

LES CAHIERS DE RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION

**Les évolutions du travail enseignant en Europe.
Facteurs de changement, incidences et
résistances**

*Christian Maroy**

N° 42 • JUILLET 2005 •



L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Deux équipes de recherche à l'UCL se préoccupent de ces questions : le Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF) et la Chaire UNESCO de pédagogie universitaire (CPU).

Le GIRSEF est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 afin d'étudier les systèmes d'éducation et de formation, réunissant des sociologues, économistes, psychologues et psychopédagogues. L'attention est portée notamment sur l'évaluation des résultats des systèmes éducatifs en termes d'équité et d'efficacité, sur leurs modes de fonctionnement et de régulation, sur les politiques publiques à leur endroit, les logiques des acteurs principaux ou encore sur le fonctionnement local des organisations de formation et l'engagement et la motivation des apprenants. Sur le plan empirique, ses recherches portent essentiellement sur le niveau primaire et secondaire d'enseignement, mais aussi sur l'enseignement supérieur et la formation d'adultes.

La Chaire de Pédagogie Universitaire (CPU) a été créée en mai 2001 et a reçu le label de Chaire UNESCO en septembre 2002. Elle assure également le secrétariat et la coordination du Réseau Européen de Recherche et d'Innovation en Enseignement Supérieur (RERIES), réseau européen des chaires Unesco sur l'Enseignement supérieur. Elle a pour mission de contribuer à la promotion de la qualité de la pédagogie universitaire à l'UCL, en contribuant à la fois à la recherche dans ce domaine et en coordonnant une formation diplômante en pédagogie universitaire (DES en pédagogie universitaire).

Ces équipes se sont associées en 2004 pour proposer les **Cahiers de recherche en Éducation et Formation**, qui font suite aux Cahiers de recherche du Girsef, dont 25 numéros sont parus entre 1999 et 2003. La série des Cahiers de recherche en Éducation et Formation a pour objectif de diffuser les résultats des travaux menés au sein de la CPU et du GIRSEF auprès d'un large public, tant les chercheurs qui s'intéressent aux questions de l'éducation et de la formation qu'auprès des acteurs et décideurs de ces deux mondes.

La compilation de l'ensemble des onze cahiers parus en 2004 est maintenant disponible dans un volume imprimé qui peut être commandé à partir du site www.i6doc.com, notre partenaire éditorial.

Par ailleurs, chacun des cahiers de la série, depuis le premier numéro, peut être téléchargé gratuitement depuis le site d'I6doc (www.i6doc.com) et depuis les sites du GIRSEF (www.girsef.ucl.ac.be) et de la CPU (www.cpu.psp.ucl.ac.be).

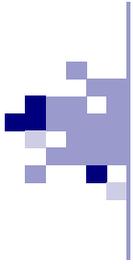
Responsable de la publication : Mariane Frenay

Secrétariat de rédaction : Nadine Didier

* Christian Maroy est professeur de sociologie à l'Université de Louvain (UCL) ; il est chercheur au GIRSEF / UCL ; adresse de contact maroy@anso.ucl.ac.be ; site web www.girsef.ucl.ac.be. Une première version de ce texte a fait l'objet d'une conférence « libre examen » donnée dans la cadre du Piref (Ministère de l'éducation, France) le 24 mars 2005 à Paris. L'auteur remercie Hughes Draelants, Marie Durru et Léopold Paquay pour leurs commentaires sur ce texte, dont il assume bien entendu la seule responsabilité.

Table des matières

Introduction	4
1. Permanences et changements dans le travail enseignant	6
Les constances du travail enseignant	6
<i>Forme scolaire et travail cellulaire</i>	6
<i>Un exécutant autonome dans sa classe</i>	7
<i>Un métier relationnel et humain</i>	7
<i>Des activités diverses, mais centrées sur le rapport aux élèves</i>	8
<i>Une identité professionnelle plus qu'organisationnelle</i>	8
Inflexions et diffractions du métier	10
<i>Des changements dans le travail prescrit : une diversification des tâches</i>	10
<i>Travail réel et conditions de travail</i>	12
Intensification, diversification et complexification du travail	12
Deux métiers d'enseignant ? Une différenciation des conditions d'exercice du métier	16
Insatisfactions professionnelles et contexte d'enseignement	16
Un changement de nature du métier d'enseignant ? L'incidence des politiques anglaises centrés sur l'évaluation et l'accountability	17
Synthèse intermédiaire	20
2. Résistances et reformes : pourquoi les enseignants « résistent-ils » aux transformations du métier ? Quelques hypothèses	21
Une question de génération et de socialisation au métier ?	21
Malaise collectif et résistance à la déprofessionnalisation	22
Contraintes organisationnelles et difficultés d'application des nouveaux modèles de professionnalité : l'exemple du travail collectif	24
Conclusions	26
Références bibliographiques	27



Introduction

Dans la plupart des pays capitalistes « avancés », les sociétés et l'institution scolaire sont en proie à des transformations importantes. Des transformations économiques de nature structurelle (post-fordisme, globalisation, « nouvelle économie du savoir ») favorisent le développement de nouvelles demandes de dirigeants économiques pour faire face au nouveau contexte de compétition économique (développement du niveau général de « compétences » de la population active, efficacité et efficience des systèmes d'éducation et de formation, « adéquation » des qualifications). Par ailleurs, des transformations sociales (exclusion sociale et inégalités croissantes ; inquiétude des classes moyennes face à l'avenir professionnel et social de leurs enfants) favorisent la montée de demandes diverses, en tension, accentuant tantôt la nécessité de lutter contre l'exclusion sociale et les inégalités, tantôt d'améliorer la qualité et la diversité du système pour répondre à l'inquiétude des classes moyennes. Dans le même temps, le processus de démocratisation quantitative des systèmes d'enseignement secondaire et supérieur continue et augmente l'hétérogénéité des publics scolaires et des situations éducatives. Les transformations culturelles (individualisation accrue, transformation du rapport à la norme et à l'autorité) favorisent en outre l'éclosion d'une demande de diversification et d'individualisation des parcours et des méthodes d'enseignement pour faire droit à la diversité des « projets », « difficultés » et/ou situations des jeunes. Enfin, last but not least, le discours néolibéral tend à interroger les formes « bureaucratiques » d'intervention de l'Etat et génère outre une critique du niveau des dépenses publiques, la valorisation de modèles de gestion et de gouvernance des systèmes qui fassent droit à des méthodes et valeurs naguère surtout présents dans l'univers économique privé.

Ces transformations sont inter-reliées et peuvent affecter directement l'enseignant dans sa classe (qu'il s'agisse par exemple des effets de la « massification » de l'enseignement ou des changements culturels comme l'individualisation et l'évolu-

tion du rapport à l'autorité). Cependant, les enseignants sont confrontés aussi aux conséquences des politiques de réforme importante des systèmes scolaires qui sont initiées dans de nombreux pays pour « adapter » les systèmes scolaires à ces nouvelles « données » sociales, économiques et culturelles (Whitty et alii, 1998 ; Maroy, 2004c).

Sans vouloir ici rendre compte de ces politiques, on peut penser qu'on assiste à des changements des modes de régulation des systèmes d'éducation qui se développent sur trois plans au moins : le « pilotage » du système, la conception de l'établissement et la professionnalité des enseignants (Maroy, 2002d). La modernisation de l'école passerait ainsi par la promotion d'un régime de gouvernance et de régulation postbureaucratique (mélange variable de recours au modèle de l'Etat évaluateur et parfois du quasi marché ; voir Maroy 2004c), la promotion de plus d'autonomie à un établissement supposé devenir mobilisé (autour de sa direction favorisant le travail d'équipe et l'éclosion d'un « projet ») (Dupriez, 2002) et enfin, la « professionnalisation » et la conversion progressive des enseignants à de nouveaux modèles de professionnalité, le modèle d'un enseignant pédagogue et/ou « praticien réflexif » (Cattonar et Maroy, 2000).¹

¹ On retrouve à des degrés divers trace de ces trois composantes dans divers rapports « prospectifs » nationaux ou internationaux sur les transformations nécessaires de l'école. Par exemple dans le rapport Thélot (2004), mais il n'est pas difficile d'en retrouver des traces dans nombre d'argumentaires des réformes menées dans les différents pays européens (Maroy, 2004) ou nord-américains. Voir par ex le « Projet de Contrat Stratégique pour l'éducation en Communauté française de Belgique (www.contrateducation.be, janvier 2005) ; ou encore le document québécois, « La gouverne de l'éducation : priorités pour les prochaines années », Conseil supérieur de l'Éducation, Rapport annuel 2001-2002.

Le discours modernisateur qui sous-tend nombre de politiques éducatives pourrait donc être abruptement résumé de la façon suivante. Grâce à des établissements plus autonomes, développant des projets éducatifs portés par des enseignants engagés dans une dynamique collective, grâce à des enseignants pédagogues, réflexifs et centrés sur l'apprentissage de l'élève, grâce aussi à un cadrage institutionnel où l'Etat régule et évalue les unités d'enseignement décentralisées, l'école devrait pouvoir affronter les défis auxquels elle est confrontée. Elle devrait devenir simultanément plus juste et plus efficace.

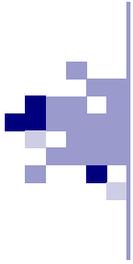
C'est dans ce contexte très général et trop rapidement brossé que nous voudrions alors traiter des évolutions du travail enseignant et de quelques enjeux qu'elles soulèvent, en nous basant sur une synthèse partielle des connaissances les plus solides de la littérature en sciences de l'éducation.

Dans une première partie de cet exposé, nous commencerons par dégager ce qui paraît comme des constantes difficiles à dépasser dans la nature même du travail enseignant. Nous montrerons ensuite quelques inflexions et évolutions significatives

comme l'évolution du travail prescrit, l'intensification et la complexification du métier, la diffraction du métier, et les sources individuelles ou collectives d'insatisfaction et de malaise parmi les enseignants. Enfin, dans une dernière partie nous nous interrogerons sur les raisons qui tendent à expliquer la relative « résistance » et froideur des enseignants, face à des réformes qui sont supposées leur vouloir du bien.

Cet exposé se fonde méthodologiquement sur une exploration de la littérature francophone mais aussi anglo-saxonne portant sur la question du travail enseignant et de son évolution. Précisons d'emblée qu'il ne s'agit pas d'un compte rendu exhaustif et complet ; d'une part, il se focalise essentiellement sur les enseignants du secondaire, où les changements sociaux évoqués sont peut-être les plus prégnants, d'autre part, il est tributaire des limites de notre investigation de cette littérature assez abondante. Notre compte rendu doit être considéré comme exploratoire.² Son ambition a été de reprendre les travaux scientifiques les plus significatifs.

² En ce qui concerne la littérature anglophone, il est basé méthodologiquement sur une recherche bibliographique systématique des bases de données anglo-saxonne « Eric », « Francis », « Currents contents », « Educational Management Abstracts », en combinant les termes clés suivants : Workload, Work load, Teaching load, charge de travail, Teacher/Teachers, enseignant, enseignant au primaire, Elementary Education/Primary Education/Primary School/Primary Schools, Secondary School/Secondary Schools, Reform, Educational Change. Pour la littérature francophone, le compte rendu est davantage fondé sur quelques ouvrages et articles que je considère comme centraux.



1. Permanences et changements dans le travail enseignant

Au-delà des discours modernisateurs et mobilisateurs qui insistent sur les nécessaires changements du métier enseignant, il est important de rappeler que le travail enseignant présente quelques traits formels qui paraissent difficiles à dépasser aussi longtemps que la forme scolaire existera dans nos systèmes scolaires.

Les constances du travail enseignant

Les études sur le travail enseignant ou sur l'organisation scolaire en rapport avec le travail enseignant n'ont pas été légion dans la littérature francophone et anglosaxonne, selon Tardif et Lessard (1999), qui ont présenté une première synthèse importante sur ce sujet. Dans le monde anglosaxon, ce sont surtout les travaux de Hargreaves (1994), Ozga et Lawn (1981) qui ont porté sur le travail enseignant et son contexte. Dans la littérature francophone, si certaines études du corps enseignant (Dutercoq 1993 ; Hirschhorn, 1993) ou des pratiques pédagogiques (Perrenoud, 1994) abordent indirectement la question de la relation entre contexte organisationnel et travail et pratiques enseignantes, le travail de Tardif et Lessard apparaît comme pionnier. A partir de leurs propres recherches et de la littérature, ils ont synthétisé les principales dimensions structurantes du travail enseignant, qui paraissent un peu comme des invariants du métier : travail centré sur l'enseignement et les élèves, relativement structuré, protégé et isolé du travail des autres travailleurs scolaires par la forme « classe », où l'enseignant dispose d'une autonomie non négligeable, alors que par ailleurs, il est confronté, souvent seul, à une forte incertitude des situations.

Forme scolaire et travail cellulaire

Les travaux socio-historiques de Guy Vincent (1994), ont souligné comment l'école s'est construite et développée en Europe entre le XV^{ème} et le XVIII^{ème} siècles en se basant sur « la forme scolaire », soit un dispositif organisationnel et institutionnel particulier

qui simultanément définit une organisation spatio-temporelle (l'école comme lieu séparé, disposant d'une structure temporelle spécifique, qui l'oppose à d'autres organisations), donne forme au savoir à transmettre (un savoir structuré par la forme scripturale) et à un rapport social particulier (le rapport pédagogique de transmission enseignant-enseigné). La diffusion de cette forme explique que de nombreuses écoles présentent encore de nos jours des traits organisationnels et matériels proches des écoles du passé. L'école se développe en effet dans un espace autonome, séparé du milieu communautaire ambiant avec un rapport social spécifique de transmission qu'on appellera la pédagogie scolaire (exercices, mémorisation, répétition, examens, devoirs, récompenses et corrections etc), dans lequel les comportements sociaux sont fortement régulés (activités corporelles, usage et rapport au temps, usage et rapport à l'espace) et où sont utilisés divers outils relevant d'une forme scripturale (manuels, livres, cahiers, tableaux etc). L'enseignant y occupe un rôle et un statut central. Les écoles se ressemblent dès lors souvent en ce qu'elles reposent « sur un dispositif très simple et très stable : les classes, c'est-à-dire des espaces relativement fermés (la plupart du temps très fermés), dans lesquels les enseignants travaillent séparément en y accomplissant l'essentiel de leur tâche. » (Tardif et Lessard, 1999, 56). Le travail des enseignants est donc de façon centrale « un travail cellulaire » ; la division du travail repose sur une séparation des groupes d'apprentissage par matière et/ou par âge, en autant de « classes ». Dès lors, les travailleurs de l'enseignement sont séparés les uns des autres pour l'accomplissement de leur tâche d'enseignement, qu'ils accomplissent de façon « autonome, dans un lieu le plus souvent soustrait au regard des autres travailleurs ». (Tardif et Lessard, 1999, 57). Dans cette classe, les enseignants reçoivent le double mandat de socialiser et d'instruire les élèves. Pour ce faire, il s'agira « de maintenir l'ordre dans la classe dans le but de faire apprendre les élèves ; mais le maintien de l'ordre est lui-même une tâche d'apprentissage – de socialisation- tandis que

l'apprentissage des connaissances scolaires est en même temps aussi apprentissage d'un certain ordre cognitif jugé légitime. » (Tardif et Lessard, 1999, 70). Cette double mission est susceptible de dosages variés (entre les niveaux d'enseignement par exemple) et d'interprétations variées selon les contextes, notamment nationaux.

Contrairement à d'autres unités de production ou de service, cette unité de base du travail enseignant n'a pas vraiment été bouleversée depuis deux siècles. Il en découle une profonde stabilité du travail de l'enseignant et le fait que leur travail est pour l'essentiel un travail individuel.

Un exécutant autonome dans sa classe

Par ailleurs, l'enseignant dispose d'une forte autonomie dans sa classe. Cette autonomie a pu être défendue par la nécessité devant lequel se trouve l'enseignant de s'ajuster à la diversité et à la complexité du travail face auquel il se trouve. En effet, « tenir sa classe » « faire apprendre les élèves » implique une activité d'une grande complexité qui varie selon l'environnement, le public élève, les buts, les moyens fixés pour les atteindre. Tardif et Lessard reprennent ainsi la description dynamique de la tâche de l'enseignant dans la classe proposé par Doyle : « il s'y produit des tâches et des événements *multiples* et *simultanés* lesquels se déroulent selon une certaine *immédiateté* et *simultanéité* et une certaine *rapidité* ; ils comportent de *l'imprévisibilité* ; ils sont *visibles*, c'est-à-dire publics ; enfin ils se déroulent selon une trame temporelle, *historique*, qui renvoie à leurs conséquences sur les événements et les tâches à venir dans la classe. » (cité par Tardif et Lessard, 1999, p 70). Tardif et Lessard rajoutent en plus que cette multi-activité est « interactive » (les élèves et les professeurs co-présents interagissent les uns en fonction des autres) et « significative » (les interactions dépendent de la signification attribuée aux gestes et actes par les uns et les autres).

Cependant, l'enseignant n'est pas seulement un travailleur « autonome », il est simultanément un exécutant qui n'a jamais en tant que tel participé à la sélection de la culture scolaire et à la définition des savoirs nécessaires à la formation des élèves. Il doit dès lors se soumettre à diverses injonctions et ou

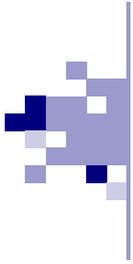
contraintes relatives aux objectifs, aux missions de l'école, au contenu voire à la pédagogie à utiliser, ou encore à la structure temporelle de l'enseignement. Ces derniers éléments structurent dès lors aussi fortement son travail. Ainsi, l'enseignant a un mandat (le plus souvent double, d'instruire et de socialiser) ; son travail s'inscrit dans une organisation « disciplinaire » des programmes et un curriculum structuré selon une temporalité relativement longue. De fait, le temps scolaire va être structuré selon un découpage administratif (heures de cours, années scolaire) qui est supposé organiser l'apprentissage dans la durée (dimension historique) et renvoie à une dimension collective également dans la mesure où l'action d'apprentissage s'étale donc sur plusieurs années scolaires concernant différents enseignants.

Ainsi, le travail de l'enseignant est-il à la fois « bureaucratisé », normé par le contexte de l'organisation scolaire et un travail « professionnalisé » qui en appelle à son initiative autonome, à ses compétences et à sa responsabilité. Cette double dimension renvoie à la double dimension de l'organisation scolaire dans son ensemble qui a été analysée par de nombreux auteurs comme une « bureaucratie professionnelle » (Bidwell, 1965 ; Maroy 1992).

Un métier relationnel et humain

Mais cette organisation ne traite pas des objets. L'activité de base est une relation humaine, avec un enseignant qui travaille non pas « sur » des élèves humains mais « avec et pour » des élèves, surtout depuis que l'élève est mis « au centre » du système et que l'on se soucie « des besoins » de l'enfant et de la psychologie de l'enfant sous l'influence de l'Éducation nouvelle. De ce fait, l'activité est marquée non seulement par l'incertitude, mais aussi par une dimension affective, émotionnelle en plus de la dimension cognitive et intellectuelle. De plus, à la différence d'autres professions de service, cette activité présente un caractère public et visible. L'enseignant dans la classe s'adresse à un groupe d'élèves et son activité est dès lors soumise à leur regard. Sa face, son identité sont engagées dans la relation.

La nature de cette activité de service « relationnelle » et « humaine » va de pair au niveau organisationnel, avec plusieurs autres traits, comme



l'ont montré plusieurs sociologues des organisations : 1) la définition des objectifs et des résultats à atteindre est incertaine, ambiguë et soumise à interprétation, de sorte qu'il sera difficile de les définir parfaitement de manière opératoire et mesurable (en particulier sur la dimension éducative) 2) l'incertitude concerne ensuite les « technologies » à utiliser : d'une part « les matériaux » sur lesquels les « méthodes », techniques, routines du professeur s'appliquent sont « variables » ; d'autre part, il n'y a pas de relations de cause à effet univoques, permettant de prédire de façon certaine les résultats de l'utilisation de telle ou telle technique. Il en résulte un « flou » et une « incertitude » constitutives de ce travail (Hasenfeld et Abbott, 1983 cité par Tardif et Lessard, 1999 ; Meyer et Scott, 1983). Dès lors, la tendance sera de confier à des « professionnels » le soin de réduire cette incertitude.³

Des activités diverses, mais centrées sur le rapport aux élèves

Les tâches de l'enseignant sont difficiles à décrire in extenso car, comme on vient de le voir, le travail est simultanément prescrit par des règles administratives et bureaucratiques mais aussi modelé par l'activité responsable et autonome du travailleur. Une partie de ces tâches se déroule soit en classe à l'abri du regard d'autres professionnels, soit dans d'autres lieux que l'école (travail à domicile). Ces tâches sont dès lors difficiles à décrire et à évaluer dans leur étendue. Elles sont « extensibles » de façon plus nette que dans un travail circonscrit par une activité purement bureaucratique. Néanmoins, Tardif et Lessard montrent que le bloc décisif des tâches enseignantes tourne autour « du rapport aux élè-

³ D'où la tendance à « professionnaliser » le travail enseignant, c'est-à-dire à l'organiser selon ce que les sociologues anglo-saxons appellent le modèle professionnel. Les métiers qui s'organisent selon ce modèle tendent en effet à déléguer aux professionnels eux-mêmes la régulation de leurs activités. Plutôt que d'être contrôlés par voie hiérarchique, sur base des règles de l'organisation (bureaucratie), l'activité est contrôlée par le professionnel et ses pairs. Mais les enseignants qui travaillent dans des bureaucraties professionnelles, tendent à être simultanément des exécutants soumis au respect de normes bureaucratiques.

ves » : outre l'enseignement proprement dit, et les tâches directement associées de préparation, de correction et d'évaluation, il s'agit de la surveillance, de la participation à des activités parascolaires, des rencontres avec les parents ou du tutorat.⁴ La façon dont ces tâches sont distribuées parmi les enseignants, la façon dont ils les conduisent peuvent évidemment être éminemment variables (Barrère, 2002).

Une identité professionnelle plus qu'organisationnelle

L'identité de l'enseignant est bien davantage professionnelle qu'organisationnelle, si nous entendons par ce dernier vocable, le fait que l'enseignant se définirait par rapport à l'établissement ou au système scolaire dont il fait partie. L'identité de l'enseignant est professionnelle en ce sens qu'elle se définit essentiellement en relation avec l'exercice de son métier, à partir du travail et des relations avec les élèves dans les classes, à partir du rapport aux savoirs et compétences (disciplinaires, pédagogiques, relationnels, émotionnels) que l'enseignant y engage. Cette identité est le résultat d'un processus biographique et social, qui est tributaire des contextes d'enseignement et de la biographie individuelle, mais aussi de la période historique et de l'état du système d'enseignement (Cattonar, 2002).

En effet on peut repérer historiquement différents « types identitaires » disponibles à partir desquels les identités individuelles des enseignants peuvent se construire et évoluer (Dubar, 1996, p.112). Ainsi, V. Lang a montré que les « modèles idéaux » à partir desquels les enseignants construisent leur identité sont historiquement contingents (Lang, 1999, pp.59-107). « L'ethos des enseignants » au début du 20^{ème} siècle se fondent sur l'attachement à une compétence culturelle, à la maîtrise d'une discipline

⁴ D'autres blocs beaucoup moins importants quantitativement et qualitativement concernent le rapport aux collègues (supervision de stagiaires, échanges pédagogiques entre collègues ...), la formation et le développement professionnel, et enfin la participation des enseignants à des tâches organisationnelles (comités, coordonnateur pédagogique, org syndicale). Voir Tardif et Lessard, 1999, tableau 3.8, p 141.

et les savoir-faire pédagogiques sont secondaires. Le modèle de professionnalité de référence relève du modèle du « magister » (Lang, 1999, p.96). Il cite plusieurs enquêtes contemporaines qui confirment le poids encore actuel de cette tradition ; cependant, des évolutions sont en cours, notamment l'émergence de la figure du « pédagogue » (Lang, 1999, p.100), qui s'accompagne d'un déplacement de l'attention portée sur la connaissance à transmettre vers la connaissance à apprendre, voire l'apprentissage de la connaissance (Lang, 1999, p.103). Cette évolution du modèle du « magister » (enseignants centrés sur les savoirs à transmettre) à celui du « pédagogue » (enseignants centrés sur le processus d'apprentissage et les élèves) est également constatée chez les enseignants par J.-F. Blin (1997), et par F. Dubet qui observe un déplacement de l'identification disciplinaire vers « l'art » d'enseigner, du goût pour la discipline enseignée vers l'intérêt pour l'enseignement, « faire cours » (Dubet, 1991, p.302). Ces modèles de référence se distribuent de plus inégalement selon les degrés d'enseignement, dans la mesure où le premier est plus prégnant parmi les enseignements du second degré que chez les instituteurs du primaire. (Dubet, 2002).

Cattonar et Maroy (1999) à partir d'une analyse de discours des principaux acteurs non-enseignants⁵ intervenant dans le champ éducatif en Belgique francophone révèlent une même tendance et évolution du modèle « idéal » de l'enseignant. Ils ont ainsi observé une remarquable convergence dans la définition de ce que devrait devenir aujourd'hui l'enseignant au regard des évolutions de l'école et de la société. Un « nouveau » modèle de professionnalité enseignante⁶ : celui du « praticien réflexif » (proche du modèle du « pédagogue » décrit par Lang et

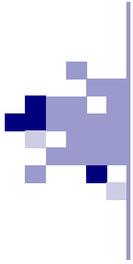
Blin) est promu au détriment de modèles anciennement valorisés comme celui du « maître instruit » (qui maîtrise avant tout les savoirs disciplinaires, travaille individuellement, mène une pédagogie de type « monolithique » et « transmissive », en se référant aux prescriptions formelles provenant des autorités scolaires) ou celui de « l'enseignant technicien » (qui possède et applique un répertoire de techniques pédagogiques et savoir-faire procéduraux précis et efficaces, dérivés d'études scientifiques). L'enseignant « idéal » est perçu aujourd'hui par les différents acteurs éducatifs comme devant être un « praticien réflexif », qui mène une pédagogie de type constructiviste et différenciée, qui travaille en équipe et s'investit dans la gestion collective de la vie de son établissement. Ce modèle diffusé parmi les acteurs décideurs a été largement promu et développé par des pédagogues dans plusieurs pays francophones (Perrenoud, 1993 ; Paquay, 1994 ; Paquay et alii ; 1996), en s'inspirant au départ des travaux de Schön (1983).

Par ailleurs, Lessard et Tardif (2004) notent également que le rapport au travail enseignant a évolué passant d'un travail envisagé comme « vocation » (insistant dès lors à la fois sur les qualités morales et le savoir disciplinaire), au « métier » (impliquant des savoirs techniques) et enfin à la « profession » reposant sur une expertise et capacité de jugement réflexif de haut niveau.

Par delà les variations historiques, des variations dans l'espace existent aussi. Mac Ness et alii (2003) suggèrent que des variations nationales existent entre les différentes conceptions du travail enseignant (au secondaire) telles qu'ils apparaissent au travers des missions prescrites aux enseignants. Ainsi c'est en France que la définition des missions de l'enseignant secondaire sont le plus nettement énoncées en termes académiques, laissant le côté éducatif, affectif à une profession complémentaire, les « conseillers principaux d'éducation ». A l'inverse, au Danemark ces deux volets sont étroitement liés par rapport au même groupe classe, alors qu'en Angleterre, l'enseignant est tenu de jouer ces deux rôles, mais par rapport à des groupes d'élèves différents.

⁵ Les « experts » en sciences de l'éducation, les « pouvoirs organisateurs » de l'enseignement, les « intervenants pédagogiques », les mouvements pédagogiques, les syndicats et les associations de parents

⁶ « Modèle de professionnalité enseignante » que nous entendons comme l'ensemble des pratiques, d'attitudes et compétences attendues et jugées nécessaires à l'exercice de la profession enseignante, selon une définition inspirée de Lang (1996), Lessard, Tardif et Lahaye (1991), Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (1996).



Inflexions et diffractions du métier

Si plusieurs traits clés du métier enseignant constituent des dimensions relativement stables dans le temps et partiellement dans l'espace, la littérature actuelle sur le métier enseignant insiste aussi sur les inflexions et les changements qui seraient en cours d'émergence, soit sous l'effet de transformations générales de la société et de l'institution scolaire, soit en raison de politiques éducatives. Nous venons de pointer les évolutions des modèles de professionnalité et types identitaires de référence. Nous allons aborder à présent les évolutions effectives du travail enseignant en reprenant la distinction des sociologues du travail entre le travail prescrit et le travail réel.

Des changements dans le travail prescrit : une diversification des tâches

Nous partirons tout d'abord des évolutions souhaitées, voulues, encouragées, prescrites par les autorités scolaires. En effet, les politiques de modernisation de l'école touchent tant la définition de l'établissement que la définition de la « professionnalité enseignante » (Maroy, 2002d). Le modèle de l'établissement qui s'impose est celui de « l'établissement mobilisé » par un projet éducatif, dynamisé par un directeur qui n'est plus seulement un « primum inter pares » mais un véritable « manager scolaire », autour d'une équipe enseignante, innovante et coopérative qui cherche à améliorer ses pratiques et à évaluer son action (Dupriez, 2002); parallèlement, la professionnalité enseignante est redéfinie en insistant sur ses compétences pédagogiques, sa réflexivité, sa capacité de développement professionnel ou encore sa capacité à travailler en équipe (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996, Paquay, 2004)

Un premier changement essentiel est donc le changement des modèles guides, des référentiels à partir desquels est redéfini ce que les sociologues du travail appellent le travail prescrit (par opposition au travail réel). Le travail prescrit est en train d'évoluer dans plusieurs pays européens et c'est en soi un changement significatif, même si le travail réel n'évolue pas forcément au même rythme ni dans la

même direction. On peut prendre la mesure de ces évolutions prescrites en partant des travaux effectués par Eurydice et l'OCDE ces dernières années concernant la profession enseignante (Eurydice, 2001, 2002, 2003 ; OCDE, 2005)

Tout d'abord, ces travaux renforcent le changement de référentiels normatifs en précisant ce que dorénavant l'enseignant doit être ou devenir. Ainsi, par exemple Eurydice rappelle qu'une des deux grandes problématiques qui émerge des débats politiques dans la plupart des pays européens est celle de « la modification du profil de compétences attendu des enseignants », l'autre étant celle de « l'attractivité du métier ». Ainsi, « dans la majorité des pays, on n'attend plus uniquement des enseignants qu'ils s'adaptent, dans leur mission actuelle d'enseignement, aux connaissances que nous procure la recherche sur la didactique et sur la psychologie de l'apprentissage. Le développement technologique de l'information, une vie sociale toujours plus multiculturelle, l'autonomie croissante accordée aux communautés locales et aux établissements scolaires, etc. influencent la vie de l'école. De manière générale, la profession enseignante serait donc concernée par la nécessité de s'impliquer davantage dans des tâches administratives et de gestion scolaire, d'utiliser les technologies de l'information et de la communication, de promouvoir les droits humains et l'éducation civique, et de former les élèves à apprendre dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Dans ce contexte, les enseignants doivent aussi faire face à des groupes d'étudiants qui n'ont jamais été aussi hétérogènes » (Eurydice, 2003, p X).

Ensuite, ces travaux de comparaison entre systèmes européens montrent que, d'ores et déjà dans plusieurs pays, les politiques éducatives ont conduit à une redéfinition des tâches requises, que le mode de définition du temps de travail prescrit est aussi en train d'évoluer, et que finalement, le niveau et l'acteur compétent en matière de « gestion » du temps de travail de l'enseignant est de plus en plus l'établissement et son directeur.

Ainsi, les travaux d'Eurydice (Eurydice, 2003 pp 33 à 40) soulignent que « traditionnellement, en Europe, le temps de travail des enseignants était établi en nombre d'heures d'enseignement. Cela correspondait au profil des tâches de l'enseignant qui se définissaient en deux activités principales : les cours d'une part, les préparations/corrections d'autre part. ». Seuls quatre pays sur les trente analysés⁷, ont conservé ce « mode traditionnel » d'évaluation du temps prescrit (Belgique, Allemagne, Irlande et Luxembourg).

Les autres cherchent à élargir ce mode de définition du temps de travail, pour mieux prendre en compte, stimuler et réguler les autres activités des enseignants. Ainsi dans quatorze pays, « la définition a évolué avec l'ajout, au volume d'heures d'enseignement, d'un nombre précis d'heures ou de jours de présence à l'école pour d'autres activités spécifiques telles que le travail d'équipe, des tâches de gestion etc. La majorité de ces pays donnent également une indication du temps de travail global. » (ibidem, p 34). Trois pays enfin proposent une définition du temps de travail des enseignants sans plus aucune référence précise au nombre d'heures d'enseignement à donner, soit qu'ils définissent un temps de travail global annuel (Pays Bas et Suède), soit un « temps dirigé » c'est-à-dire le nombre d'heures où l'enseignant doit être disponible pour des prestations à l'école sous la responsabilité du chef d'établissement (Angleterre, pays de Galles). Le reste (9 pays) précise un nombre d'heures d'enseignement et un temps global de référence à prescrire (dont la France).

Eurydice, qui se réjouit de cette évolution, souligne par ailleurs les enjeux d'une telle redéfinition du temps de travail enseignant : outre la reconnaissance par la société de l'ampleur de la charge de travail des enseignants, deux autres enjeux (le contrôle et la régulation des activités des enseignants ; le développement d'une « latitude des écoles dans le management de leurs ressources humaines ») montrent bien le lien qu'il y a entre cette redéfinition du travail prescrit et le développement d'une logique d'un « établissement plus autonome »

⁷ en 2002, les 15 pays de l'UE, trois pays de l'AELE et douze pays candidats à l'adhésion.

qui devrait conduire à une amélioration de qualité et d'efficacité de l'enseignement.

Une autre comparaison faite par Eurydice concerne les tâches statutairement requises des enseignants. Bien qu'ils reconnaissent que ces tâches prescrites peuvent considérablement s'écarter du travail réel, ils s'interrogent sur le fait qu'au-delà de l'enseignement proprement dit (et des tâches directement liées, préparation, correction et évaluation), d'autres tâches soient prescrites pour l'enseignant individuellement (supervision d'élèves pendant ou après les cours, remplacement,) ou pour les enseignants en équipe. Ils concluent que « dans tous les pays, selon la loi ou sur la base des conventions collectives, les enseignants sont supposés mener un travail en équipe, c'est-à-dire se coordonner entre eux et collaborer activement dans différents domaines (évaluation interne de l'école, préparation du programme, plan d'activité de l'école, etc.). Ce travail en équipe n'engendre pas de rémunération supplémentaire ni de diminution du temps d'enseignement. » (Eurydice, 2003b, p 2)

On le voit ces évolutions du travail prescrit, encouragées par nombre de travaux de pédagogues qui ont travaillé à la modélisation de nouveaux modèles de professionnalité commencent à trouver dans les législations quelques concrétisations effectives. Ce constat est renforcé par ce qui se joue en ce qui concerne la nécessité du développement professionnel et de la formation « permanente » en cours de carrière. Ainsi d'après Eurydice (2003 b, p 3), « les enseignants de la moitié des pays européens sont soumis à l'obligation professionnelle d'actualiser leurs connaissances. Dans six autres pays, la formation continue peut être considérée de facto obligatoire étant donné qu'aucune promotion ne peut être accordée aux enseignants qui n'ont pas participé à ce type d'activités. ». L'offre de formation est de plus très rarement aux mains du ministère central seul (4 petits pays). Elle est le plus souvent partagée entre pouvoirs régionaux et locaux, voire totalement décentralisée au niveau des établissements (7 pays)

Dans les travaux de l'OCDE (2005, pp 86-87), consacré aux stratégies à mener face aux pénuries des enseignants, on trouve également une analyse



de l'évolution des tâches que l'enseignant est susceptible de pouvoir assumer. La liste large établie par l'OCDE recoupe assez largement plusieurs dimensions du modèle du praticien réflexif déjà évoqué (insistance sur le fait d'être capable de stimuler et gérer les processus d'apprentissage des élèves, capacités de faire face à des classes hétérogènes, à travailler en équipe, implication dans l'organisation de l'école par ex).⁸

Travail réel et conditions de travail

Si le travail prescrit évolue dans le sens d'une diversification, qu'en est-il du point de vue du travail réel ? Que sait-on de son évolution ? De l'évolution des conditions de travail de l'enseignant ? Comment ces évolutions se traduisent-elles dans les subjectivités enseignantes, dans leur rapport au travail, leurs insatisfactions ou satisfactions professionnelles ?

Intensification, diversification et complexification du travail

Tant les travaux anglo-saxons que francophones s'accordent pour avancer que dans les faits, le métier enseignant devient plus complexe et plus diversifié et que dès lors on assiste à une forme d'intensification de la charge de travail des enseignants. Cette intensification du travail serait moins liée à un allongement du temps de travail des enseignants proprement dit qu'à la complexification du métier.

⁸ L'OCDE définit de la façon suivante, les nouvelles tâches requises des enseignants : "At the individual student level, initiating and managing learning processes, responding to the learning needs of individual learners, integrating formative and summative assessment.

At the classroom level : teaching in multicultural classrooms, new cross curricular emphases, integrating students with special needs

At the school level : working and planning in teams, evaluation and systematic improvement planning, ICT, managerial tasks in some countries

At the level of parents and wider community : professional advice to parents, building partnership for learning" (OCDE, à paraître, pp 86-87)

Dans la littérature francophone, cet état des choses est surtout rapporté à l'évolution du public scolaire. La difficulté de réaliser les missions de l'école dans une société en mutation est également mise en avant. Dans la littérature anglo-saxonne, on relève de surcroît des difficultés liées aux conséquences de la mise en œuvre des politiques éducatives, qui engendrent par elles-mêmes à la fois une tendance à la surcharge de travail et à des tensions accrues dans l'exercice du métier.

Le temps de travail

Le temps de travail des enseignants est difficile à estimer et à comparer entre les différents pays européens, en raison d'un décalage entre le temps de travail statutairement prescrit et le temps de travail réel, qui déborde les seules heures d'enseignement ou de présence obligatoire à l'école et incorpore les préparations, corrections à domicile etc. Selon les méthodes utilisées pour cerner le temps de travail « non statutaire », les données varient.

Au niveau des comparaisons internationales, Eurydice (2003) s'est borné à comparer les temps de travail officiellement prescrit et constate de ce point de vue une assez grande variété qui nous renseigne peu sur les heures prestées effectivement. Cependant, sans véritablement documenter l'affirmation, le rapport indique que la charge de travail prescrite serait en augmentation constante dans de nombreux pays notamment pour ce qui concerne les pays suivants : Belgique – Communauté française, Danemark, Grèce, Espagne, France, Finlande, Suède, Royaume Uni, Islande, Lettonie, Pologne, Roumanie, Slovaquie (ibidem, p 44).

Tardif et Lessard (1999) proposent aussi une comparaison des temps de travail statutaires dans les pays de l'OCDE, à partir des heures d'enseignement officiellement prescrites, la moyenne s'établissant à 23,1 h d'enseignement par semaine pour l'enseignement primaire et à 19, 3 h pour l'enseignement secondaire (pp 122-123).

Des enquêtes nationales existent, basées sur des méthodologies variées (enquêtes ou semainiers) : ainsi par exemple Chenu (2002), à partir des enquêtes

tes Emploi du temps de l'Insee (1998/99) établit que pour la France les enseignants (instituteurs, et professeurs) travaillent 36 h en moyenne et connaissent un temps de travail « dual » qui est composé essentiellement de « deux composantes nettement disjointes, les heures statutaires d'enseignement dont le rythme, en grande part, s'impose à l'enseignant (y compris assez souvent le samedi matin), et le temps de préparation et de corrections, réparti de manière bien plus libre » (p 160). Par ailleurs, ils connaissent une moindre proportion de « semaines normales de travail » que les autres catégories de travailleurs, lesquels travaillent en moyenne plus longtemps.

Ces chiffres apparaissent en retrait par rapport à d'autres estimations (par ex celle établie par Guillaume, 2000, cité par Chenu). Une des raisons de cet écart est méthodologique et liée au mode de questionnement. Le minimum d'heures est atteint dans les enquêtes Emploi où beaucoup d'enseignants donnent une estimation qui n'inclut que leur travail statutaire, alors que les enquêtes spécifiques au Ministère de l'éducation aboutissent à des estimations plus élevées car leur questionnaire évoque au titre du temps de travail, un temps « consacré à des recherches personnelles ».

En fonction des options méthodologiques prises par les différentes enquêtes menées en France, on constate ainsi des estimations très variées du temps de travail des enseignants. Barrère (2002) synthétise ces résultats variés de la façon suivante : « Claude Thélot indique une fourchette hebdomadaire comprise entre 29 h et 36 heures de travail, l'horaire statutaire devant les élèves étant de 15 heures pour un professeur agrégé et de 18 h pour un certifié. D'autres enquêtes effectuées par la Direction de l'Evaluation et de la Prospective arrivent au total de 39 heures avec des variations suivant l'établissement et la matière. Mais bien d'autres enquêtes dépassent ce chiffre pour aller jusqu'à des totaux de 42 h en moyenne ; une étude du SNES, réalisée au printemps 1998, arrive à une moyenne de 44, 8 heures. » (Barrère, 2002, 16-17 ; voir aussi le numéro 46 de la revue Education et Formation, 1996 ; Baumard, 2004)

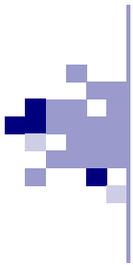
En Communauté française de Belgique, Maroy (2002) établit un temps de travail de 36h à partir d'une enquête auprès des enseignants du secondaire. Par contre, Alt et alii (1999) estime le temps de travail des enseignants aux Etats-Unis à 45h en 93/94, un temps de travail comparable à ce que prestent d'autres professionnels selon cette enquête.

Par ailleurs, peu d'enquêtes ont établi si on assistait à une augmentation ou une diminution du temps de travail des enseignants. On peut seulement avancer que selon Eurydice (2003), le temps d'enseignement prescrit des enseignants n'a pas diminué. Par ailleurs, des tâches nouvelles leur ont été attribuées (mais ne sont pas pour autant toujours effectives), sans que ce ne soit compensé ni par une augmentation salariale, ni par une diminution de l'horaire dans d'autres domaines. Par ailleurs, cette stabilité du temps de travail prescrit ou statutaire contraste avec une tendance à la diminution du temps de travail prescrit dans d'autres secteurs publics. Au minimum, on peut dès lors sans doute avancer que le temps de travail effectif des enseignants n'a pas diminué, contrairement à d'autres catégories de personnel du secteur public.

Cette hypothèse d'une stabilité du temps de travail enseignant est aussi avancée par Tardif et Lessard (1999) qui, estimant, à partir de plusieurs enquêtes québécoises, que « la semaine normale de travail de la vaste majorité des enseignants tourne autour de 37 h à 40 h, soit 27 heures obligatoires de présence à l'école, 5 à 8 h à la maison, le reste du temps occupé à d'autres activités à l'école ou ailleurs (activités parascolaires, formation etc.) ... Ces informations laissent à penser que la charge de travail, évalué en nombre d'heures par semaine, n'a pas vraiment changé depuis une trentaine d'années. Comme nous le verrons plus loin, s'il y a un accroissement de cette charge, celui-ci est d'abord qualitatif. » (Tardif et Lessard, 1999, 142).

Diversification et complexification des tâches

Plutôt que dans l'allongement du temps de travail, l'intensification de leur travail se manifeste davantage par la multiplication et la complexification des tâches des enseignants.



La gestion de la classe de plus en plus complexe et difficile

Tout d'abord, au cœur du métier soit dans le travail d'enseignement dans la classe, la gestion de la classe devient plus difficile et implique des compétences très diverses (Mac Ness et alii, 2003 ; Rayou et van Zanten, 2004 ; Tardif et Lessard, 1999). En effet, les « routines traditionnellement diffusées par l'institution ne permettent plus de faire face aux situations. Le travail des enseignants devient tout autant émotionnel qu'intellectuel, car il faut mobiliser, outre les savoirs académiques, des connaissances et savoir-faire divers pour assurer des interactions qui rendent possible l'apprentissage. » (Rayou et van Zanten, 2004, 31). Cette situation est liée à plusieurs évolutions clés du système scolaire.

Première évolution majeure : avec l'extension de la scolarité et la promotion d'un tronc commun dans les premières années du secondaire (collège unique, comprehensive school), le public scolaire est devenu plus hétérogène et plus « difficile » (Dubet, 1991 ; Lessard et Tardif, 1996 ; Perrenoud, 1993). Avec la « massification » du système scolaire, les conditions sociales et culturelles qui favorisaient auparavant la participation et l'écoute des élèves et encourageaient un rapport positif à l'apprentissage et aux savoirs ne sont plus données *a priori* par le contexte familial et social des élèves. De ce fait, on se retrouve avec de multiples élèves qui ne « maîtrisent » plus le métier d'élève. Ce phénomène est accentué par l'affirmation d'une culture juvénile qui tend également à mettre à distance les valeurs et les pratiques scolaires. (Barrère, 2002 ; Dubet et Martucelli, 1996 ; Rayou et van Zanten, 2004).

Les savoirs enseignés ont en outre connu une certaine inflation et un renouvellement rapide engendrant chez les enseignants une relative incertitude sur ce qui vaut d'être enseigné (Perrenoud, 1993). Enfin, l'arrivée de nouveaux « spécialistes de la jeunesse » (éducateurs, animateurs, etc.) et des nouvelles technologies (médias audiovisuels, télématique, etc.) brise le « monopole » que les enseignants détenaient en matière d'éducation et d'instruction et les oblige à redéfinir les limites de leur « compétence professionnelle » (Duru-Bellat et Henriot-Van Zanten, 1992).

Ensuite, les besoins de la société et ses attentes vis-à-vis de l'école se sont complexifiés et les finalités éducatives se sont multipliées (comme l'instruction, l'éducation, l'épanouissement du jeune, la citoyenneté, la préparation au marché de l'emploi, etc.). Par ailleurs, les enseignants sont aujourd'hui soumis à de multiples exigences et demandes éducatives, qui renvoient parfois à des logiques en tension (comme la sélection et l'égalité de réussite de tous) en particulier dans le premier cycle du secondaire ou au collège.

Dès lors, l'instabilité des situations scolaires dans les classes s'accroît et le travail d'inscription des élèves pour les inscrire dans leur métier d'élève est très important. D'où des enseignants « mis à l'épreuve » subjectivement dans la relation pédagogique quotidienne, dans la gestion de la classe. Ils doivent mettre en œuvre de façon plus cruciale de nouvelles compétences relationnelles et émotionnelles, sans doute davantage qu'auparavant. Barrère (2002) montre ainsi par une étude qualitative à quel point les compétences relationnelles et émotionnelles sont décisives pour gérer sa face et l'interaction, tant dans des contextes d'enseignement « favorisés » que dans des collèges « difficiles ». Le contrôle de soi et de ses affects, la gestion de la distance avec les élèves, la gestion des stigmates des élèves confrontés à des verdicts scolaires négatifs sont ainsi cruciaux.

Mac Ness et alii, (2004) insistent aussi sur le fait que l'activité d'enseignement est une « activité complexe avec plusieurs dimensions contradictoires : la maîtrise de la matière, des compétences organisationnelles et pédagogiques pour planifier et évaluer l'apprentissage, des aspects sociaux et affectifs liés à l'investissement de soi » (notre traduction, p 244). Le métier demande une implication personnelle et morale importante, « un sens des responsabilités et une conscience morale ». De ce fait, les compétences à mobiliser sont multiples : « ce que signifie d'être un « bon » professeur n'est dès lors pas seulement un composé de connaissances et d'habiletés professionnelles, mais aussi une capacité d'empathie et de relation » (notre traduction, p 244), quel que soit d'ailleurs le niveau de l'enseignement, primaire ou secondaire.

Casalfiore et de Ketele (2002) montrent de leur côté que les enseignants secondaires belges développent trois types d'activité en classe. Outre les activités d'enseignement et de transmission de la matière (« gestion de la matière »), les activités de « gestion de l'ordre » en classe classiquement distinguées par la littérature, des activités de « gestion de l'engagement » visant à créer la motivation à apprendre, à intéresser et enrôler les élèves dans leur métier d'élèves sont aussi clairement identifiables.

Une diversification des rôles et des tâches dans l'établissement

Au-delà de la gestion de la classe, une plus grande variété de rôles et de tâches sont demandées à l'enseignant. Nous avons déjà repéré cette diversification au niveau des tâches prescrites. Elle semble exister au niveau des tâches réelles. Ainsi nombre d'auteurs reconnaissent que le nombre de tâches et de rôles différents à assumer dans l'exercice du métier, au moins au niveau secondaire, est plus diversifié, car de nouveaux rôles de « travailleur social, d'éducateur et de psychologue » (Rayou et van Zanten, 2004, 30) s'imposent. Ces rôles sont d'ailleurs plus ou moins acceptés comme partie intégrante de la tâche (Cattotar, 2002). Néanmoins, cette situation peut être très variable selon les types d'établissements où se trouvent l'enseignant (van Zanten, 2001) dont le public scolaire et les problèmes de « maintien de la paix scolaire » peuvent être très différents en raison de phénomènes de ségrégation scolaire.

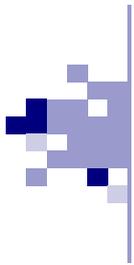
L'élargissement des rôles ne se fait pas seulement en relation avec des « métiers du social » mais d'autres rôles plus « gestionnaires » sont également évoqués. Ainsi Eurydice (2003) attribue l'augmentation de charge de travail statutaire des enseignants à l'augmentation des tâches de gestion (notamment pour la Grèce, la Suède, l'Angleterre et le pays de Galles), à l'introduction d'activités de coordination et de travail en équipe (Espagne, Suède et Pologne). C'est dire donc que l'intensification procède aussi des politiques menées dans les différents systèmes scolaires.

Des études anglo-saxonnes montrent que cette intensification du travail ne se limite pas à l'Europe et qu'on en trouve des traces tant au Canada qu'en Australie. De plus, elles soulignent qu'elle peut paradoxalement trouver sa source dans l'implication professionnelle et l'ethos professionnel des enseignants eux-mêmes.

Ainsi Hargreaves (1994, p. 108) décrit l'intensification du travail enseignant comme « the bureaucratically driven escalation of pressures, expectations, and controls concerning what teachers do and how much they should do in their teaching day ». Les principaux corrolaires de cette intensification sont les suivants (ibidem, 118-120) : 1) un manque de temps avec peu de temps pour la détente ou le développement des compétences 2) une surcharge chronique 3) le remplacement du temps passé dans la relation aux élèves par la réponse aux demandes administratives 4) la diversification de leur expertise 5) un curriculum et une pédagogie davantage cadrés et formatés (*packaged*). Hargreaves montre à partir d'une enquête qualitative auprès d'enseignants de la région de Toronto, que la charge de travail supplémentaire est renforcée par l'implication et l'engagement autonome des enseignants liés à leurs « ethos professionnels ». Autrement dit, les enseignants tendent à surtravailler pour simultanément répondre aux exigences externes et réaliser au moins partiellement leurs conceptions propres du métier.

Easthope et alii (2000) font un constat proche à partir d'une étude qualitative australienne : l'intensification ne dérive pas seulement des prescriptions ministérielles, mais aussi du souci des enseignants de compatibiliser leur « propre éthos professionnel » et les demandes de l'administration exigeant plus de travail et l'exercice de responsabilités plus variées : plus de travail social, plus de travail administratif, plus d'implication dans de multiples innovations relatives au curriculum, à l'évaluation.

Cette combinaison d'élargissement et de complexification de la tâche semble au cœur de l'alourdissement de la charge de travail des enseignants.



Deux métiers d'enseignant ? Une différenciation des conditions d'exercice du métier

Les phénomènes de ségrégation scolaire qui peuvent présenter des ampleurs variables selon les pays (Gorard et Smith, 2004 ; Dupriez et Vandenberghe, 2004) conduisent à une différenciation des établissements du point de vue des problèmes d'ordre scolaire ou d'apprentissage auxquels ils sont confrontés. Cette différenciation entre « établissements difficiles » et « établissements favorisés » ont amené plusieurs auteurs à avancer l'hypothèse qu'on assisterait à une différenciation des conditions d'exercice du métier d'enseignant, voire à l'apparition de métiers pratiquement différents. Ainsi Barrère (2002, pp. 237-285) à partir d'une étude qualitative auprès d'une quarantaine d'enseignants répartis tant dans des collèges que des lycées, documente et argumente qu'il y a une spécificité dans le travail des établissements « difficiles », même si il ne faut pas durcir le tableau et sous-estimer les situations difficiles dans les bons établissements. Cette spécificité est ainsi davantage une différence de degré qu'une différence de nature du travail enseignant, qui réside non pas « dans la somme de travail » mais dans le « recentrage de l'ensemble des tâches autour de la gestion de la classe en tant que telle, et d'une intensification du travail relationnel avec les élèves. C'est aussi dans la nature des épreuves subjectives qu'ils traversent que vont se différencier, selon les contextes et selon les personnes, les expériences professionnelles. » (Barrère, 2002, p. 238)

Ainsi, plusieurs traits semblent plus spécifiques au travail dans les contextes difficiles : un travail collectif en établissement plus intense ; une préparation de cours moins lourde et en tous cas moins orientée vers le contenu à transmettre que dans les autres établissements ; mais surtout une concentration de l'énergie de l'enseignant sur la gestion de la classe et de son imprévisibilité (gestion « d'incidents » relativement variés en relation avec le « verdict scolaire », l'exercice de l'autorité, les tensions et violences entre élèves, ou la personne même de l'enseignant). Face à ces incidents, l'engagement personnel et moral de l'enseignant est crucial et Barrère décrit multiples compétences socio-affectives dé-

ployées par l'enseignant en situation pour y faire face. Cattonar (2005) suggère un diagnostic proche à partir d'une enquête qualitative et quantitative réalisée auprès d'enseignants de trois écoles secondaires belges dont le public et les filières scolaires sont socialement et scolairement très contrastés.

Insatisfactions professionnelles et contexte d'enseignement

Cette différenciation des conditions d'exercice des enseignants explique d'ailleurs pour partie les variations dans la satisfaction professionnelle des enseignants. Bien plus que les conditions matérielles, ce sont les conditions relationnelles de travail qui affectent la satisfaction au travail. A partir d'une analyse multivariée réalisée sur les données de l'enquête du Girsef auprès de 3600 enseignants du secondaire belges, Maroy montre que la difficulté ressentie du travail en classe (qui est corrélée aux caractéristiques objectives des établissements d'enseignement) est un des meilleurs prédicteurs de l'insatisfaction professionnelle (Maroy 2002c). Par ailleurs, le climat des relations au directeurs ou aux collègues importe également davantage que les conditions matérielles de travail, comme la qualité des locaux ou des équipements. Les variables individuelles jouent peu (origine sociale, diplôme, âge) mis à part le genre (les hommes étant plus insatisfaits).

Toutes ces transformations ont non seulement modifié les conditions de l'exercice professionnel et rendu plus complexe et incertaine la tâche des enseignants (Delvaux, Dourte et Verhoeven, 1996), mais elles semblent aussi remettre en cause leur identité professionnelle (Lang, 1999). Le cahier des charges prescrit à l'enseignant s'avère parfois impossible à réaliser entièrement et peut dès lors conduire les enseignants à une « souffrance subjective profonde » (Cornet, 1999). Remplir différents rôles à la fois peut s'avérer épuisant et rendre plus difficile la construction d'une identité professionnelle forte (Tardif et Lessard, 1999). Différents auteurs mettent dès lors en avant la « désinstitutionnalisation de l'école » et celle, concomitante, du rôle des enseignants (Dubet et Martucelli, 1996 ; Dubet, 2002). Cousin (1998) relève ainsi que les enseignants ont le sentiment de vivre une « perte de sens » de leur

métier et il constate que les conflits au sein des écoles se cristallisent souvent autour de la définition du métier : les enseignants n'ont plus de points de repère clairs, ne savent plus sur quoi s'appuyer et les établissements apparaissent souvent comme une « succession d'individualités et de personnalités ». Demailly (1991) parle également « d'effondrement des systèmes symboliques » partagés par les enseignants et de « désenchantement des mythes qui sont le support de la vocation ».

Ce malaise et ces insatisfactions encouragent dès lors diverses stratégies visant à échapper à ces situations : depuis la « carrière horizontale » en France, en passant des souhaits de fuite du métier d'enseignant qui ne peuvent pas toujours se concrétiser. Ainsi, dans l'enquête du Girsef, près de 20 % des enseignants cesseraient d'enseigner totalement s'ils en avaient la possibilité et 40 % le ferait « partiellement ». Ces souhaits sont très fortement associés au degré d'insatisfaction professionnelle (Maroy, 2002c). Ces phénomènes de « perte d'attractivité » du métier sont documentés à l'échelle européenne par Eudydice (2004) et l'OCDE (2005).

Un changement de nature du métier d'enseignant ?
L'incidence des politiques anglaises centrées sur l'évaluation et l'accountability

Dans les études françaises ou francophones, les phénomènes d'alourdissement de la charge de travail des enseignants sont surtout rapportées aux évolutions déjà évoquées du public scolaire, de son rapport à l'école, même si les tensions entre les objectifs des politiques éducatives sont aussi considérées (par exemple entre réussite de tous et formation d'une élite sur un principe méritocratique de l'autre).

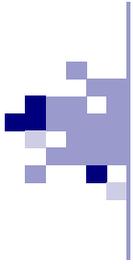
Plusieurs études anglo-saxonnes (et notamment anglaises) évoquent également ces facteurs mais insistent de surcroît sur les effets des politiques éducatives elles-mêmes sur le contenu du travail enseignant et leur professionnalisation. L'incidence des politiques n'est d'ailleurs pas seulement considérée en termes de charge de travail mais aussi en terme de contenu du métier et d'autonomie professionnelle. L'orientation de ces études doit bien entendu être rapportée au radicalisme relatif des politiques

menées en Angleterre et au pays de Galles. On y assiste en effet à des changements relativement importants (centralisation du curriculum, développement important de l'autonomie managériale des établissements, instauration de mécanismes de quasi-marché, contractualisation et évaluation externe des établissements, évaluation des enseignants) qui affectent profondément les modes de régulation du système (Whitty et alii, 1994 ; Maroy, 2004c) mais aussi le travail enseignant lui-même et le fonctionnement des établissements.

Les études anglaises ayant mis en avant l'hypothèse d'une déqualification des enseignants et d'une « prolétarianisation » des enseignants sont relativement anciennes. Opposés aux analyses « fonctionnalistes » qui promeuvent une professionnalisation des enseignants, basé sur le modèle des « professions », plusieurs auteurs d'inspiration marxiste ont ainsi souligné dès les années 80 l'évolution opposée vers une « prolétarianisation » des enseignants. Ozga et Lawn (1981) ont ainsi montré que la nature du travail enseignant devient plus étroitement contrôlée et les programmes plus précisément définis (en termes d'objectifs comportementaux à atteindre, de stratégies d'enseignement à suivre, de réponses attendues des élèves). L'expertise pédagogique que l'enseignant met en œuvre dans sa classe a été captée par les experts pédagogiques et les spécialistes ministériels en matière de programme et d'évaluation. Enfin, ils mettent également l'accent sur l'accroissement du travail, son intensification : classes plus chargées, tâches supplémentaires (administration, surveillance, etc.).

Cependant, des études plus récentes, dans des optiques théoriques différentes, insistent également sur l'impact des réformes récentes sur la nature du travail enseignant en Angleterre.

Pour Osborn et alii, 2000 et Mc Ness et alii, 2003, les politiques anglaises récentes (teintées de managérialisme et de marchandisation) tendent à mettre l'accent sur « l'accountability », le besoin d'élever et de prédéfinir des « *schools standards* » et les « normes d'accomplissement » des élèves ; il en résulte une pression à la « performativité » de l'activité



enseignante et apprenante. Leurs études auprès de professeurs du secondaire (Encompass Project) comme du primaire (Pace Project) montrent des évolutions significatives et des pressions accrues sur les enseignants.

Pour les enseignants du primaire, « there is tightening of the pedagogic frame through the establishment of a highly prescriptive national curriculum, enhanced by later initiatives such as the literacy and numeracy hours. The pressure from national testing and the influence of target setting for both individuals and schools had also impacted on the work of English primary teachers during the 1990s to create a classroom environment which was increasingly externally defined. » (Mc Ness et alii, 2003, 247-248). Il en a résulté une tendance à dévaluer les compétences pédagogiques professionnelles des enseignants dès lors que le curriculum était supposé pouvoir « être transmis » de façon relativement aisée, en suivant seulement des étapes prescrites et un découpage didactique prédéfini.

Une tension existe dès lors entre cette orientation prédominante et la conception pédagogique partagée par les enseignants, en raison de leur formation initiale et de leur expérience, qui envisage l'éducation et la scolarisation comme un processus interactif et social dans lequel ils ont un rôle affectif et social clé à tenir pour accompagner et soutenir l'apprentissage des élèves.

Deux types de conséquences en ont résulté sur les identités et pratiques des enseignants du primaire :

- Sur le plan identitaire, beaucoup d'enseignants ressentent un sentiment de fragmentation identitaire lié aux tensions entre les attentes officielles (accent sur les compétences techniques et managériales) et leurs conceptions personnelles du métier accentuant l'importance des dimensions « affective et émotionnelle » dans l'activité d'enseignement. Cette tension alimente un sentiment de déqualification et déprofessionnalisation. Cependant, chez d'autres enseignants, on assiste au développement d'un nouveau professionnalisme (Mc Ness et alii, 2003, 248). Certains enseignants expérimentent de nouvelles marges de manœuvre et ont le sentiment d'être revalorisé et requali-

fié même si le curriculum est davantage centralisé et contraint. Cette dernière réaction est liée tant à la biographie personnelle des enseignants (on la retrouve surtout parmi les nouveaux professeurs) qu'à la culture et au climat de l'école

- par ailleurs, les réformes poussent à un travail collégial et collectif plus important (Mc Ness et alii, 2003, 249) et surtout formellement obligatoire. Cependant, ces collaborations peuvent être « genuine and bottom up » ou bien dérivées d'une imposition managériale « top down »⁹. Dans ce dernier cas, il en résulte surtout de la « paperasse » de sorte que les enseignants ne voient plus là dedans qu'une distraction par rapport à leur vrai boulot qui est d'enseigner dans la classe.

En définitive, prévaut un sentiment que les priorités sont fixées de l'extérieur. Il en résulte un sentiment de perte d'autonomie et d'accomplissement personnel. Selon les auteurs de l'étude Pace, on peut parler d'un tournant dans le climat d'enseignement qui se fonde moins sur l'engagement éthique et la confiance que sur une base contractuelle, de sorte que le travail d'enseignement et d'apprentissage se focalise de plus en plus sur le domaine académique au détriment du domaine socio-affectif et socio-éducatif : « there is an evidence of a shift in climate from a *covenant based on trust to a contract, based on delivery of education to meet external requirements and economic goals. The pressure of time and a demand to plan, assess and reach ever increasing, externally defined targets had resulted in an environment in which, for pupils as well as their teachers, the affective domain has been reduced in preferences to the academic* » (Mc Ness et alii, 2003, 249)

⁹ Des initiatives récentes du gouvernement anglais (paie au mérite, « threshold barrier for career advancement ») pourrait selon les auteurs de l'étude PACE accentuer encore le sentiment de division entre les collègues et rendre plus difficile les initiatives autonomes de travail collectif, par les enseignants eux-mêmes.

Des observations auprès d'enseignants du secondaire (à la faveur du projet Encompass¹⁰), montrent des décalages et tensions importantes entre les orientations politiques et celles des enseignants. Les enseignants anglais vivent des tensions très vives (plus qu'en France ou au Danemark) entre leur engagement à l'égard des dimensions affective et éducative de leur métier (*pastoral and affective dimensions*) et la nécessité de faire atteindre par les élèves les objectifs académiques prédéfinis. « Pour les enseignants, l'inclination professionnelle à s'engager plus fortement dans la composante affective de leur travail est en tension avec le modèle managérial promu par les politiques éducatives qui cherche à être « efficace » en relation avec des mesures de résultats d'élèves, définies en rapport avec des finalités strictement académiques » (notre traduction, Mc Ness et alii, 2003, 255). « Une accent sur la reddition de comptes a renforcé les demandes administratives par rapport à leur travail, alors que la préoccupation de réaliser les objectifs (targets) pour soi-même ou pour les élèves, a réduit le temps et l'espace nécessaire pour une approche plus satisfaisante de la pédagogie » (notre traduction, Mc Ness et alii, 2003, 255). D'où le titre d'un des articles de ces auteurs : « Is the Effective compromising the Affective ? »

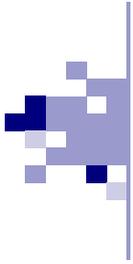
La montée des nouvelles politiques éducatives en Angleterre et au pays de Galles depuis l'Education Reform Act de 1988, a également inspiré à S.J. Ball un important article sur les transformations de la signification du métier et de l'acte d'enseignement (Ball, 2003). Il insiste sur la montée de nouvelles formes de régulation (« a new general mode of less visible regulation, a much more « hands off », self-regulating regulation », (Ball, 2003, 217) qui se présentent sous les formes d'une accentuation de l'autonomie et de la liberté. Il s'interroge sur leurs effets sur « ce que cela signifie d'enseigner et d'être enseignant », sur les relations et les subjectivités dans le champ éducatif. Ball s'intéresse donc moins aux changements de structures qu'aux processus de

régulation des relations et des subjectivités. Dans une filiation foucauldienne, il cherche à montrer les implications éthiques et professionnelles de nouvelles « disciplines » et « technologies » que les politiques anglaises récentes mettent en place (« disciplines » comme la compétition, la survie, l'efficacité, les « targets », la réussite, la comparaison, les « audits » d'établissements, les évaluations externes etc).

L'implémentation de ces technologies et disciplines, la diffusion d'une nouvelle éthique de la compétition et de la « performativité », très différente de l'ancienne éthique du jugement et de la coopération, contribuent à développer un sentiment croissant « d'inauthenticité » ou de « schizophrénie » parmi les enseignants. Ceux-ci se trouvent coincés entre leurs éthiques professionnelles et la nécessité de les sacrifier partiellement pour faire face aux demandes croissantes de « performances visibles ». Il y a des sentiments de « colonisation » de leurs pratiques, et de « déprofessionalisation » qui s'accroissent. Cependant, S.J. Ball reconnaît aussi qu'il peut y avoir ambivalence de la part des enseignants, car ce nouveau climat normatif peut aussi signifier plus positivement un sentiment d'« empowerment » et de professionalisation pour d'autres enseignants. La nouvelle éthique de la performativité recouvre en effet la possibilité pour l'individu de développer un « soi triomphant ».

De surcroît, les réformes engendrent pour Ball une intensification du temps de travail des enseignants, et des contradictions apparaissent pour les enseignants entre les activités de premier ordre (faire la classe etc) et des activités de second ordre [(effort et temps consacré pour rendre compte de ce que l'on fait, pour construire des systèmes d'évaluation, pour collecter des données, et participer à des « évènements » ou des « mises en scène » managériales au sein des écoles, visant à construire des bonnes images organisationnelles (*management of impression*)]. Cela renvoie à la nécessité croissante pour les établissements ou les enseignants de produire ce que Ball appelle des « fabrications », soit la production d'une représentation de soi (comme individu ou organisation) au travers de « performative texts ». (Ball, 2003, 224). Ces derniers (rapports

¹⁰ Le projet Encompass est une étude comparative des attitudes des élèves à l'égard de la scolarisation au secondaire dans trois pays : Angleterre, France, Danemark.



d'activités, bilans de pratiques etc) sont produits en réponse aux multiples demandes de reddition de compte et d'évaluation émanant de diverses autorités éducatives. Elles sont ambivalentes et paradoxales, car elles visent à la fois à « éluder » l'évaluation, tout en produisant des effets de soumission du seul fait qu'on s'est soumis à son exercice. Cela ne peut qu'accentuer les sentiments d'inauthenticité, de perte de sens et de schizophrénie (entre ce qu'on fait et ce qu'on croit) et une tendance à la transformation de « l'âme de l'enseignant » (*teacher soul*).

Synthèse intermédiaire

De façon assez générale en Europe, au-delà de spécificités nationales, les enseignants connaissent des évolutions significatives de leur métier et une intensification de leur charge de travail qui tient à la complexification de l'exercice de leur métier et à la diversification de leurs charges. Cependant ces changements ne touchent pas au même degré tous les enseignants, et on a vu que la complexification du travail était sans doute plus forte dans les établissements « difficiles », ou dans les classes difficiles d'autres établissements, ce qui se traduit dans leur satisfactions professionnelles.

Par ailleurs, si pour l'essentiel ces évolutions du travail sont imputables aux transformations du public scolaire de l'école, elles sont aussi encouragées, de façon variable selon les pays et contextes scolaires par la nature des réformes et des politiques éducatives. En Angleterre en particulier, les réformes menées depuis une bonne décennie, basée sur un mixage du modèle de l'Etat évaluateur et du quasi marché ont conduit à renforcer de nouveaux modes de régulation basés sur l'évaluation, la définition d'objectifs standards, la « responsabilisation » des établissements locaux et de leurs enseignants. Ces politiques infléchissent outre la charge de travail, la nature du métier dont les composantes proprement affectives et éducatives tendent à diminuer. L'éthos des professionnels et leur rapport au métier et à l'école pourraient changer et évoluer d'une logique de l'engagement à une logique de contrat. Paradoxalement d'ailleurs, sur base des travaux de Hargreaves, on pourrait avancer que la surcharge de travail vient partiellement de la volonté des enseignants de préserver et de rester fidèle à leur éthos professionnel antérieur. C'est parce que les enseignants tiennent encore à prodiguer une attention au développement des élèves, au-delà de leur attention aux performances strictement scolaires et au-delà des nouvelles charges administratives qui leur incombent que la surcharge se fait sentir. Il y a là un mélange paradoxal de résistances aux réformes et d'implication dans le métier.

2. Résistances et reformes : pourquoi les enseignants « résistent-ils » aux transformations du métier ? Quelques hypothèses

Dans cette dernière partie, je voudrais enfin m'interroger sur les différentes pistes d'explication qui peuvent être avancées pour rendre compte de la tiédeur, du manque d'enthousiasme voire de la résistance que les enseignants semblent opposer, au moins pour une partie d'entre eux, aux réformes qui sont supposées être faites pour les aider à mieux faire face aux transformations de l'institution scolaire et de leur métier. Ainsi, face aux transformations du public scolaire, à la montée de l'hétérogénéité sociale dans les établissements et classes, face à la transformation des rapports à la culture scolaire ou à l'autorité qui se font jour parmi les jeunes, face à la « nécessité » d'améliorer la qualité des systèmes éducatifs, nombre d'Etats ont conduit des politiques visant à faire évoluer les enseignants et leurs compétences. Des rhétoriques politiques dites de professionnalisation du métier d'enseignant, le souci de forger une politique de « développement professionnel » des enseignants se sont concrétisés de façon variable dans des politiques de réforme de la formation initiale et continuée des enseignants, et/ou dans les réformes des métiers de l'inspection et de l'accompagnement pédagogique des enseignants. (Eurydice, 2001 ; Tardif et Lessard, 2004 ; Lang, 1999 et 2004). Ces réformes s'inspirent souvent du modèle du praticien réflexif (Tardif M., Lessard C., Gauthier C., 1998 ; Cattonar et Maroy, 2000 ; Lang, 1996 ; Paquay, 1994). Or ces politiques de « professionnalisation » sont rarement soutenues et portées par le milieu enseignant lui-même mais davantage par des experts en pédagogie et les gouvernements.

Face à ces réformes, on assiste souvent à des attitudes réservées voire opposées des acteurs comme les organisations syndicales, dès lors qu'on leur propose, même contre changement des conditions salariales, d'appliquer le modèle du praticien réflexif, en insistant par exemple sur la nécessité du travail collectif, qu'on instaure une formation continue obligatoire, ou encore que l'implication dans l'établissement, la responsabilisation par rapport à son évaluation

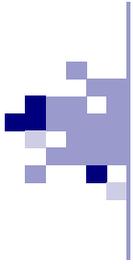
est rendue obligatoire. Par exemple, les organisations syndicales enseignantes belges ont revendiqué « un moratoire pédagogique » et une pause des réformes. Ils ont obtenu d'ailleurs une « consultation » des enseignants, et depuis lors le pouvoir politique fait souvent valoir et entendre la nécessité d'obtenir l'adhésion des enseignants aux objectifs gouvernementaux et aux réformes (Van Campenhoudt et alii, 2004). Cette méfiance par rapport aux politiques opérationnalisant tout ou partie du modèle du praticien réflexif se retrouve d'ailleurs en France dans la période récente où les organisations syndicales se sont largement déclarés opposés aux conclusions du rapport Thélot (2004) notamment en ce qui concerne la révision des « modalités de service » des enseignants (voir Le Monde du 14/10/2004)¹¹.

Comment peut-on rendre compte de cette méfiance à l'égard des politiques dites de professionnalisation ?

Une question de génération et de socialisation au métier ?

Un premier type d'explication renvoie à la socialisation des enseignants, en particulier des anciens, qui, formés à un modèle de professionnalité antérieur (le modèle du « maître instruit » entre autres), résisteraient aux nouveaux modèles (modèle du pédagogue et du praticien réflexif). Les résistances s'expliqueraient ainsi par des traits liés à la culture professionnelle des enseignants, qui seraient d'une

¹¹ On sait que ce rapport proposait d'explicitier davantage et d'insister sur la pluralité des missions des enseignants (enseigner mais aussi éduquer), de revoir les modalités de service, en rendant la présence dans l'établissement obligatoire pour les nouveaux enseignants, moyennant d'ailleurs une revalorisation salariale. Cette présence était en effet considérée par le rapport comme un moyen de favoriser un établissement plus « mobilisé » et travaillant de façon plus concertée et coopérative.



part plutôt « individualistes » (Hargreaves, 1993 ; Huberman, 1993), d'autre part « relativement conservateurs » sur le plan pédagogique, attachés aux modèles pédagogiques auxquels ils ont été formés. Ce serait particulièrement le cas en France, où les débats dans les médias autour des paradigmes pédagogiques à soutenir (plus constructiviste ou plus transmissif) et autour des modes de formation initiale des enseignants ont été assez vifs, ce qui pourrait être dû au type de conception du métier, prégnante en France par comparaison à d'autres pays. Une étude comparée menée par Mac Ness et alii (2003) semble en effet confirmer qu'en France, la conception du travail enseignant au secondaire, est plus académique qu'en Angleterre ou au Danemark.

Face à cette tendance au maintien de modèles anciens, la solution serait alors de renforcer les politiques de formation, notamment à l'endroit des jeunes enseignants, en faisant le calcul que le changement identitaire des enseignants finira par opérer, par contagion lente, surtout parmi les jeunes générations, si on poursuit et on améliore la formation des enseignants et leur entrée dans le métier.

Une telle explication trouve d'ailleurs un début de confirmation dans le travail de Rayou et van Zanten (2004), qui, à partir d'une enquête qualitative par entretiens, voient apparaître des « nouveaux enseignants » dont les attitudes à l'égard du métier et des réformes, ou à l'égard du nouveau modèle de professionnalité seraient relativement changées par rapport à leurs aînés. Ainsi, ces enseignants sont plus enclins à considérer l'idée qu'il faut prendre les élèves tels qu'ils sont, ils sont aussi plus demandeurs de concertation sur la discipline dans les collèges difficiles, moins « honteux » et plus enclins à avouer leurs échecs ou leurs faiblesses en classe, plus disposés à explorer des réponses au cas par cas à leurs problèmes.

Cependant, une telle explication est sans doute incomplète, car elle fait l'impasse sur les politiques qui peuvent donner de bonnes raisons aux enseignants de ne pas s'enthousiasmer pour les réformes qu'on leur propose.

Malaise collectif et résistance à la déprofessionnalisation

Si les insatisfactions professionnelles peuvent être fort variables selon les conditions concrètes (classes, établissements) dans lesquelles on enseigne (Maroy, 2002), on pourrait penser que le malaise enseignant ne touche pas tous les enseignants au même degré et que dès lors l'essentiel du problème des enseignants se concentre dans les contextes et établissements difficiles. Pour le résorber, il s'agirait dès lors d'améliorer leurs conditions de travail ou de les compenser par des conditions salariales spécifiques, de favoriser leur mobilité et leurs perspectives de carrière, ou plus fondamentalement de combattre la ségrégation scolaire et les établissements « ghetto ». Cette interprétation est cependant partielle et peut dès lors induire des politiques insuffisantes.

En effet, le malaise enseignant ne touche pas que les enseignants dont les conditions d'enseignement sont les plus difficiles. Le malaise est vécu collectivement et semble toucher le « corps » enseignant de façon plus diffuse, quel que soit le type d'établissement dans lequel on enseigne et ce dans de nombreux pays. En effet, dans nombre d'enquêtes d'opinion, les enseignants semblent ressentir un sentiment de « perte de statut », de dévalorisation relative de leur profession (Tardif, Lessard, Gauthier, 1998 ; Eurydice, 2003 ; Lang, 1999). En Belgique, les enseignants sont peu « optimistes » concernant leur avenir et ce quel que soit le type d'établissement où ils enseignent (Maroy, 2002c).

Même si, sur base d'enquêtes d'opinion faites dans la population dans son ensemble, ce sentiment paraît parfois non fondé¹² (Eurydice, 2003 ; Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 2004), il nous semble quant à nous que ce sentiment est un symptôme plus large d'un vécu et d'un mouvement de « déprofessionnalisation » du corps enseignant, qui est lié à des évolutions sociales d'ensemble mais

¹² La profession enseignante reste une des professions dans lequel le public a le plus confiance.

qui est aussi favorisé par certaines politiques éducatives.

La question de la professionnalisation ou de la déprofessionnalisation du corps enseignant a été assez largement discutée par nombre de travaux (Bourdoncle, 1991 et 1993 ; Lessard et Tardif, 1996 ; Lang, 1999 ; Maroy et Cattonar, 2002). Différentes thèses s'opposent. Alors que certains travaux – de nature davantage normative ou prescriptive – insistent sur la nécessité de développer la formation et le développement professionnel des enseignants pour renforcer leur professionnalisme (Paquay et alii, 1996), d'autres, ancrés dans une tradition critique, affirment qu'on assiste à l'inverse à une forme de « prolétarianisation » des enseignants (Ozga et Lawn, 1981), ou à tout le moins de réduction de leur fonction à un corps d'exécutants. Enfin, des positions intermédiaires et plus nuancées sont tenues (Bourdoncle 1991 ; Lessard et Tardif, 1996 ; Maroy et Cattonar, 2002). Dans ces débats, il nous semble quant à nous, que le groupe professionnel enseignant voit sa position politique et symbolique de négociation se fragiliser dans de nombreux pays (Maroy, 2004c), et que sa capacité à défendre son autonomie professionnelle est, à des degrés divers, relativement effritée, de telle sorte qu'on peut avancer que le risque, sinon la réalité de la déprofessionnalisation n'est pas une illusion de l'esprit.¹³

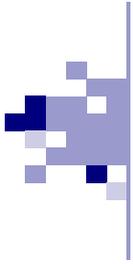
Plusieurs facteurs sociaux ou politiques se conjuguent dans ce processus d'effritement de l'autonomie professionnelle du groupe enseignant et de sa capacité collective de défense de cette autonomie :

¹³ Un tel point de vue se fonde sur une approche « néo-wébérienne » des groupes professionnels et de la professionnalisation (Maroy et Cattonar, 2002). La professionnalisation est alors envisagée comme un processus politique entre un groupe professionnel, l'Etat, les usagers et d'autres groupes professionnels, dont l'enjeu porte sur l'autonomie professionnelle, le statut matériel et symbolique du groupe et de son activité professionnelle. Cela signifie qu'une « profession » désigne un groupe professionnel qui a réussi à contrôler de façon relativement autonome, mais jamais totale, son champ de travail, les modes d'accès et de formation au métier, la régulation de son activité. Cette approche est clairement opposée à l'approche « fonctionnaliste » des professions.

le développement général du niveau d'éducation des parents ; la perte de rareté relative des diplômes et qualifications des enseignants, du secondaire notamment ; la concurrence d'autres professionnels de l'éducation ou de la culture (Lang, 1999 ; Duru-Bellat et Henriot-van Zanten, 1992). Les politiques éducatives par ailleurs ont tendu, à des degrés variables selon les pays, à limiter les marges de manœuvres individuelles et collectives des enseignants dans l'exercice de leur métier : comme par exemple l'introduction, en Belgique et en France, de possibilités de recours ou d'avis des parents dans les décisions d'évaluation ou d'orientation des conseils de classe (Maroy et Cattonar, 2002) ; l'introduction d'un curriculum et/ou d'objectifs pédagogiques beaucoup plus prescriptifs et contraignants (par ex. en Angleterre ou en Australie), ou encore la mise en place d'outils d'évaluation des résultats des établissements et du travail des enseignants, associés à des procédures de responsabilisation et d'imputation de comptes (Broadfoot, 2000 ; Ball, 2003). Ces effets propres des politiques ont été particulièrement forts en Angleterre, et ont produit notamment des sentiments de « déprofessionnalisation » comme on l'a indiqué plus haut (Osborn et alii, 2000).

Mais en outre, on peut constater que des « injonctions paradoxales » tendent à être adressées aux enseignants, notamment en Angleterre ou en Belgique, dans la mesure où d'un côté on leur demandait de devenir « des professionnels » autonomes et réflexifs, alors qu'au même instant, les politiques tendaient à cadrer davantage l'exercice de leur activité professionnelle (Maroy, 2002b ; Ball, 2003).

Dans ces conditions, la capacité collective des enseignants de défendre ou de renforcer l'autonomie professionnelle et le statut professionnel et matériel du groupe tend à être affaiblie et on peut avancer l'hypothèse, que le sentiment de dévalorisation de « la place des enseignants dans la société » exprimé par les enseignants dans les enquêtes d'opinion est une manifestation indirecte et travestie de cet état de choses. Et les enseignants n'ont peut-être pas tort, car le malaise collectif vis-à-vis de leur perte de statut social et professionnel trouve quelques fondements dans les études que nous avons



évoquées sur les conditions de travail et d'emploi tout comme sur le cadrage de leur action par certaines des politiques récentes, quand bien même leur autonomie professionnelle individuelle peut encore être forte.

On peut dès lors se demander s'il ne s'agit pas là d'une des sources des attitudes d'ambivalence, de retrait ou de résistance des enseignants face aux réformes. C'est en tous cas l'hypothèse que nous ferions par rapport aux enseignants belges, qui récemment ont demandé via leur organisations syndicales « un moratoire pédagogique », c'est-à-dire un moratoire des réformes pédagogiques initiées par le gouvernement. Les résistances aux réformes ne suscitent pas des oppositions, uniquement ou seulement, parce que les enseignants seraient individualistes, conservateurs et rétifs au changement par « nature » ou « culture professionnelle » (Maroy, 2004). Les « réformes » soulèvent au minimum le doute voire l'opposition parce ce qu'elles pourraient renforcer dans certains pays une perte d'autonomie dans les pratiques professionnelles individuelles, un cadrage organisationnel et managérial de leur agir par les chefs d'établissements, voire plus largement un alourdissement et une complexification de leurs tâches et charges de travail par des charges gestionnaires supplémentaires liés notamment aux impératifs d'évaluation et d'imputation de résultats qui tendent à se développer. (Maroy et Cattonar, 2002 ; Maroy 2002b)

Il y a donc un enjeu professionnel considérable pour les enseignants dans les politiques de modernisation des systèmes scolaires en cours dans de nombreux pays. Cet enjeu devrait inciter à trouver des voies de négociation des réformes en cours. Leur issue dépendra bien entendu tant des attitudes et stratégies adoptées par les pouvoirs publics que celles prises par les organisations syndicales ou les associations professionnelles enseignantes.

Contraintes organisationnelles et difficultés d'application des nouveaux modèles de professionnalité : l'exemple du travail collectif

Les politiques de professionnalisation et les nouveaux modèles de professionnalité enseignante (comme celui du praticien réflexif) engagent on l'a vu une forte valorisation du « travail collectif ». Cela

s'est d'ailleurs d'ores et déjà traduit dans la définition du travail « prescrit » aux enseignants dans un certain nombre de pays (voir supra). En France, le rapport Thélot (2004) allait dans ce sens, puisqu'il recommandait de changer les « modalités de service » pour favoriser la présence des enseignants dans l'établissement, et au-delà la concertation entre enseignants et plus largement le travail collectif. Ce dernier, on le sait, semble en effet relativement peu développé, notamment en France (Barrère, 2002b) ou en Belgique francophone (Dupriez, 2003)

Voyons alors les différentes explications qui ont été avancées pour rendre compte de ce fait, en Belgique et en France.

L'explication la plus paresseuse a été d'incriminer « l'individualisme enseignant », qui est parfois considéré comme un trait quasi naturalisé de la culture enseignante. Une telle explication est largement insuffisante car il apparaît que les enseignants ne se manifestent pas en principe contre le travail collectif (Barrère, 2002b ; Maroy, 2004), en particulier chez les « nouveaux » enseignants (Rayou et van Zanten, 2004).

La faiblesse du travail collectif doit être mis en relation, de façon plus pertinente, avec la forme même de l'organisation scolaire qui n'incite guère à collaborer, notamment en raison de la structure « cellulaire » du travail en classe (Tardif et Lessard, 1999 ; Hargreaves, 1993) mais aussi du fait que l'organisation matérielle, spatiale, temporelle offre rarement des conditions propices à ce travail collectif (Dupriez, 2003)¹⁴. Par ailleurs, la dimension organisationnelle est aussi invoquée comme facteur explicatif lorsque le faible développement du travail collectif est associé au faible enjeu que représenterait l'établissement pour les enseignants et au faible pouvoir dont disposerait le chef d'établissement vis-à-vis des enseignants. Cependant, une telle situation peut être très variable selon les pays (notamment dans les pays qui décentralisent peu ou

¹⁴ La situation belge et française peut à cet égard est assez dissemblable de celle qui prévaut dans certains établissements finlandais, suédois ou australiens, si on en juge par certains compte rendu de voyages pédagogiques.

prou la gestion du personnel enseignant aux établissements comme l'Angleterre, la Hollande ou la Belgique) et elle évolue dans le sens d'une plus grande autonomie et pouvoir des chefs d'établissement (voir supra). Par ailleurs, cette thèse a été contredite pour la France par Barrère (2002b) qui montre que les enjeux de répartition des classes et des horaires pouvaient fonder un pouvoir informel important des directions.

Plus que les formes organisationnelles, ce sont aussi les normes collectives de travail au sein des établissements (relevant de ce que JD Reynaud appelle la régulation autonome) qui sont à considérer. Ces normes de régulation professionnelle locale peuvent conduire les enseignants à protéger et renforcer l'autonomie de chaque individu dans sa classe et plus largement privilégier le statu quo au développement d'un travail collectif. Ainsi Meyer et alii (1983), insistent sur les normes et stratégies « d'évitement des conflits », de « voilement des activités » (chacun ignore ou fait mine d'ignorer ce que fait l'autre) ou de « minimisation des incidents » qui se conjuguent dans les établissements pour réguler le rapport mutuel que les enseignants entretiennent souvent entre eux. (voir aussi Dupriez, 2003 et Marroy 1992). Barrère (2002b) montre aussi que les acteurs n'ont pas forcément intérêt à sortir du statu quo et à rechercher activement le développement d'une approche plus collective de leur travail, quand bien même ils ne sont pas opposés sur le principe et plutôt ouverts à ce travail collectif. En effet, dans le système français, les enseignants dont la « réputation » de « tenir sa classe » est moyenne et assez bonne, n'ont pas intérêt à dévoiler leurs pratiques et expériences dans la mesure où leur bonne image dans l'établissement est suffisante pour obtenir des avantages dans le jeu de répartition des classes à l'intérieur de l'établissement ou dans les espoirs de mobilité professionnelle horizontale. De même le chef d'établissement peut craindre les effets d'un développement d'espaces de débat et négociation dans l'école. Par ailleurs, la « sociabilité professionnelle affinitaire », largement partagée par les enseignants, est un obstacle à des collaborations qui seraient rendues obligatoires, liées aux fonctions et aux tâches, dont l'initiative et la régulation seraient aussi confiées au personnel d'encadrement dans les établissements.

Mais plus fondamentalement selon Barrère (2002b), une des raisons du faible développement du travail collectif tient surtout à ce que les objets de ce travail collectif ne portent pas directement ou suffisamment sur les enjeux professionnels les plus cruciaux pour les enseignants : soit tout ce qui peut affecter la gestion de la classe, ce qui concerne la mise en place des conditions de l'apprentissage et d'un ordre scolaire. Si le travail collectif affecte et porte sur ces enjeux, on peut penser que l'intérêt qu'il représente pour les enseignants augmentera. Cette thèse trouve d'ailleurs des éléments de confirmation dans les travaux de Kherroubi et van Zanten (2000) qui montrent que le travail collectif se développe plus aisément dans les « établissements difficiles » où les enseignants trouvent dans le développement de stratégies collectives face aux incivilités des réponses pertinentes face à ce qui leur importe.

Ces éléments d'analyse permettent de préciser les conditions qui doivent être prises en compte au niveau organisationnel pour convaincre les enseignants d'adhérer et de mettre en œuvre les modèles de professionnalité qui font une large place au travail collectif.

Pour que cette virtualité s'actualise, il ne suffit pas, comme le suggère le rapport Thélot (2004), de procéder à une redéfinition formelle de « modalités de service » (présence obligatoire au-delà du temps d'enseignement dans l'école) couplée à une accentuation de l'autonomie de gestion des établissements (évaluation des personnels par le chef d'établissement et définition contractuelle et négociée des « modalités de service » au niveau de l'établissement). Il faut encore que l'organisation et l'orientation du travail collectif porte sur des domaines jugés importants par les enseignants eux-mêmes, faute de quoi il sera considéré comme une charge supplémentaire, un facteur d'intensification du travail qui accentue les tensions et freine l'investissement dans ce qui reste considéré comme le cœur du métier. Une prescription du travail collectif par les normes formelles ou la direction des établissements risque dans ces conditions d'augmenter d'autant la tendance au « malaise enseignant » et à accentuer le sentiment de déprofessionnalisation.



Conclusions

Nous avons d'abord montré les traits structurels et relativement permanents du travail enseignant, liés notamment à la prégnance de la forme scolaire. Après avoir souligné l'évolution des « modèles de professionnalité » qui peuvent servir de base à la construction de l'identité professionnelle, nous avons aussi développé les évolutions du travail prescrit, montrant qu'on assiste à une diversification et à un accroissement du nombre de tâches demandées formellement aux enseignants dans la plupart des pays européens investigués par Eurydice. Au niveau du travail réel, la littérature semble de plus s'accorder sur un constat d'intensification et de complexification du travail des enseignants. L'intensification se marque moins par un allongement de la durée du travail, que par un alourdissement et une extension des tâches à réaliser, et par une complexification du travail en classe qui constitue le cœur du métier. Simultanément, on peut se demander si on n'assiste pas aussi à une différenciation assez nette des conditions d'exercice du métier selon le type d'établissement où l'on enseigne.

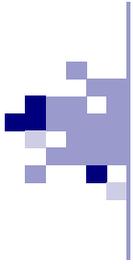
Cependant, cette intensification du travail ne doit pas seulement être rapportée à des évolutions du public scolaire ou à la ségrégation existant entre établissements scolaires. En Angleterre, en tous cas, elle doit aussi être rapportée aux politiques scolaires visant à développer l'évaluation et l'*accountability* au sein des écoles et du système. Plus précisément, les enseignants vivent des sentiments de déprofessionalisation ou de tensions entre leurs orientations normatives et celles des politiques dans la mesure où la dimension « affective » et éducative du métier tend à devoir être mise en veilleuse, au profit d'une logique d'enseignement plus instrumentale. La surcharge de travail peut aussi être paradoxalement liée dans ces contextes aux tentatives des enseignants de satisfaire simultanément les demandes officielles et leurs propres conceptions du métier.

Enfin, en finale, nous nous sommes interrogés sur les raisons de la tiédeur, pour ne pas dire de la résistance des enseignants, à des réformes qui sont supposées les aider à faire face à un environnement scolaire en profonde transformation. Le problème est-il seulement celui d'une résistance au changement lié à des cultures professionnelles dépassées, à une socialisation à des modèles de métier dépassés. Est-ce seulement une affaire de génération enseignante ? Le malaise enseignant face aux politiques de professionnalisation et aux changements du « métier » enseignant, nous semble plus profondément lié à des formes de retrait ou de résistance face aux réformes, lorsqu'elles accentuent la déprofessionalisation des enseignants. Plus particulièrement, nous nous sommes penchés brièvement sur la question spécifique du travail collectif des enseignants, que toutes les politiques scolaires européennes tendent à encourager : au-delà de l'individualisme enseignant, la littérature montre que la faiblesse de ce travail collectif peut être aussi liée aux conditions organisationnelles dans lesquelles il est encouragé et au type de problème qu'il permet ou non de prendre à bras le corps. Ainsi, lorsque le travail collectif ou les concertations portent sur des questions dont l'interdépendance aux enjeux directs du travail de l'enseignant est claire à ses yeux (enjeux internes à la classe, ou plus largement à l'ordre dans l'établissement), il semble que la participation des enseignants puisse être fortement favorisée.

En définitive, le malaise enseignant peut paraître lié à l'intensification individuelle du travail qui paraît à des degrés variables dans les différents segments du champ scolaire. Mais le malaise existe aussi à un niveau plus collectif. Le malaise peut parfois être entretenu par les politiques, de sorte que l'acteur enseignant tend dans ce cas à résister au changement plutôt qu'à le porter.

Références bibliographiques

- Alt, M. N., Kwon J., Henke, R.R, (1999) *Teachers and Teaching. Results from the Schools and Staffing Survey*, National Center for Education Statistics, Washington DC, 25p.
- Ball S. J. (2003), "The teacher's soul and the terrors of performativity". *Journal of Education Policy* 18 (2):215-28
- Barrère, A. (2002) *Les enseignants au travail*. Paris : L'harmattan
- Barrère, A. (2002b) Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Sociologie du Travail*, 44, 481-497
- Baumard M. (2004) Autant d'horaires que de statuts, *Le Monde de l'Education*, 329, pp 26-27
- Bidwell, C. E. (1965). The school as a formal organization. In J. G. March (Ed.), *The Handbook of Organizations*. Chicago: Rand McNally.
- Blin, J.-F., (1997) *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris : L'Harmattan, Action et Savoir.
- Bourdoncle R. (1991), «La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines», *Revue française de pédagogie*, n°94, pp. 73-92.
- Bourdoncle R. (1993), "La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe", *Revue française de pédagogie*, n°105, pp. 83-119.
- Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'Etat évaluateur. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 43-55.
- Casalfiore S. et de Ketele, J.M. (2002) Exercer le métier d'enseignant en classe : les fonctions qui structurent l'activité quotidienne des enseignants, in Maroy, C.(2002). (ed), *Les écoles d'enseignement secondaire et leurs enseignants*, Bruxelles : De Boeck Université, pp 209-242
- Cattonar, B. (2002)« Identités professionnelles et conceptions du métier chez les enseignants du secondaire libre en Communauté française de Belgique », in Maroy, C.(2002). (ed), *Les écoles d'enseignement secondaire et leurs enseignants*, Bruxelles : De Boeck Université, pp 171-208
- Cattonar, B. (2005) *L'identité professionnelle des enseignants du secondaire en Belgique francophone*. Thèse de doctorat en sociologie, Université catholique de Louvain.
- Cattonar, B. & Maroy, C. (2000). Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire. *Education et Sociétés*, 6, 21-42 .



- Chapoulie, J.-M., (1987) *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, Paris
- Chenu, A. (2002) Les horaires et l'organisation du temps de travail, *Economie et Statistiques*, n°352-353, pp 151-167
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2004) *Un nouveau souffle pour la profession enseignante. Avis au ministre de l'éducation*, Québec.
- Cornet, J., (1999) « Souffrance de classe », in *Le Ligeur*, n°1, janvier 1999a.
- Cousin, O., (1998) *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*, Paris : PUF, Education et Formation,
- Delvaux, B., Dourte, F., Verhoeven, M., *Transformations du métier d'enseignant : Pratiques et représentations des intervenants*, Céraxis/ UCL, 1996.
- Demailly L. (1991) *Le collège. Crise, mythes et métiers*, Lille : Presses Universitaires de Lille, Mutations/ sociologie.
- Dubar, C., (1996) *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin, Collection U, Série Sociologie, (1ère éd. 1991).
- Dubet, F. (1991), *Les lycéens*, Paris : Seuil, coll. Points Actuels.
- Dubet, F. (2002) *Le déclin de l'institution*, Paris : Seuil, coll. L'épreuve des faits.
- Dubet, F., Martucelli, D., (1996) *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris : Seuil, L'épreuve des faits
- Dupriez V. (2002) Entre tradition et transformations, que révèle l'analyse des établissements scolaires ? in Maroy C *L'enseignement secondaire et ses enseignants*, Bruxelles : De Boeck Universités, pp 55-90
- Dupriez V. (2003) De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements, *Cahiers de recherche du GIRSEF*, 23, mars 2003
- Dupriez, V et Vandenberghe V. (2004) L'école en Communauté française de Belgique: de quelle inégalité parlons-nous ? *Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 20
- Duru-Bellat, M., Henriot-van Zanten, A., «La profession enseignante », in *Sociologie de l'école*, Armand Colon, coll. «u », série «sociologie », Paris, 1992, pp.139-158.
- Dutercq Y. (1993)° *Les professeurs*, Paris : Hachette
- Easthope C & G. Easthope (2000) Intensification, Extension and Complexity of Teacher's Workload, *British Journal of Sociology of Education*, vol 21, 1, 43-58
- Education et Formation (1996) Connaissance des enseignants (numéro spécial), *Education et Formation* n° 46 juillet 1996

Eurydice (2001) La profession enseignante en Europe : profil, métiers et enjeux, rapport I La formation initiale et la transition vers la vie professionnelle des enseignants du niveau secondaire inférieur général, Bruxelles

Eurydice (2002) La profession enseignante en Europe : profil, métiers et enjeux, rapport II L'offre et la demande d'enseignants au niveau du secondaire inférieur général, Bruxelles

Eurydice (2003) La profession enseignante en Europe : profil, métiers et enjeux, rapport III Conditions de travail et salaires, Bruxelles

Eurydice (2003b) Communiqué de presse. La profession enseignante en Europe : profil, métiers et enjeux, rapport III Conditions de travail et salaires . Bruxelles

Eurydice (2004) La profession enseignante en Europe : profil, métiers et enjeux, rapport IV L'attractivité de la profession enseignante au XXI^{ème} siècle, Bruxelles

Gorard S, Smith E. (2004), "An international comparison of equity in education systems". *Comparative Education* 40 (1):15-28

Hargreaves A. (1993) Individualism and Individuality : Reinterpreting the Teacher Culture, in Little J.W. & McLaughlin M.W., *Teacher's Work. Individuals, Colleagues and Contexts*, NY & London : Teachers College Press, Columbia University

Hargreaves A. (1994) *Changing Teachers, Changing Times : Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age*. London : Cassel

Hasenfeld Y. & Abbott A.D. (1992) *Human Services as Complex Organisations*, Newbury Park (Ca) : Sage Publications

Hirschhorn M. (1993) *L'ère des enseignants*, Paris : Presses Universitaires de France

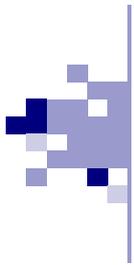
Huberman M. (1993) The Model of the independent Artisan in Teachers' Professional Relations, in Little J.W. & McLaughlin M.W., *Teacher's Work. Individuals, Colleagues and Contexts*, NY & London : Teachers College Press, Columbia University

Kherroubi M et A. van Zanten (2000) La coordination du travail dans les établissements « difficiles » : collégialité, division des rôles et encadrement, *Education et Sociétés*, 6, 65-92

Lang V., (1996) « Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation », in *Recherche et Formation* , 23, 9-27.

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

Lang V. (2004) La profession enseignante en France : permanence et éclatement, in Tardif, M. & Lessard, C. *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Laval : Presses de l'Université Laval



Lessard, C., (1991) « Le travail enseignant et l'organisation professionnelle de l'enseignement : perspectives comparatives et enjeux actuels », in Lessard, C., Perron, M., Bélanger, P.W. (sous la dir.), La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990, Institut québécois de recherche sur la culture, « Documents de recherche », n°30, 1991, pp. 15-40.

Lessard, C. (2000) Présentation du dossier « Nouvelles régulations et professions de l'éducation » *Education et Sociétés*, 6, pp 5-20

Lessard, C., Tardif, M., Lahaye, L., (1991) « Pratiques de gestion, régulation du travail enseignant et nouvelle professionnalité », Lessard, C., Perron, M., Bélanger, P.W. (sous la dir.), La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990, Institut québécois de recherche sur la culture, « Documents de recherche », n°30, 1991, pp. 69-91.

Lessard, C., Tardif, M., (1996) *La profession enseignante au Québec (1945-1990). Histoire, Structures, Système, Education et formation, Fondements*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1996.

Lessard, C., Tardif, M., (2004) Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante, in Tardif, M. & Lessard, C. *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Laval : Presses de l'Université Laval

Mc Ness E. , Broadfoot P. & Osborn M. (2003) Is the Effective Compromising the Affective ? *British Educational Research Journal*, 29, 2, 243-257

Maroy, C. (1992). L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Education et Formation*, Liège, septembre 1992, 27-50.

Maroy C. (2002) (sous la dir de) *L'enseignement secondaire et ses enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université, Collection Pédagogies en développement, 320 p.

Maroy C (2002b) " Quelle autonomie professionnelle des enseignants ? " *Revue Internationale d'Education Sèvres*, 30, juin 2002, 41-50

Maroy C. (2002c) " Contexte de travail, climat d'établissement et satisfaction professionnelle " in Maroy C *L'enseignement secondaire et ses enseignants*, Bruxelles : De Boeck Universités, pp 131-170

Maroy C. (2002d). " Conclusion générale " in Maroy C *L'enseignement secondaire et ses enseignants*, Bruxelles : De Boeck Universités, pp 243-266

Maroy, C. (2004) Régulation et évaluation des résultats des systèmes d'enseignement. *Politiques d'Education et de Formation*, vol 11, 2, 21-36

Maroy C. (2004b) " Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête en Belgique" in *La profession d'enseignant aujourd'hui Evolutions, perspectives et enjeux internationaux* sous la direction de M. Tardif, C. Lessard Presses de l'université de Laval.

Maroy C. (2004c forthcoming) *Regulation and Inequalities in Education Systems*, Commission Européenne.

Maroy C. et Cattonar B. (2002) " Professionalisation ou déprofessionalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique ", *Cahiers de recherche du GIRSEF* , 18, 26 p. (www.girsef.ucl.ac.be)

Maroy, C. ; & Cattonar, B. (2002b). " L'évolution sociologique des enseignants du secondaire en Belgique francophone. in Maroy C *L'enseignement secondaire et ses enseignants*, Bruxelles : De Boeck Universités, pp 93-110

Maroy, C. & Dupriez, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Revue française de Pédagogie*, 130, 73-87.

Meyer J.W., Scott W.R. (1983) *Organizational Environments: Ritual and Rationality*, Beverly Hills (CA): Sage.

Meyer John W. et Rowan Brian., The structure of educational organizations, in Meyer J, Scott W.R., 1983

Meyer John W., Scott W., Richard, Deal Terence, Institutional and technical environments sources of organizational structure : explaining the structure of educational organizations , in Meyer J, Scott W.R., 1983

Muel-Dreyfus, F., Le métier d'éducateur. Les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968, Les Editions de Minuit, Le sens commun, Paris, 1983.

Neave, G. (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, 23 (1-2), 7-23.

OECD (2005) *Teachers Matter : Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Synthesis Report.

Osborn, M., Mc Ness E., Broadfoot P., (2000) *What Teachers Do : Changing Policy and Practice in Primary Education. Findings from the Pace Project*. London : Continuum.

Ozga J & Lawn M.(1981) *Teachers Professionalism and Class : a Study of Organized Teachers*, London : Falmer Press

Paquay, L. (1994) Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et Formation*, 16, 7-38

Paquay, L. (sous la dir. De) (2004) *L'évaluation des enseignants. Tension s et enjeux*. Paris : L'Harmattan.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (1996) (eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Paris, Bruxelles : De Boeck Université, Perspectives en éducation.

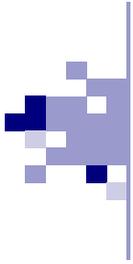
Perrenoud, P., (1993) «Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n°1, , pp. 59-76.

Perrenoud, P., (1994) *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris : L'Harmattan

Perron M., Lessard C., Bélanger P.W. (1993), "La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit ?", *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n°1, pp. 5-32.

Rayou P. et van Zanten A. (2004) *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard

Shön D. (1983), *The Reflective Practitioner*, New York : Basic Books.



Tardif, M. & Lessard, C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université.

Tardif, M. & Lessard, C. (2004) (sous la dir. de) *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Laval : Presses de l'Université Laval

Tardif, M, Lessard, C., Gauthier C. (1998) (eds) *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : PUF.

Thélot C. (2004) *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école présidée par Claude Thélot*. Paris : La Documentation Française

Van Campenhoudt L., Franssen, A., Gaele H., Van Espen A., Lejeune, A., Huynen P. (2004) *La consultation des enseignants du secondaire. Rapport élaboré pour la Commission de Pilotage*. Bruxelles, Ministère de la Communauté française.

van Zanten A. (2001) *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: Presses universitaires de France

Vincent G. (dir) (1994) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Whitty G., Power S., Halpin D. (1998), *Devolution & Choice in Education. The School, the State and the Market*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation

Déjà Parus :

Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghe V. (1999) Enseignement initial : les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghe V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique :1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec :quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°6.

Vandenberghe V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°7.

Vandenberghe V. (2000) Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°8.

Guyot J.-L., Bonami M. (2000) Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°9.

Cattonar B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°10.

Maroy C. et Doray, P. (2001) La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°11.

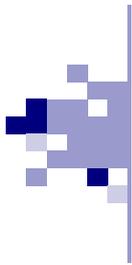
Maroy C. (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°12.

Mangez E. (2002) Régulation et complexité des rapports familles – écoles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°13.

Waltenberg F. D. (2002) Polarisation et appariements sélectifs des individus. Etat de la question , *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°14.

Waltenberg F. D. et Vandenberghe V. (2002) Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie – Bruxelles. Une analyse économique et quantitative, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°15.

Casalfiore S. (2002) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°16



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

De Villé Ph. (2002) Equal opportunity in the educational system and the ethics of responsibility, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°17

Maroy M. et Cattonar B. (2002) Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°18.

Dauphin N. et Verhoeven M. (2002) La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°19.

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. II. Nature des stratégies de résolution, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°20

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. III. Conception de l'autorité chez les élèves, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°21

Vandenbergh V. (2003) Un enseignement secondaire technique et professionnel (dé)valorisé ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°22

Dupriez V. (2003) La coordination du travail dans les établissements scolaires: les différentes voies de construction de l'accord, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°23

Dupriez V. et Draelants H. (2003) Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°24

Letor C. et Vandenbergh V. (2003) L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°25

Galand B. et Gillet M.-P. (2004) Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°26

Dupriez V. et Vandenbergh V. (2004) L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°27

Vandenbergh V. (2004) Achievement Effectiveness and Equity. The role of Tracking, Grade-Repetition and Inter-school Segregation, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°28

Galand B. et Vanlede M. (2004) Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°29

Vandenbergh V. (2004) Les tendances longues de l'accumulation du capital humain en Belgique, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°30

Dupriez V. et Dumay X. (2004) L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°31

Waltenberg F. (2004) What is justice in education? Sketch of answer based on theories of justice and economics. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°32

Frenay M. et Paul C. (2004) Le développement de projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°33

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Dumay X. (2004) Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°34

Dupriez V. (2004) La place de l'évaluation comme ressource pour le pilotage des systèmes scolaires : état des lieux en Belgique francophone et en Angleterre. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°35

Dumay X. et Dupriez V. (2004) Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°36

Galand B., Bourgeois E. et Frenay M. (2005) The impact of a PBL curriculum on students' motivation and self-regulation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°37

Bonami M. (2005) Evaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°38

Galand B. (dir.) (2005) L'échec à l'université en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°39

Draelants H. et Giraldo S. (2005) La politique d'éducation au risque de sa réception sur le terrain. Analyse de la mise en œuvre d'un dispositif d'« année complémentaire » dans trois établissements contrastés. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°40

Vandenberghe V. et Debande O. (2005) Deferred and Income-Contigent Higher Education Fees. An empirical assessment using Belgian data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°41