

Les Cahiers de recherche du Girsef

L'ÉVOLUTION DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE VUE PAR LES
ACTEURS SYNDICAUX : UNE ÉTUDE DE CAS
EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

Branka Cattonar et Vincent Dupriez

N°121 ▪ AVRIL 2020 ▪



Le **Girsef** (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation) est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 au sein de l'Université catholique de Louvain. L'objectif central du groupe est de développer des recherches fondamentales et appliquées dans le domaine de l'éducation et de la formation. Les priorités de recherche du Girsef se déclinent aujourd'hui autour de trois axes, assumés par trois cellules :

- Politiques éducatives et transformations des systèmes d'enseignement
- Dispositifs, motivation et apprentissage
- Parcours de vie, formation et profession

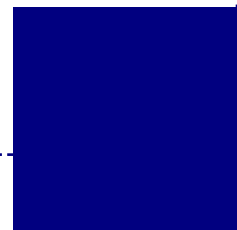
Les **Cahiers de recherche du Girsef** sont une collection de documents de travail dont l'objectif est de diffuser des travaux menés au sein du Girsef et de la Chaire de pédagogie universitaire (CPU) ou auxquels sont associés des membres du Girsef ou de la CPU. Leur statut est celui d'une prépublication (*working paper*). En tant que tels, bien que chaque Cahier fasse l'objet d'une relecture par le responsable de la publication et par un membre du Girsef, la responsabilité finale de leur publication revient à ses auteurs. De plus, les Cahiers restent la propriété de leurs auteurs qui autorisent par leur mise en ligne leur reproduction et leur citation, sous réserve que la source soit mentionnée.

Les Cahiers de recherche du Girsef sont téléchargeables le site <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/login> et sur le site www.i6doc.com.

Responsable de la publication : Miguel Souto Lopez

Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

Contact : Dominique.Demey@uclouvain.be



L'ÉVOLUTION DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE VUE PAR LES ACTEURS SYNDICAUX : UNE ÉTUDE DE CAS EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

Branka Cattonar, Vincent Dupriez

GIRSEF – UCLouvain

Quelle place le groupe professionnel enseignant occupe-t-il dans l'organisation du champ scolaire ? Quels sont les savoirs utiles à la profession et comment les acquiert-on ? Sous l'angle théorique de la sociologie des professions, ce texte rend compte du point de vue adopté par les acteurs syndicaux autour de telles questions. Ces points de vue sont appréhendés à partir de l'analyse documentaire des textes produits par les principaux syndicats enseignants en relation avec deux réformes qui débutent ou vont débiter en Fédération Wallonie-Bruxelles : le Pacte pour un enseignement d'excellence et la réforme de la formation initiale des enseignants. L'analyse des positions syndicales rend compte d'une demande manifeste d'un renforcement de la formation initiale des enseignants afin notamment de garantir une maîtrise solide à la fois des savoirs à enseigner et des savoirs issus des sciences humaines permettant de fonder et questionner le travail éducatif. Les syndicats plaident aussi pour davantage de pouvoir aux équipes éducatives au sein des établissements. A l'échelle du système éducatif, les syndicats cherchent surtout des alliances avec l'autorité publique garantissant une gestion concertée du système éducatif et l'autonomie des professionnels.

Mots-clés : syndicats, formation initiale des enseignants, sociologie des professions, professionnalisation, division du travail

Introduction

En Belgique francophone – ou Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) –, depuis la fin des années 1990, les enseignants sont confrontés à de nombreuses réformes qui, au nom de l'amélioration de l'efficacité et de l'équité de l'enseignement, ont introduit des changements importants sur plusieurs plans : la régulation du système éducatif, le fonctionnement des établissements scolaires, les curricula et les parcours des élèves, ou encore les pratiques des professionnels de l'éducation. Certaines de ces politiques s'inscrivent dans un projet explicite de « professionnalisation » des enseignants ; c'est particulièrement le cas des politiques relatives à leur formation et à leur statut (titres requis). Ce projet de professionnalisation est cependant traversé par deux paradoxes : premièrement, si ces politiques se présentent comme des politiques visant leur professionnalisation, les analyses menées à leur propos décrivent des effets qui sont parfois au contraire déprofessionnalisants (Maroy et Cattonar 2002) ; deuxièmement, ces politiques dites de « professionnalisation » des enseignants sont rarement initiées ou portées par les principaux intéressés (les enseignants et leurs représentants), mais par des acteurs externes au groupe professionnel (les pouvoirs publics, les universitaires et les formateurs d'enseignants). Ces paradoxes ne sont pas spécifiques à la Belgique francophone, ils sont également relevés depuis plusieurs années dans d'autres contextes nationaux (Labaree 1992 ; Périsset 2010) et dans d'autres secteurs professionnels (Boussard, Demazière et Milburn 2010).

Aujourd'hui, les enseignants sont à nouveau au cœur de deux projets importants de réforme : d'une part, une réforme globale de l'enseignement dénommée « Pacte pour un enseignement d'excellence » et, d'autre part, une réforme de leur formation initiale. Ces projets de réforme promeuvent, comme nous le verrons plus loin, deux modèles divergents de professionnalisme enseignant aux effets potentiellement contrastés.

C'est dans ce contexte de réformes importantes, avec un projet de professionnalisation qui n'est pas directement porté par les enseignants eux-mêmes, que se situe notre réflexion et que nous avons souhaité mieux connaître la position et les revendications de ceux qui représentent les enseignants dans les débats qui entourent ces politiques : les syndicats. Comment se positionnent-ils face aux nouveaux projets de réforme et à la redéfinition sous-jacente de la professionnalité enseignante ?

Dans ce Cahier du Girsef, nous allons commencer par parcourir brièvement les différentes approches sociologiques des professions afin de donner au lecteur quelques repères théoriques permettant de resituer les débats en cours sur la profession enseignante et certains enjeux soulevés par les politiques actuelles. Nous précisons alors la perspective adoptée dans notre étude. Nous resituerons ensuite le contexte dans lequel se déploient aujourd'hui les politiques éducatives en

Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), en relevant les changements qu'elles visent plus spécifiquement au niveau des enseignants. Enfin, après avoir décrit notre approche méthodologique, nous présenterons les positions des principaux

syndicats d'enseignants en FWB à l'égard de l'évolution de la profession enseignante impulsée par les politiques éducatives, à partir d'une analyse de contenu des discours qu'ils ont tenus ces dernières années à cet égard.

Les approches sociologiques des professions¹

En sociologie des professions, on distingue classiquement trois grandes approches théoriques qui se sont développées en grande partie dans le monde anglo-saxon : l'approche fonctionnaliste, l'approche interactionniste et l'approche politique (Bourdoncle 1993 ; Maroy et Cattonar 2002 ; Vézinat 2010). Chacune de ces approches apporte des éclairages différents sur le phénomène des « professions » et met l'accent sur différents traits qui les distinguent des simples occupations professionnelles. En France, où c'est la sociologie du travail qui s'est plutôt développée (autour de l'étude du travail dans le monde industriel), on observe ces dix dernières années un regain d'intérêt pour l'étude des professions à partir de deux nouvelles perspectives qui articulent les héritages des trois premières approches : d'une part, la sociologie des groupes professionnels autour des travaux de Demazière et Gadéa (2009) ; d'autre part, l'analyse de l'activité professionnelle comme « activité prudentielle » autour des travaux de Champy (2009). L'approche que nous mobilisons dans cette étude s'appuie

principalement sur les travaux de Freidson (2001) et sur ceux de Champy (2009).

L'**approche fonctionnaliste** est la première approche des professions qui se développe au début du 20^e siècle aux Etats-Unis et qui va dominer la sociologie des professions (dans le monde anglo-saxon du moins) jusqu'aux années 1960 autour des travaux de Parsons, Carr-Saunders et Wilsons en particulier. C'est une approche qui reste aujourd'hui largement mobilisée et qui est notamment partagée (de manière plus ou moins explicite) par les pouvoirs publics et les formateurs d'enseignants (universitaires) dans plusieurs contextes nationaux (Cattonar, Lessard et Maroy 2010), lesquels défendent une professionnalisation qui s'appuie essentiellement (si pas exclusivement) sur un renforcement de l'expertise et de la formation des enseignants.

Dans cette approche, les chercheurs vont s'intéresser principalement aux professions établies que sont les professions libérales comme la médecine et le droit, à partir

¹ Cette section peut être considérée comme une actualisation de la synthèse de la littérature relative à la sociologie des professions publiée dans le Cahier du Girsef n°18 (Maroy et Cattonar 2002).

desquelles ils vont définir un modèle idéal-typique des professions et établir les caractéristiques qui distinguent les professions de simples occupations professionnelles. La profession est alors conçue comme une activité d'une nature particulière qui repose sur deux caractéristiques majeures : d'une part, la mise en œuvre d'une expertise qui s'appuie sur une base de savoirs scientifiques et ésotériques acquise lors d'une formation longue et de haut niveau et, d'autre part, la mise en œuvre d'un idéal de service (l'activité professionnelle est censée être réalisée dans l'intérêt général et non dans la poursuite des intérêts propres au professionnel). Dans cette perspective, une « profession » se distingue d'une simple occupation professionnelle surtout parce qu'elle accomplit une activité « savante » (et non de nature routinière, mécanique ou répétitive) qui repose sur la maîtrise de savoirs spécialisés de haut niveau (Chapoulie 1973). Le renforcement de la formation est alors considéré comme une voie privilégiée de professionnalisation. En raison de ces caractéristiques, les membres d'une profession bénéficient d'un monopole sur leurs activités et d'un statut social (salaire, prestige) élevé. Les fonctionnalistes avancent par ailleurs que les professions constituent des communautés unies autour de valeurs et d'une éthique de service partagées, garanties par une socialisation professionnelle spécifique des membres. Ils développent également une vision positive des professions perçues comme assurant deux fonctions sociales nécessaires : d'une part, une fonction sociale régulatrice à travers la prestation des services qu'elles rendent, et d'autre part une fonction de socialisation qu'elles accomplissent auprès de leurs membres (Martineau 1999).

L'approche fonctionnaliste sera fortement critiquée par l'**approche interactionniste** qui se développe également aux Etats-Unis principalement dans les années 1960, autour des travaux de Becker et de Hughes notamment. Les interactionnistes vont reprocher aux fonctionnalistes d'avoir adopté sans distance critique le discours que les professions établies tiennent sur elles-mêmes (les présentant comme des activités fondées sur des savoirs de haut niveau et une éthique altruiste) pour justifier les privilèges, le monopole d'exercice, l'autonomie et le statut social dont elles bénéficient, entérinant de la sorte les critères de reconnaissance socialement admis des professions sans chercher à en saisir les fondements sociaux (Paradeise citée par Martineau 1999).

Pour les interactionnistes, le trait central de ce que la société considère comme une « profession » n'est pas la nature particulière de son travail, ses savoirs spécifiques de haut niveau ou son esprit altruiste de service à la communauté comme l'affirmaient les fonctionnalistes, c'est surtout sa capacité à se faire reconnaître par la société, à se voir reconnaître un statut et des privilèges particuliers (Bourdoncle 1993). Ce qui fonde alors avant tout une « profession », c'est la reconnaissance sociale dont elle jouit et qui repose sur deux caractéristiques essentielles que ses membres ont réussi à obtenir : d'une part, la « licence » (symbolisée par le diplôme) qui représente l'autorisation légale accordée à certains individus d'effectuer certaines tâches que ne peuvent exercer des individus non reconnus ; d'autre part, le « mandat » qui représente l'obligation légale d'assurer une fonction spécifique d'une certaine façon

et qui renvoie à la responsabilité collective de la profession. Les interactionnistes, considérant que la « profession » n'est pas un concept scientifique mais un « folk concept » qui relève du sens commun, vont alors préférer parler de « groupes professionnels » et vont s'intéresser à d'autres groupes professionnels que les professions établies (comme les musiciens de jazz, les boxeurs, les pourvoyeurs de drogue ...).

Les interactionnistes vont par ailleurs s'intéresser en particulier aux interactions, notamment aux rapports de négociation, entre les professionnels et leurs clients, mais aussi entre les professionnels eux-mêmes et entre les professionnels et d'autres groupes professionnels en étudiant la question de la division du travail. Ils vont alors montrer que ceux qui arrivent à être reconnus comme des « professionnels » parviennent à déléguer ce qu'ils considèrent comme du « sale boulot » (Hughes 1996) à d'autres pour ne garder pour eux que les activités jugées plus prestigieuses. Leurs études mettront également en avant que les groupes professionnels ne constituent pas des communautés homogènes, partageant les mêmes valeurs, comme le prétendaient les fonctionnalistes, mais sont au contraire traversés par des divisions internes et constituent un enchevêtrement de « segments professionnels » aux pratiques et aux intérêts divergents (Vrancken 1998).

A partir des années 1970, se développent **des approches « plus politiques » (ou « conflictualistes »)** des professions (autour des travaux par ex. de Freidson, Larsons,

Paradeise, ...), d'inspirations théoriques variées (certaines d'inspiration marxiste, d'autres d'inspiration wébérienne), qui ont en commun de mettre l'accent sur la question du pouvoir des professions, une dimension négligée par les deux approches précédentes (Johnson 1972). Ces approches considèrent que la caractéristique principale d'une profession, c'est le pouvoir collectif dont elle bénéficie à la fois par rapport aux pouvoirs publics, aux usagers et à d'autres groupes professionnels. Ce pouvoir porte sur la définition du contenu et des conditions de l'activité professionnelle : sur les modalités d'accès et de formation au métier, sur le contenu du travail et ses finalités, sur les conditions de travail et d'emploi (salaire, carrière, ...), sur la production des savoirs et les modalités de transmission de ces savoirs (formation). C'est le groupe professionnel lui-même qui régule et contrôle son activité et produit les savoirs professionnels qui sous-tendent cette dernière.

Ce pouvoir collectif est par ailleurs envisagé comme le résultat d'un véritable processus politique mené par les membres du groupe pour arriver à contrôler le marché et les conditions de leur travail (Freidson 1994). Il s'agit d'un processus politique de renforcement du pouvoir et du contrôle par la profession elle-même à la fois sur son fonctionnement interne et sur son environnement. Dans cette perspective politique des professions, on considère alors qu'il ne suffit pas de renforcer la formation pour professionnaliser une occupation : cela suppose l'obtention d'un

pouvoir collectif organisé par les travailleurs eux-mêmes (Maroy et Cattonar 2002).

En France, la sociologie des professions va se développer plus tardivement, en se construisant par rapport à cet héritage anglo-saxon (Vézinat 2010) et l'on assiste, depuis une dizaine d'années, à un certain renouvellement de la sociologie française des professions autour de deux grandes perspectives.

La première perspective est celle développée dans le cadre d'une **sociologie des « groupes professionnels »**, autour des travaux de Demazière et Gadéa (2009), qui s'inscrit dans le prolongement de l'approche interactionniste tout en y apportant quelques infléchissements importants. Comme l'approche interactionniste, elle invite à l'analyse des « groupes professionnels » (et non des « professions »), qu'ils soient prestigieux ou non, autonomes ou non, reconnus ou non, établis ou émergents (comme les producteurs de logiciels libres par exemple). Le « groupe professionnel » est défini de manière large comme « un ensemble de travailleurs exerçant une activité ayant le même nom et par conséquent dotés d'une visibilité sociale, bénéficiant d'une identification et d'une reconnaissance, occupant une place différenciée dans la division sociale du travail et caractérisés par une légitimité symbolique » (Demazière et Gadéa 2009 p. 20, cités par Vézinat 2010). A la différence de l'approche interactionniste classique des professions, la sociologie française des groupes professionnels remet au cœur de l'analyse

le contenu de l'activité professionnelle ; elle s'intéresse aussi davantage aux dynamiques professionnelles en tant que processus évolutifs ouverts et instables ainsi qu'aux rapports de pouvoir qui se mettent en place avec les autres groupes professionnels proches, avec les autorités et les destinataires de l'activité. Les travaux réalisés dans cette perspective considèrent alors les groupes professionnels comme des ensembles flous, marqués par une hétérogénéité interne et des contours évolutifs (Vézinat 2010).

La deuxième perspective, développée par Champy (2009), s'inscrit dans le prolongement de l'approche fonctionnaliste tout en l'articulant aux approches interactionniste et politique. Comme l'approche fonctionnaliste, cette perspective réaffirme que les professions exercent des activités d'une nature bien particulière : ce sont **des activités de nature « prudentielle »**, qui exigent une capacité de discernement et une part importante de délibération sur les moyens et les finalités de l'activité dans la mesure où les professionnels sont amenés à agir dans des situations complexes (multifactorielles), marquées par l'incertitude et la singularité des cas à traiter. Selon Champy, la complexité et la singularité des cas traités par les professionnels impliquent que leur activité ne peut consister à simplement appliquer de manière mécanique des savoirs et techniques formalisés et élaborés par d'autres (par des experts extérieurs), mais qu'elle nécessite fondamentalement une certaine forme de « prudence » qui doit se nourrir d'une capacité de

discernement (les professionnels doivent savoir analyser de manière approfondie les cas et situations) et une délibération sur les moyens et les finalités de l'activité (les professionnels doivent savoir arbitrer entre des conduites possibles en fonction des finalités). Comme l'approche politique, la perspective développée par Champy met en avant un autre trait constitutif des professions : elles bénéficient d'une autonomie importante, conçue comme une condition indispensable à l'exercice de la capacité à conjecturer et délibérer. Pour garantir leur activité prudentielle et leur autonomie, les professions doivent dès lors bénéficier d'une protection statutaire.

Ces différentes approches, que nous venons de présenter brièvement, ont été mobilisées, dans divers contextes nationaux, pour étudier la situation des enseignants. Quelle que soit l'approche théorique adoptée, les travaux consacrés aux enseignants ont plutôt décrit l'enseignement comme une « semi-profession » (cf. Etzioni 1969 ; Lortie 1975) pour des raisons différentes selon les perspectives adoptées et les contextes nationaux : la fragilité de la base scientifique des savoirs professionnels, le faible niveau de formation, le faible pouvoir collectif des enseignants au niveau de la régulation

d'ensemble de la profession et du champ scolaire, la faible reconnaissance sociale, etc. (Dupriez et Cattonar 2018 ; Maroy et Cattonar 2002).

La perspective adoptée dans ce Cahier du Girsef n'est cependant pas celle d'analyser si l'enseignement est ou non une « vraie profession », de mesurer l'écart entre des modèles théoriques de la profession et la situation réelle des enseignants, mais de s'appuyer sur les concepts et catégories d'analyse issus de la sociologie des professions qui nous semblent pertinents pour comprendre et interroger certaines évolutions en cours qui touchent les enseignants. Combinant essentiellement les apports de l'approche politique des professions avec les développements récents de la sociologie française des professions, nous considérons que les phénomènes professionnels doivent être étudiés en prenant en considération en particulier la nature des savoirs qui fondent les pratiques enseignantes et le pouvoir des professionnels sur l'exercice de leurs activités. Notre analyse veillera aussi à identifier les évolutions relatives à la division du travail au sein du groupe professionnel et le rapport aux autres formes de régulation que sont les autorités publiques et le marché.

Les politiques éducatives en Belgique francophone : deux modèles divergents de professionnalisme enseignant

Depuis la fin des années 1990, les enseignants en Belgique francophone ont fait l'objet de nombreuses politiques éducatives qui ont progressivement introduit des changements importants au niveau de la définition de leurs missions, de leur formation, des modes de contrôle et d'évaluation de leur travail, de leurs modalités d'exercice au sein des établissements, de leur statut. Aujourd'hui, ils sont à nouveau au centre de deux projets majeurs de réforme : un projet de réforme globale de l'ensemble du système éducatif, dénommé « le Pacte pour un Enseignement d'excellence » (Fédération Wallonie-Bruxelles 2017), et un projet de réforme de leur formation initiale (décret relatif à la formation initiale des enseignants 2019).

L'ensemble de ces politiques menées depuis une vingtaine d'années reflète plus largement une nouvelle manière d'appréhender la professionnalité des enseignants et celle des autres professionnels de l'éducation : directeurs d'école, inspecteurs, conseillers pédagogiques, éducateurs. Désormais, les enseignants, à côté des autres professionnels de l'éducation, sont perçus comme des variables-clés de l'amélioration de l'enseignement et les politiques se sont attelées à réguler davantage leurs pratiques. Les politiques à leurs égards ne sont cependant pas univoques. Elles articulent en effet deux logiques divergentes de

régulation des pratiques professionnelles, qui s'appuient sur deux visions distinctes du professionnalisme enseignant : d'une part, le modèle du « professionnalisme collégial et réflexif », et d'autre part, le modèle du « professionnalisme managérial » (Cattonar et Dupriez 2019).

Une partie des politiques éducatives, en particulier celles relatives à leur formation, cherche en effet à réguler les pratiques des enseignants en renforçant leurs compétences professionnelles et en encourageant une pratique professionnelle réflexive et collégiale (ibid.). S'appuyant sur une conception de la professionnalité proche du modèle du « **professionnalisme collégial** » décrit par Hargreaves (2000), ces politiques visent à accroître l'expertise professionnelle des enseignants à travers principalement deux voies : d'une part, en renforçant leur formation initiale et continue et, d'autre part, en promouvant la collégialité comme source d'apprentissage professionnel (via des dispositifs collaboratifs d'analyse des pratiques et situations professionnelles et de recherche de solutions). Le modèle du professionnalisme collégial plaide pour une conception des savoirs enseignants ancrés dans le groupe professionnel et les interactions entre collègues, et davantage adossés à un jugement professionnel construit en fonction des singularités des situations rencontrées.

L'évolution de la profession enseignante vue par les acteurs syndicaux :
une étude de cas en Fédération Wallonie-Bruxelles

La promotion de ce modèle a été initiée par une réforme de la formation initiale et continuée des enseignants au début des années 2000 qui a instauré un nouveau référentiel de compétences professionnelles à maîtriser se référant au modèle du praticien réflexif (Cattonar et Maroy 2000). À côté de la traditionnelle maîtrise des savoirs disciplinaires et de la didactique, ce référentiel a mis l'accent sur l'expertise pédagogique des enseignants, l'adoption d'une démarche réflexive sur la pratique, la dimension collective du travail ainsi que l'engagement dans un développement professionnel tout au long de la carrière. Ce modèle se voit aujourd'hui réaffirmé dans le nouveau projet de réforme de la formation initiale des enseignants (décret relatif à la formation initiale des enseignants, 2019). Ce projet de réforme, adopté par le Parlement en février 2019, annonce la mise en œuvre progressive d'une formation de niveau master pour tous les enseignants, alors qu'aujourd'hui, les enseignants des niveaux préscolaire, primaire et secondaire inférieur sont formés en 3 ans dans les hautes écoles à travers des programmes qualifiés de « professionnalisants ». Le décret prévoit que les universités seront associées aux hautes écoles dans la formation des enseignants de l'école fondamentale et du secondaire inférieur, dans le but de renforcer la proximité avec la recherche en éducation et d'assurer une assise plus forte aux bases théoriques fondant le métier

d'enseignant. Réciproquement, les hautes écoles collaboreront avec les universités dans la formation des enseignants du secondaire supérieur, dans le but de mieux articuler la formation disciplinaire et la formation pédagogique, en lien avec les lieux de stage ².

Ce modèle du professionnalisme collégial est aussi en partie promu dans le projet du Pacte pour un enseignement d'excellence (Fédération Wallonie-Bruxelles 2017) qui met l'accent sur le développement des capacités d'analyse et de réflexion des enseignants, ainsi que sur le développement des pratiques collégiales sous de multiples formes : travail en équipe, implication des enseignants dans un pilotage participatif des établissements, partages d'expériences, ... Les enseignants sont ainsi aujourd'hui enjoins à réfléchir et à rechercher ensemble des solutions adaptées aux spécificités de leur école, à apprendre ensemble et à porter collégalement des projets pour leur établissement dans le cadre d'une « organisation apprenante » et d'un « leadership partagé ».

Ces politiques s'inscrivent dans une visée professionnalisante : il s'agit de reconnaître et de renforcer l'expertise professionnelle des enseignants ainsi que de promouvoir une forme d'autonomie professionnelle à la fois individuelle (réflexive) et collective (au niveau des établissements) ; il s'agit aussi de mieux équiper les enseignants à travers

² Précisons toutefois que l'actuel Gouvernement de la FWB (législature 2019-24) a décidé de reporter d'un an l'application de ce décret, ce qui conduira, sans aucun doute à des modifications du projet.

la maîtrise des fondements de diverses sciences humaines (la psychologie, la sociologie et la philosophie en particulier) permettant de fonder et de discuter la pertinence du travail pédagogique; il s'agit enfin de reconnaître la nature prudentielle du travail enseignant qui nécessite une forme de jugement professionnel.

A côté de ce modèle du professionnalisme collégial, les politiques éducatives (en particulier celles relatives à l'évaluation du travail enseignant) ont également promu un tout autre modèle de professionnalisme enseignant, celui du « **professionnalisme managérial** » tel que l'ont thématiqué Demailly (1998) et Sachs (2001). Ce modèle met l'accent sur les qualités professionnelles d'efficacité, d'adaptabilité, de transparence et de responsabilité des enseignants. Il s'ancre dans la nouvelle gouvernance scolaire qui s'est progressivement mise en place ces vingt dernières années en se référant aux principes du *New Public Management* (Bèzes et al. 2011) et de l'*Evidence-based Education* (pratiques éducatives fondées sur les travaux de recherche) (Saussez et Lessard 2009). Dans cette perspective, les politiques cherchent à réguler les pratiques des enseignants à travers principalement deux types de dispositifs : d'une part, des dispositifs de responsabilisation et reddition de comptes (comme les évaluations externes et les contrats d'objectifs) et, d'autre part, des dispositifs de rationalisation du travail (via la définition de référentiels standardisés, la mise à disposition d'outils pédagogiques « ayant fait leurs preuves », ...). Ces politiques visent à responsabiliser

davantage les enseignants à l'égard des résultats de leur établissement (et plus largement du système éducatif) et à accroître leur efficacité en développant de nouvelles formes d'évaluation de leur travail et de reddition de comptes ainsi que de nouvelles formes de rationalisation de leurs pratiques.

Ce modèle du professionnalisme managérial a d'abord été porté par les politiques d'évaluation externe qui se sont développées dans les années 2000 et qui ont mis en œuvre en Belgique francophone une « *accountability* » de type douce (Maroy et Voisin 2014) ou réflexive (Mons et Dupriez 2011). Il se voit aujourd'hui renforcé par les réformes initiées dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence qui accentuent la logique de responsabilisation – individuelle et collective - des enseignants en introduisant de nouveaux mécanismes formels de reddition de comptes, sous forme d'une contractualisation des établissements et de mesures d'accompagnement des établissements jugés défaillants. Désormais, chaque établissement devra rédiger un « plan de pilotage », conçu comme un contrat d'objectifs, qui sera régulièrement évalué par un nouvel acteur créé par la réforme, le « délégué aux contrats d'objectifs », représentant local de l'administration scolaire générale, placé sous l'autorité d'un « directeur de zone ». En cas de non atteinte des objectifs, il est prévu un « processus de suivi rapproché » des établissements qui montrent « une incapacité ou une mauvaise volonté manifeste », voire en

L'évolution de la profession enseignante vue par les acteurs syndicaux :
une étude de cas en Fédération Wallonie-Bruxelles

dernier ressort des sanctions en termes de réduction des moyens de fonctionnement et d'encadrement des établissements (décret relatif au nouveau cadre de pilotage 2018). Si l'« *accountability* » reste douce comparativement à ce que l'on peut observer dans les pays anglo-saxons, elle se voit donc nettement renforcée. Par ailleurs, se référant explicitement au courant de « l'éducation fondée sur des preuves », toujours dans l'optique d'accroître l'efficacité des pratiques professionnelles, le Pacte pour un Enseignement d'excellence prévoit de mettre à la disposition des enseignants des outils de travail dont l'efficacité aura été préalablement démontrée par la recherche en éducation et qui seront élaborés par experts externes, notamment des chercheurs universitaires, auxquels pourront cependant être associés des enseignants volontaires (Fédération Wallonie-Bruxelles 2017).

Comme nous l'avons argumenté ailleurs (Dupriez et Cattonar 2018), les politiques qui promeuvent ce modèle du professionnalisme managérial nous semblent porteuses de tendances potentiellement déprofessionnalisantes dans la mesure où elles viennent cadrer davantage l'autonomie professionnelle des enseignants et où elles renforcent l'extériorité des enseignants par rapport aux savoirs jugés légitimes pour leur activité au profit d'une « élite technopédagogique » qui se voit renforcée.

En définitive, on pourrait donc dire que le modèle de professionnalisme valorisé aujourd'hui en Belgique francophone par

les politiques publiques est un modèle hybride, qui articule deux perspectives distinctes (Cattonar et Dupriez 2019). Si, dans les années 1990, c'est le modèle du professionnalisme collégial et réflexif qui semble avoir essentiellement imprégné les politiques éducatives (Cattonar et Maroy 2000), depuis les années 2000 le modèle du professionnalisme managérial est également promu et, avec le Pacte pour un Enseignement d'excellence, se voit considérablement renforcé. Ces deux modèles colorent aujourd'hui les politiques relatives aux différents aspects de la carrière des professionnels de l'éducation (formation, évaluation, accompagnement, ...).

Notre analyse invite alors à porter un regard nuancé sur les dynamiques professionnelles dont sont porteuses les nouvelles politiques éducatives. Des tendances aussi bien professionnalisantes que déprofessionnalisantes peuvent en effet être relevées (Cattonar et Dupriez 2019). Surtout, elles semblent engager des dynamiques professionnelles contrastées selon les segments professionnels : si les enseignants praticiens voient leurs pratiques davantage contrôlées par l'Etat, les élites administratives (allant des directions d'école jusqu'aux administrateurs centraux du système, en passant par les nouveaux délégués aux contrats d'objectifs et directeurs de zone) et les élites intellectuelles (allant des conseillers pédagogiques jusqu'aux formateurs et chercheurs en sciences de l'éducation) voient au contraire leurs prérogatives renforcées. De nouveaux enjeux émergent

alors autour des savoirs professionnels dont la définition tend de plus en plus à leur échapper au profit d'experts externes (Dupriez et Cattonar 2018). Cette dernière évolution pourrait aller à l'encontre de la nature profondément prudentielle (Champy 2009) du travail enseignant, qui exige, étant donné la complexité des situations scolaires et la singularité des cas auxquels ils sont confrontés (un élève ou une classe n'est pas l'autre), une part importante de jugement professionnel et d'analyse des situations (Biesta 2007 et 2010) qui semble peu compatible avec l'application de savoirs et techniques

formalisés et élaborés par d'autres (Dupriez et Cattonar 2018).

Dans ce contexte, l'objectif de notre étude est de mettre le focus sur le point de vue des enseignants et surtout de leurs représentants (les syndicats) en allant saisir leurs discours et leurs propositions sur l'évolution du travail enseignant : Comment se positionnent-ils face aux projets de réforme et à la redéfinition sous-jacente de la professionnalité enseignante ? Quelle importance accordent-ils à l'autonomie et au pouvoir des enseignants ? Quel type de savoirs sont à leurs yeux au fondement du travail enseignant ?

Les options méthodologiques

Ce travail a été réalisé à partir d'une analyse documentaire des productions écrites des trois principaux syndicats d'enseignants présents en FWB. Dans cette section méthodologique, nous allons tout d'abord présenter la grille d'analyse qui a été construite à cette fin et nous précisons ensuite comment le corpus documentaire a été constitué et analysé.

La grille d'analyse que nous avons élaborée s'appuie en particulier sur les travaux de Freidson (2001) et de manière complémentaire sur ceux de Champy (2009). Elle se centre en particulier sur la question des savoirs utiles à la profession et du pouvoir reconnu aux enseignants, sur les plans individuel et collectif.

Par rapport aux **savoirs des enseignants**, notre analyse a tenté de repérer le point

de vue des syndicats face à une double tension : d'une part, la place des savoirs issus de l'expérience versus les savoirs « académiques » et, d'autre part, parmi ces derniers, les places respectives des savoirs à enseigner et des savoirs pour enseigner. Sur le registre du **pouvoir**, nous avons veillé à distinguer dans l'analyse la question des objets de référence (du pouvoir sur quoi ?) de celle des territoires de référence (du pouvoir dans la classe, dans l'établissement ou dans le système éducatif ?).

Au croisement de ces deux préoccupations majeures (les savoirs et le pouvoir), nous avons également cherché à identifier les positions des acteurs syndicaux sur la question de la **division du travail** et sur les **formations initiale et continue** des enseignants. Ces objets centraux d'investigation ont été complétés par une

analyse de la manière dont les acteurs syndicaux se positionnent par rapport aux autres sources de pouvoir (que la profession) : l'Etat et le marché. C'est ce que nous qualifions de **rapport aux autres formes de coordination**. A l'instar de Freidson, nous partons ici du principe qu'il existe une tension entre le pouvoir que le groupe professionnel tente d'obtenir et la place respective des autres institutions de régulation susceptibles de renforcer le recours à des logiques bureaucratiques (l'Etat) ou la fragmentation du système éducatif (le marché).

Pour constituer le corpus à analyser, nous nous sommes intéressés à la production écrite des trois principaux syndicats d'enseignants : (1) la CSC-enseignement, qui regroupe des membres issus en grande majorité de l'enseignement libre catholique³ et intégré au sein de la Confédération des Syndicats Chrétiens (CSC) ; (2) la Centrale Générale des Services Publics – Enseignement (CGSP-Enseignement), qui est affiliée à la Fédération Générale des Travailleurs de Belgique (FGTB) et dont les membres sont issus de l'enseignement public ; (3) le Syndicat de l'Enseignement Libre (SEL), qui est également intégré à la FGTB tout en

affiliant des enseignants du réseau libre. Depuis quelques années, sur de nombreux dossiers, la CGSP-Enseignement et le SEL adoptent des positions communes sous la bannière de la FGTB-Enseignement, ce qui a un peu simplifié notre travail.

En février 2018, nous nous sommes adressés à des responsables de ces syndicats, en leur demandant de nous communiquer tous les textes produits par leur organisation à propos du métier d'enseignant, de la formation des enseignants et de la régulation de leur carrière entre 2009 (début d'une législature) et 2018. Vu le double processus en cours en FWB à la fois de réforme du système éducatif (le « Pacte pour un enseignement d'excellence ») et de réforme de la formation initiale des enseignants, de nombreux textes ont été produits au cours de cette période. Ces textes sont des communiqués de presse, des prises de position internes ou externes ou encore des articles dans les revues syndicales. Après avoir écarté certains documents ne traitant pas (ou vraiment trop peu) de notre objet d'étude, tous les autres textes ont fait l'objet d'une analyse systématique adossée à la grille d'analyse présentée ci-dessus. Tous les textes analysés sont répertoriés en annexe n° 1.

³ Précisons qu'en Belgique francophone, l'enseignement catholique accueille environ 50 % de la population scolaire. Il s'agit d'un enseignement privé, subventionné par les autorités publiques, contraint à respecter pratiquement les mêmes dispositions (référentiels de compétences, épreuves externes standardisées, titres et échelles barémiques des enseignants, calendrier scolaire et grilles-horaires, procédures d'inscription des élèves ...) que l'enseignement public. Les différences majeures avec l'enseignement public résident dans la nature du pouvoir organisateur (privé vs public) et dans l'inscription philosophique de l'établissement (racines et environnement confessionnels vs neutralité de l'enseignement public).

L'analyse des données

Sur le plan des savoirs, les textes syndicaux valorisent assez peu les « savoirs issus de l'expérience », ce qui s'explique peut-être par le fait que la plupart des documents produits à ce propos se réfèrent à la formation initiale des enseignants.

Des éléments assez classiques, scindant la formation disciplinaire (aux savoirs à enseigner) et la formation professionnelle ou pédagogique (aux savoirs pour enseigner) sont souvent exprimés : « *La CSC-E réaffirme l'importance des deux piliers dans toute formation à l'enseignement : le disciplinaire et le pédagogique* » (CSC, 2013a). Mais au-delà de cette distinction entre savoirs disciplinaires et pédagogiques, apparaît aussi l'importance de la culture générale des enseignants : « *L'idée est de renouer avec l'image selon laquelle l'enseignant est aussi un éducateur destiné à ouvrir l'esprit de ses élèves vers le monde et quelqu'un d'important, d'instruit et de cultivé* » (CGSP, 2009b, p. 15). Soulignons également la place accordée à la réflexivité, souvent pensée comme une posture susceptible d'alimenter la construction de savoirs pour le métier : « *Revaloriser le métier d'enseignant, c'est le concevoir comme*

un métier de praticien réflexif dans des établissements pensés et organisés pour devenir des lieux de production de savoirs sur l'école » (FGTB, 2016a, p.1). Enfin, de manière répétée, les textes valorisent la place d'une formation théorique en sciences humaines (psychologie, sociologie et philosophie) permettant aux enseignants de fonder et de justifier leurs actions : « *Les travailleurs les plus professionnels sont ceux qui conceptualisent leur action : ils sont capables d'expliquer leur activité sur base de concepts et de raisonnements rationnels* » (CGSP, 2009b, p. 15). Cette capacité à fonder ses pratiques sur la science et sur des explications rationnelles pourrait paraître anecdotique dans certains systèmes éducatifs. Elle ne l'est pas en Belgique francophone où les diverses voies actuelles de formation des enseignants⁴ ne prévoient, au moment de notre recherche, qu'une place mineure pour une formation dans les disciplines mentionnées ci-dessus.

Globalement, cette conception des savoirs utiles à l'exercice de la profession se retrouve dans les propositions relatives à la **formation initiale**. Elle est exprimée, d'une part, à travers l'identification des

⁴ En 2019, les enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire inférieur sont formés dans les départements pédagogiques des hautes écoles, à travers un cursus de 3 ans dont l'objectif est de préparer directement l'insertion professionnelle des enseignants. Les enseignants du secondaire supérieur suivent une formation universitaire de 4 ou 5 ans dans une (ou rarement deux) discipline(s) et bénéficient à la fin de leur cursus de l'équivalent d'une demi-année de formation au métier d'enseignant. Le projet de réforme de la formation initiale des enseignants (décret de février 2019) prévoit une formation d'au moins 4 ans pour tous les enseignants sous un régime associant de manière conjointe les universités et les hautes écoles dans tous les cursus.

compétences que devraient maîtriser les enseignants à l'issue de leur formation : « *Par compétences professionnelles, on entend non seulement les compétences didactiques et pédagogiques nécessaires à l'exécution des tâches d'enseignants mais également les compétences institutionnelles, les outils d'apprentissage ad hoc, les compétences sociologiques permettant à tout enseignant de s'impliquer dans un système institutionnel connu, à un moment donné, afin d'y être un acteur de changement.* » (CSC, 2012, p. 2). Elle apparaît, d'autre part, au niveau des contenus souhaités en formation initiale : « *Il conviendrait d'aborder au cours du cursus les thématiques suivantes : l'étude des différents types et courants en pédagogie ; la recherche en éducation ; la psychologie générale ...; la psychologie de l'enfant ...; l'épistémologie et l'histoire des disciplines enseignées ...; les statistiques appliquées aux sciences humaines ; les modèles et des outils didactiques relatifs à la discipline enseignée* » (CGSP, 2009b, p. 15). Cette liste, assez éclectique, illustre la volonté des auteurs d'aller au-delà d'une formation trop « pratique » des enseignants, les préparant uniquement à agir en situation. L'ambition qui ressort de la majorité des documents est bien d'offrir une formation de niveau universitaire au métier d'enseignant, dans le but de former des enseignants capables de s'appuyer sur la science et la recherche pour fonder leurs pratiques éducatives.

Rappelons aussi que contrairement à la formation initiale actuelle qui est

très segmentée en fonction du niveau d'enseignement pour lequel se préparent les étudiants, les propositions reprises ici valent pour la formation de tous les enseignants. Dans une posture commune aux trois syndicats, il s'agit bien de dénoncer la hiérarchie actuelle des fonctions, reposant sur des formations et des barèmes différents. Les syndicats contestent cette hiérarchie, et en tirent les conséquences en termes de rémunération et de formation : « *Si nous revendiquons un barème unique pour l'ensemble de la profession, la formation doit également être unifiée* » (CSC, 2014, p. 16).

Les propositions relatives à **la formation en cours de carrière** des enseignants illustrent à nouveau l'importance de former des enseignants avec une large capacité d'analyse des « *facteurs sociaux, économiques et culturels qui influencent le comportement des jeunes et leurs conditions d'apprentissages* » (CSC, 2014, p. 18). Ce qui différencie ce volet de l'analyse de ce qui est présenté en amont, c'est la valorisation de l'expérience des enseignants et dès lors l'importance de penser des dispositifs de formation valorisant cette expérience, en relation avec les pratiques professionnelles des enseignants. L'idée d'une formation continue qui soit source d'un travail de production de connaissances ou soit adossée à des dispositifs de recherche n'apparaît toutefois pas ou très peu. Ce qui ressort par contre, même si ce n'est pas le plus présent, c'est l'idée d'une formation continue qui reposerait sur une négociation collective avec les établissements, en

fonction de leurs besoins et projets. Ainsi, les instances de formation continue « *proposeraient et négocieraient un plan de formations collectives et individuelles pour l'équipe pédagogique, comprenant le suivi du transfert des formations dans les pratiques et l'ajustement des dispositifs en cours de route ...* » (CGSP, 2009b, p.7). Une telle proposition suggère que le plan de formation repose, partiellement du moins, sur un projet d'équipe pédagogique tout autant ou davantage que sur des choix individuels. C'est donc dans une certaine mesure le modèle du professionnalisme collégial qui est ici convoqué.

Mais de telles équipes existent-elles ? L'analyse du **rapport au pouvoir** apporte à cet égard des éléments de réponse. De manière assez attendue, les différents syndicats se rejoignent pour plaider pour une confirmation de l'autonomie pédagogique des enseignants, voire des équipes éducatives. L'organisation syndicale chrétienne affirme ainsi qu'elle « *s'oppose à tout dogmatisme pédagogique. Elle estime que les enseignants doivent se voir proposer et non imposer des méthodes* » (CSC, 2014, p. 7). Il s'agit donc bien de réaffirmer l'autonomie pédagogique des enseignants et l'importance d'un choix de méthodes pédagogiques par ceux-ci. Les textes de la FGTB vont plus loin, mais dans une posture qui demeure toutefois ambiguë. A plusieurs reprises, les textes plaident ainsi pour un travail coopératif dans les établissements et pour des projets portés par des équipes éducatives, comme on peut le lire dans cet extrait : « *Fonder*

la dynamique du changement sur la mobilisation des équipes pédagogiques et de leurs compétences, c'est se donner une chance de faire évoluer leur pratique et de renforcer les apprentissages des élèves » (FGTB, 2016b, p.2). Mais, simultanément, il importe d'affirmer que ce travail collaboratif doit rester libre et ne peut reposer sur des contraintes réglementaires ou hiérarchiques : « *Non à l'imposition du travail collaboratif par le contrôle du temps de travail. Non à la constitution d'une équipe de petits chefs autour de la direction. Non à l'obsession du contrôle du temps de travail des enseignants* » (FGTB, 2016b, p.2). Au-delà d'un prudent plaidoyer pour une autonomie accrue des équipes pédagogiques, reposant sur du travail collaboratif, les textes de la FGTB se positionnent ponctuellement à l'échelle du système éducatif, bien au-delà de la traditionnelle concertation syndicats/employeurs relative aux conditions d'emploi : « *Le système éducatif doit stimuler la participation des enseignants à des recherches en éducation, à la conception de nouveaux outils et pratiques éducatives, à l'évaluation des établissements et, plus globalement, leur implication en tant qu'acteurs institutionnels au sein et autour du système éducatif* » (FGTB, 2015). Même si ce point de vue est peu présent dans le corpus documentaire, il mérite d'être relevé car il révèle une certaine prise de conscience d'enjeux pour le groupe professionnel à une échelle beaucoup plus large que la classe ou l'établissement. Il est toutefois symptomatique d'y lire que « le système éducatif doit stimuler ... », plutôt

qu'une formulation considérant que les enseignants doivent s'impliquer et être proactifs à cet égard.

Par rapport à la **division du travail entre enseignants**, nous l'avons déjà dit, un point de vue domine la position syndicale : la contestation et le refus des actuelles hiérarchies entre enseignants, reposant sur des formations de niveau et de durée différentes, conduisant à des échelles barémiques elles aussi distinctes. L'argument majeur est le suivant : « *Les formations hiérarchisées conduisent à une hiérarchisation sociale. Celle-ci reproduit l'idée que l'acte d'enseigner revêt des importances diverses selon les niveaux d'enseignement, alors que tout le monde reconnaît l'importance capitale des niveaux maternel et primaire pour l'évolution de l'enfant et du jeune* » (CGSP, 2009a, p. 12). Au-delà de cette dénonciation, la reconnaissance par les syndicats de l'importance d'un travail collaboratif entre enseignants les conduit à plaider pour la reconnaissance du statut de coordinateurs pédagogiques parmi les enseignants. Cette fonction serait provisoire et exercée par des enseignants qui garderaient des heures d'enseignement à temps partiel. La FGTB précise : « *Le coordinateur pédagogique du travail collaboratif doit se situer en-dehors de la ligne hiérarchique. Il ne s'agit pas d'un sous-chef mandaté par le directeur. Il doit surtout avoir de la légitimité auprès de ses pairs* ». (FGTB, 2016d, p. 3). Cet extrait révèle bien que la dénonciation par les syndicats de toute forme de hiérarchie entre enseignants ne concerne pas seulement les

différents niveaux d'enseignement, mais aussi les rapports entre pairs au sein d'un établissement. Relevons toutefois, comme cela a été souligné dans la deuxième partie de ce texte, que les politiques nouvelles liées au Pacte pour un enseignement d'excellence conduisent à la création de nouvelles fonctions (celles de délégué aux contrats d'objectifs et de directeurs de zone, représentants régionaux de l'autorité publique) et à l'accroissement quantitatif d'anciennes fonctions (les conseillers pédagogiques), contribuant à une augmentation de la segmentation au sein du groupe professionnel.

Le dernier volet de notre analyse porte sur le **rapport aux autres formes de coordination** dominantes dans le secteur éducatif en Belgique francophone : **le marché et l'Etat**. La position des syndicats à cet égard est assez claire, et globalement commune aux différentes organisations. Le premier interlocuteur des syndicats, ce sont les autorités publiques, avec lesquelles il s'agit d'établir des accords ou des compromis, notamment pour lutter contre la marchandisation de l'enseignement : « *La marchandisation des savoirs et des connaissances constitue une menace. La CSC-Enseignement considère qu'un enseignement de qualité et accessible à tous doit être réglementé par les pouvoirs publics. Ceux-ci en portent la responsabilité financière et légale* » (CSC, 2014, p. 7). La concurrence entre établissements et le marché scolaire sont contestés, et ceux qui les symbolisent aux yeux des syndicats sont vilipendés. L'autonomie des établissements

et les relations de concurrence promues par le quasi-marché de fait existant dans le système éducatif en FWB sont ainsi dénoncées : « *La CSC-Enseignement tient à souligner l'excès d'autonomie dont bénéficient aujourd'hui les pouvoirs organisateurs de l'école par rapport à bien d'autres pays. Cet excès d'autonomie induit une concurrence marchande entre les établissements* » (CSC, 2014, p. 7). Simultanément, les syndicats manifestent une ambition d'accroissement de la logique professionnelle, qui repose bien davantage

sur une extension de la formation initiale et donc des savoirs que devraient détenir ces professionnels que sur des revendications larges d'un pouvoir accru du groupe professionnel. Ces revendications élargies sont modérément présentes pour plaider pour plus de pouvoir à l'équipe pédagogique dans les établissements, mais beaucoup moins présentes au moment d'évoquer la place que le groupe professionnel pourrait assumer à l'échelle du système éducatif et de son orientation.

Conclusion

L'objectif de cette recherche était d'analyser, à partir d'une diversité de textes produits par les syndicats d'enseignants, la manière dont ceux-ci se positionnent sur l'évolution du métier d'enseignant Belgique francophone. Dans une perspective politique des professions, en lien étroit avec les travaux de Freidson et de Champy, cette analyse s'est intéressée en particulier à l'identification de leurs positions à l'égard des savoirs caractérisant la profession, du pouvoir des enseignants, de la division du travail au sein du groupe professionnel, et des rapports au marché et à l'Etat. Que ressort-il de cette analyse ?

Sur le plan des savoirs, les textes syndicaux accordent de l'importance aux savoirs à enseigner, mais ils soulignent davantage l'importance des savoirs *pour* enseigner, autrement dit des savoirs permettant d'exercer la singularité du métier d'enseignant. Ces savoirs pour enseigner

se rapportent souvent à une formation et à une maîtrise de connaissances adossées à une diversité de sciences humaines, en particulier la psychologie pour mieux comprendre l'élève et ses capacités d'apprentissage, la sociologie pour mieux cerner l'environnement de travail et les enjeux sociaux du rapport à l'école et aux apprentissages. Les syndicats évoquent aussi la place des savoirs issus de l'expérience professionnelle, mais ceux-ci occupent une place moins centrale. A propos de la formation continue, ce qui est surtout souligné, c'est l'importance d'une formation en relation avec les pratiques professionnelles, mais il est peu souvent fait référence à une formation qui valoriserait ou aiderait à systématiser des savoirs issus de la pratique professionnelle.

Au niveau du pouvoir des enseignants, l'autonomie dans la classe est revendiquée. Mais au-delà de cette autonomie,

individuelle, de l'enseignant dans sa classe, le pouvoir collectif de l'équipe éducative est également souhaité. Aux yeux des syndicats, et en convergence avec les discussions institutionnelles menées à ce moment en FWB, il est fondamental que les enseignants soient davantage associés à des décisions relatives à la politique éducative et pédagogique de l'établissement. Sur ce registre en tout cas, le leadership doit être partagé, et l'équipe enseignante doit jouer un rôle important dans le pilotage pédagogique de l'établissement, ce qui suppose une évolution du métier vers un travail plus collectif et coopératif. Le modèle du professionnalisme collégial est donc globalement soutenu par les syndicats. A quelques rares exceptions près, les syndicats revendiquent par contre peu de pouvoir accru à l'échelle de l'ensemble du système éducatif.

Eu égard à la **division du travail au sein du groupe professionnel**, on constate d'une part le rejet répété de toute forme de hiérarchisation des fonctions enseignantes au sein de l'établissement. Tout enseignant mandaté, par exemple, pour une fonction de coordination pédagogique devrait demeurer un enseignant à temps partiel et n'occuperait pas une position hiérarchique vis-à-vis de ses collègues, mais serait plutôt dans une fonction de service à ses collègues et à l'institution. D'autre part, les syndicats ne contestent pas l'évolution manifeste de la régulation générale du système éducatif, lequel accroît le recours à des conseillers pédagogiques, localisés au sein des fédérations de pouvoirs

organiseurs et institue les fonctions de directeurs de zone et de délégués aux contrats d'objectifs, mandatés pour représenter l'autorité publique dans un contrat d'objectifs avec les établissements. Au-delà d'une lecture de ces évolutions en termes de division du travail et de segmentation du groupe professionnel, il faut aussi relever que si les syndicats n'ont pas souhaité la mise en œuvre de tels dispositifs de contractualisation, ils ne les contestent pas non plus (ou peu) et semblent globalement les accepter. Si le modèle du professionnalisme managérial n'est pas directement promu, il n'est donc pas non plus réfuté.

Au niveau du rapport aux autres « formes de coordination » - l'Etat et le marché -, la position syndicale, quel que soit d'ailleurs le « territoire » de leurs affiliés, est assez claire : il s'agit de construire des alliances avec l'autorité publique dans le but de faire évoluer le système éducatif, de maintenir les droits des enseignants et d'éviter tout élargissement des compétences des pouvoirs organisateurs. Le marché est par contre perçu comme un obstacle majeur dans la régulation souhaitée du système éducatif. Et les fédérations de pouvoirs organisateurs du réseau libre (la « puissante » fédération des écoles catholiques et la « petite » fédération des écoles libres indépendantes) sont vues comme les acteurs collectifs les plus susceptibles d'alimenter ce marché au regard de leurs demandes d'une autonomie accrue des pouvoirs organisateurs.

Au-delà de l'étude singulière des positions exprimées par les syndicats enseignants dans un contexte spécifique, il nous semble que cette recherche contribue à mieux comprendre certaines caractéristiques plus générales du groupe professionnel enseignant. Dans cette perspective, nous formulons ci-dessous quatre propositions, issues de l'analyse des points de vue des syndicats en Belgique francophone. Elles peuvent, pensons-nous, être appréhendées comme des jalons d'une analyse renouvelée des caractéristiques du groupe professionnel enseignant, fondée sur une analyse de ses propres caractéristiques plutôt que sur l'écart avec un modèle caractérisant d'autres groupes professionnels. Ces propositions sont les suivantes :

1. Une caractéristique importante du groupe professionnel enseignant (partagée, il est vrai, avec certains autres groupes professionnels) est la relative indétermination des pratiques de ses membres. Comme nous l'avons souligné ailleurs (Dupriez et Cattonar, 2018), alors que les enseignants sont par excellence des transmetteurs de savoirs et de culture, les savoirs relatifs à leur travail restent relativement indéterminés. Les enseignants demeurent d'ailleurs souvent, mais avec des variations importantes d'un pays à l'autre, dans un double rapport d'extériorité vis-à-vis des savoirs utiles à leur profession : les savoirs à enseigner sont définis par d'autres et les savoirs pour enseigner sont le plus souvent construits par une diversité d'autres acteurs, parmi lesquels des chercheurs universitaires

en didactique, pédagogie et psychologie. Par rapport à des enjeux de reconnaissance et de professionnalité, cette singularité pose évidemment des questions majeures. Car, comme Freidson, Champy et d'autres chercheurs l'ont montré, la reconnaissance d'un savoir spécifique et la participation à son élaboration sont des fondements importants de la reconnaissance d'un groupe professionnel. A cet égard, la position des syndicats belges est la suivante : ils revendiquent pour les enseignants une meilleure maîtrise des disciplines des sciences humaines susceptibles d'éclairer les pratiques éducatives tout en revendiquant une formation professionnalisante, centrée sur la préparation à des situations professionnelles et reposant largement sur une dialectique entre des moments de pratique (les stages) et des cours plus théoriques. Bien loin de la posture de certaines professions établies, les syndicats enseignants ne revendiquent pas (ou peu) une place pour leurs membres dans la production des savoirs professionnels ni un contrôle sur les lieux de formation des enseignants. Leur posture est néanmoins assez proche de l'analyse des professions proposée par Champy (2009) : au regard de l'incertitude relative aux « gestes professionnels » et à la singularité des situations professionnelles rencontrées (cf. aussi Dupriez, 2015), le professionnel doit pouvoir développer des « pratiques prudentielles » et délibérer sur les moyens adaptés et les fins de l'activité. L'enseignant comme d'autres professionnels doit donc pouvoir s'appuyer sur des savoirs, mais

leur usage est loin de représenter une application mécanique de ceux-ci.

2. Par rapport au pouvoir collectif du groupe professionnel, les syndicats ne revendiquent pas (ou peu) une place pour leurs membres dans la création des savoirs professionnels, nous venons de l'évoquer. Sur le plan plus local, et en proximité avec le modèle du professionnalisme collégial, ils sont par contre demandeurs de modèles de participation pédagogique au niveau des établissements. A leurs yeux, le projet pédagogique d'un établissement ne peut être ni celui que la direction concevrait de manière isolée, ni l'addition des choix individuels assumés par chaque enseignant. Il doit au contraire résulter d'un travail de concertation au sein des équipes éducatives, soutenu par des enseignants mandatés pour assumer un travail de coordination pédagogique. Le contraste entre la volonté affirmée d'une participation des enseignants à la construction de projets pédagogiques locaux et la réserve syndicale face à la définition de priorités pédagogiques « globales » peut surprendre. L'explication de cette tension s'explique peut-être à nouveau, partiellement du moins, par l'indétermination (relative) caractérisant les savoirs pédagogiques, évoquée plus haut. Cette relative indétermination face aux gestes professionnels et à leurs effets rend évidemment délicate toute prise de position en faveur d'une orientation ou d'une autre. Il est dès lors assez compréhensible que les syndicats optent plutôt pour des positions normatives non pédagogiques à l'échelle globale (un système éducatif moins inégalitaire)

et pour des positions procédurales pour l'échelle locale (les enseignants doivent être associés à l'élaboration des priorités et projets pédagogiques d'un établissement). Une telle posture évite par ailleurs aux organisations syndicales d'ouvrir et d'assumer en leur sein un difficile débat sur les orientations pédagogiques à valoriser.

3. En termes de rapport aux autres formes de coordination, les textes analysés rendent clairement compte d'une recherche d'alliance avec l'autorité publique, le plus souvent pour se distancier ou se protéger des fédérations de pouvoirs organisateurs (les employeurs) non seulement pour des questions relatives aux conditions d'emploi, mais aussi au nom de valeurs plus générales telles que l'équité du système éducatif. Mais à nouveau, bien loin de certaines analyses sur les professions établies, les représentants des enseignants ne sont pas en mesure d'imposer les termes du débat. Ils reconnaissent au contraire la primauté et la légitimité de l'Etat en matière de conception et d'organisation de l'enseignement. Et, complémentirement, ils tentent d'obtenir de l'autorité publique un cadre organisationnel qui soit le plus propice au déploiement des priorités syndicales : a) une formation initiale ambitieuse, à la fois source d'autonomie et d'un statut favorable, b) l'égalité des statuts pour tous les enseignants, c) un cadre de travail participatif au sein des établissements, l'ensemble étant perçu comme propice au développement d'un système scolaire plus efficace et équitable.

4. Cette reconnaissance, et dans une certaine mesure, cette alliance entre organisations syndicales et autorités publiques tend à construire une forme originale de gouvernance et de politiques éducatives assez proches de ce que Maroy et Vaillancourt (2013) ont identifié au Québec et qualifié de politiques néo-statistes, plutôt que néo-libérales. Cette forme néo-statiste est ici caractérisée par un renforcement de l'Administration publique qui déploie des instruments de mesure et de rationalisation de l'action (des contrats d'objectifs avec les établissements en particulier) censés accroître l'efficacité du système éducatif. Les syndicats enseignants semblent soutenir (davantage que solliciter) cette évolution, renforçant l'Etat plutôt que le marché, et négocient dans ce cadre un renforcement de la position des enseignants (une formation de niveau universitaire, conduisant à de meilleures rémunérations) et un cadre de travail favorisant modérément la transition entre une autonomie individuelle (de chaque enseignant dans sa classe) vers un pouvoir plus collectif des équipes éducatives au sein des établissements.

Ces quatre propositions nous semblent refléter à la fois une caractéristique-clé du métier d'enseignant (l'indétermination relative des savoirs fondant la pratique professionnelle) et les stratégies du groupe professionnel développées dans le but d'asseoir et/ou d'accroître le pouvoir et la reconnaissance de ses membres. Dans une perspective de montée en généralité, il conviendrait de réaliser des travaux semblables (analyse de matériaux documentaires) et complémentaires (analyse des dispositifs de formation, analyse des instances de concertation relatives au travail et aux conditions d'emploi des enseignants ...) en Belgique et dans d'autres lieux, dans le but de confronter ces propositions à d'autres réalités empiriques. De tels prolongements à notre recherche devraient permettre de dégager d'une part les singularités de la profession et d'autre part les paramètres susceptibles de varier en fonction des environnements locaux. C'est à nos yeux la démarche de recherche qui serait la plus féconde pour mieux comprendre les caractéristiques de ce groupe professionnel.

Références

Bezes P., Demazière D., Le Bianic T., Paradeise C., Normand R., Benamouzig D., Pierru F. et Evetts J. (2011), New Public Management et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recompositions ?, *Sociologie du Travail*, 53 (3), 293-348.

Biesta G. (2007), Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research, *Educational Theory*, 57(1), 1-22.

Biesta G. (2010), Why 'what works' still won't work. From evidence-based education to value-based education, *Studies in Philosophy & Education*, 29(5), 491-503.

L'évolution de la profession enseignante vue par les acteurs syndicaux :
une étude de cas en Fédération Wallonie-Bruxelles

- Bourdoncle R. (1993), La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe, *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.
- Boussard V., Demazière D., Milburn P. (2010), *L'injonction au professionnalisme. Analyses d'une dynamique plurielle*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Cattonar B., Dupriez V. (2019), « Recomposition des professionnalités et de la division du travail enseignant en contexte d'accountability réflexive. Le cas des professionnels de l'éducation en Belgique francophone », *Education et Sociétés*, n°43, p. 25-39.
- Cattonar B., Lessard C., Maroy C. (2010), La professionnalisation de l'enseignement primaire et secondaire, une comparaison entre la Belgique francophone et le Québec (1990-2010), *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation. Revue internationale des Sciences de l'Éducation*, n°24, 39-52.
- Cattonar B., Maroy C. (2000), Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire, *Education et Sociétés*, n°6, p. 21-42.
- Champy F. (2009), *La Sociologie des professions*, Paris, PUF.
- Chapoulie J.-M. (1973), Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels, *Revue française de Sociologie*, XIV, 86-114.
- Décret relatif à la formation initiale des enseignants : décret de la Communauté française du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants (2019), *Moniteur belge*, 5 mars 2019, Docu 46261.
- Décret relatif au nouveau cadre de pilotage décret de la Communauté française du 13 septembre 2018 modifiant le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre afin de déployer un nouveau cadre de pilotage, contractualisant les relations entre la Communauté française et les établissements scolaires (2018), *Moniteur belge* n°238 du 9 octobre 2018, p.76530.
- Demailly L. (1998), Les métiers relationnels de service public : approche gestionnaire, approche politique, *Lien social et Politiques*, 40, 17-24.
- Demazière D., Gadéa C. (2009). *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*, Paris, La Découverte.
- Dupriez V., Cattonar B. (2018), *Between Evidence-Based Education and Professional Judgment, What Future for Teachers and Their Knowledge?* In R. Normand, M. Liu, L.M. Carvalho, D.A. Oliveira, L. LeVasseur (Eds), *Education policies and the restructuring of the educational profession. Global and comparative perspectives*, Dordrecht, Springer, 105-118.
- Dupriez V. (2015), *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*, Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- Etzioni A. (1969). *The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*. New York, Free Press.

- Fédération Wallonie-Bruxelles (2017), *Pacte pour un enseignement d'excellence. Avis n°3 du groupe central*, Bruxelles
- Freidson E. (2001), *Professionalism, the third logic: On the practice of knowledge*. Chicago, University of Chicago press.
- Freidson E. (1994), *Professionalism Reborn. Theory, Prophecy and Policy*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Hargreaves A. (2000), Four ages of professionalism and professional learning, *Teachers and teaching: theory and practice*, 6(2), 151-182.
- Hughes Everett C. (1996), *Le Regard sociologique*, Paris, Éditions de l'EHESS.
- Johnson T. (1972), *Professions and Power*, Londres, Macmillan.
- Labaree D.F. (1992), *Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: A genealogy of the Movement to Professionalize Teaching*, Harvard Educational Review, Vol. 62, No. 2, 123-155.
- Lortie D. (1975). *Schoolteacher : a sociological study*. Chicago, University of Chicago Press.
- Martineau S. (1999), *Un champ particulier de la sociologie : les professions*. In M. Tardif et C. Gauthier (sous la dir.), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 7-20.
- Maroy C., Cattonar B. (2002). Professionnalisation ou dé-professionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique, *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*, 18, 3-27
- Maroy C., Vaillancourt S. (2013). Le discours syndical face à la nouvelle gestion publique dans le système éducatif québécois. *Éducation et sociétés*, (2), 93-108.
- Maroy C. et Voisin A. (2014), Une typologie des politiques d'accountability en éducation: l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation, *Education comparée/Nouvelle série*, 11, 31-58.
- Mons N. et Dupriez V. (2011), Les politiques d'accountability. Responsabilisation et formation continue des enseignants, *Recherche et formation*-65, 45-60.
- Périsset D. (2010). Quelle professionnalisation pour les nouvelles institutions de formation en Suisse ? Enjeux et ambiguïtés. *Spirale*, 46, 75-86.
- Sachs J. (2001), Teacher professional identity : competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 6/2, 149-161.
- Saussez F. et Lessard C. (2009), Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve, *Revue Française de Pédagogie*, 168, 111-136.
- Vrancken D. (1998), *Profession, marché du travail et expertise*, in *Traité de sociologie du travail*, De Coster M., Pichault F. (sous la dir.), Bruxelles, De Boeck Université, 269-295.

Annexe 1 : Liste des textes analysés

Documents issus de la CSC- Enseignement :

1. CSC (non daté a), « Pacte : position CSC-Enseignement. CCC 16 19 ».
2. CSC (non daté b), « Réforme de la formation initiale des enseignants ».
3. CSC (non daté c), « Cahier de revendications pour la programmation sociale 2017-2018 »
4. CSC (2012), « Formation initiale des enseignants : les balises de la CSC-Enseignement suite à l'évaluation participative des facultés St Louis. Note de travail CCC 25 mai 2012.
5. CSC (2013a), « Formation initiale », 05/2013.
6. CSC (2013b), "Formation des profs: la CSC demande que le politique agisse", Le Soir, 16/06/2013.
7. CSC (2014), « Mémoire CSC-Enseignement. L'école, institution démocratique, productrice d'égalité sociale et d'émancipation individuelle et collective », CSC-Educ. La revue de la CSC-Enseignement, numéro spécial hors-série, février 2014.
8. CSC (2016a), « Pacte d'excellence : la CSC-Enseignement vigilante », Communiqué de presse, 29/04/2016.
9. CSC (2016b), « Prise d'avis des affilié-es sur le projet d'avis n°3 du groupe central », 20/12/2016.
10. CSC (2017), « Comité communautaire secteur secondaire. Réaction FIE », 21/04/2017.
11. CSC (2018), « Réforme de la formation initiale. Proposition de position CSC-E », 03/04/2018

Documents issus de la FGTB

1. CGSP Enseignement (2009a), « Réforme et valorisation de la formation initiale », Tribune, Juin 2009, 10-12.
2. CGSP Enseignement (2009b), « Réforme et valorisation de la formation initiale –Partie II », Tribune, Aout 2009, 14-16.
3. FGTB (2015), « Note de la FGTB Enseignement concernant le leadership pédagogique » (4 pages) – Le 19.11.15.
4. FGTB (2016a), « Positionnements de la FGTB Enseignement concernant les questions de temps de travail, charge de travail, formation en cours de carrière et évaluation des enseignants – Pour une valorisation du métier d'enseignant et la promotion du travail collaboratif : fonder la dynamique du changement sur la mobilisation des équipes pédagogiques et de leurs compétences » (10 pages) – Le 22.02.16.
5. FGTB (2016b), « Contre la logique managériale du Pacte : créer les conditions du changement et renforcer les équipes éducatives » (6 pages) –Le 24.03.16.
6. FGTB (2016c), « Note FGTB concernant l'initiative 9 du GT III.3 » (3 pages) –Le 15.06.16.
7. FGTB (2016d), « Note FGTB-Enseignement concernant l'évaluation et la charge de travail » (5 pages) –Le 08.11.16.

Branka Cattonar, Vincent Dupriez

8. FGTB (2016e), « Proposition de réécriture de la partie sur l'évaluation des enseignants » (3 pages, réaction à un texte du Groupe central du Pacte) – Le 15.11.16.
9. SEL (2017), « Décision du SEL sur le projet d'avis n°3 du Pacte pour un enseignement d'excellence » (5 pages) –Le 8.02.17.

Derniers cahiers de recherche publiés

2020

Galand B.

Le numérique va-t-il révolutionner l'éducation ?, n°120

Hindriks J., Godin M.

Quelles sont les écoles qui combinent excellence et mobilité sociale ? Une analyse empirique internationale, n°119

Dupont S, Bouchat P.

Lorsque la psychologie cognitive s'intéresse au décret Missions : constats et recommandations, n°118

2019

Gurnet N., Fusulier B.

Insertion professionnelle des doctor·es récemment proclamés·es. Enquête auprès de quatre universités de la Fédération Wallonie-Bruxelles, n°117

De Clercq M.

L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur : Vers une modélisation du processus de transition académique, n°116

Draelants H.

Le redoublement n'est pas un médicament. Réponses et pistes pour une approche modérée et réflexive de son usage, n°115

2018

Molitor M.

L'université aux risques de l'économie de la connaissance, ou quelles finalités pour l'université aujourd'hui ? n°114

Draelants H.

Le redoublement est-il vraiment moins efficace que la promotion automatique ? Une évidence à réinterroger, n°113