
NOTE DE SYNTHÈSE

**La professionnalisation des enseignants :
analyses sociologiques anglaises et américaines**
I. - LA FASCINATION DES PROFESSIONS (1)

Le terme de « profession » en anglais est, comme celui de « cadre » en français, intraduisible dans l'autre langue. Leur équivalent littéral perd une grande partie de leur symbolique sociale, qui fait toute leur valeur. Le « professionnel » anglais ou américain, médecin ou avocat, architecte ou universitaire, est beaucoup plus que le professionnel français, qui, comme le veut l'expression « c'est un professionnel », est *quelqu'un qui possède son métier jusqu'au bout des doigts, qui l'a même complètement incorporé, de la tête aux pieds, pourrait-on dire, comme l'indiquent par exemple les appellations d'ouvrier professionnel ou de joueur professionnel (football, tennis, échecs...)*. Le « professionnel » américain, ce serait plus qu'un « cadre », une sorte de cadre indépendant, s'il se pouvait. C'est dire son prestige !

Cessons-là ces rapprochements risqués. Nous reviendrons dans la première partie sur les questions de vocabulaire, avec d'abord la définition des dictionnaires, puis la clarification des mots nouveaux et enfin la manière dont les uns et les autres se combinent et peuvent rendre compte des réalités d'aujourd'hui. Puis nous verrons dans une seconde partie comment la notion de profession a été construite par la *sociologie, ce qu'elle considère comme une vraie profession, en quoi elle les distingue des autres activités et si ces dernières peuvent espérer le devenir au terme d'un processus de professionnalisation*. Enfin dans la dernière partie nous essaierons de déterminer si l'enseignement constitue une profession au yeux des universitaires, sociologues ou non, qui se sont exprimés sur ce sujet. Tous ceux cités ici ont une vision positive de la profession. Ils ont construit ou partagé la conception fonctionnaliste et consensuelle d'une professionnalisation basée sur la rationalisation et la *scientification des métiers, conception qui alimente et justifie en même temps la fascination des professions que l'on constate dans ces sociétés*. D'autres auteurs en ont donné une vision beaucoup plus critique. On présentera leurs analyses dans un prochain article (2).

Est-ce l'Europe qui s'avance ou les sciences sociales qui se diffusent après s'être internationalisées ? Des mots nouveaux franchissent les frontières et viennent parfois se fixer sur les textes officiels. Ils gardent quelque chose de leur territoire d'origine tout en accueillant d'autres sens lorsqu'ils atterrissent dans d'autres pays et viennent habiter d'autres offices. Ainsi voit-on fleurir les termes de professionnalisation, professionnalité et professionnalisme. Dès 1984, la Loi n°84-52 (1984), dite loi Savary, *n'utilise pas le mot, elle est prudente, mais use et abuse de l'idée, présente quasiment à chaque page de ses trois premiers titres. Il est vrai que la notion de profession et les termes connexes participent désormais de l'essence des universités, puisqu'elles sont devenues des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel. La dernière place du terme ne doit pas masquer le fait que s'y trouve une des inspirations majeure de la loi, la volonté manifeste de professionnaliser l'enseignement supérieur*. Le rapport Bancel (1989), centré sur la notion de *compétence professionnelle, emploie dès son deuxième paragraphe la notion de professionnalité globale et de nombreuses fois ensuite celle de professionnalisation*. Nombre d'arrêtés, circulaires et notes de service sur la formation des maîtres utilisent depuis longtemps ces termes. Les mouvements pédagogiques bien sûr s'y intéressent, comme en témoigne par exemple la comparaison brève mais symptomatique que fait Pierret (1990), entre enseignement et professionnalisme, dans les Cahiers pédagogiques. Les syndicats ne sont pas en reste (3) comme l'a montré

Robert (1990). Et ces termes tournent et tournent dans les réunions et les têtes des milliers de personnes actuellement mobilisées par la mise en place des IUFM. Ces mots sont à l'ordre (faut-il dire à la mode ?) du jour.

Dans les pays anglo-saxons, le succès de ces termes est beaucoup plus ancien. La réflexion sur ce qu'est une profession remonte au début du siècle avec Flexner (1915) et plus tard Parsons (1939) pour les Etats-Unis, S. et B. Webb (1917) et un peu plus tard, Carr-Saunders et Wilson (1932), pour l'Angleterre. Depuis, la sociologie des professions est devenue un des domaines les plus abondants de la sociologie anglo-saxonne. Elle s'est depuis Lieberman (1956) amplement intéressée à l'enseignement comme profession. Dans sa synthèse des approches sociologiques de la profession d'enseignant, E. Hoyle (1982) recense 97 ouvrages, dont plusieurs dizaines traitent exclusivement de l'enseignement comme profession et dont 4 portent même dans leurs titres les mots profession et enseignement (Lieberman 1956, Dorros 1968, Leggatt 1970 et Langford 1978). Cette sélection ne tient pourtant pas compte des revues plus spécialisées sur la formation des enseignants où les thèmes liés à la profession d'enseignant apparaissent souvent (4). Elle suffit cependant pour comprendre que l'on a beaucoup à apprendre du débat anglo-saxon sur les professions. En le faisant mieux connaître, on espère pouvoir en faire bénéficier l'actuel débat français.

I. - QUESTIONS DE VOCABULAIRE

Les définitions de la langue

Revenons d'abord aux mots, aux mots simples de tous les jours, tout à la fois outils et témoins de nos manières de penser. Ils gardent parfois les intuitions élémentaires et profondes de leurs commencements. Mettons d'abord à part le sens *le plus ancien de profession*, que l'on trouve aussi bien en anglais qu'en français, celui de déclaration publique de ses convictions ou de sa foi. On pourrait, en interprétant un peu, retrouver ce sens ancien dans l'usage actuel : c'est une activité dont les savoirs et les croyances constitutives ont été professées et donc apprises après déclaration publique, et non acquises mystérieusement par les voies non explicites de l'apprentissage imitatif. Un savoir et des croyances énoncées, cela implique inéluctablement un processus de rationalisation. Nous y reviendrons. Le Petit Robert définit ensuite la profession comme une « occupation déterminée, dont on peut tirer ses moyens d'existence » (5). Là, la profession ne se distingue plus guère du métier, qu'il définit ainsi : « Tout genre de travail déterminé, reconnu ou toléré par la société et dont on peut tirer ses moyens d'existence. » (6) Toutefois le même Robert donne une troisième définition qui nous rapproche de l'acception anglo-saxonne : « Métier qui a un certain prestige par son caractère intellectuel ou artistique, par la position sociale de ceux qui l'exerce. La profession d'avocat, de médecin, de professeur. » Ainsi, si dans leur acception la plus habituelle en français, il y a confusion entre métier et profession, la distinction existe, mais elle est beaucoup moins forte qu'en anglais, comme nous allons le voir.

Dans le « Concise Oxford Dictionary », la profession est définie comme une vocation, un métier qui a pour caractéristique de toucher à quelque branche du savoir ou de la science. Et l'on cite ici les professions savantes (médecine, droit, enseignement) (7). Le terme *professer*, outre son sens commun dans les 2 langues de déclaration publique de ses croyances, a en français le seul sens d'enseigner, avec cependant quelque solennité et de manière quelque peu magistrale, alors qu'en anglais il signifie aussi exercer (la médecine, le droit... ou l'enseignement, tous avec la même solennité). Quant au terme de professeur, qui désigne désormais en français

tous les enseignants de la maternelle à l'université, y compris les instituteurs, qui deviennent professeurs d'école (8), en Angleterre, d'une part il est réservé aux professeurs de haut rang, spécialement ceux qui détiennent une chaire d'université, d'autre part il est employé en argot pour professionnel (9). Ainsi, dans *The Asphalt Jungle* de J. Huston, la parfaite connaissance que manifeste l'un des personnages des rythmes de la vie urbaine et de l'organisation des banques et de la police lui permet d'organiser méticuleusement son entreprise, un casse. Son savoir et sa maîtrise lui valent l'appellation que lui donnent spontanément ses acolytes : Professeur. En français, on dirait : c'est un « pro », un professionnel et non un « prof ».

Aux liens anciens, mais plus fortement marqués en anglais, de la profession avec un savoir professé publiquement, et non transmis mystérieusement, par initiation, imitation et compagnonnage, comme pour les métiers, il faut ajouter deux autres faits pour comprendre le prestige des professions : d'abord la très forte légitimité sociale qu'ont acquise les pratiques s'appuyant sur des bases rationnelles, comme par exemple la médecine, dont les percées scientifiques depuis le XIX^e siècle ont été suivies par des progrès thérapeutiques foudroyants et une très large reconnaissance sociale ; ensuite la modalité d'exercice libérale, adoptée à la même époque par certaines professions, ce qui leur fournissait un supplément de liberté, de revenu et de prestige dans des sociétés où la réussite sociale est mesurée par l'argent. L'accroissement de l'efficacité dans des domaines essentiels, la santé, la propriété (droit), et une modalité d'exercice profondément accordée aux 2 pays qui nous préoccupent, le Royaume Uni, où est née la pensée libérale, et les Etats-Unis, où elle a le plus profondément pénétré l'organisation de la société, voilà qui explique en partie la fascination sociale qu'exerce le terme profession.

Certes un dictionnaire n'est pas un traité de sociologie et, comme le souligne Chapoutie (1973) à la suite de Bourdieu et al. (1969), il faut se garder de prendre *comme catégorie d'analyse les significations communes qu'il enregistre*. L'on doit construire soi-même l'objet de son investigation scientifique, en fonction de sa théorie et en rupture avec l'objet de la pratique quotidienne, si l'on veut éviter de tomber dans une sociologie de sens commun. Mais pas plus que les hommes qu'ils étudient, les sociologues ne peuvent échapper à la détermination sociale de leur activité. Pour paraphraser un autre sociologue, Marx, ils ne se posent que les problèmes que la société et sa langue leur permettent de penser, sinon de résoudre. Sous cet angle là, la valorisation très inégale de la profession en France et dans les pays anglo-saxons (10) permet de comprendre le déséquilibre dans les travaux sociologiques qui lui ont été consacrés. (11)

Les mots nouveaux : essai de clarification

Y compris dans certains groupes professionnels français comme les *formateurs*, où la problématique anglo-saxonne a été introduite grâce notamment aux travaux de Guy Jobert (1985, 1988), le succès du terme profession a engendré quelques *néologismes encore ignorés des dictionnaires et aux sens encore flottants*. Nous en examinerons trois, professionnalisation, professionnalisme et professionnalité.

Hoyle (1980 et 1983) distingue deux sens dans le terme professionnalisation. Nous lui en ajouterons un troisième. Dans un premier sens, ce mot désigne le processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession, ce qui entraîne une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité individuelle et collective. *Pris dans ce sens, il s'applique en effet aussi bien à l'individu qu'au groupe professionnel*. Dans un second sens, il porte non plus sur les connaissances et capacités qu'exige la pratique mais sur la *stratégie et la rhétorique déployées par le groupe professionnel pour revendiquer une élévation dans l'échelle des activités*. La professionnalisation désigne alors ce pro-

cessus d'amélioration collective du statut social de l'activité, qui se manifeste par un certain nombre de critères que nous verrons plus loin. Dans ce sens, il a toujours une dimension collective. Dans un troisième sens, que l'on trouve au moins en France, il désigne, à l'échelle de l'individu, l'adhésion à la rhétorique et aux normes établies collectivement selon le sens précédent. Quelqu'un qui fait preuve de professionnalisme, c'est quelqu'un qui respecte dans sa pratique les procédures et les normes établies par la profession. C'est surtout au deuxième et un peu au troisième aspect que les sociologues se sont intéressés. Le premier a attiré principalement des gestionnaires du système éducatif et des formateurs d'enseignants.

Si la professionnalisation recouvre 3 types de processus, on suggérera ici de désigner par professionnalité, « professionnisme » et professionnalisme, les 3 états résultant de ces processus. Ainsi la **professionnalité** renverra à la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisés dans l'exercice professionnel. Ce sont ces capacités que cherchent à développer chez les enseignants le Ministère et les associations de spécialistes, grâce à des actions de formation continue notamment, visant plus directement l'élévation des capacités de chacun que l'élévation statutaire de tous. On peut appeler ce processus d'amélioration le **développement professionnel**, pour le distinguer des autres formes de professionnalisation.

Cette dernière intervient dans le « **professionnisme** ». On désigne ainsi l'état des militants et activistes de la profession qui, s'appuyant sur des stratégies et une rhétorique commune, cherchent à faire reconnaître à la hausse la valeur du service qu'ils rendent et à augmenter leur autonomie, leur contrôle et leur monopole d'exercice. C'est ce que recherchent les associations professionnelles, syndicats et corporations diverses pour défendre et promouvoir les groupes professionnels qu'ils représentent. Pour y arriver, elles favorisent un processus de professionnalisation statutaire dont certaines étapes sont relativement connues. Ce terme « professionnisme », encore inusité en français, désigne aux Etats-Unis les obsessions et les excès du combat pour la gloire professionnelle collective. Il a un sens un peu péjoratif. Ignorant cette connotation en français, et ne pouvant lui substituer le terme de corporatisme, certes proche, mais qui renvoie à une réalité d'avant les professions, les corporations, et qui s'applique aujourd'hui indifféremment aux métiers et aux professions, pour désigner toute défense du « corps », nous utiliserons ici « professionisme » de manière neutre pour désigner les stratégies collectives de transformation de l'activité en profession. Cela nous permet du même coup de réserver le terme professionnalisme à l'état de ceux qui manifestent leur adhésion aux normes résultant de cette transformation, telle que respect des règles collectives, conscience professionnelle, exigence d'efficacité. On pourrait appeler le processus conduisant à cet état la **socialisation professionnelle**, pour éviter de reprendre le même mot de professionnalisation et souligner l'acceptation et le partage des valeurs et des normes d'un milieu qu'implique le terme socialisation.

On peut résumer et resituer les unes par rapport aux autres les différentes notions abordées, dans le petit tableau suivant (12) :

Mise en œuvre :	Processus	Etat
de connaissances et de capacités (ind./coll.)	développement professionnel	professionnalité
de stratégies et rhétoriques collectives	professionnalisation métier → profession	professionnisme (corporatisme)
adhésion individuelle à la rhétorique et aux normes coll.	socialisation professionnelle	professionnalisme

Combinaison et actualité des sens

Le second aspect de la professionnalisation, celui qui désigne le changement de nature de l'activité, qui, de métier, devient profession, va souvent de pair avec le premier, le développement professionnel, qui signifie l'augmentation des capacités professionnelles de l'enseignant. En effet, ce changement de nature et de statut, parallèle à l'augmentation, sinon de la valeur, du moins de la valorisation publique du service rendu par la profession, s'accompagne aussi le plus souvent d'un allongement de la formation.

Mais les deux aspects peuvent aussi être indépendants. L'augmentation du service rendu à la nation et donc de l'efficacité de la profession se fait souvent sans amélioration de statut. Ce fut par exemple le cas sur le plan collectif pour les enseignants du secondaire, qui conduisent aujourd'hui près de 50 % de chaque classe d'âge jusqu'à l'obtention du bac, alors qu'ils n'en menaient que 6 % au début du siècle (13). C'est aussi le cas avec les développements professionnels individuels, qu'il s'agisse de la réussite d'une formation continue ou d'une plus forte implication dans le métier, qui sont très rarement reconnus au niveau statutaire. Inversement, il peut y avoir, et ce fut le cas lors de l'opération dite de revalorisation, une augmentation importante et collective des rémunérations, *sinon du statut, sans augmentation* corrélative de l'efficacité ni des prestations fournies, contrairement d'ailleurs à ce que souhaitaient certains membres du gouvernement, dont le Premier Ministre (14).

Remarquons, pour conclure ces questions terminologiques, que les deux processus que recouvre le même terme professionnalisation, le développement professionnel, le changement de nature de l'activité et la socialisation professionnelle sont également souhaitées par tous, puisque tous peuvent en recueillir des bénéfices : du prestige, un meilleur statut et une rémunération plus substantielle pour les enseignants ; une meilleure légitimité de la formation et une plus grosse clientèle à former, grâce à l'allongement des formations pour les formateurs d'enseignants ; une plus grande efficacité pour les employeurs et les parents. Finalement, le triple sens du terme professionnalisation, qui le rend en quelque sorte trois fois plus désirable auprès d'un nombre de personnes nettement plus grand, permet sans beaucoup de risque de lui prédire un grand succès dans la formation des enseignants. Mais, on le sait, la popularité ne va pas sans illusion, sinon même sans mystification opérant à l'abri des doubles ou des triples sens. C'est pourquoi on ne peut s'en tenir aux connotations positives du mot professionnalisation, que nous analysons ici. Il nous faudra faire ultérieurement la critique des professions.

II. - LA CONSTRUCTION DE LA PROFESSION COMME OBJET D'ÉTUDE SOCIOLOGIQUE

Depuis Marx et Durkheim, *l'étude du travail humain et de sa division sociale* est l'un des thèmes les plus productifs de l'investigation sociologique, à tel point que l'on a pu distinguer trois domaines dans l'énorme littérature produite sur ce sujet en Angleterre et aux Etats-Unis : *la sociologie du travail, celle des métiers et celle des professions* (Hoyle, 1982). La première s'intéresse surtout à la nature du travail et à son expérience vécue, avec les gestes, les routines, les relations et les responsabilités attachés à chaque poste de travail. La sociologie des métiers (sociology of occupation), s'intéresse au métier comme un tout, avec sa place dans la hiérarchie des emplois, le type de carrière qu'il offre, ses associations professionnelles et sa culture spécifique, faite de connaissances, de croyances et de valeurs propres. Les professions sont étudiées de la même manière que les métiers, mais l'enjeu social qu'elles représentent et le grand nombre de travaux qu'elles ont suscitées (15) ont

contribué à autonomiser un domaine d'étude spécifique, la sociologie des professions. Cette dernière est évidemment celle que l'on sollicite le plus lorsque l'on traite de *professionnalisation* (16). Mais les deux autres ne peuvent être ignorées.

Comme le souligne Chapoulie (17), les travaux fonctionnalistes inspirés par Parsons constituent « la tentative la plus aboutie » pour construire la profession comme objet théorique, en rupture avec les objets de la pratique quotidienne, les « folk concepts » qu'affectionnent les sociologues interactionnistes, soucieux de rester au plus près des interprétations et des représentations des acteurs. Les sociologues fonctionnalistes partent non seulement des stéréotypes forts associés à certaines professions établies comme la médecine ou les professions du droit, mais aussi de la fonction sociale régulatrice qu'elles remplissent, lorsqu'elles satisfont à la fois les besoins individuels de santé et de justice et les nécessités fonctionnelles de la société de survie et de ses membres et de gestion de leurs conflits. A partir de l'étude de leurs caractéristiques et de l'analyse de leur fonctions de satisfaction des besoins au service de l'intérêt général, les sociologues fonctionnalistes ont construit un type idéal des professions qu'incarnent au mieux les professions libérales.

Qu'est-ce qu'une vraie profession

De nombreux travaux ont essayé de dégager les caractéristiques communes émergeant des études monographiques de différentes professions (18). Ainsi, après la tentative de Cogan (1953), Barber (1963) a reconnu quatre attributs essentiels dans les comportements professionnels : une base approfondie de connaissances générales et systématiques, un souci prioritaire de l'intérêt général, avant son propre intérêt ; une grande maîtrise de son comportement, grâce à un code d'éthique assimilé durant la socialisation professionnelle et contrôlé par des associations volontaires tenues par la profession elle-même ; des honoraires qui constituent la rétribution d'un service rendu et non la manifestation d'un intérêt pécunier. Plus synthétique, Goode (1969) ramène les quinze attributs qu'il a examinés à 2 dimensions fondamentales, un corps de base de connaissances abstraites et un idéal de service. Maurice (1972) aboutit à des conclusions proches lorsqu'il constate que les 8 auteurs dont il a examiné les travaux ne sont tous d'accord que sur un seul critère, la spécialisation du savoir, et 6 sur 8 d'accord sur 2 autres, la formation intellectuelle et l'idéal de service.

Service et savoir, ces deux caractéristiques de base des professions ont des racines historiques, anthropologiques et épistémologiques profondes. D'où vient l'idéal de service ? Les professionnels seraient-ils par nature plus altruistes que les autres, plus directement sensibles au sort de leurs frères humains ? Rien ne permet de le penser. Par contre, comme le souligne Jackson (19), ils répondent à des besoins essentiels de l'espèce humaine, la vie et la mort, le divin, la régulation sociale des rapports aux autres et aux biens (droit des personnes et de la propriété). Quasiment tout le monde est concerné, mais peu de gens peuvent devenir experts en ces matières, qui participent du mystère des choses essentielles (20). La formation des élus représente une initiation à ces mystères qui les oblige à franchir des tabous et à accomplir des activités réservées : scruter des corps, découper des cadavres, percer des secrets intimes, se colleter avec le péché et les passions, établir ou éviter la culpabilité.

Ce faisant, ils acquièrent un savoir. On l'a vu, les professions se distinguent des métiers par le fait qu'elles sont professées, c'est-à-dire apprises à partir de déclarations publiques et non par simple apprentissage imitatif. Etre amené à expliciter oralement ses pratiques entraîne forcément un processus de rationalisation discursive et la constitution d'une base de savoir qui s'autonomise peu à peu de la pratique. Celle-ci continue cependant à s'accroître en partie par les moyens, plus

détournés mais plus sûrs que l'expérience directe, de la recherche sur la pratique, autant que par la pratique elle-même. L'université, lieu de création, de transmission et de conservation des savoirs devient le lieu d'accueil naturel de cette entreprise d'acquisition et de transmission. C'est même devenu son lieu obligé, si l'on en croit G. Jobert (1985). Il existe en tout cas un lien très fort et très ancien entre les universités et les professions comme le montre Parsons (1968), qui consacre d'ailleurs plus de la moitié de son texte sur les professions aux universités et à leur évolution.

A ces caractéristiques de base, service et savoir, on peut rattacher plusieurs autres parmi les plus fréquemment citées. La nature élevée et spécialisée du savoir professionnel mis en œuvre limite le contrôle du client et de l'état sur sa bonne application et sur la qualité du service rendu. Seuls d'autres professionnels sont à même d'en juger. C'est pourquoi l'état leur remet non seulement une licence, un permis d'exercer (21), mais aussi un « mandat », un droit collectif qu'a la profession de définir non seulement ce qu'est son exercice autorisé mais aussi ce qui est bien et mal pour l'individu et la société dans sa sphère de compétence (Hughes, 1958). La profession contrôle également le savoir qu'elle utilise, crée et diffuse grâce à certains de ses membres dans les universités, la sélection et la formation de ses futurs membres et les règles morales de son exercice à travers un code et un conseil chargé de la déontologie. En échange de cette large autonomie que lui accorde l'Etat ou plutôt en garantie de son bon usage, elle est censée être mue par un idéal de service, par le goût altruiste de répondre à des besoins sociaux essentiels et non par le ressort égoïste de l'appât financier (22).

Les vraies professions et les autres

Mesurée à l'aune des critères précédents, aucune activité ne peut être identifiée à la profession idéal-typique ainsi construite, ce qui, selon Chapoulié (1973) (23), disqualifie la méthode choisie. Cela n'a pas empêché les sociologues fonctionnalistes de créer des concepts tels que « sub-profession », « pseudo-profession », « profession marginale », « quasi-profession » ou « semi-profession », tous termes à connotations réductrices ou négatives pour désigner les réalisations imparfaites du modèle, (Etzioni, 1969 (24) et Novoa, 1987 (25)). *Qu'est-ce qui distingue les semi-professions des vraies ?* Etzioni (1969), dans la préface de l'ouvrage qu'il a édité sur les semi-professions met en avant trois critères : le fait d'être employés dans de grandes organisations bureaucratiques, une très forte proportion de femmes (86 % des instituteurs américains en 1960) et un très grand nombre de membres. Trois exemples sont donnés : les instituteurs, les infirmières et les travailleurs sociaux.

Le trait distinctif essentiel qui distingue ces activités des vraies professions, c'est la nature de l'autorité qui les régit et qui anime les grandes organisations où elles s'effectuent : le système public d'éducation, l'hôpital et les systèmes d'assistance publique. C'est une autorité administrative, tout à fait différente de celle qui habite les actes et les organismes professionnels. La première repose sur une hiérarchie claire des pouvoirs où le supérieur peut contrôler et coordonner les activités de son subordonné. Supprimer la hiérarchie, c'est laisser l'organisme sans contrôle ni coordination. La seconde, l'autorité professionnelle, repose sur le savoir et la créativité, toutes choses d'abord individuelles, qu'on ne peut transférer de l'un à l'autre par décret, ni ordonner et coordonner hiérarchiquement. L'application même du savoir, les décisions qu'il permet de prendre (opérer ou pas pour un chirurgien, plaider coupable ou non, pour un avocat...) sont des actes individuels dont le professionnel est personnellement responsable devant ses pairs. L'autonomie que permet cette responsabilité est la condition nécessaire d'un travail professionnel efficace, libéré des pressions sociales ordinaires et libre d'innover et de prendre des risques. Cette forte individualisation de l'autonomie et de la responsabilité est le

contraire du contrôle et de la coordination par les supérieurs hiérarchiques qu'exige l'autorité administrative à l'œuvre dans les institutions éducatives. Leur composition majoritairement féminine renforce d'ailleurs cette autorité bureaucratique, comme le montrent plus loin dans le même ouvrage R. et I. Simpson (1969).

Tous des professionnels ? La professionnalisation et le sens de l'histoire

Si l'enseignement, le travail social et les soins infirmiers ne représentent pas encore de vraies professions, peut-être peuvent-ils le devenir ? On pourrait le croire à entendre Goode (1960) : « Une société qui s'industrialise est une société qui se professionnalise ». Tout se passe comme si un processus quasi-naturel conduisait simultanément à l'industrialisation et à la professionnalisation. On retrouve l'espèce de téléologie qui anime le fonctionnalisme et son postulat : la société, comme l'organisme, est toute entière finalisée par la satisfaction de ses besoins et par sa régulation interne.

Reprenant plus tard le même sujet, mais de manière plus précautionneuse (26), Goode (1969) n'en intitule pas moins un de ses paragraphes « Une histoire naturelle de la professionnalisation » (27). Il y rappelle la tentative de Wilensky (1964), elle aussi inspirée par la même interprétation évolutionniste, comme l'indique le titre de son article, « La professionnalisation de tout le monde » et son projet : établir à partir de l'évolution de 18 activités l'existence d'étapes naturelles, qui conduiraient tous les métiers à l'état convoité de profession établie. Mais Wilensky est, lui aussi, amené à déchanter, car, s'il arrive à repérer 8 étapes, celles-ci restent très contingentes. Certes sa liste a eu et continue à avoir les effets d'une prédiction auto-réalisatrice de type Pygmalion : les « professionnistes », qui se battent pour faire augmenter le statut de leur activité, veulent maintenant lui faire franchir les étapes décrites par Wilenski. Il n'en est pas moins amené à conclure que « l'idée que tous les métiers évoluent vers le statut et l'autorité des professions établies -cette notion de la professionnalisation de tout le monde- est un peu un roman sociologique. » (28) Cela veut-il dire que les enseignants ne sont ni ne peuvent devenir des professionnels ? On trouve dans la littérature des réponses positives et négatives. Examinons-les tour à tour.

III. - L'ENSEIGNEMENT EST-IL UNE VRAIE PROFESSION ?

Non, ce n'est qu'une semi-profession

C'est la réponse sans nuance ni hésitation d'Etzioni, que nous avons déjà entrevue. Le caractère schématique de ses analyses, qui sied à une préface (29), est heureusement nuancé dans le même ouvrage par la contribution de Lortie (1969), spécialement consacrée aux institutrices américaines (30). Il révèle une situation plus complexe et donne une réponse plus « balancée », comme l'indique le titre de son texte. Le rôle de l'institutrice est en effet défini de 3 manières différentes et même contradictoires, comme employée soumise à l'autorité bureaucratique de son employeur public, comme professionnelle qui n'accepte que le contrôle des pairs et enfin comme praticienne d'un art, celui d'enseigner, l'individualité de son talent l'éloignant de toute norme fixe, qu'elle soit définie bureaucratiquement ou collégialement.

Déjà, sur le premier point, on ne peut guère parler de contrôle bureaucratique. Certes la structure formelle d'autorité concentre le pouvoir et la responsabilité au sommet, dans les mains du Conseil Local d'Education (Board of Education), assisté par un responsable exécutif salarié, le Superviseur. Mais comme l'éducation provoque des passions et qu'un impôt spécial lui est lié, ce qui n'apaise rien, les

conseillers et le superviseur s'en tiennent à des mesures prudentes qui évitent les querelles de valeurs et à une égalité formelle dans la distribution des ressources, le choix des programmes et l'attribution des promotions qui évite les jalousies de quartiers, les récriminations de parents et la colère des syndicats. Cette faiblesse politique au sommet s'accompagne d'un système de contrôle faible : beaucoup de décisions supérieures sont peu contraignantes et laissent de larges marges d'initiatives ; les zones de contrôle et d'autonomie sont réparties entre les différents acteurs : le budget au Conseil local, les questions de personnel au superintendant, l'administration de l'établissement à son chef et celle de la classe au professeur ; certaines règles sont strictes (les dépenses et le budget), d'autres peu contraignantes (les guides et recommandations concernant les programmes). Les autorités centrales réduisent leur vulnérabilité aux attaques internes et externes en exerçant un contrôle sélectif sur les points auxquels sont sensibles la communauté locale et les institutrices. En laissant ainsi des priorités ouvertes et des zones d'auto-contrôle, le système scolaire peut favoriser la créativité des équipes d'enseignants hautement qualifiés et bien motivés. Ce serait donc abusif de percevoir ceux-ci comme des employés au travail très contrôlé.

Sont-ils pour autant des professionnels ? Force est de reconnaître qu'après avoir été perçus pendant des siècles comme de simples employés, les institutrices ne contestent guère leur état de subordination. Contrairement à d'autres groupes occupationnels revendiquant le statut de profession, elles ne refusent pas que des personnes extérieures à leur activité, les élus du Conseil d'Education, dirigent leurs propres affaires techniques et pédagogiques. Leurs associations professionnelles cherchent à maintenir des relations d'employés à employeurs avec les autorités et se battent seulement sur les salaires et les conditions de travail, sans remettre en cause le droit du Conseil à contrôler leurs affaires ni revendiquer une plus large autonomie.

De plus, alors que la définition des qualifications requises pour être membre à part entière du groupe professionnel est l'une des préoccupations les plus constantes des professions, les critères établis, définis d'ailleurs non par la profession mais par l'administration, sont régulièrement violés par elle-même sans trop de protestation des titulaires, car il faut bien suppléer par le recrutement d'auxiliaires à l'insuffisance des candidatures qualifiées. Même les frontières du groupe professionnel ne sont pas clairement établies : la National Education Association (NEA), la principale association américaine d'enseignants, se bat même pour une profession unifiée, allant de l'institutrice au superintendant en passant par les chefs d'établissement et les professeurs du premier cycle universitaire, bref une profession regroupant l'employeur et l'employé, l'institutrice et le professeur d'université, tous gens aux intérêts divergents et qui le manifestent à travers leurs associations corporatives spécifiques toujours maintenues.

Deux autres traits, la relation au marché et la sous culture professionnelle, différencient les institutrices des professions établies. Celles-ci sont indépendantes des pressions individuelles de leur clientèle, qui est inorganisée. Si quelqu'un n'est pas content de vous, cela n'a guère d'influence sur le reste de votre clientèle. Les enseignants ont deux types de clients en interrelation, le conseil local, qui a le pouvoir, et les parents qui peuvent faire pression sur lui et qui s'organisent aussi. Avoir un client aussi prépondérant que le pouvoir, qu'il soit local ou d'état, rend plutôt dépendant. Quand en plus se créent localement des liens avec les clients secondaires, alors le contrôle se renforce et l'autonomie se réduit.

Quant à la sous culture professionnelle, c'est, avec la socialisation professionnelle qui permet de l'acquérir, un élément nécessaire pour que se crée la conscience professionnelle. Aucune instance extérieure, conseil de l'ordre ou autre, aucun code écrit ne peut suppléer à cette intériorisation nécessaire des normes professionnelles. Pour qu'elle s'effectue, il faut faire jouer de puissants mécanismes de socialisation

contrôlés tels que l'internat, en usage jadis en école normale comme en médecine, l'uniforme ou à tout le moins la tenue professionnelle, ou encore, toujours présente, l'épreuve initiatique traumatisante, capable de souder le groupe des postulants, de leur faire franchir une limite et changer de statut, qu'il s'agisse du concours d'entrée ou de sortie, de la grande leçon d'oral ou de la soutenance de thèse ou encore de la prise de fonction. Seuls des mécanismes semblables peuvent assurer la transformation personnelle nécessaire pour que vous vous sentiez à tout jamais médecin ou avocat, prêtre ou universitaire. De tels mécanismes sont affaiblis (31) ou inexistantes dans la formation des enseignants du primaire et du secondaire, comme l'a montré par ailleurs Lortie (1968), ainsi que Geer (1968) et Cole (1985).

L'analyse de Lortie (1969) est certes plus détaillée que celle d'Etzioni (et que notre résumé). Elle n'en aboutit pas moins à la même réponse : les instituteurs ne constituent pas une profession. H. Judge (1988) pour les enseignants anglais et américains et M. Lemosse (1989) pour les enseignants anglais repèrent des obstacles à la professionnalisation en partie identiques à ceux décrits par Lortie. Si l'insuffisance de la formation et de l'autonomie d'exercice ne leur semblent pas rédhibitoires, car ils peuvent être levés au terme de combats et de négociations syndicales, trois autres leur semblent plus difficilement surmontables : le faible statut de la clientèle la plus directe, les élèves, et souvent son faible intérêt pour le service rendu, c'est le moins qu'on puisse dire ; la nature salariée et qui plus est très faiblement rémunérée de l'activité ; enfin le nombre important des membres de la profession, ce qui la rapproche plus de la troupe des infirmières que de l'état-major des chirurgiens, comme le soulignait déjà Etzioni. Pour H. Judge, la similarité des obstacles et le peu de prise qu'ils offrent amènent à penser que l'enseignement n'est ni ne peut être une profession dans ces deux pays. Mais si on regarde plus les différences en matière de standards nationaux, de stratification interne, de syndicalisme, d'autonomie et d'unité de l'activité enseignante, alors la réponse devient plus complexe. Certaines évolutions vont dans le sens de la professionnalisation.

Pour M. Lemosse, ces obstacles, si rédhibitoires soient-ils, n'empêchent pas les enseignants de lutter. En 1970, ils ont failli obtenir la création d'un Conseil Général des Enseignants, chargé de contrôler l'accès au métier, d'accorder le statut de professeur qualifié et de statuer en matière disciplinaire : un vrai Conseil de l'Ordre ... Enseignant, quoi ! L'échec de ce projet n'a pas découragé tout le monde. Une Association Professionnelle des Enseignants (PAT) est née, qui rejette l'appellation syndicale, avec ses moyens de lutte, la grève, et son égoïsme catégoriel et matériel, pour exalter -et s'approprier- la mission éducative du corps enseignant, son exigence de qualité -dans les recrutements notamment-, et son ambition morale. De l'autre côté, la NUT, le plus ancien et le plus nombreux des syndicats d'enseignants, dénonce dans l'idéologie professionnelle une manipulation permettant à l'état de désarmer les travailleurs de l'intérieur, en les amenant à laisser tomber leur principal moyen de lutte, la grève. Si ces deux discours sont simultanément présents, l'un ou l'autre domine selon les époques. De l'après guerre au début des années 70, les gouvernements successifs ont largement associé localement et nationalement les enseignants à la détermination des politiques. Les maîtres ont alors « tenu sur le professionnalisme un discours confiant et satisfait, produit ou simplement relayé par leurs syndicats. » (32) Après 1970, l'inflation a favorisé les revendications catégorielles, puis ce fut après 1980 la lutte contre l'entreprise thatcherienne de destruction syndicale. Ces circonstances ont mis les syndicats en avant et même sur le front. Elles ont fait un peu oublier le professionnalisme et ses associations. Mais croire qu'ils s'effacent est une erreur, selon Lemosse, qui gage même en conclusion qu'« aujourd'hui, épuisés après leur long combat syndical, de 1985 à 1987, mis au pas par un gouvernement Thatcher décidé et autoritaire, les enseignants britanniques vont chercher dans les vertus du professionnalisme -fut-il simplement un mythe- une compensation à leur difficultés actuelles. » (33)

Les réponses de Judge et de Lemosse sont, elles aussi, plus nuancées que celles d'Etzioni, l'un, par raison géographique et comparatiste, -les caractéristiques variant dans les deux pays étudiés-, l'autre par raison historique, les situations variant non pas de manière orientée, en progressant, mais de manière cyclique, sinon même cyclothymique. Ce n'est ni la roue, ni le sens de l'histoire, c'est la balançoire. Cependant, si nuancées soient-elles, ces réponses n'en sont pas moins sceptiques sur la réalité et même la possibilité de la professionnalisation. Certes, nous n'avons pas trouvé d'écrits universitaires soutenant que les enseignants sont actuellement de vrais professionnels. Mais ne peuvent-ils pas le devenir ?

Oui, les enseignants vont devenir de vrais professionnels

C'est la réponse, en français, de M. Huberman (1978) au sujet des enseignants américains du préscolaire et du primaire. Déjà, dit-il, la littérature populaire et scientifique « a dressé un profil de l'enseignant qui le rapproche sensiblement des praticiens d'autres professions libérales jugées jusqu'alors plus scientifiques, plus proches des milieux universitaires et mieux rémunérées. » Il est perçu comme un clinicien de l'apprentissage, capable d'utiliser les lois générales de la psychologie de l'apprentissage pour résoudre les problèmes individuels qu'a chaque enfant avec l'acquisition des savoirs. A l'instar du psychologue clinicien ou du médecin, après avoir analysé en fonction d'un cadre théorique approprié le programme, la gestion du groupe et les problèmes individuels de motivation, il établirait un diagnostic et en déduirait un traitement comme par exemple l'ajustement du programme au niveau cognitif des enfants ou la création d'un environnement plus différencié correspondant mieux à leurs besoins d'autonomie ou de soutien individualisé. Enfin après observation des résultats de son traitement, il adapterait au besoin son intervention.

Ce faisant, il manifesterait non pas les conduites intuitive et artisales caractéristiques des métiers, mais l'approche systématique et rationnellement contrôlée déductible d'un cadre théorique d'ensemble, ce qui est le propre d'une profession. Cela suppose que l'enseignant soit un diplômé de haut niveau, capable de maîtriser ces savoirs théoriques basés sur les sciences humaines, qui sont au fondement de son intervention professionnelle. Il faudrait toutefois que l'université soit capable de lui fournir ces modèles théoriques. Or, précise Huberman, les modèles disponibles sont beaucoup trop schématiques pour permettre au futur enseignant non seulement de comprendre la situation pédagogique, mais aussi de la maîtriser en s'appuyant sur tel ou tel principe théorique pour intervenir de manière appropriée en toutes circonstances.

Mais le passage d'une démarche intuitive à une démarche rationnelle, qui accompagne la professionnalisation de toute activité, lorsqu'elle passe du stade « artisanal » au stade « scientifique », exige, pour qu'il y ait une véritable professionnalisation, que soit prise en charge par l'université non seulement la théorisation de la pratique, mais aussi et surtout les aspects pratiques et professionnels de la formation. Sortir la formation des enseignants de son empirisme ancestral pour la faire tomber dans un théoricisme apraxique, sans lien avec la pratique, donnerait à coup sûr des résultats nettement plus catastrophiques pour les enfants en classe. Du moins est-ce le sentiment que nous avons acquis pour notre part à la suite de l'étude de l'universitarisation des formations d'enseignants dans trois pays, Etats-Unis, Grande-Bretagne et Québec (Bourdoncle, 1990).

La réponse d'Huberman est donc plus nuancée qu'il n'y paraît. Certes, il appelle de ses vœux et croit percevoir la venue d'un nouvel enseignant. Ce ne serait plus la caricature, proche selon lui de la situation française, de l'enseignant fonctionnaire faiblement formé, esclave d'un programme détaillé jusqu'au temps quotidien qu'il doit consacrer à chaque matière, soumis à des inspections fréquentes et à une

réglementation administrative stricte. Ce serait un véritable professionnel, plus autonome dans son travail (répartition du temps, choix des outils) et par rapport à la hiérarchie (moins d'inspection) et au règlement (moins détaillé), capable d'assumer la plus grande autonomie qui est donnée aux établissements et à lui-même pour mieux adapter et individualiser, en s'inspirant des méthodes cliniques, son enseignement à sa clientèle scolaire. Il faudrait pour cela qu'il soit plus diplômé, vienne de milieu social plus élevé et moins autoritaire et soit lui-même capable d'un style de relation plus ouvert avec les enfants. Toutes choses qui doucement adviennent, si l'on en croit Huberman. Il n'en convient pas moins que si l'image de l'enseignant se rapproche de celle des professions établies dans la littérature populaire et scientifique, si, sous son influence le recrutement se modifie, cela reste « une image idéalisée, qui ne correspond guère aux conditions actuelles de formation, ni à la vie de la classe, ni enfin à l'intégration des enseignants dans l'administration américaine. » (34)

C'est à changer cela que, sept ans après, deux rapports s'emploient (35). Le premier indique dès sa couverture ses raisons et son ambition. Son titre « A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century » manifeste clairement qu'il se veut une réponse au rapport « A Nation at Risk », publié par la National Commission on Excellence in Education (1983). Assimilant le désastre des écoles américaines à une défaite militaire, ce dernier rapport déclarait la nation « en danger », comme l'indique son titre. Pour que la Nation ne soit plus en danger, il faut qu'elle soit « préparée » « aux défis économiques qui l'encerclent » (36). La meilleure préparation, c'est l'amélioration de l'éducation, qui est à la base de la croissance économique moderne (37). Les commanditaires du rapport, the Carnegie Forum on Education and the Economy (1986), indique dans leur dénomination, qui associe les 2 termes éducation et économie, l'orientation fortement économique de leurs analyses. La composition du groupe de travail spécial le souligne aussi (38), tandis que son titre, « the Task Force on Teaching as a Profession » indique bien son objectif : établir une profession d'enseignant à la hauteur du défi économique et éducatif à affronter.

Seule une telle ambition peut surmonter les 2 principaux obstacles à la considérable augmentation du niveau et de la qualité de l'éducation exigée par la situation. Il faut d'abord mobiliser les enseignants en place, vaincre leur scepticisme, sinon même leur cynisme envers des réformes dont ils pensent qu'ils auront une fois de plus à supporter tout l'effort sans aucun bénéfice pour eux. Il faut ensuite attirer vers l'enseignement les meilleurs étudiants, qui préfèrent les emplois de professionnels, mieux considérés, mieux rémunérés et plus autonomes. Une seule solution : faire de l'enseignement une vraie profession offrant des salaires, une autonomie professionnelle et des perspectives de carrière capables de concurrencer celles des autres professions. Pour cela le rapport Carnegie propose plusieurs mesures :

— restructuration des écoles pour qu'elles fournissent un environnement professionnel et non bureaucratique aux enseignants, avec une autonomie de décision sur les moyens d'atteindre les objectifs fixés par l'Etat et l'instance locale, les enseignants devenant du même coup en partie responsables des résultats des élèves ; un style de prise de décision au niveau de l'établissement plus collégial ; une aide en matériel et en assistance technique qui les recentre sur leur travail professionnel hautement qualifié et les libère des tâches subalternes occupant jusqu'à la moitié de leur temps ;

— création d'un Conseil National des Normes Professionnelles d'Enseignement, établissant les normes exigeantes de ce que les enseignants doivent savoir et sont capables de faire et délivrant un certificat d'enseignant à ceux qui répondent à ces normes, ainsi qu'un certificat supérieur d'enseignant à ceux, encore plus compétents, qui sont capables d'être des leaders avec des responsabilités d'animation et de coordination au niveau de l'établissement. La majorité du Conseil serait élue par les

enseignants ainsi certifiés. Il devrait développer une éthique de la profession, servir de conseil de discipline et établir la liste des professeurs certifiés ou certifiés supérieurs : un vrai Conseil de l'Ordre Enseignant !

— faire de la formation professionnelle des enseignants un cycle post-licence, comme pour la médecine ou le droit, avec recrutement seulement après une licence en Arts ou Sciences (B. A. ou B. Sc.), suppression de la licence en éducation (B. Ed) et 2 ans de formation professionnelle, y compris avec internat, conduisant à une maîtrise d'Enseignement. Au moment où l'on manque d'enseignants, il peut paraître paradoxal d'augmenter les qualifications exigées au lieu de les diminuer, comme cela a toujours été fait dans le passé pour résoudre ce problème. La cohérence du plan de réforme et sa volonté de professionnalisation impliquent ce pari de la solution par le haut.

Le coût d'une telle réforme est important, le Rapport le reconnaît honnêtement et même l'évalue : une augmentation budgétaire annuelle de 2,8 % pendant 10 ans puis de 1,9 % pendant 15 ans, servant surtout à financer les augmentations importantes de salaire et le coût des aides techniques. Mais la professionnalisation des enseignants enfin obtenue assurera une bonne rentabilité à ces investissements en améliorant grandement leur productivité. De toute façon, conclue le rapport, « à long terme, dans les écoles comme dans les affaires, le coût de la qualité est négatif » (39), elle fournit plus qu'elle n'a coûté.

Cet acte de foi financièrement argumenté dans les vertus de la professionnalisation des enseignants est repris sur un autre plan, celui de la formation, par le Holmes Group (1986). Ce groupe de doyens des Départements, Ecoles ou Facultés d'éducation des principales universités de recherche dans chacun des 50 Etats américains s'est proposé le « modeste but de trouver les moyens d'améliorer les programmes de formation d'enseignants des universités comme les leurs » (40). La radicalité de certaines de leur propositions, (hiérarchisation de la profession, suppression de la formation des enseignants dans 90 % des 1250 institutions qui s'en occupent actuellement pour la concentrer dans 125 grandes universités) lui ont assuré une audience critique bien au-delà de la modestie volontairement affichée. Bien que sous-tendant tout le rapport, la volonté de professionnaliser l'enseignement est nettement moins explicitée ici que dans le Rapport Carnegie. Notons cependant que l'on y retrouve développés deux thèmes semblables : faire des écoles des lieux moins bureaucratiques et plus propices à l'exercice de l'autonomie professionnelle ; différencier la profession de manière à fournir des perspectives de carrière aux meilleurs professionnels et des incitations à progresser à tous. On y trouve également une conception semblable à celle d'Huberman de l'enseignant comme clinicien de l'apprentissage plutôt que comme transmetteur de savoir, ce qui exige une toute autre professionnalité, plus orientée sur la réussite des élèves et sur la maîtrise de la classe que sur celle des savoirs disciplinaires.

Toutefois, un article de trois des membres du groupe Holmes, Case, Lanier et Miskel (1986) se donne pour objectif de clairement situer le rapport Holmes par rapport à la professionnalisation et de montrer tout ce que l'enseignement peut apprendre d'une analogie avec les professions reconnues. Est d'abord rappelée la conception évolutionniste qui établit un continuum entre les occupations primitives, les métiers et les professions. Dans les premières, on accomplit une tâche certes socialement utile, mais sur une base non rémunérée et mal reconnue socialement. Puis viennent les métiers à plein temps, lorsque les services rendus sont socialement mieux reconnus et lorsqu'on admet qu'ils nécessitent pour leur accomplissement non seulement du bon sens, chose assez largement répandue, mais aussi des savoirs spécialisés moins largement détenus. L'acquisition de ces savoirs se fait alors non plus sur le tas, par simple exercice du bon sens, mais par apprentissage auprès d'un praticien qualifié. Certains de ceux-là sont progressivement amenés à s'intéresser

plus précisément aux causes et aux effets de leur pratique et à se consacrer à l'accumulation du savoir, qui, devenant indépendant, exige à son tour une formation générale et professionnelle des futurs praticiens en des moments et en des lieux distincts de ceux de l'exercice professionnel, des écoles spéciales puis des universités. Bien sûr au cours de cette évolution une tension durable s'établit entre l'épistémologie des praticiens et celle des universitaires quant à la base de connaissances et aux méthodes les mieux appropriées pour une formation professionnelle. *Plusieurs décennies sont nécessaires avant que ne s'établisse un consensus sur l'importance de la théorie pour la pratique et sur la place et l'objectif de la préparation pratique. Les auteurs s'appuient ici sur de nombreux exemples tirés du droit et de la médecine.*

En conclusion nos trois auteurs rappellent que toutes les occupations qui ont atteint le stade des professions ont établi une base de connaissance qui représente le meilleur de ce que l'on sait sur leur domaine et à une date donnée. Le tout est animé par le souci d'étendre les contenus à étudier et d'approfondir les connaissances acquises. A l'exemple de la médecine, qui a reconnu au début du siècle qu'elle devait s'appuyer sur un certain nombre d'autres sciences pour pouvoir améliorer la santé publique, il faut oser faire appel aux autres sciences. Le plus important reste cependant de fonder la collégialité médicale, c'est-à-dire la communauté de but et de savoir entre tous les médecins, le tout s'appuyant sur les universités et leurs recherches. L'éducation a, elle aussi, des institutions de formation d'enseignants, mais sans base collégiale ni accord sur les fins et les moyens de la formation. On voit l'activité de l'enseignant comme un artisanat, un art, une occupation technique ou une profession. Dans les deux premiers cas, on apprend par imitation, dans le troisième, par application des règles dans des circonstances stables et dans le quatrième par analyse et utilisation des savoirs scientifiques puisés dans la base de connaissance.

Le Groupe Holmes a commencé son travail en étant convaincu que la base de connaissance en éducation avait suffisamment augmenté en quantité et en qualité pour établir une véritable profession. Mais ces connaissances nouvelles sont ignorées dans la formation des enseignants et dans la pratique. L'acte éducatif est cependant tellement complexe qu'il exige, à l'instar de la médecine, une formation générale solide au niveau licence en même temps qu'une formation professionnelle complète de 2 ans au niveau maîtrise avec un mi-temps d'internat et une orientation analytique et clinique. L'urgence qu'il y a à satisfaire les besoins éducatifs des millions de jeunes fait malheureusement oublier la nécessité de ce long détour formatif pour leur futurs professeurs.

Que conclure ?

Contrairement aux apparences, il n'y a pas contradiction entre ceux qui contestent que les enseignants sont des professionnels et ceux qui pressentent ou veulent qu'ils le deviennent. Les uns et les autres utilisent en grande partie les mêmes critères : l'autonomie, les salaires, la réglementation et la régulation émanant de la profession elle-même, à travers une espèce de conseil de l'ordre, l'existence d'une base de savoir reconnue, « professée » aux futurs professionnels, ce qui distingue la profession d'un métier et en quelque sorte l'institue. Rien d'étonnant dans la convergence des auteurs cités ici. Ils partagent tous la même définition et la même valorisation de la profession et c'est d'ailleurs pourquoi nous les avons regroupés ici.

On ne peut opposer le constat des uns sur ces différents critères aux vœux des autres. Mais l'on peut remarquer que les premiers sont surtout des sociologues ou des comparatistes et les seconds des responsables de la formation des enseignants ou de la politique éducative. Entre les uns et les autres, y-a-t-il simplement la

distance du scepticisme du savant par rapport à la foi non moins nécessaire qui anime l'homme d'action ? Peut-on s'en tenir à la distinction weberienne classique entre le savant et le politique, l'homme d'action et l'homme de réflexion, l'éthique de la vérité et celle de la conviction ? A en croire certains auteurs comme Judge ou Lemosse, qui parlent de mythe nécessaire, on pourrait le croire.

Il est vrai que pour amener des jeunes gens à s'engager dans l'enseignement, pour qu'ils transforment la nécessité de gagner leur vie en un engagement personnel plus profond, en une vocation plus propice à l'acte éducatif (41), il faut un drapeau, un mythe, un combat, quelque chose qui donne sens à leur engagement. Que ce combat ait pour objectif une plus large reconnaissance du service rendu par la profession et un meilleur statut social est certes légitime. N'est-ce pas en partie peu compatible avec l'idéal de service hautement revendiqué, fortement marqué par une certaine idéologie et finalement quelque peu mystificateur pour les intéressés ? C'est ce que pensent certains sociologues anglo-saxons d'aujourd'hui, qui portent sur la professionnalisation un regard plus critique. Car, on l'aura remarqué, si les écrits des formateurs et responsables éducatifs que nous avons cités sont récents, ceux des sociologues datent des années 60-70. Depuis d'autres analyses sont parues, qui contestent la conception valorisée de la professionnalisation que nous avons présenté, souligne sa relativité historique et dénoncent ses connotations idéologiques. L'histoire et l'analyse de l'histoire continuent. Suite à un prochain numéro.

Raymond BOURDONCLE

Institut National de Recherche Pédagogique
Paris

Notes

- (1) Un deuxième texte suivra. Il sera consacré à « La critique des professions ». Je tiens à remercier ici Viviane Isambert-Jamati et Monique Vial pour leurs remarques suggestives sur une première version de ce texte.
- (2) Dans ce prochain article, nous examinerons d'abord la conception interactionniste qui interprète la professionnalisation non comme un processus quasiment naturel et civilisateur de rationalisation, mais comme un processus éminemment social et contingent de négociation permanente entre groupes professionnels pour faire reconnaître la prééminence de leurs capacités dans la réalisation des activités dont ils revendiquent le contrôle. Nous verrons ensuite comment, à un niveau plus macro-social, les sociologues critiques et néo-marxistes s'opposent encore plus directement aux fonctionnalistes en montrant pour les uns que les enseignants sont affectés par une tendance à la déprofessionnalisation et à la prolétarianisation et pour les autres que l'utilisation du savoir par le professionnel n'est pas de l'ordre de l'application systématique d'un savoir technique, mais une réflexion en action, quelque chose de l'ordre de l'art et non de la rationalité technique.
- (3) L'un d'eux, le SGEN-CFDT vient même de changer le titre de son journal, « Syndicalisme Universitaire » en « Profession : Education ». Tout un programme !
- (4) Nous pensons notamment au Journal of Teacher Education, publiée par l'American Association of Colleges for Teacher Education et à Teaching and Teacher Education : An International Journal of Research and Studies.
- (5) ROBERT P. (1984), p. 1538.
- (6) ROBERT P. (1984), p. 1192.
- (7) La version de 1933 du même dictionnaire donne une définition encore plus explicite sur le plan sociologique : « A vocation in which a professed knowledge of some department of learning or science is used in its application to the affairs of others or in the practice of an art founded upon it. » Cette définition est centrée sur l'un des 2 traits essentiels de la

profession, l'utilisation pour le service d'autrui de connaissances approfondies. En conséquence, les physiciens et les biologistes, par exemple, ne sont pas considérés comme des professionnels, à moins qu'ils ne deviennent ingénieurs ou vétérinaires.

- (8) Ne nous leurrions pas, des distinctions subsisteront, même au niveau scriptural, entre Monsieur le Professeur de psychologie génétique et Madame la professeure d'école. Par quoi se manifesteront-elles ? La majuscule ou la minuscule ? Le maintien généralisé du masculin pour les seuls universitaires ou l'accord féminin pour toutes les femmes, quelque soit le rang, par exemple à la québécoise (professeure) ? La présence ou l'absence d'article défini dans l'appellation, la profession fonctionnant comme un titre directement et consubstantiellement attaché à vous, comme votre prénom : Professeur Dupond ou Professeur tout court ? Bien d'autres subtilités graphiques sont possibles, que nous découvrirons bientôt.
- (9) FOWLER (1954), ed. — *The Concise Oxford Dictionary*, p. 957.
- (10) Si, comme le souligne Parsons (1968, p. 541), le développement des professions a été favorisé dans un premier temps, à la fin du siècle dernier, par l'exercice libéral et l'individualisme, l'un et l'autre régulés par des procédures et des produits d'association et non par la régulation bureaucratique des organismes complexes, toutes choses ancrées dans les traditions anglo-saxonnes, ce qui explique le succès des recherches sur la profession dans ces pays, peut-on en extrapoler que la situation inverse que l'on connaît en France et que dénonçait Chapoulié dès 1975 serait due à des facteurs symétriques tels que le faible attrait de la pensée libérale chez les sociologues salariés de la recherche et de l'enseignement supérieur ou la forte influence du messianisme marxiste ? L'un et l'autre auraient en quelque sorte favorisé dans notre pays le développement de la sociologie du travail au détriment de celle des professions.
- (11) Le Québec fournit un autre bon exemple pour notre domaine de l'influence de l'état de la société sur les modes de penser et les travaux sociologiques. Cette province est très fortement marquée par la culture américaine, notamment en matière d'associations professionnelles et de relations sociales. Le Dictionnaire actuel de l'éducation de Legendre donne p. 467 une première définition banale de la profession. Mais il précise aussitôt le caractère professionnel de l'éducateur en utilisant des caractéristiques semblables à celles utilisées par les sociologues fonctionnalistes. Pour ce faire, il a repris la définition d'un ancien ministre de l'éducation, C. Laurin. Par ailleurs, un rapport officiel du Comité Supérieur de l'Éducation sur la condition enseignante consacre tout un chapitre à la dimension professionnelle, avec un premier paragraphe s'interrogeant sur « l'appartenance des enseignants à une véritable profession ». C'est dire combien la conception fonctionnaliste de la profession a pénétré les milieux de l'éducation, ce que confirme les très nombreux travaux sur cette question [voir l'inventaire des recherches effectué par le Groupe de Recherche sur la formation des enseignants et des formateurs (1989)].
- (12) Les sens que nous avons donné aux mots que nous avons retenus sont loin de recouvrir la variété et, pour tout dire, l'indétermination de leur usage. N'étant ni déposés au greffe de l'Académie Française, ni pesés au trebuchet des équivalences européennes, ni même beaucoup discutés dans le milieu des formateurs directement intéressés, dont nous sommes, ils flottent dans nos bouches, portés par le prestige de leur racine commune, la profession. Cette amorce de clarification, si contestables que soient ses choix, pourrait peut-être contribuer à une nécessaire discussion.
- (13) Certes l'effectif et le coût du corps professoral a beaucoup augmenté. La difficulté de leur tâche aussi, car ils ont maintenant à enseigner à beaucoup plus d'élèves éloignés de la culture scolaire par leur origine sociale que jadis.
- (14) *Discours de Michel Rocard à Limoges, le 8 décembre 1988. Ajoutons cependant que cette revalorisation était considérée par les intéressés comme un rattrapage par rapport à l'évolution générale des salaires et aurait pu l'être par rapport à l'augmentation générale sur 30 ans du service rendu à la collectivité.*
- (15) Cet intérêt des sociologues est sans doute en partie dû à leur proximité sociale d'avec les professions, sinon même à leur recherche propre de professionnalisation.
- (16) Pour le lecteur qui voudrait aller plus loin dans ce domaine sans pouvoir lire lui-même les textes originaux en anglais, nous recommandons 3 excellentes synthèses critiques, Maurice (1973), Chapoulié (1975) et Novoa (1987), pp. 24-56. On y ajoutera avec grand profit la synthèse plus spécialisée sur la formation des enseignants que proposent Lessard, Lahayé et Tardif (1988). C'est en outre la seule à notre connaissance, à avoir traité ce sujet dans une revue française.
- (17) Chapoulié (1973), p. 91.
- (18) Les monographies sont multiples. Dès 1964, Ben-David avait établi une bibliographie de plusieurs dizaines de pages. Dans son ouvrage légèrement plus récent, Moore (1970) offrait à son tour 55 pages de bibliographie. Comme l'on peut se reporter à ces travaux, nous nous contenterons de citer ici l'une des études sociographiques les plus classiques, celle de FRIEDSON sur la profession médicale, qui a l'avantage d'avoir été traduite en français en 1984, l'édition anglaise datant de 1970.
- (19) JACKSON J.A., op. cité, Préface, p. 7.

- (20) Peut-être, ajoute Jackson en reprenant l'approche plus cynique de Schumpeter, vaudrait-il mieux parler de mystification que de mystère, tant que ces choses essentielles ne se sont pas sécularisées, rationalisées et instrumentalisées jusqu'au désenchantement prévu par Weber, tant que leurs grands prêtres, les professionnels, continuent de produire des néologismes, des connaissances complexes et des recherches qui permettent de tenir à distance le commun des mortels et de s'assurer ainsi le monopole des savoirs nécessaires pour les maîtriser. Après Schumpeter, qui a, dès 1927, initié l'approche socio-économique des professions, ce sont surtout des économistes qui ont étudié et dénoncé le danger de leur pratique monopolistique (contrôle des flux d'entrée, pour limiter la concurrence et maintenir les revenus, création de marchés institutionnels réservés, contrôlant par exemple l'installation des médecins ou des pharmaciens. Les sociologues fonctionnalistes, aveuglés par le caractère éminemment fonctionnel des services rendus par les professions, ont ignoré tout cela. On trouvera une bonne synthèse de ces travaux iconoclastes dans Maurice (1972), pp. 218-219.
- (21) Pour Hughes, la licence permet d'accomplir certains gestes qui ne sont autorisés qu'aux gens de métier (réguler la circulation pour la police, circuler au plus vite et hors des normes pour les pompiers ou les ambulanciers...), mais ne donne pas le droit collectif de définir ce que sont les bonnes règles de circulation ou d'urgence, qui relèvent du législateur. Ce sont au contraire les médecins qui définissent ce qu'est la maladie, les prêtres ce qu'est le péché et les juristes ce qu'est le droit.
- (22) On se doute déjà que les sociologues interactionnistes et critiques ont vite montré que le discours scientifique et légitimant du fonctionnalisme masquait en fait les intérêts corporatifs et les déclarations auto-justificatrices des professions, prises par les sociologues de cette école comme argent comptant, comme on le verra plus loin.
- (23) CHAPOULIE (1973), p. 93 et 95.
- (24) ETZIONI A. (1963), préface, p. V.
- (25) NOVOA A. (1987), p. 26.
- (26) Ici, il pose le problème sous forme de question et non plus d'affirmation et montre que, plus que des nécessités naturelles, ce sont des contingences historiques et des limitations théoriques, comme l'indique le titre de son texte, qui gouvernent le processus de professionnalisation.
- (27) GOODE (1969), op. cité, p. 274.
- (28) WILENSKY H. (1964), op. cité, p. 164.
- (29) Cette nécessité des préfaces de faire court et de renoncer aux longues précautions amène Etzioni à donner une illustration, si merveilleuse à notre goût qu'on nous pardonnera de la citer en entier, de la tentation que peut avoir la sociologie fonctionnaliste de défendre l'ordre social existant et de prêcher le renoncement à le faire évoluer. Constatant pages V et VI que les semi-professions, coincées entre les employés et les véritables professions, aspirent à être assimilées à ces dernières, il déclare que « cette aspiration irréaliste n'est pas sans coût, celui que subissent les personnes qui cherchent à passer pour ce qu'elles ne sont pas : la culpabilité de revendiquer ce statut sans base suffisante et le rejet par ceux qui le détiennent légitimement. » Aussi recommande-t-il à « ces groupes de statut moyen, de reconnaître leur position et de chercher à améliorer leur statut plutôt que d'en changer. Ce sont des semi-professionnels ; un homme des relations publiques pourrait trouver une meilleure appellation... L'important pour eux est de comprendre qu'il y a une position moyenne qu'ils ne peuvent ni ne devraient quitter. Ils peuvent chercher à promouvoir une société dans laquelle les différences de statut sont moins importantes en terme de revenu, prestige, et autres rétributions ; mais même dans le meilleur des mondes il y aura toujours des différences résultant de la division du travail entre ceux qui n'ont aucun savoir professionnel, ceux qui ont un savoir hautement spécialisé et ceux qui sont entre les deux... Une fois reconnu qu'il y a une position moyenne, les aspirations et positions inauthentiques ont plus de chances d'être oubliées et les conséquences disfonctionnelles des tentatives de transformation tendront à disparaître. Les semi-professions seront capables d'être elles-mêmes. »
- (30) Lortie utilise le féminin, bien qu'il traite de l'ensemble des enseignants du primaire. Comme ce sont à près de 90 % des femmes, ce choix n'est que justice.
- (31) Pour les enseignants, ils sont souvent individuellement vécus, mal socialisés, non mis en scène et subis sans cérémonie ni soutien social.
- (32) LEMOSSE M. (1989), op. cité, p. 65.
- (33) LEMOSSE M. (1989), ibidem.
- (34) HUBERMAN (1978), op. cité, p. 317.
- (35) Nous nous intéresserons surtout ici aux aspects de ces rapports qui traitent de la profession et de la professionnalisation des enseignants. On trouvera une analyse plus complète et mieux contextualisée de ces deux textes dans Bourdoncle, Chen, Laurent, Ouhlen (à paraître) et dans Laurent (1988).
- (36) Carnegie Forum on Education and the Economy (1986), op. cité, p. 7.

- (37) Dans les pays à l'économie avancée, l'augmentation de la productivité et de la compétitivité internationale ne peut venir de la faible rémunération du travail caractéristique des pays en phase de décollage économique. Elle ne peut provenir que de l'incorporation au produit et au processus de production de biens immatériels dont seuls les pays développés disposent, les connaissances scientifiques et techniques et la capacité de la main d'œuvre locale à en maîtriser l'utilisation. Ceci exige une forte élévation du niveau moyen de formation de la main d'œuvre. Ce raisonnement, qui est aussi à la base de l'objectif français des 80 % d'élèves au niveau du bac, rappelle les théories du capital humain et du fonctionnalisme technologique qui ont dominé la sociologie de l'éducation anglaise autour des années 60, avec notamment Halsey, Floud et Anderson (1961).
- (38) Le Président du groupe de travail est vice président et responsable scientifique d'IBM. Sur ses 14 membres, 5 représentent des activités autres que l'éducation (économie, recherche...), 2 sont des élus d'Etats, 3 des administrateurs d'Etat de l'éducation, 2 des représentants d'associations syndicales et une doyenne d'un collège de formation d'enseignants. Au total, les professionnels de l'éducation n'ont pas la majorité. Avec la présidence, l'économie joue un rôle important.
- (39) Carnegie Forum on Education and the Economy (1986), op. cité, p. 107.
- (40) Holmes Group (1986), op. cité, Préface, p. 1.
- (41) Les vocations sont plus propices à l'acte éducatif car elles mobilisent la personnalité bien au-delà de ce qu'exige la simple application d'un savoir technique. Or comme dans toutes les professions qui s'accomplissent dans une relation forte à autrui, la personnalité de l'intervenant est un élément essentiel dans l'établissement de la relation.

Bibliographie

- BANCEL D. (dir.) (1989). — **Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres**. Paris : Ministère de l'Education Nationale.
- BARBER B. (1963). — « Some Problems in the Sociology of Professions ». *Daedalus*, 92, 4, pp. 669-688.
- BECKER H.S. (1962). — « The Nature of a Profession », in National Society for the Study of Education. — **Education for the Professions**. Sixty-first Yearbook. Chicago : The University of Chicago Press, pp. 27-46.
- BEN-DAVIS J. (1964). — « Profession in the Class System of Present Day Societies : A Trend Report and Bibliography ». *Current Sociology*, 12, pp. 247-330.
- BOURDIEU P., CHAMBOREDON J.C., PASSERON J.C. (1973). — **Le métier de sociologue**. Paris-La Haye : Mouton Ed.
- BOURDONCLE R. (1990). — « La formation professionnelle des enseignants à l'étranger ». **Cibles**, à paraître, 7 p.
- BOURDONCLE R., CHEN M.F., LAURENT R., OUHLEN J. (à paraître). — **Les recherches américaines sur la formation des enseignants aux Etats-Unis**. Paris : INRP.
- Carnegie Forum on Education and the Economy (1986). — **A Nation Prepared : Teachers for the 21st Century**. Washington, DC : Author.
- CARR-SAUNDERS A.M., WILSON P.A. (1932). — **The professions**. London : Oxford University Press.
- CASE C.W., LANIER J.E., MISKEL C.G. (1986). — « The Holmes Group Report : Impetus for Gaining Professional Status for Teachers ». *Journal of Teacher Education*, 34(4), pp. 36-43.
- CHAPOULIE J.-M. (1973). — « Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels ». *Revue française de sociologie*, XIV, pp. 86-114.
- CHAPOULIE J.-M. (1974). — « Le corps professoral dans la structure de classe ». *Revue française de sociologie*, XV, pp. 155-200.
- COGAN M.L. (1953). — « Toward a Definition of a Profession ». *Harvard Educational Review*, 23, pp. 33-50.
- COLE M. (1985). — « "The Tender Trap ?" Commitment and Consciousness in Entrants to Teaching », in BALL S., GOODSON I. (eds). — **Teachers' lives and careers**. London : Falmer Press, pp. 89-104.
- Conseil Supérieur de l'Education (1984). — **La condition enseignante. Avis au ministre de l'Education**. Québec : Gouvernement du Québec.
- DORROS S. (1968). — **Teaching as a profession**. Ohio University Press.
- Enseignement supérieur, Loi n° 84-52 du 26 janvier 1984. *Journal officiel*, 27 janvier 1984.
- ETZIONI A. (1969). — **The Semi-Professions and Their Organization : Teachers, Nurses, Social Workers**. New York : The Free Press.
- FLEXNER A. (1915). — « Is Social Work a Profession ? » *School and Society*, vol. 26 (January), pp. 901-911.
- FOWLER H.W., FOWLER F.G. (1954), ed. — **The Concise Oxford Dictionary of Current English**. Oxford : Clarendon Press, 4^e ed.

- FRIEDSON E. (1984). — **La profession médicale**. Paris : Payot.
- GEER B. (1968). — « Occupational Commitment and the Teaching Profession », in BECKER et al. (eds). — **Institutions and the Person**. Chicago : Adline Publ. Co, pp. 221-234.
- GOODE W.J. (1960). — « Encroachment, Charlatanism and the Emerging Professions : Psychology, Sociology and Medicine ». **American Sociological Review**, vol. 25 (6), pp. 902-914.
- GOODE W.J. (1969). — « The Theoretical Limits of Professionalization », in ETZIONI A. (ed.). — Op. cité, pp. 276-277.
- Groupe de Recherche sur la formation des enseignants et des formateurs (1989). — **La recherche sur la formation des enseignants et formateurs au Canada français. Inventaire analytique et bilan**. Montréal : Université de Montréal. Multigr.
- HABERMAN M. (1986). — « Licensing teachers : Lessons from others professions ». **Phi Delta Kappa**, 67 (10), pp. 719-722.
- HALL R.H. (1968). — « Professionalisation and Bureaucratisation ». **American Sociological Review**, 33, pp. 92-104.
- HALSEY A.H., FLOUD J., ANDERSON C. (dir.) (1961). — **Education, Economy and Society**. New-York : Mc Millan.
- Holmes Group (1986). — **Tomorrow's Teachers**. East Lansing. Minn. : Author.
- HOYLE E. (1980). — « Professionalization and deprofessionalization in education », in HOYLE E., MEGARRY J. (eds). — **Professional Development of Teachers. World Yearbook of Education 1980**. London : Kogan Page, pp. 42-54.
- HOYLE E. (1982). — « Sociological approaches to the teaching profession », in HARTNETT A. (ed.). — **The social sciences in Educational Studies. A Selective Guide to the literature**. London : Heineman Educational Books, pp. 215-216.
- HOYLE E. (1983). — « The Professionalization of Teachers : A Paradox », in GORDON P. (ed.). — **Is Teaching A Profession ?** London : University of London Institute of Education, pp. 44-54.
- HUBERMAN A.M. (1978). — « L'évolution de la formation américaine. Une analyse contextuelle de la formation des enseignants aux Etats-Unis et quelques points de comparaison avec l'Europe francophone », in DEBESSE M., MIALARET G. — **Traité des sciences pédagogiques. Tome 7 : Fonction et formation des enseignants**. Paris : PUF, pp. 315-340.
- HUGUES E.C. (1958). — **Men and their Work**. Gencoe : Free Press, pp. 78-87.
- JACKSON J.A. (ed.) (1970). — **Professions and Professionalization**. Cambridge : University Press.
- JOBERT G. (1985). — « Processus de professionnalisation et production du savoir ». **Education permanente**, n° 80, pp. 125-145.
- JOBERT G. (1988). — « La professionnalisation des formateurs : point de vue de recherche ». **Etudes et expérimentations**, n° 29, pp. 23-29.
- JUDGE H.G. (1988). — « Cross-national Perceptions of Teachers ». **Comparative Education Review**, vol. 32, n° 2, pp. 143-158.
- LACEY C. (1977). — **The socialization of teachers**. London : Methuen.
- LANGFORD G. (1978). — **Teaching as a Profession : an essay in the philosophy of education**. Manchester : Manchester University Press.
- LAURENT R. (1988). — « La formation des enseignants dans le débat scolaire aux Etats-Unis », in **Recherche et Formation**, n° 4, pp. 133-138.
- LEGENDTRE R. (1988). — **Dictionnaire actuel de l'éducation**. Paris-Montréal : Larousse.
- LEGGAT T. (1970). — « Teaching as a profession », in JACKSON J.A. — **Profession and professionalization**. Cambridge : University Press, pp. 153-177.
- LEMOSSÉ M. (1989). — « Le professionnalisme des enseignants : le point de vue anglais ». **Recherche et Formation**, 6, pp. 55-66.
- LESSARD Cl., LAHAYE L., TARDIF M. (1988). — « Des approches sociologiques de la formation des maîtres ». **Recherche et formation**, n° 4, pp. 51-66.
- LIEBERMAN M. (1956). — **Education as a Profession**. New-York : Prentice-Hall.
- LORTIE D.C. (1969). — « The Balance of Control and Autonomy in Elementary School Teaching », in ETZIONI A. — Op. cité, pp. 1-53.
- LORTIE D.C. (1975). — **Schoolteacher. A Sociological Study**. Chicago : The Chicago University Press.
- LORTIE D.C. (1968). — « Shared Ordeal and Induction to Work », in BECKER et al. (eds). — **Institutions and the Person**. Chicago : Adline Publ. Co, pp. 252-264.
- MAURICE M. (1972). — « Propos sur la sociologie des professions ». **Sociologie du Travail**, 2, pp. 213-225.
- National Commission on Excellence in Education (1983). — **A Nation at Risk**. Washington, DC : US department of Education.
- PARSONS T. (1939). — « The Professions and Social Structure », repris dans PARSONS T. (1949). — **Essays in Sociological Theory**. Glencoe, Illinois : The Free Press. Revised Edition (1958), pp. 34-49.
- PARSONS T. (1951). — « Social Structure and Dynamic Process : the Case of Modern Medical Practice », in PARSONS T. — **The Social System**. Glencoe, Illinois : The Free Press, pp. 428-479.
- PARSONS T. (1968). — « Professions », in **International Encyclopedia of the Social Sciences**. New York : Collier Macmillan, pp. 536-547.
- PIERRET P. (1990). — « Enseignement et professionnalisme ». **Cahiers pédagogiques**, n° 281, février 1990, p. 44.
- ROBERT A. (à paraître). — « Désyndicalisation des enseignants en France : logique syndicale et logique professionnelle ». **Penser le changement en éducation**, Actes des journées scientifiques de l'ASLIF, 11, 12 et 13 janvier 1990.
- ROBERT P. (1984). — **Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française**. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- SIMPSON R.L., SIMPSON I.H. (1969). — « Women and Bureaucracy in the Semi-Professions », in ETZIONI A. — Op. cité, pp. 196-265.
- WEBB S., WEBB B. (1917). — « Special Supplement on Professional Associations ». **The New Statesman**, 21, 28 avril 1917.
- WILENSKY H. (1964). — « The professionalization or Evelyone ? ». **American Journal of Sociology**, vol. LXX (2), pp. 137-158.