels, etc., on ne peut plus considérer la professionnalisation comme un projet politique d'ensemble mais plutôt comme un point de cristallisation des débats actuels sur l'école... et plus encore comme un front sur lequel s'opposent des sous-groupes professionnels ayant des intérêts antagonistes. Dans cette perspective, les discours des décideurs, souvent dans le sens de la « modernité » portée par les médias, me semblent sans doute idéologiquement significatifs mais être aussi des épiphénomènes. La transformation des métiers me semble moins liée à une volonté politique sur ce sujet ou à l'action d'experts qui imposeraient des standards qu'à la transformation des publics scolaires : le métier (les métiers) baugent là où les conditions de scolarisation changent. La formation suit plus qu'elle n'anticipe un ordre nouveau.

Vincent LANG