

Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle

Philippe Perrenoud¹

Résumé

La (dé)professionnalisation du métier d'enseignant est un processus multidimensionnel. Les principales dimensions sont : nature du prescrit et degré d'autonomie au travail, référence à un état de l'art et des savoirs, référence à des orientations éthiques, prise collective des acteurs sur leur métier, contrôle de la formation initiale et continue, responsabilités juridiques, développement professionnel, prise sur l'organisation et la division du travail, mode d'encadrement, reddition de comptes, source du contrôle, diversité des tâches, complexité des problèmes à résoudre, adaptation au changement, mobilité, reconnaissance interne et sociale. Ces dimensions sont interdépendantes, mais cela n'exclut pas des évolutions asynchrones ou même des changements dans des directions contradictoires.

Y a-t-il (dé)professionnalisation du métier d'enseignant ? Notre laboratoire Innovation-Formation-Education (LIFE, Université de Genève) avait projeté un colloque international sur ce thème. Thème auquel il a renoncé en prenant conscience du fait qu'on ne pourrait confronter les réponses, pays par pays, ordre d'enseignement par ordre d'enseignement, que si les intervenants entendaient la question de la même manière. Or, rien n'était moins sûr. La professionnalisation admet presque autant de définitions que d'auteurs, sans compter les usages de sens commun, qui se multiplient.

S'il fallait analyser les évolutions du métier d'enseignant dans une perspective comparative, il faudrait évidemment énoncer une définition de la professionnalisation et s'y tenir. Laquelle ? Pour ce qui me concerne, je privilégierai l'approche nord-américaine, qui distingue métier et profession. De manière plus nuancée, on pourrait parler soit de la position d'un métier soit de son évolution sur un continuum allant des métiers les plus éloignés d'une profession aux métiers qui en sont les plus proches.

Ce qui déplace la difficulté : qu'est-ce au juste qu'une profession, comme type idéal, et comment mesurer la distance d'un métier à ce type idéal ? Il y a dans la littérature de nombreuses définitions, qui se réfèrent presque toutes au degré d'autonomie du travailleur dans l'exercice de son métier, en ajoutant souvent (mais est-ce un vœu pieu ou une réalité) qu'une grande autonomie entraîne une grande responsabilité personnelle.

Cette définition appelle une certaine prudence. Un métier se définit en effet, notamment, par les tâches à accomplir et/ou les situations à gérer. Cette prescription est renforcée par le contrat de travail ou de prestation. L'autonomie dont il s'agit ici concerne donc essentiellement la manière de réaliser les tâches prescrite, éventuellement l'ordre dans lequel elles sont effectuées et leur degré d'urgence, voire leur nécessité. Ce qui n'est pas rien.

¹ Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

Autre prudence : peu de métiers se caractérisent par une absence totale d'autonomie ou par une totale autonomie. Nul n'ignore désormais que « travailler c'est penser » (Hubault, 2001), quelle que soit l'activité, parce que cette dernière (le travail « réel ») n'est jamais la pure et simple réalisation du travail prescrit. Il y a donc toujours une intelligence au travail, une part de décision, de conception, de prise de risque que l'organisation assume. À quoi s'ajoutent toutes les libertés qui, sans être formellement accordées aux travailleurs, sont prises et rarement sanctionnées.

Rappelons aussi qu'un métier est une construction conceptuelle, une « abstraction » qui ne fait pas justice à la diversité des pratiques. Certaines préfigurent l'avenir du métier alors que d'autres sont des traces de son passé. Mesurer le degré ou le rythme de professionnalisation d'un métier est donc aussi une construction abstraite.

1. Composer avec de multiples dimensions

La principale difficulté de l'entreprise est ailleurs, cependant. Même si l'autonomie dans la manière de travailler est souvent mise en avant, elle est en général associée à d'autres critères. Lemosse (1989) en retenait six autres :

1. l'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce ;
2. c'est une activité savante, et non de nature routinière, mécanique ou répétitive ;
3. (elle est pourtant pratique, puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art plutôt que purement théorique et spéculative) ;
4. sa technique s'apprend au terme d'une longue formation ;
5. le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohésion internes ;
6. il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société.

D'autres auteurs proposent d'autres listes. Quelle que soit la liste, on se trouve en présence de dimensions logiquement distinctes les unes des autres, mais estimées causalement interdépendantes empiriquement solidaires. Autre manière de dire qu'un métier est censé avoir une position relativement semblable selon ces diverses dimensions et suivre des évolutions de même sens et d'intensité comparable.

On trouve une problématique semblable dans les études de stratification et de mobilité sociales : revenu, pouvoir, prestige, niveau d'instruction sont des dimensions du statut social irréductibles les unes aux autres, mais qui forment un système.

Ce chantier reste ouvert. Au cours de ses travaux préparatoires de 2008, LIFE a distingué près d'une quinzaine de dimensions estimées pertinentes lorsqu'il s'agit d'évaluer soit le degré de professionnalisation d'un métier soit son évolution.

Ces dimensions avaient été définies par des pôles extrêmes, entre lesquels se trouvent la majorité des métiers.

Tableau des dimensions de la professionnalisation établi par LIFE en 2008

N°	Dimension	Professionnalisation minimale	Professionnalisation maximale
1	Nature du prescrit et degré d'autonomie au travail.	Prescrit détaillé et fermé relatif aux finalités et aux modalités du travail, dans toutes ses composantes. Le métier se résume à l'exécution de procédures censées assurer la réussite de l'action, même si elles requièrent toujours, <i>de facto</i> , une part de jugement et d'adaptation. Les possibilités d'innovation ne sont pas ou presque envisagées. Si elles le sont, elles demandent à l'acteur un investissement difficile ou/et « hors la loi ».	Prescrit ouvert, se limitant aux objectifs et aux principes généraux à respecter, avec une invitation, s'agissant des modalités, à faire au mieux compte tenu des situations, des ressources, en restant dans le cadre du droit et de l'éthique. La capacité d'innovation est possible et nourrie.
2	Référence à un état de l'art et des savoirs.	Cet état est à la base des prescriptions, les opérateurs n'ont pas besoin de le connaître et ils n'ont pas la formation intellectuelle requise pour en saisir le contenu. La part du jugement professionnel est très limitée.	Les praticiens sont censés connaître l'état de l'art et des savoirs et s'y référer pour prendre des décisions et adopter des stratégies efficaces. La part du jugement professionnel est très grande.
3	Référence à des orientations éthiques.	Ces orientations sont à la base des prescriptions, les opérateurs n'ont pas besoin de les connaître. La part du jugement éthique est très limitée.	Les praticiens sont censés connaître ces orientations et s'y référer pour prendre des décisions et adopter des stratégies éthiques.
4	Prise collective des acteurs sur leur métier.	Le métier est défini par les employeurs, il n'est pas organisé en corporation au-delà de l'association syndicale, il n'est pas représenté comme tel dans la société.	Le métier est constitué en une corporation professionnelle, parfois un ordre professionnel, qui a des tâches de développement, de relations publiques, de rapport à l'Etat, d'intervention dans les médias.
5	Contrôle de la formation initiale et continue.	La formation initiale et continue est pilotée par les employeurs et par des écoles dans lesquelles le métier n'est pas fortement représenté. Si les gens de métiers interviennent dans la formation, ils n'ont pas prise sur les programmes et les dispositifs.	La formation initiale et continue est pilotée par les professionnels et leur corporation. L'essentiel de la conception et de la mise en œuvre de la formation appartient aux professionnels.
6	Responsabilités juridiques	Les praticiens ne sont responsables personnellement que s'ils se sont écartés des prescriptions. Les autres responsabilités sont assumées par l'organisation qui les emploie et prescrit leur travail. La responsabilité se limite à une obligation de moyens.	Les praticiens sont responsables civilement et pénalement de leurs actes, ils peuvent être poursuivis personnellement pour faute professionnelle, manquement à l'éthique ou résultats insuffisants. La responsabilité tend vers une obligation de résultats.
7	Développement professionnel.	Les salariés sont astreints, s'ils veulent garder leur emploi, à suivre des formations obligatoires et définies par l'organisation.	Les professionnels sont censés prendre les initiatives nécessaires pour tenir à jour et développer les connaissances et compétences.
8	Prise sur l'organisation et la division du travail	L'organisation et la division du travail sont fixées par la hiérarchie, les opérateurs s'y inscrivent sans aucun pouvoir de les questionner, de les aménager, encore moins de les transformer.	Les opérateurs conçoivent et négocient l'organisation et la division du travail.
9	Mode d'encadrement	Les supérieurs hiérarchiques peuvent intervenir sur toutes les composantes du travail des opérateurs, sans être pour autant capables de l'exercer.	Ne peuvent intervenir sur toutes les composantes du travail que les professionnels de spécialisation identique ou voisine attestant d'un niveau supérieur d'expertise dans le métier lui-même. Dans le cas contraire, les supérieurs hiérarchiques n'interviennent que sur les composantes les plus génériques du travail (présence, rapport aux collègues, usages des ressources, protection des informations)
10	Reddition de comptes	Sur la conformité au prescrit.	Sur l'efficacité de l'action, sur ses résultats
11	Source du contrôle	Par la hiérarchie.	Par les pairs, même sans relation hiérarchique.
12	Diversité des tâches	Faible diversité et liste préétablie des situations de travail les plus fréquentes.	Grande diversité et liste ouverte de situations de travail
13	Complexité des problèmes à résoudre	Les problèmes sont censés avoir pour la plupart des solutions (ou des trames de solutions) répertoriées ou à défaut appeler des procédures de résolution éprouvées.	Les problèmes sont souvent inédits et appellent des solutions originales, à construire en fonction de la situation.

Les dimensions retenues ici ont un lien avec les concepts de profession (au sens nord-américain) et de professionnalisation. D'autres dimensions (juridiques, économiques, psychologiques, etc.) sont évidemment nécessaires pour décrire d'autres facettes des métiers et les comparer.

On peut et on doit débattre de chacune de ces dimensions, en ajouter, en retrancher, faire éclater certaines d'entre elles en deux ou trois dimensions distinctes ou regrouper plusieurs dimensions proches en une seule. Quelle que soit la liste retenue, l'important est de comprendre qu'on ne peut situer la professionnalisation d'un métier et décrire son évolution que dans un espace multidimensionnel.

Les dimensions relatives à la professionnalisation sont censées être empiriquement solidaires, sans toutefois qu'il y ait homogénéisation rapide et automatique des positions et des mouvements d'un métier selon ces divers axes. Il peut y avoir des incohérences (ce qu'on nomme « status inconsistency » dans les recherches sur la stratification sociale) ou des mouvements asynchrones, voire contradictoires.

Cette conceptualisation complexifie diablement la réponse à la question initiale « Y a-t-il (dé)professionnalisation du métier d'enseignant ? », même en la limitant à une époque et un système éducatif. Car il peut y avoir professionnalisation selon certaines dimensions et (dé)professionnalisation selon d'autres.

2. Y a-t-il des dimensions dominantes ?

Ce qui conduit à une nouvelle question : y a-t-il des dimensions plus cruciales que d'autres ou pour le dire autrement, plus influentes, plus déterminantes ? S'il y a solidarité empirique, il n'y a pas nécessairement exacte réciprocité des dépendances. Si le

mouvement d'un métier selon certaines dimensions entraîne régulièrement leur mouvement selon d'autres, on dira que les premières sont au cœur du processus de (dé)professionnalisation alors que les secondes sont à la périphérie.

La seule réponse définitive à cette question s'enracinerait dans des études comparatives de processus de (dé)professionnalisation, permettant en quelque sorte d'isoler les dimensions qui « gouvernent » les autres. Rien ne dit que ce seraient les mêmes dans tous les métiers.

En l'absence de telles recherches, peut-on risquer une hypothèse à propos du métier d'enseignant ? En l'état de ma réflexion et de celle de LIFE, je serai tenté de dire que les plus déterminantes sont les deux premières du tableau précédent.

N°	Dimension	Professionnalisation minimale	Professionnalisation maximale
1	Nature du prescrit et degré d'autonomie au travail.	<p>Prescrit détaillé et fermé relatif aux finalités et aux modalités du travail, dans toutes ses composantes. Le métier se résume à l'exécution de procédures censées assurer la réussite de l'action, même si elles requièrent toujours, <i>de facto</i>, une part de jugement et d'adaptation.</p> <p>Les possibilités d'innovation ne sont pas ou presque envisagées. Si elles le sont, elles demandent à l'acteur un investissement difficile ou/et « hors la loi ».</p>	<p>Prescrit ouvert, se limitant aux objectifs et aux principes généraux à respecter, avec une invitation, s'agissant des modalités, à faire au mieux compte tenu des situations, des ressources, en restant dans le cadre du droit et de l'éthique. La capacité d'innovation est possible et nourrie.</p>
2	Référence à un état de l'art et des savoirs.	Cet état est à la base des prescriptions, les opérateurs n'ont pas besoin de le connaître et ils n'ont pas la formation intellectuelle requise pour en saisir le contenu. La part du jugement professionnel est très limitée.	Les praticiens sont censés connaître l'état de l'art et des savoirs et s'y référer pour prendre des décisions et adopter des stratégies efficaces. La part du jugement professionnel est très grande.

Pourquoi, dans cet espace à seize dimensions, privilégier deux d'entre elles ? Parce qu'elles sont *au cœur de l'activité professionnelle et de son contrôle*. Une question se pose en effet : *pourquoi* fait-on à certains professionnels une *confiance* immense, en ne leur prescrivant presque aucune modalité de travail ? Et comment expliquer que, la plupart du temps, ils usent « intelligemment » de cette liberté, bref ne font pas « n'importe quoi » ?

Dans les professions libérales, la sanction du marché peut suffire à l'expliquer, encore que certaines situations de monopole local condamnent à recourir à des professionnels faiblement compétents, faute de concurrence. Pour les professionnels salariés, un mauvais travail, de mauvaises décisions n'entraînent pas *ipso facto* une régulation rapide et énergique. C'est évident dans la fonction publique et dans le domaine associatif, un peu moins dans le secteur privé. Nul ne peut se rallier à un « darwinisme » naïf selon lequel tous les mauvais travailleurs seraient réformés ou exclus de l'organisation en fonction de leurs résultats. Quand bien même l'évaluation institutionnelle va de soi (?), elle est loin du compte ! Quant à la responsabilité individuelle, elle a plus d'effets dans le registre du droit pénal ou de la responsabilité civile que dans celui de la qualité du travail.

Raison pour laquelle les organisations prescrivent des procédures, des méthodes, des étapes, des produits à la plupart de leurs salariés. Si elles laissent à ceux qui exercent une profession à part entière une large autonomie, c'est pour deux raisons relativement évidentes :

- la difficulté de prescrire des actes professionnels aussi variés et complexes ;
- le pouvoir des corporations, qui refusent ces prescriptions, estimées attentatoires à l'expertise et à l'éthique.

Il y a une troisième raison, peut-être la principale : les professionnels se réfèrent à des savoirs fondés à la fois sur la recherche scientifique et sur ce qui est défini comme « l'état de l'art » dans leur discipline.

Les dirigeants des organisations ont compris que, s'ils ne parvenaient pas à contrôler directement l'exercice des métiers les plus professionnalisés, ils n'en avaient pas non plus un urgent besoin : au contrôle par l'employeur se substitue un contrôle par la référence voulue et obligée à l'état d'une culture scientifique et professionnelle qui normalise les pratiques. Cette culture est à la fois *intériorisée* (au gré de la formation initiale et de la socialisation entre pairs) et *incarnée* par les autres membres de la profession. Sans doute ce contrôle par les pairs a-t-il de nombreuses failles, mais sans doute guère plus que le contrôle du travail par la hiérarchie. Il y dans les deux cas des complaisances, des cécités, des complicités, des arrangements.

Ce détour par le contrôle invite à considérer que le couple nature du prescrit/référence à un état des savoirs sont deux dimensions stratégiques, donc que l'évolution dans ces deux domaines peut faire « basculer » une semi-profession comme le métier d'enseignant soit vers une profession à part entière soit comme un métier d'exécutant. Vue sous cet angle, la professionnalisation du métier d'enseignant tend-t-elle à avancer et ou à régresser ?

Pour esquisser une piste : dans une profession à part entière, la référence aux savoirs de la discipline est une composante de l'identité de chacun, mais aussi la source de sa légitimité et de sa réputation parmi ses pairs. Les savoirs d'un métier n'ont d'effets que s'ils existent dans l'espace public. Mais il ne suffit pas qu'ils soient énoncés pour être reconnus et respectés. Le *rapport* des gens de métiers aux savoirs collectifs est donc déterminant et il est probable que ce rapport sera indifférent ou défensif s'ils ne jouent pas un rôle actif dans la production, la validation et la diffusion de ces savoirs. Les savoirs des sciences de l'éducation ne sont, dans leur majorité, ni produits, ni validés, ni diffusés par des enseignants de l'enseignement primaire ou secondaire (Lessard et al., 1084 ; Maulini & Perrenoud, 2008 ; Perrenoud, 2008 & 2009). Ils jouent donc un rôle mineur dans la régulation des pratiques. Quant à la culture professionnelle des enseignants, elle existe, mais le rapport à cette culture est très ambigu : réputée concrète, pratique, ancrée dans le réel et l'expérience, elle est plus « sympathique » que celle relevant des sciences sociales et humaines. Mais les enseignants, pour la plupart, se sentent extrêmement

libres de « faire leur marché », de retenir ce qui leur convient et d'ignorer ce qui ne correspond pas à leurs valeurs ou leurs habitudes.

Faute de référence à un état de l'art et/ou de la science qui garantirait un contrôle par les pairs comme « gardiens des savoirs communs pour enseigner », l'enseignement pourrait bien rester une semi-profession. Et rien n'assure que l'universitarisation fasse la différence. C'est évident lorsqu'elle se replie sur les savoirs à enseigner, puisqu'elle ne constitue alors aucune référence pour les gestes professionnels. Mais ce débat, important, pourrait cacher le vrai défi : faire d'une formation initiale centrée sur les savoirs pour enseigner une référence au-delà des examens, pour la pratique (Etienne et al., 2009). L'université peut transmettre et exiger des savoirs didactiques et pédagogiques. Peut-elle, sait-elle transformer le rapport à ces savoirs ?

Bibliographie

ETIENNE R., ALTET M., LESSARD CI., PAQUAY L. & PERRENOUD Ph. (dir.) (2009), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?*, Bruxelles, De Boeck.

HUBAULT F. (dir.) (2001), *Comprendre que travailler c'est penser, un enjeu industriel de l'intervention ergonomique*, Toulouse, Octarès Éditions.

LEMOSSÉ M. (1989), « Le « professionnalisme » des enseignants: le point de vue anglais ». *Recherche et formation*, n°6, pp.55-66.

LESSARD C., ALTET M., PAQUAY L. & PERRENOUD Ph. (dir.) *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner ?*, Bruxelles, De Boeck, (pp. 139-157).

PERRENOUD Ph. (2008). « Recherches et pratiques pédagogiques », *Dictionnaire de l'éducation*, A. Van Zanten (dir.), Paris, PUF, pp.564-568.

PERRENOUD Ph. (2009), « Rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie ! Retour sur une évidence trop aveuglante ». *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*, R. Hofstetter & B. Schneuwly (dir.), Bruxelles, De Boeck, pp.265-288.

MAULINI O. & PERRENOUD Ph. (2008), « Sciences sociales et savoirs d'expérience : conflit de questions ou conflits de réponses ? », *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Ph. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (dir.), Bruxelles, De Boeck, pp.141-153.