

NOTE DE SYNTHÈSE

La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe

Raymond Bourdoncle

Voici, trop vite annoncée, la suite d'un travail déjà publié alors que commençaient à s'installer les IUFM. Les mois ont passé, les IUFM sont devenus une réalité, et le mot professionnalisation, qui avait connu une nouvelle actualité avec leur création, s'était trouvé pris dans la polémique de leurs débuts. C'est, de manière bien peu rationnelle, non dans les arguments échangés, mais dans les *invectives proférées*, que les mots trouvent leur plus vif éclat. Très récemment, au début de ce mois de juillet 1993, des décisions ministérielles, soucieuses de revenir à des répartitions anciennes, ont remis en cause les équilibres nouveaux que tentaient d'instaurer les IUFM. Aussi bien dans le Rapport de A. Kaspi (1993) que dans les interventions ministérielles qui ont suivi (1), le mot professionnalisation n'apparaît pas, et l'adjectif professionnel semble désormais pourchassé : l'épreuve professionnelle est remplacée par une épreuve sur dossier ; le mémoire professionnel devrait devenir un rapport de stage, selon les vœux du Rapport Kaspi.

Il est peut-être trop tôt pour se prononcer sur le sens réel de ces mesures, mais sans doute pas trop tard pour montrer, en même temps que ses limites, la force de l'idée de professionnaliser les enseignants. Nous le ferons en trois temps. D'abord, après avoir brièvement rappelé la fascination qu'exerçaient les professions dans la littérature sociologique jusque dans les années 60, nous rappellerons les attaques qu'elles ont subies depuis cette date. Puis nous examinerons les modèles alternatifs de l'activité enseignante que l'on oppose au modèle professionnel. Nous verrons enfin les obstacles à faire de l'enseignement une vraie profession, en dépit des propositions américaines de réformes que nous avons déjà présentées (Bourdoncle, 1991a). En conclusion, nous montrerons pourquoi la reconnaissance lucide des limites de ce mythe que constitue la professionnalisation des enseignants ne doit pas empêcher de continuer à y œuvrer.

I. - LA CRITIQUE DES PROFESSIONS

Le triomphe des professions

Avant d'aborder la critique, rappelons d'abord l'époque heureuse où l'on louait sans trop de réserves les professions, avec leur morale altruiste et leur capacité à mettre les savoirs scientifiques au service de la solution de problèmes humains de tous ordres. Cela allait de la santé, avec les progrès foudroyant de la médecine, à la vie quotidienne, avec les progrès non moins remarquables de l'équipement domestique, des transports, de l'habitation, etc., dus aux ingénieurs, architectes, planificateurs urbains. On croyait voir se dessiner une société organisée autour des savoirs et des professions qui le produisent (universitaires, chercheurs) et l'appliquent (médecins, avocats, ingénieurs...). C'était, pour Lane (1966), la société du savoir et pour Bell (1967 et 1973), la société post-industrielle (voir aussi Kuhns, 1973). Daedalus, la très respectée revue de l'Académie Américaine des Arts et des Sciences, commençait le numéro qu'elle avait consacré en 1963 aux professions par une phrase qui résonnait comme un cri de victoire : « Partout, dans la vie américaine, les professions triomphent. » Dans le même numéro, en s'appuyant sur les deux dimensions propres aux professions, la nature de leur savoir et leur orientation vers le service, B.Barber ajoutait : « Le savoir approfondi et l'orientation vers la communauté qui caractérisent le comportement professionnel sont devenus indispensables à notre société telle que nous la voyons et la voulons. En vérité, notre type de société ne peut aujourd'hui conserver son caractère propre qu'en élargissant le champ des comportements professionnels. » (Barber 1963, p. 686).

Même si elle semble avoir atteint dans les années 60 une espèce d'apogée, un historien américain, B.J. Bledstein (1976), fait remonter à une période bien antérieure la fascination qu'exercent les professions aux États-Unis. Selon lui, la société américaine s'est restructurée au cours du 19^e siècle autour de deux idées, le refus de toute forme de privilège hérité qui la diviserait de manière permanente, et le pouvoir, pour chacun, d'acquérir richesse et considération sociale, s'il s'efforce de développer ses capacités de manière à augmenter son utilité sociale (2). De là est née une nouvelle classe moyenne, qui a fait de la culture professionnelle plus qu'une idéologie, une manière de régler sa vie, une morale :

« Pour les Américains de classe moyenne, la culture du professionnalisme fournissait une explication ordonnée des processus naturels de base dont ont besoin les sociétés démocratiques, avec leur tendance historique à rejeter l'autorité traditionnelle. La science comme source de l'autorité professionnelle transcendait le favoritisme de la politique, la corruption de la personnalité et l'exclusion inhérente au système partisan. Et la science comme dimension de la discipline professionnelle exigeait le contrôle de soi, le respect individuel des règles et de l'expérience prouvée et tout un système de normes d'hygiène s'appliquant à des habitudes personnelles telle que la nourriture, la propreté, le sexe, le vêtement, le travail et le loisir. De manière typique, la classe moyenne américaine qui avait des aspirations professionnelles a transformé les sources morales de la vie réglée en vérité scientifique pour avoir une vie accomplie. » (Bledstein, 1978, p. 90-91)

Il fallait des lieux pour développer et inculquer cette culture du professionnalisme. Ce furent les universités toutes nouvelles, qui rendirent possibles de nouvelles attitudes à propos de l'autorité, de la mobilité, du mérite et du succès. Ces attitudes sont devenues des éléments caractéristiques de la

société américaine d'aujourd'hui. En ancrant la quête professionnelle dans l'imaginaire politique, social et moral des Américains, en lui donnant une valeur anthropoïétique, de production d'un modèle d'homme, et en la rapprochant en dos de couverture d'un thème de l'historiographie américaine comme la Frontière, qui est aussi un mythe, Bledstein confère aux professions une portée quasi mythique dans ce pays.

Nous citerons enfin Friedson, sociologue des professions qui s'efforce de suivre une démarche analytique sans doute plus précautionneuse dans l'emploi des mots. Selon cet auteur, la plupart des sociologues travaillant sur les professions en avaient une vision majoritairement positive jusque dans les années 60. Certes, ils n'ignoraient pas certaines de leurs insuffisances, et notamment le fait que la plupart des associations professionnelles sont plus motivées par la défense de leurs intérêts économiques propres que par la recherche prioritaire du bien du client, qu'elles mettent pourtant en avant. Néanmoins,

« jusqu'aux années 60, les évaluations savantes des professions étaient plus positives que négatives, accentuant les bénéfices pour la société des activités professionnelles plus que le coût économique et social de leurs privilèges. » (Friedson, 1984, p. 4)

Le préjugé favorable qu'entretenaient les sociologues américains à l'égard des professions transparait partout dans leur production. On en trouvera aisément de nombreux exemples dans les synthèses en français qui ont été faites de leurs travaux (Maurice, 1973 ; Chapoulie, 1975 ; Novoa, 1987 ; Bourdoncle, 1991a ; Dubar 1991). Même leurs tentatives de définition rigoureuse ne pouvaient faire obstacle à des éléments de valorisation, comme le montre leur distinction entre vrai et semi, quasi, sub, pseudo-professions.

Les attaques de l'opinion

30 ans après le chant triomphant de Daedalus, le ton a complètement changé. Les critiques de nature et d'origine différentes ont afflué : attaques frontales de l'opinion publique à l'occasion d'événements douloureux, critiques radicales d'intellectuels pamphlétaires, critiques relativistes de sociologues interactionnistes, critiques historiques de socio-historiens, critiques épistémologiques de sociologues que l'on pourrait dire constructivistes. Nous les verrons tout à tour.

Mais commençons par la reine des démocraties, l'opinion publique, qui n'est pas sans influencer l'opinion savante. Au cours de ces 30 dernières années, la presse a dénoncé entre autres choses : les villes et les banlieues qui, bien que récemment construites ou remodelées par les urbanistes, se détériorent et voient par endroit disparaître le lien social ; la pauvreté qui s'accroît, malgré les experts en matière économique et sociale ; l'environnement qui se dégrade sous la pression des transports, de l'industrie lourde et du gaspillage des ressources naturelles. Les solutions que des professionnels de haut niveau ont tenté d'apporter avec la planification urbaine, les systèmes d'assistance et autres systèmes complexes que leur expertise leur permettait de mettre au point, ont créé autant de problèmes qu'elles en résolvaient. Les théories sur lesquelles elles s'appuyaient se sont avérées insuffisantes (3). Ainsi l'urbanisme des années 60 s'est révélé destructeur des solidarités de voisinage, qu'il avait ignorées. Schön (1983) résume cela en quelques phrases :

« (Ces solutions) étaient inefficaces, elles créaient de nouveaux problèmes, elles étaient dérivées de théories qui se sont montrées fragiles et incomplètes. Pour quelques critiques, les secteurs difficiles de l'action publique ont commencé à apparaître moins comme des problèmes à résoudre avec l'aide d'experts que comme des dilemmes dont la solution ne pouvait venir que d'un choix moral ou politique... Les événements du milieu des années 60 au début des années 70 ont épuisé la croyance confiante du public, et des professionnels eux-mêmes, qu'il existait un arsenal de théories et de techniques suffisant pour chasser les troubles qui bouleversaient la société. A vrai dire, ces troubles semblaient, au moins en partie, attribuables à l'orgueil sans borne des experts professionnels » (p. 10-11).

Ces mêmes experts peuvent aller jusqu'à s'avérer dangereux, comme le montrent plusieurs désastres qui furent gérés par eux, comme la guerre du Vietnam, les accidents de centrales nucléaires, la quasi-faillite d'une partie du système bancaire américain. Il faut le savoir, les experts ont toujours tendance à déployer leur expertise jusqu'au bout, quelles qu'en soient les conséquences. Ils ont le sentiment d'avoir la raison et la science avec eux, la réalité doit suivre. Ils s'avèrent aussi incapables de se discipliner eux-mêmes et de respecter les normes de probité qui les plaçaient au-dessus du niveau moral moyen exigé de chacun, ce qui leur donnait quelques privilèges. En fait, comme tout un chacun, ils ont parfois tendance à faire passer leur intérêt privé avant celui de leurs clients, contrairement à ce qu'ils proclament, et à utiliser pour cela leur statut spécial. Certains vont plus loin, jusqu'au délit et même pire : que l'on songe seulement au scandale du Watergate ou à celui du système d'aide médicale aux Etats-Unis, ou encore pour la France, à l'affaire du sang contaminé ou à celle du financement des partis politiques. Chaque fois des professionnels de haut niveau ont fait passer l'intérêt de leur groupe ou de leur parti, sinon d'eux-mêmes, avant l'intérêt des patients ou du bien public, qu'ils étaient censés servir. On ne s'étonnera pas dans ces conditions de voir un ouvrage intitulé « La tyrannie de l'expertise » (Lieberman, 1970), ou de lire, dans un autre ouvrage consacré au professionnalisme et au changement social (Halmos, 1973), que « le climat actuel de l'opinion est radicalement et violemment antiprofessionnel ». (p. 6)

Les critiques antiprofessionnelles des pamphlétaires

Certains auteurs ont repris, approfondi et systématisé certaines critiques de l'opinion. Le plus connu est Ivan Illich, dont le pamphlet contre les professions en version anglaise (1980) est très souvent cité, tandis que la version française (1977a) est beaucoup moins connue en France que d'autres ouvrages du même auteur (4). Pourtant, sa pensée n'y est pas moins vigoureuse :

Je propose d'appeler le milieu du XX^e siècle l'Age des professions mutilantes. Je choisis cette dénomination car elle engage ceux qui l'emploient. Elle dénonce les fonctions antisociales que remplissent les pourvoyeurs les moins discutés : éducateurs, médecins, spécialistes de l'assistance sociale, scientifiques et autres « types biens »... En désignant les années soixante comme l'apogée du solutionnisme de problèmes, on rend évidentes la suffisance boursouflée de nos élites universitaires et la vorace jobardise de leurs victimes. » (Illich 1977 a, p. 31-32)

Ce que reproche Illich aux professions, c'est, suivant sa dénomination, qui est aussi le titre de l'un de ses textes (Disabling Professions, 1977 b), d'être incapacitantes ou mutilantes, c'est-à-dire de rendre les gens dépen-

dants, incapables de se prendre en main eux-mêmes et de développer les talents nécessaires pour cela, par exemple permettre d'accoucher et de s'occuper de son bébé, sans passer par une clinique et un pédiatre ou d'apprendre et de développer ses capacités d'apprentissage en fonction de ses envies, sans pour autant passer par un maître. Non seulement les professions depuis longtemps définissent leurs clients, c'est-à-dire, si vous allez les voir, vous disent si vous êtes malade, ignorant, etc., déterminent vos besoins et prescrivent le traitement, mais, en plus, dans ce dernier quart de siècle qu'Illich appelle « l'âge de l'autoritarisme professionnel » ou des « professions dominatrices », personne ne leur échappe. L'alliance de jadis avec les élites dont elles défendaient les intérêts est devenue une alliance avec l'État, qui, à travers ses divers systèmes de prise en charge de la population (éducation, protection sanitaire, sociale, légale, circulation...) oblige chacun à passer par les professions concernées.

« La médecine était une profession libérale ; elle est devenue, durant le dernier quart de siècle, une profession dominatrice en s'octroyant le pouvoir d'indiquer ce qui constitue un besoin de santé pour les **gens en général**. Les spécialistes de la santé en tant que corporation ont acquis l'autorité de déterminer quels soins doivent être prodigués à la masse. Ce n'est plus le professionnel qui impute un besoin à son client, mais un corps constitué qui impute un besoin à toute une classe de gens et qui se déclare alors mandaté pour examiner la totalité de la population afin d'identifier ceux qui appartiennent au groupe des patients potentiels. Et ce qui se passe dans le domaine de la santé se retrouve très exactement dans d'autres sphères. Des émules toujours plus nombreux du pourvoyeur de thérapeutique lui emboîtent le pas : éducateurs, travailleurs sociaux, militaires, urbanistes, juges, policiers et autres gens sérieux. » (Illich, 1977a, p. 45)

Certes, dès la fin des années 60, des professionnels radicaux ont essayé de rompre le lien de leurs professions avec les puissants et de se mettre au service des plus pauvres, qui étaient devenu une clientèle obligée, mais souvent mal traitée. Pour ce faire, Lily Hoffman (1989), qui a étudié les médecins et les planificateurs, montre qu'ils ont mis en œuvre trois stratégies. D'abord, améliorer l'équité des prestations en réformant les institutions qui les délivrent et en faisant pression sur les écoles qui forment les prestataires et sur leurs associations professionnelles. Ensuite, redonner du pouvoir aux clients (empowerment), en les amenant à s'aider eux-mêmes et en leur transférant son expertise. Enfin créer un mouvement à caractère politique pour éduquer les travailleurs et leurs clients et favoriser la transformation de la société. Toutefois, quelle que soit la volonté d'affaiblir ou de complètement transformer les professions, les changements possibles sont intrinsèquement limités, car, au-delà de la mise en cause du statut et du prestige, s'ils touchent au savoir professionnel, qui légitime la pratique, cela menace directement la capacité des professionnels, y compris radicaux, à exercer leur travail. De toute façon, plus radical que les radicaux, Illich (1977a) avait récusé par avance ce « Professionnalisme radical ». Il souhaitait que l'on démasque leur ethos professionnel en sapant leur crédibilité d'experts, à laquelle ils tiennent, comme les autres professionnels (p. 32).

En fait ce que vise Illich, ce n'est pas une « société post-professionnelle » et moins encore « post-industrielle », mais bien plutôt une société anté-industrielle, sinon même d'avant la division du travail, car, dit-il « la division du travail, la multiplication des biens et des services et la sujétion à leur égard substituent de force des produits standardisés à presque tout ce que, préalablement, les gens fabriquaient eux-mêmes » (p. 16). Peu importe que

cela oblige à une « austérité conviviale », car « la richesse ne peut être équitablement partagée que si elle est limitée. L'égalité répartition d'une richesse excessive détruit les conditions nécessaires pour une égale liberté productive... Ce n'est que par l'épanouissement du chômage créateur, dans des espaces de liberté institutionnellement garantis (5), que peut être ramenée à un niveau tolérable la tutelle professionnelle sur l'homme moderne, que peut être déjouée son actuelle contre productivité » (p. 8). A un moment où l'austérité est quasi générale et nullement « conviviale » et où le chômage est partout, plus destructeur que « créateur », les propositions d'Illich, faites il y a 20 ans, sonnent étrangement.

Les critiques relativistes des sociologues interactionnistes

Si les attaques de l'opinion et des pamphlétaires à partir de la fin des années 60 ont fait naître dans la population un certain scepticisme à l'égard des professions, des universitaires sociologues et économistes n'avaient pas attendu ce moment pour prendre quelque distance avec la conception très valorisée qui dominait alors en sociologie. A vrai dire, aux États-Unis, dès les premiers travaux scientifiques sur ce sujet, Flexner, dans son article fondateur sur « le travail social est-il une profession ? » (1915), mélangeait les préoccupations scientifiques et axiologiques. Aux 5 critères relativement objectifs, encore que non dénués, dans leur formulation, d'éléments de valorisation (6), Flexner en ajoute un sixième, très moral, l'altruisme, qui sous une forme déguisé, « l'esprit professionnel », s'avère finalement plus déterminant que les autres traits.

Ce qui importe le plus, c'est l'esprit professionnel. Si des professions convenues sont exercées de manière commerciale ou égoïste, droit et médecine ne sont moralement pas mieux que le commerce. Si les activités commerciales sont menées honnêtement elles tendent à s'élever à un niveau professionnel. » p. 590.

Ceci a donné le ton pendant 50 ans à toute une littérature taxinomique soit d'inspiration descriptive, raffinant les critères de Flexner, soit d'ambition plus théorique, avec les fonctionnalistes, essayant de construire les professions à partir de la nature et de l'importance de leur contribution sociale. Dans les deux cas, au lieu de distinguer et d'étudier séparément, le symbole valorisé de la langue ordinaire et le concept opérationnalisé de la langue scientifique, comme le préconise Becker (1962), les fonctionnalistes et autres taxinomistes les ont mélangés pour construire, sous forme d'une suite de traits caractéristiques, une espèce d'idéal type de la profession proche des professions libérales (Chapoulie 1973, p. 88 et 98 ; Fielding et Portwood 1980, p. 24). En fait, comme le montrent les nombreuses et frappantes similarités entre les traits dégagés dans leurs travaux et les textes des professions elles-mêmes, ces sociologues avaient pris pour argent comptant « la propre définition d'elles-mêmes que donnaient ces professions » (Johnson 1972, p. 25). Du coup, ajoutait Roth (1974), « ils étaient devenus les dupes des professions établies... les aidant à justifier leur position dominante et leur salaire », (p. 17).

Les sociologues interactionnistes, qui ont longtemps travaillé en parallèle avec les fonctionnalistes sans trop de conflits, comme le remarquent Chapoulie, (1973, p. 88) et Saks (1983, p. 4), se sont épargnés la critique féroce de Roth en évitant la question piège sur la nature des professions (Hughes 1958, p. 44), ou plutôt en lui donnant une réponse nominaliste : « n'importe quelle activité qu'une société donnée considère comme une profession » (Schudson, 1980, p. 218) ou en langage plus fleuri mais non moins nominaliste : « ces

activités qui ont eu assez de chance dans le monde de la politique de l'emploi d'aujourd'hui pour obtenir et maintenir la possession de ce titre honorifique » (Becker, 1962, p. 32). On retrouve ici la position constructiviste des interactionnistes que l'on trouvait déjà dans leur théorie de l'étiquetage, à propos de la déviance sociale : les individus constituent leur réalité en catégorisant le monde à leur gré et en imposant aux autres leur définition de la situation.

Un tel point de vue relativiste, sans être critique ni violent à l'égard des professions contribue quelque peu à les démystifier. Leur trait central, ce n'est plus leur savoir de haut niveau ni leur altruisme, comme l'affirmaient les fonctionnalistes, contribuant ainsi au mythe, mais leur capacité à faire reconnaître par la société leurs prétentions. Tant Hughes que Becker ne se sont pas privés de montrer l'écart existant entre ces prétentions et la réalité. Hughes l'a fait en comparant des professions établies à d'autres activités non tenues pour telles afin de démasquer les prétentions des premières. Becker pour sa part a tout simplement comparé le symbole que représente le mot profession, avec toutes ses dimensions valorisées, à la manière dont les activités qui se prétendent telles sont réellement conduites. Ici encore, ceci n'allait pas sans une certaine démystification.

Enfin la reconnaissance sociale qu'elles acquièrent permet aux professions d'avoir une autorité et un pouvoir statutaire, ou pour parler comme Hughes (1958), une licence, « permission légale d'exercer un certain travail interdit aux autres », et un mandat, celui de définir eux-mêmes le sens social de leur activité, de dire en la matière, « ce qui est bon et juste pour l'individu et la société ». Mais pour mener à bien une telle activité, il faut mettre en œuvre un « savoir coupable », par exemple, pour le prêtre, être un expert en matière de péchés, pour pouvoir séparer le vénial du mortel, ou pour les policiers, être en contact avec la pègre, avoir des indicateurs auxquels on passe quelques forfaits pour qu'ils donnent des criminels plus importants.

Le juriste, le policier, le médecin, le journaliste reporter, le scientifique le savant, le diplomate, le secrétaire privé, tous doivent avoir l'autorisation (licence) de posséder — et dans une certaine mesure de garder secret — quelque forme de savoir coupable, ou au moins potentiellement gênant et dangereux. (p. 81).

La manifestation la plus ordinaire de ce savoir coupable se trouve dans le regard que le professionnel porte sur son client. Il a un regard technique et distant, il utilise un langage interne à la profession, que le client trouvera brutal, sinon même cynique. Ici encore, en présentant le savoir des professions non sous les couleurs idéales de la science contribuant au bien-être de la société, mais sous l'aspect moins avenant d'une rationalité instrumentale, pouvant s'autoriser quelques écarts avec la morale, Hughes a contribué à démystifier un peu plus encore les professions.

Malgré leur relativisme et leurs démystifications, les interactionnistes symboliques n'ont pas réussi à supplanter les taxinomistes orthodoxes. S'ils ont su éviter le piège d'une définition mélangeant notion commune et analyse savante, ce fut pour mieux tomber dans le corset uniformisant que représentait le concept de professionnalisation, qu'ils avaient accepté. Ils n'ont su ni en donner une vision différente, ni le fonder sur des recherches historiques. Ils ont enfin gardé les défauts généraux de leur manière de penser, plus illustrative et suggestive que démonstrative, plus intéressée par les praticiens individuels et leurs interactions personnelles que par l'ensemble du groupe,

les structures de pouvoir plus larges et les processus historiques à l'œuvre dans la société globale. Ce sont ces aspects que les socio-historiens ont développés.

Les critiques historiques des sociologues conflictualistes

Deux courants ont largement fait appel à l'histoire pour appuyer leur thèses, les marxistes, plutôt centrés sur les relations de production, avec notamment Johnson (1972 et 1977), Carchedi (1975), Braverman (1976), Larson (1977), Esland (1980), Derber (1982), et les néowébériens plus orientés sur les phénomènes de marché, avec, notamment, Berlant (1975), Collins (1979, 1990 a et b), Parry et Parry (1976), Parkin (1979) Dans le climat très politique des années 60-70, leurs thèses, comme celles d'ailleurs de beaucoup d'autres auteurs de l'époque, tournaient autour de la question du pouvoir des professions. C'est alors que s'est produit en sociologie, comme d'ailleurs dans l'opinion et chez les pamphlétaires déjà évoqués, le tournant qu'a souligné Friedson (1986) : « Au lieu d'expertise, ce fut pouvoir qui devint le mot clé pour les différents auteurs, universitaires ou non » (p. 29).

En fait, pour les auteurs universitaires, après la définition conventionnelle des fonctionnalistes, insistant sur le savoir et le service, et la définition relativiste des interactionnistes, reconnaissant comme profession ce que la société tenait pour telle, c'est une définition critique que nous proposent les auteurs marxistes et néowébériens (Schudson, 1980). Comme les interactionnistes, ils admettent que ce qui fait une profession, c'est la reconnaissance sociale que lui confère la société. Pour eux cependant, cette reconnaissance est due non au hasard d'une faveur sociale, mais à un processus politique de contrôle du marché et des conditions de travail, acquis par un groupe social à un moment historique déterminé. Comme le souligne Johnson (1972), la professionnalisation n'est pas un processus historique d'approfondissement du savoir et de la morale d'une activité, mais un processus politique de renforcement de son contrôle par elle-même.

Ces auteurs s'inspiraient de deux des pères de la sociologie que Parsons, qui les avaient certes diffusés aux Etats-Unis, pensait en partie avoir dépassé, si l'on en croit Schudson (1980) :

Parsons suggère que — contrairement à Marx — l'antagonisme entre le travail et le capital ne peut pas être au cœur de la modernité. Et, comme le mode d'organisation collégial devient plus important, le mode d'organisation bureaucratique perd de sa signification — contrairement aux prédictions de Weber. Pour Parsons, donc, la professionnalisation contredit à la fois le rêve de Marx et le cauchemar de Weber (p. 216).

Les auteurs wébériens partent de la notion de fermeture sociale, empruntée à Weber (1922). Elle désigne « le processus par lequel une catégorie sociale donnée tend à réguler en sa faveur les conditions du marché, face à la compétition actuelle ou potentielle des prétendants, en limitant l'obtention des conditions favorables à un groupe restreint d'éligibles » (Sacks, 1983, p. 5-6). Ainsi, pour Parkin (1979), la professionnalisation est un type particulier de fermeture à base de diplômes (credentialism), qui consiste en « une stratégie destinée, entre autres, à limiter et contrôler le flot des entrants dans une profession, pour préserver ou augmenter sa valeur marchande » (p. 54). Certes, il existe de nombreux autres marchés du travail fermés (Collins, 1990a, Paradeise, 1988), notamment, pour les ateliers d'ouvriers, les « closed shops ». Mais ce qui distingue les professions c'est, pour Parkin, l'établis-

ment de leur monopole légal par une licence d'état et, pour Collins (1990b), à la fois leurs privilèges antérieurs, le faible nombre de leurs membres et leur honneur statutaire, toute une idéologie qui en fait non un simple métier, mais une vocation inspirée par les nobles motifs de la morale et de la vie de l'esprit, plutôt que par des gains financiers.

Reprenant la notion wébérienne de groupe de statut, ensemble de personnes construisant par leurs échanges et leur formation une conception commune de leur identité, de leurs buts et de leur honneur, Collins a montré qu'elle pouvait s'appliquer à la division du travail et même la structurer. Les activités en effet évoluent et certaines, au lieu de se laisser balloter par les forces du marché, comme le postule la théorie marxiste, essaient de le contrôler (market closure). Celles qui y arrivent sont appelées professions. Les plus anciennes et les plus fortunées ne se contentent pas de ce monopole, elles se transforment en groupe statutaire, en masquant leur travail politique de contrôle pour mettre en avant l'honneur et la morale de leurs membres. Mais, même fermés, les marchés restent toujours instables : l'on connaît, à l'échelle de l'histoire, des phases de perte de crédit des professions et de discrédit de leurs formations universitaires. Actuellement, un tel risque existe, selon Collins, plus d'ailleurs du fait des professions elles-mêmes, qui ont perdu confiance en elles, que du fait des classes sociales plus basses, qui continuent à respecter ces vieilles idoles, faute de pouvoir pénétrer leur monde cosmopolite et abstrait, bien éloigné de leur propre monde localiste et personnalisé (Collins, 1990a).

Les auteurs marxistes pour leur part ne pouvaient ignorer les deux défis que leur lançaient les sociologues classiques des professions et les « prophètes de la société post-industrielle » (Kuhns, 1973). Les premiers non seulement ne s'intéressaient guère à la nature de classe des professions, comme le soulignait Ben-David en 1963, mais prétendaient même qu'elles échappaient à la lutte de classe, comme on l'a vu plus haut pour Parsons, et comme nous le rappelle Halliday pour les sociologues britanniques :

A l'optimisme de Marx, pour lequel les progrès du capitalisme amèneraient la polarisation des classes et l'effondrement du système grâce à la lutte de classe, les théoriciens britanniques de l'entre-deux-guerres ont opposé l'affirmation que les professions étaient neutres du point de vue de la structure de classe et pouvaient même servir à soulager les plaies de l'ordre capitaliste moderne. (Hallyday, 1983, p. 326).

Cette petite bourgeoisie des travailleurs intellectuels salariés, fallait-il la situer du côté du capital ou du travail ? Elle ne possédait certes pas les moyens de productions, mais elle participait à l'inculcation idéologique (enseignants), à la reproduction de la force de travail (médecins), à la répression (fonctionnaires de la justice et de la police) et même à l'extorsion de la plus-value dont elle vivait, en organisant et contrôlant le travail industriel et commercial (ingénieurs, comptables, cadres divers). Fallait-il au contraire, à la suite de Braverman (1974), Carchedi (1975) et Esland (1980), souligner son ambivalence et distinguer des fractions en son sein, selon que l'activité relève des fonctions globales du capital (exploitation du travail et extorsion de la plus-value) ou des fonctions du travailleur collectif (organisation coopérative du travail et production de la plus-value) ? La réponse à ces questions était d'autant plus importante que les analystes des professions comme nouvelle classe dirigeante (Bell, 1976 ; Galbraith, 1967 ; Gouldner, 1978) et ceux qui, reprenant ces analyses, s'opposent aux professions (Illich, 1977 ; Lasch, 1978 ; Steinfels, 1979) lançaient un second défi aux marxistes. En effet,

comme le remarquent Derber (1982) et Murphy (1990), si on affirme, à la suite des auteurs précédents, la croissance des emplois basés sur un savoir systématique ou scientifique, donc sur un capital culturel plutôt que monétaire, et si l'on voit dans leurs titulaires une nouvelle classe dirigeante dont le pouvoir repose non sur le contrôle des moyens de production, mais sur celui des moyens de connaissance et du savoir, que l'on peut monopoliser pour diriger, que l'État soit capitaliste ou socialiste, alors la théorie marxiste est attaquée dans ses fondements mêmes.

Les auteurs marxistes ont répondu à ces défis d'une part en situant l'évolution des professions dans le cadre des formes historiques d'évolution du capitalisme, d'autre part en montrant que, loin de se transformer en une nouvelle classe gouvernante, les professionnels, qui sont de plus en plus salariés, sont également de plus en plus soumis au contrôle et au pouvoir d'autrui, proches des autres travailleurs et astreints au même processus de subordination, bref, de plus en plus prolétariés. Tout d'abord, comme l'a vigoureusement montré Magali Larson (1977), au lieu d'être éloignées des conflits de classe, comme le prétendait Parsons, les professions reflètent étroitement la structure de classe de la société occidentale et son évolution d'un état précapitaliste à un capitalisme monopolistique, en passant par le capitalisme concurrentiel du 19^e siècle. Dans les sociétés précapitalistes, les membres des anciennes professions — clergé, médecine et droit principalement — étaient très peu nombreux selon Laslett (1971). Ils venaient presque tous de la noblesse, qui avait par privilège le droit de bénéficier de ces charges et prébendes. Selon Abbott (1983), ce privilège assurait trois types de contrôles professionnels : condition nécessaire d'admission, garantie présumptive quant à la personnalité et la moralité individuelle et obligation héréditaire de service envers la société.

Mais la « grande transformation » (Polanyi, 1944), qui a réorganisé l'économie et la société autour du marché à partir de la fin du 18^e siècle, brisant les anciens liens communautaires et promouvant les doctrines du libéralisme et de l'individualisme, a amené les professions à asseoir leurs privilèges d'exercice non sur un privilège de naissance, mais sur un contrôle du marché. On y accédait désormais par l'éducation et le mérite. Après que les Lumières aient promu la raison, la science et la technique devinrent au cours du 19^e siècle la base de la légitimité professionnelle. Les universités, lieux de production des savoirs, devinrent les lieux centraux de diffusion du modèle professionnel, notamment aux Etats-Unis après le Land Grant Act de 1862 (Ben-David, 1972 ; Bledstein, 1976 ; Bourdoncle, 1991b). Quant au prestige des professionnels, en grande partie du jadis à leur origine sociale, il fallait qu'il trouve d'autres sources, car ils étaient de moins en moins nombreux à venir de la noblesse. Le mérite et le diplôme remplacèrent donc l'allure et l'accent, tandis que l'on tentait d'adopter le mode de vie et la morale de type « noblesse oblige » des anciens titulaires nobles. Avec la mise en place de puissantes associations professionnelles à partir du début du 19^e siècle vint l'âge d'or des « professions libérales », forme entrepreneuriale d'exercice autonome de l'activité professionnelle, dont les sociologues fonctionnalistes des années 1950 firent le type-idéal des professions, oubliant que ce n'était là qu'une forme d'organisation passagère et bien dépassée au moment où ils écrivaient.

En effet, l'apparition d'entreprises géantes, d'États de plus en plus multicompetents et de services de plus en plus nombreux et puissants (universités, hôpitaux, services sociaux...), bref le développement du capita-

lisme monopolistique, selon la terminologie marxiste, a provoqué à la fois une forte croissance de l'emploi professionnel et une salarisation massive du plus grand nombre de ces emplois. Comme le souligne Novoa (1987), le modèle des médecins et des avocats isolés et autonomes, exerçant leur activité de façon libérale, est alors remplacé par celui des ingénieurs, comptables, architectes et même médecins et juristes travaillant à titre salariés pour le compte de grandes organisations. Pour ces nouvelles professions « bureaucratiques » (Larson) dont l'activité s'accomplit dans le cadre des structures hiérarchiques et fonctionnelles des grandes organisations, le contrôle du marché et l'autonomie d'exercice perdent une grande partie de leur signification. Certes, les professions salariés conservent des formes de prestige, de rétribution et de contrôle de l'emploi qui leur sont tout-à-fait particulières. Mais ne serait-ce pas, au même titre que la forme entrepreneuriale aujourd'hui minoritaire, des formes résiduelles. Ne vont-elles pas disparaître sous l'effet des forces capitalistes, qui, comme le veut la théorie marxiste, doivent finir par contrôler et rationaliser tout travail, celui des professionnels comme les autres, les déposséder de leur savoir, jusque là protégé par son hermétisme, supprimer leur autonomie et leur qualification, bref, les prolétarianiser ?

C'est ce qu'ont discuté plusieurs auteurs marxistes. En s'inspirant de Derber (1982), Legault (1988) et Murphy (1990), on peut distinguer parmi eux trois courants, selon qu'ils affirment qu'est en cours une prolétarianisation forte, faible ou moyenne. Pour les auteurs du premier courant (Braverman, 1974 ; McKinley, 1982 ; Oppenheimer, 1973), qui postulent, en plein accord avec la théorie marxiste, l'existence d'un déterminisme capitaliste qui entraînerait de manière irréversible la déqualification et la prolétarianisation de tout travail, les professionnels seraient en train de perdre le contrôle non seulement sur les finalités de leur travail et la politique de leur organisme, mais même sur leurs tâches proprement techniques et leurs méthodes de travail. Ils connaîtraient aujourd'hui un processus semblable à celui qu'ont subi les anciens ouvriers professionnels à la fin du siècle dernier avec la taylorisation : analyse, rationalisation et parcellarisation de leur travail, dépossession de leurs instruments personnels et déqualification. Ces auteurs en trouvent des exemples dans les protocoles informatisés qui cherchent à standardiser le travail et les relations avec le client et à réduire l'autonomie dans des secteurs comme l'architecture, le travail social, la médecine et la science.

Mais bien qu'elle soit cohérente avec la théorie marxiste, cette thèse de la prolétarianisation forte des professionnels a été contestée : la standardisation est restée faible et la multiplication des spécialisations (neurochirurgie, chirurgie orthopédique...) correspond à un approfondissement du domaine, et non à un appauvrissement du travail. Même des auteurs marxistes comme Derber (1982) ou Larson (1977 et 1980) l'ont contestée :

Les membres des professions, contrairement aux travailleurs de l'industrie, ont préservé de la mise sous tutelle le cœur de leur statut unique et respecté : leurs capacités techniques et leur contrôle d'un savoir hautement spécialisé. Ainsi les professionnels conservent l'autorité anormale de leur art et de leur expertise, à la fois enviée et inaccessible pour les autres employés... Dans la nouvelle division du travail, les professionnels assument des responsabilités plus étroites et font une série de tâches limitées. Mais ce sont celles qui demandent le plus d'habileté et d'autonomie et dont ils sont les seuls à posséder le savoir qui permet de les organiser et de les accomplir. (Derber, 1983, p. 173).

Et Derber d'avancer que les professionnels peuvent devenir des travailleurs, mais d'un nouveau type, non encore conceptualisé par la théorie

marxiste. C'est cette conceptualisation qu'il se propose d'effectuer en distinguant d'abord entre d'une part la « prolétarisation technique », la perte de contrôle sur le savoir et le processus de travail et d'autre part la « prolétarisation idéologique », la perte de contrôle sur les finalités de son travail et la politique de son organisme, toutes choses contrôlés par les gestionnaires. Les travailleurs de l'industrie, qui ont subi les deux, ont connu une prolétarisation forte, alors que les professions qui subissent seulement la dernière, connaissent une prolétarisation globale faible. Ce qui permet à Derber (1983) de conclure :

La prolétarisation idéologique peut être le fondement d'un capitalisme post-industriel nouveau, dans lequel les professionnels et d'autres travailleurs peuvent être gérés par un système d'« autonomie relative » qui ne les menacent pas de déqualification ou de perte de leur savoir technique et de leur autonomie, mais qui ne les subordonne pas moins effectivement aux impératifs de la production capitaliste. (p. 200).

Le troisième courant propose une hypothèse de prolétarisation moyenne ou plutôt différenciée, en essayant de dépasser « la traditionnelle définition bipolaire entre les prolétaires salariés et les détenteurs du capital, définition qui fonde la division dichotomique de la société en classe sur l'unique principe de la propriété du capital » (Legault, 1988, p. 165). Avec Carchedi (1977), ces auteurs (Esland, 1980 ; Johnson, 1977 ; Salaman, 1979 et 1982) distinguent entre propriété du capital et exercice de ses fonctions, auquel des professionnels salariés peuvent contribuer. Cette participation à l'extorsion de la plus-value et à l'accumulation du capital, les inscrit naturellement hors du prolétariat. Selon Johnson (1977), elle s'accompagne de modalité de contrôle collégial plutôt que hiérarchique. D'autres professionnels au contraire peuvent participer aux fonctions « du travailleur collectif » (organisation de la production, par exemple). Selon Johnson, qui donne entre autres l'exemple de la comptabilité, ces activités sont plus souvent routinières et contrôlées hiérarchiquement. En fait, elles se prolétarisent.

Actuellement on est facilement amené à douter de ces pronostics pessimistes sur le devenir des professions lorsqu'ils s'expriment en langage marxiste. Car presque tous les pays qui se sont inspirés de cette doctrine ont failli et l'ont abandonnée. Mais l'on ne peut juger les théories à l'aune du pouvoir gouvernemental des doctrines qu'elles inspirent. Les vertus que l'on attend des théories sont d'ordre heuristique, et incontestablement les concepts marxistes ont permis d'explorer un champ nouveau dans la théorie des professions. Il est probable d'ailleurs que désormais libre de toute orthodoxie et amenée par les circonstances à atténuer ses aspects téléologiques, la théorie marxiste des professions se rapprochera de la théorie wébérienne, dont elle partage, dans un vocabulaire différent, la plupart des questionnements. L'image des professions que nous donnent ces sociologues conflictualistes n'en perd pas moins beaucoup de l'attrait que leur avait conféré les sociologues fonctionnalistes dans le type idéal qu'ils en avaient tracés : la profession libérale, à la fois savante et dévouée. Les professions sont devenues historiquement contingentes, plus stratégiques et politiques que scientifiques et altruistes et finalement insatisfaites de leur statut. Décidément, elles ne sont plus ce qu'elles étaient. Et bientôt, elles ne seront plus rien, rien d'autre qu'un travail comme les autres, si l'on en croit certains.

Les critiques géographiques des comparatistes

La très grande majorité de la littérature traitant des professions est d'origine anglaise ou américaine. Elle porte quasiment toujours sur les profes-

sions des Etats-Unis ou du Royaume Uni. Cela n'empêche pas les auteurs d'en tirer des conclusions qu'ils estiment valables pour tous les pays. Or il se trouve qu'en Europe continentale, et notamment en France, les professions ne sont pas exactement semblables au modèle anglo-saxon. D'ailleurs même le terme de profession n'a pas exactement le même sens (Bourdoncle, 1991a). Il y a à cela des raisons historiques. Après la « grande transformation » et l'abandon par l'État de la plupart des régulations sociales au profit du marché dans l'Angleterre du 18^e siècle, les anciennes professions, qui dépendaient jusque-là de l'État pour obtenir les charges et les prébendes, se sont organisées elles-mêmes indépendamment de l'État, en contrôlant directement les emplois et en créant des écoles de propriétaires. Celles-ci étaient ouvertes par des praticiens prenant en apprentissage des étudiants qui les payaient et les aidaient. C'est ainsi que s'est peu à peu construite la profession libérale, indépendante de l'État et tirant de cette indépendance une partie de son prestige.

A l'opposé, en France ou en Allemagne, l'État a joué un rôle central. En France, il a continué plus longtemps à assurer des charges et des privilèges aux anciennes professions et à assumer directement, par la création de grandes écoles, la formation des agents de haute qualification dont il avait besoin (ingénieurs de diverses spécialisations, administrateurs, chercheurs...). C'est ce que Bourdieu a appelé la noblesse d'État, une noblesse qui acquiert ses titres non par la naissance, comme la noblesse ancienne, ou par un simple diplôme universitaire et le jugement des pairs, comme les professions ordinaires, mais par l'entrée dans une école d'État, donnant accès à un corps d'État (Bourdoncle, 1991b). En Prusse, le mouvement de réforme au début du 19^e siècle consacra la victoire des bureaucrates diplômés, qui purent, avec l'aide notamment de Humbolt, réserver les postes de haute administration aux diplômés de l'université. Cette pratique fut ensuite reprise par le privé, ce qui amena Weber vers 1914 à mettre, dans sa définition de la bureaucratie, la monopolisation des emplois de haut rang par des experts issus de l'université. Cette définition n'est pas sans point commun avec celle des professions par les fonctionnalistes, sauf que ceux-ci les jugeaient incompatibles avec la bureaucratie (Collins, 1990b).

Il y aurait donc deux voies de construction des professions, la voie continentale de la lutte politique pour contrôler des places à l'intérieur d'une hiérarchie étatique élitaire et la voie anglo-saxonne de lutte pour établir — et prendre — le pouvoir à l'intérieur des groupes professionnels eux-mêmes et pour obtenir une délégation de l'État leur permettant de réguler elles-mêmes leurs marchés. Ces différences que commencent à faire apparaître les rares travaux comparatifs, essentiellement américains, devraient désormais empêcher de tirer de l'énorme masse des travaux anglo-saxons des conclusions universellement valables. Elles devraient aussi nous amener à développer les travaux comparatifs et à vaincre, dans chacun de nos pays, une attitude ego-ou plutôt géocentrique que manifeste bien l'expression maritime anglaise : « Fog on Channel. Continent isolated » !

La critique épistémologique. Qu'est-ce qu'un savoir professionnel ?

Depuis Flexner, les savoirs constituent l'une des caractéristiques centrales des professions. Sans tomber dans l'idéologie actuelle des professions elles-mêmes, qui le mettent en avant pour justifier leurs privilèges et oublier l'organisation sociale et les structures de pouvoir, qui leur sont tout aussi nécessaires (Collins, 1990 a), force est de reconnaître que le savoir reste

essentiel. Plusieurs sociologues (Collins, 1990b ; Derber et Schwartz, 1988 ; Friedson, 1986 ; Larson, 1984 et 1988 ; Schön, 1983 et 1988 ; Svensson, 1990) s'y sont directement intéressés. L'un d'entre eux a même déclaré que l'important, aujourd'hui, ce n'était pas de faire une théorie générale des professions, mais d'étudier la construction et les conséquences du savoir expert (Larson, 1988).

Mais qu'est-ce qu'un savoir d'expert ? Si l'on en croit les fonctionnalistes (Parsons, 1968), c'est un savoir de haut niveau, à caractère systématique (droit, théologie...) ou scientifique (médecine, ingénierie...). C'est aussi un savoir efficace, qui permet d'atteindre le but souhaité. Une profession en effet n'obtient guère de respect ni ne bénéficie d'un haut statut si elle met en œuvre des connaissances largement accessibles — inutile alors d'aller consulter, chacun peut se débrouiller seul — ou si elle utilise des connaissances qui peuvent être ésotériques, mais qui ne s'avèrent pas efficaces — c'était le cas de la médecine du 17^e siècle, dont s'est largement moqué Molière. C'est à cause de ce lien fort entre profession et savoir qu'il y a un lien étroit, souligné par Parsons (1968), entre professions et université : les universités sont les principales institutions de production du savoir.

Voyons de plus près, avec Schön (1983 et 1988), la nature de ce savoir. C'est un savoir régulièrement mis en œuvre pour résoudre des problèmes quotidiens, ce qui suppose la croyance dans la rationalité technique qu'a développé le positivisme et qu'ont adoptée les universités américaines lorsqu'elles se sont professionnalisées après le Land Grant Act. Selon cette rationalité, il suffit d'opérer une sélection judicieuse des moyens technique appropriés aux fins désirées pour atteindre ces fins et donc pour résoudre le problème. L'homme des professions devient l'homme à solution, c'est-à-dire non celui qui détermine le problème, avec ses fins et ses moyens, mais celui qui est capable de choisir les bons moyens. Encore faut-il que le problème soit bien posé, la finalité claire et non conflictuelle, le savoir, solide et stable. C'est souvent le cas avec ce que Glazer (1974) appelle les professions majeures, comme la médecine ou l'ingénierie. Ça l'est beaucoup moins avec les professions mineures, dont les finalités sont confuses ou conflictuelles (enseignement, travail social) ou dont la pratique relève de plusieurs paradigmes concurrents (psychiatrie, enseignement...). Il n'y a alors soit pas de problème à résoudre en l'absence de finalité claire, — un conflit de finalité ne peut être résolu par des moyens techniques (7) —, soit pas de moyen de choisir les solutions adaptées en l'absence d'un savoir consensuel auquel avoir recours.

Or ces situations problématiques échappant à la rationalité technique, que le problème soit mal posé, qu'il y ait conflit de valeur ou que le cas soit unique, sont nombreuses dans toutes les professions, contrairement à ce que postulait Glazer. Elles apparaissent même de plus en plus comme une caractéristique essentielle de la pratique professionnelle. De nombreuses professions traitent essentiellement de cas uniques. Ainsi 80 % des malades ne sont pas exactement décrits dans les livres de médecine, chacun colorant sa maladie à sa façon. Il en va de même pour les cas juridiques ou pour les classes et les élèves. De même encore pour les bâtiments ou les ponts à construire, tous tributaires de terrains ou de vallées aux caractéristiques le plus souvent particulières. Ces cas individuels et les autres cas problématiques ne relèvent pas, par définition, des situations familières où le praticien peut résoudre le problème par l'application routinière des règles de procédure dérivées de son savoir professionnel, comme par exemple les diagnostics de

routine pour les médecins. Beaucoup ne relèvent même pas du traitement rationalisé des situations non familières avec ses procédures explicites de rassemblement des données, construction d'inférences et test d'hypothèses qui permettent d'établir les connexions entre le savoir disponible et les situations problématiques. Ces procédures sont certes mises en œuvre par les techniciens, et par les systèmes experts, mais assez peu par les professionnels. Voilà qui les distingue des premiers. Face à l'imprévu, les professionnels mettraient en œuvre une espèce d'intuition, de talent ou d'art, termes souvent utilisés, mais qui n'expliquent et n'explicitent rien encore.

Cet art de la pratique, Schön l'explore. Et il le nomme « réflexion en action. ». Qu'est-ce ? Prenons quelques exemples. Le médecin, surpris par la configuration unique des symptômes d'un patient, invente et teste un nouveau diagnostic. L'enseignant, sensible à l'attention des élèves, va plus loin que prévu dans l'approfondissement d'une notion ou, percevant au contraire leur distraction croissante, lance un exercice pour recapter leur attention. Dans tous les cas semblables, le praticien répond à l'imprévu en changeant sur le champ certaines de ses stratégies, de ses théories ou de ses manières de poser le problème et en inventant des expériences sur le tas pour tester sa nouvelle compréhension. C'est une pensée à la fois d'exploration, de construction d'hypothèse et de test qui s'accomplit d'un même mouvement, au cours même de l'action, et non par une réflexion après coup, ou en interrompant momentanément l'action. C'est une réflexion en action, ou mieux, un agir réflexif, s'appuyant beaucoup sur le savoir en action, tout ce savoir que nous mettons quotidiennement en jeu sans pouvoir cependant bien l'explicitier. Il s'agit ici d'un savoir tacite (M. Polanyi, 1962 et 1967), « implicite dans nos schèmes d'action et dans notre perception de ce dont nous nous occupons. Il paraît juste de dire que notre savoir est **dans** notre action » (Schön, 1983, p. 43). Cette épistémologie de la pratique révèle une pensée syncrétique, non entièrement consciente et délibérée, mais cependant efficace dans l'instant et bien différente de la rationalité technique, très analytique et entièrement explicite.

Cependant cet art de poser de manière nouvelle les problèmes, de les résoudre en direct et d'improviser, cette réflexion en action est un exercice de l'intelligence, rigoureux à sa manière et de toute façon nécessaire pour permettre la mise en œuvre des savoirs scientifiques et techniques. Car on peut rarement les appliquer directement sans autre jugement : ils dépendent entièrement de cette épistémologie de la pratique longtemps méprisée de tous et ignorée des écoles professionnelles. En l'explicitant, Schön a contribué à revaloriser la pratique. La conception fonctionnaliste des professions comme activités permettant de résoudre rigoureusement des problèmes répondant à des besoins sociaux importants, par l'application de la science et de la technique les rendait certes dépendantes des activités scientifiques (8). Mais en même temps, elles bénéficiaient de leur aura. Elles sortent certes de ces travaux affaiblies quant à leur autorité scientifique, mais elles sont à coup sûr plus autonomes et sans doute non moins efficaces.

Conclusion partielle : 30 ans après

Depuis 1963, époque de leur plus grande gloire, l'évaluation des professions a bien changé. Leur sociologie a complètement changé d'orientation. Sur l'ensemble de son histoire, on peut distinguer, en s'inspirant partiellement de Collins (1990b), quatre périodes. Ce fut d'abord la période classique

d'idéalisation des professions, qui a culminé avec les auteurs fonctionnalistes jusqu'au début des années soixante. Ils manifestèrent une forte et fructueuse ambition théorique, mais aussi un faible intérêt pour les travaux empiriques. Parallèlement à partir des années cinquante, les interactionnistes, avec des intérêts inverses, ont introduit une bonne dose de relativisme, sinon de scepticisme dans leurs portraits impressionnistes et suggestifs de plusieurs professions. Puis, en réaction à l'idéalisation des fonctionnalistes et en harmonie avec l'esprit de contestation politique typique des années soixante, vinrent les sociologues conflictualistes, marxistes et néowébériens, proposant des théorisations un peu trop bouclées, dans lesquelles on forçait la réalité à entrer, si l'on en croit le bilan critique de Saks (1983). Apparaît maintenant une nouvelle période marquée par un retour à la description de la diversité, mais tentant néanmoins de les articuler dans un cadre théorique, comme le montrent par exemple les travaux d'Abbott (1988 et 1991) ou ceux des comparatistes comme Burrage (1989, 1990), Collins (1990b) ou Lundgreen (1989).

Entre les phases empiriques où l'on accumule les matériaux et les phases où l'on peaufine les théories semble s'être joué un débat semblable à celui que l'historien d'art Panofsky, cité par Larson (1988), voit entre les approches généralisantes de la sociologie et les approches particularisantes de l'histoire ou de l'ethnographie. Elles seraient « comme deux voisins à qui on aurait permis de chasser dans le même territoire, mais en donnant à l'un le fusil et toutes les cartouches à l'autre » (p. 23). Il y aurait ainsi, à l'intérieur de la sociologie des professions, des périodes à fusil (les théories, bien sûr) et des périodes à balles. Mais rares seraient les travaux qui réuniraient les deux et permettraient une chasse fructueuse, si l'on en croit Saks (1983). Le gibier profession s'en sort parfois très bien, et parfois bien plus mal. Au cours de ces trente dernières années, il fut souvent plumé. Il semble qu'actuellement, avec l'intérêt que l'on porte au savoir complexe des professions et à leur contribution spécifique à la solution de problèmes importants, leur image positive retrouve une certaine vigueur dans la littérature sociologique. Quant à l'opinion publique, elle est certes toujours attentive aux abus de ceux qui sont déjà privilégiés par fonction, mais dans une période difficile et incertaine, il nous semble qu'elle préfère croire en leur pouvoir.

Nous pardonnera-t-on cette trop longue et un peu triste incursion dans la sociologie des professions ? Elle était nécessaire, car elle amène à s'interroger de nouvelle manière sur la professionnalisation des enseignants. Depuis longtemps certains, sociologues et comparatistes, la contestaient. D'autres, politiques, administrateurs et universitaires de l'éducation, l'ont pronostiquée, espérée, planifiée (Bourdoncle, 1991a). D'une certaine manière, les seconds répondaient au scepticisme des premiers par un acte de foi et de volonté (plan de réforme). Plus récemment, d'autres critiques, inspirés notamment par les analyses sociologiques que nous venons d'examiner et par la mise en œuvre des propositions de réforme des années 80, ont relancé le débat. Il faut donc réouvrir le dossier. Nous verrons dans la partie qui suit ceux qui affirment que, en quelque sorte par essence, les enseignants ne peuvent constituer une profession, car ce sont, selon les auteurs, soit des prolétaires en puissance, soit des artisans soit des artistes.

2. - LES CONCEPTIONS ALTERNATIVES. L'ENSEIGNANT : OUVRIER, ARTISAN OU ARTISTE ?

Professionalisation ou prolétarianisation ? L'enseignant comme ouvrier

A cette question, les sociologues marxistes ont apporté une réponse claire : loin de se professionnaliser, les enseignants sont en train de subir l'évolution inverse. A vrai dire, les enseignants posaient à ces auteurs les mêmes problèmes que les autres membres des classes moyennes. Quelle est leur appartenance et leur position de classe, compte tenu qu'ils ne produisent pas directement de la plus-value mais en vivent (9) ? Puisque la théorie prévoyait la polarisation de la société en deux classes, il fallait bien qu'ils penchent d'un côté ou de l'autre. Dans leur cas, la position fut unanime : ils se prolétarianisent. Les signes ne manquaient pas. Dès 1971, dans leur interprétation marxiste d'ensemble de l'école capitaliste aux Etats-Unis, Bowles et Gintis avaient déjà relevé quelques indices : le recours dans les établissements scolaires aux techniques de gestion scientifique des entreprises et donc l'intervention, pour rationalisation, d'experts extérieurs dans les programmes, l'évaluation, l'orientation et la sélection des matériaux et méthodes d'enseignement avaient fait évoluer les relations complexes et intimes qui se jouaient dans la salle de classe vers celles qui prennent place sur la chaîne d'assemblage (pp. 204-205). Mais c'est au début des années 80 que s'est développée toute une littérature qui a accumulé les signes de cette évolution. Elle fut initiée, du côté anglais par Ozga et Lawn, 1981 (voir aussi Lawn et Ozga, 1981), et du côté américain, par Apple (1980 et 1983).

Quels sont ces signes ? On peut les regrouper en deux volets, la nature du travail et son accroissement. Par divers procédés, la nature du travail est plus étroitement contrôlée. Les programmes sont beaucoup plus précisément définis, à la fois en terme d'objectifs comportementaux à atteindre, de stratégies d'enseignement à suivre, de réponses attendues des élèves, de pré et de post-tests (Apple, 1980). Ceci est porté à son comble par les malettes pédagogiques et les programmes d'enseignement assisté par ordinateur, qui transforment l'enseignant en simple « transmetteur de matériaux prédigérés » (Young, 1976) et même en moins que ça, en presse-bouton, si en plus la plupart des éléments de la séquence sont déjà déterminés (ordre, rythme, temps de présentation des matériaux...). Comme jadis avec le savoir faire des ouvriers professionnels, qui a été capté par le bureau des méthodes inspiré par Taylor, l'expertise pédagogique que l'enseignant mettait en œuvre dans sa classe a été captée par les bureaux d'études des industries pédagogiques et par des spécialistes ministériels en matière de programmes et d'évaluation. Selon Apple et Tietelbaum (1986), ce sont ces programmes divers qui révèlent le mieux la prolétarianisation des enseignants amorcée aux Etats-Unis, ces aspects étant moins avancés en Angleterre ou en France. Certes, comme le remarque Apple (1983) et comme le montrent Popkewitz, Tabachnick et Wehlage dans leur étude ethnographique de ces réformes (1982), les enseignants peuvent subvertir les programmes et les utiliser de manière imprévue. Mais, comme le souligne Buswell (1980), à partir d'une étude empirique de l'utilisation et des réactions d'une trentaine d'enseignants d'un collège urbain du nord de l'Angleterre, si quelques enseignants modifient le programme, la plupart l'approuvent ou du moins l'utilisent tel quel. Comme prévu, le programme modifie fortement le rôle du professeur et sa relation avec les élèves, ce qui représente une déqualification pour les deux tiers des enseignants, mais aussi une requalification pour l'autre tiers, ce qui ne cadre pas avec cette théorie. Nous y reviendrons.

L'accroissement du travail, son intensification, selon le mot d'Apple (1983) emprunté à Larson (1977), correspond à des classes plus chargées, avec leurs conséquences sur les temps de correction, mais aussi à des tâches supplémentaires (administration, surveillance, heures supplémentaires quasi-obligatoires...). Il s'ensuit une réduction des temps libres, jugés improductifs, alors que ce sont des temps de sociabilité, d'entretien de la communauté et à travers elle, de son identité. C'est, aux Etats-Unis surtout, avec les nouveaux programmes et leur accompagnement de feuilles de travail, tests, pré-tests, que le professeur doit administrer, corriger, enregistrer, une augmentation forte de la charge de travail, jusqu'à 2 heures par jour. On est amené à en faire plus, ou plus exactement à liquider tout ce que l'on doit faire, plutôt qu'à faire mieux (Apple, 1982). Ceci contribue, avec les contradictions inhérentes à l'éducation actuelle, à user prématurément les enseignants (Freedman, 1985). Ils résistent certes, ralentissent le rythme, sautent quelques tests, se ménagent des discussions détendus avec les élèves sur des sujets de leurs choix. Mais ce sont là de faibles espaces de liberté, qui ne ralentissent pas la progression du contrôle sur leur travail et donc de leur prolétarianisation, d'autant plus que par une de ces ironies de la conscience, les intéressés voient dans ces nouvelles tâches le symbole d'un professionnalisme grandissant (Apple, 1983). Même l'idéologie professionnelle, avec ses affirmations d'expertise et ses revendications de responsabilité peut contribuer à la prolétarianisation en favorisant une implication non maîtrisée dans son travail et le refus de la grève, perçue comme une forme ouvrière et non professionnelle de revendication, comme l'a montré Densmore (1987).

Notons toutefois que contrairement à Derber, pour lequel les professionnels connaissent une faible prolétarianisation technique (maintien de leur maîtrise technique) et une forte prolétarianisation idéologique (perte du contrôle des finalités de leur travail), Densmore constate chez les deux jeunes enseignantes qu'elle a étudiées une assez forte prolétarianisation technique et une faible prolétarianisation idéologique. Est-ce là une manifestation nouvelle des « contradictions » que déclarent volontiers les auteurs marxistes lorsque l'enquête empirique vient démentir les constructions pourtant fort logiques de la théorie ? Notons simplement qu'à la fin des années 80, ces auteurs sont devenus beaucoup moins affirmatifs, leurs articles ont parfois pris des titres interrogatifs (Apple et Teitelbaum, 1986 ; Lauder et Yee, 1987) ou même la forme d'autocritique (Ozga et Lawn, 1987), avec renoncement au marxisme mécaniste de Braverman, la « Bravermania », selon l'expression de Salaman (1982). Incontestablement, ces auteurs ont dégagé des faits bien réels. En faire des signes évidents de la prolétarianisation des enseignants était plus contestable (10). C'est ce qu'ils reconnaissent aujourd'hui.

L'enseignant comme artisan

Travail ouvrier et travail artisan sont bien différents. Le premier se caractérise par la séparation entre la conception et l'exécution ; la définition précise des savoirs et compétences nécessaires ; la prescription relativement étroite et normalisée des tâches et même des gestes à faire et enfin le contrôle de l'exécution. Dans l'artisanat, il n'y a pas de division entre conception et exécution du travail, mais au contraire une vision globale de l'acte de production. La production est peu standardisée, l'artisan étant capable de fournir un produit individualisé. Il possède des savoirs et savoirs faire suffisamment larges, ainsi qu'une capacité à remplir la tâche donnée de manière autonome, sans instruction détaillée ni surveillance attentive. Il a toutefois,

selon Broudy (1956), moins d'initiative et de responsabilité qu'un professionnel (11). Enfin l'acquisition du métier se fait en grande partie par compagnonnage, moyen le mieux adapté pour tout ce qui peut se transmettre par imitation. Selon Pratte et Rury (1991), cette conception artisanale est plus proche du travail réel des enseignants que celle du professionnel expert, à laquelle on veut à tout prix le rattacher, plus d'ailleurs pour des raisons de statut à rehausser que par vraie similarité.

Les professions à base d'expertise comme le droit, la médecine ou l'enseignement supérieur s'appuient en effet sur un corps de savoirs de haut niveau à caractère formel, systématique et rationalisé. C'est, selon ces auteurs, ce que Schön appelle le *savoir technique* et ce qu'ils appellent pour leur part le *savoir conceptualisé*. Pour le maîtriser, il faut des études au-delà de la licence et même, souvent, de la maîtrise, des études doctorales, qui impliquent un rapport avec la production du savoir. Ce corps de savoir peu accessible et auto-produit est à la fois relativement facile à contrôler (limitation du nombre de ceux qui y ont accès, utilisation d'un langage ésotérique...) et très efficace en terme d'image sociale et de pouvoir. Le savoir enseignant n'est ni de même nature, ni si bien contrôlé. En fait les formations d'enseignants sont moins longues : la plupart ne vont guère au delà de la licence. Certains souhaiteraient qu'elles soient encore plus limitées, qu'on se contente de la connaissance de ce qu'il y a à enseigner. Le reste peut s'apprendre directement en enseignant, avec l'aide éventuelle d'un collègue. C'est cette formation sur le tas que préconise actuellement un certain nombre d'états des États-Unis. Elle subsiste toujours comme solution de fortune dans de nombreux pays, par exemple en France avec les maîtres auxiliaires, aux États-Unis (Sedlack 1983, et Lortie, 1975) ou en Angleterre avec le « *licenced teacher scheme* » (Bourdoncle, 1993). On ne peut pas dire que le contrôle sur les entrants soit très fort.

Même la nature des savoirs de l'enseignant le rapproche plus de l'artisan que de l'expert. Il s'agit en effet moins d'un savoir formel et systématique (12) que d'un savoir expérientiel, que l'on a appris directement en enseignant, mais que l'on ne peut guère expliciter et moins encore conceptualiser. C'est un savoir incorporé, personnel, que Pratte et Rury rapprochent du savoir tacite de Polanyi (1967) et de la réflexion en action de Schön (1983). Il serait cependant erroné de distinguer ces activités par la nature de leurs savoirs, car chacune utilise des savoirs composites. Ce qui les distingue, ce sont les proportions de chaque composition. Indéniablement, dans l'enseignement, la part des activités régulées non par des savoirs formels, mais par l'expérience réelle, est grande. Ceci se manifeste aussi au niveau de la formation initiale, où la part des stages est importante, et ne cesse actuellement de grandir. Si l'on apprend effectivement par l'expérience et par les essais, erreurs et rectifications qu'elle permet en direct, de manière d'ailleurs plus sentie que réfléchie, il n'est pas étonnant que le savoir résultant ne puisse explicitement s'enseigner puisque même le premier intéressé, celui qui l'a produit, ne l'a pas réellement formulé en lui-même. Il a simplement, de manière à peine consciente, abandonné les comportements qui ne marchaient pas et renforcé les autres. Mais s'il ne peut dire sa pédagogie, l'enseignant expérimenté peut la montrer. C'est la méthode d'observation de fonds de classe puis d'imitation de cette source essentielle du savoir expérientiel qu'est le « *maître expérimenté* », selon la formule consacrée. On sait certes les limites de cette formation, son caractère reproducteur, ses insuffisances si les conditions changent, l'impossibilité où l'on est de penser le changement et même sa pratique ordinaire, en l'absence des concepts pour la dire. Elle n'en reste pas

moins, grâce à tout ce qui peut s'acquérir par l'observation et l'imitation — que l'on pense à sa puissance chez l'enfant-, l'une des plus efficaces méthodes de formation.

C'est celle que préconisent Pratte et Rury, d'autant qu'elle leur permet de développer ce qui leur paraît essentiel, la « conscience professionnelle » (conscience of the craft), le goût du travail bien fait, le sens de ce qui est conforme ou pas aux règles de l'art, approprié ou non à la situation. Ceci exige un sentiment d'affiliation à la communauté des « gens de l'art », qui partagent cette sensibilité particulière de leur domaine et développent ensemble un jugement commun. Faire reconnaître ce savoir accumulé et transmis sous forme incorporée par la communauté des enseignants, accepter par convention collective un statut clair d'employés leur reconnaissant leur savoir et le contrôle de leur travail, voilà ce pourquoi devrait se battre les enseignants, plutôt que de poursuivre la chimère d'un statut de profession experte. Car une telle chimère

« autorise les conceptions extravagantes et les croyances quelque peu illusoires dans l'étendue de ses avantages et réussites, dans l'étendue, par exemple, de son intelligence, de son statut social et de son rôle dans un projet. Il autorise des généralisations absurdes et, en vérité, les valorise jusqu'à un point irrationnel. Dans ce cas, le truisme « l'orgueil, c'est ce qui précède la chute » n'est pas du tout sans signification. » (Pratte et Rury, 1991, p. 69). (13)

L'enseignant comme artiste

Plusieurs auteurs (Highet, 1958 ; Axelrot, 1973 ; Wissot, 1979 ; Rubin, 1985) ont essayé de définir l'enseignement comme un art. Pour Highet (1958) c'est un art parce que cela ne peut constituer une science, car il est « très dangereux d'appliquer les buts et les méthodes de la science aux êtres humains » (p. VII). Pour Rubin (1985), l'art, comme l'artisanat, comprend des tours de main et des techniques. Mais, contrairement à l'artisanat, elles y sont, d'une certaine manière, secondaires. Il y a d'autres facteurs de personnalité, de sensibilité et de créativité qui donnent aux méthodes et techniques d'enseignement leur vitalité et leur force. Ces facteurs sont si puissants qu'ils génèrent souvent d'excellents apprentissages, même lorsque la méthode employée est insuffisante. Lawton (1986) ajoute que les techniques et leurs applications peuvent être nouvelles, inhabituelles et imprévisibles. Elles sont souvent personnalisées par les intéressés.

Pour Wissot (1979), la caractéristique de l'activité artistique est de rendre de manière authentique l'expérience propre de l'artiste. Or, selon O'Hear (1988), c'est ce qui est en jeu dans l'enseignement, lorsqu'on ne le réduit pas à l'acquisition quasi-mécanique de connaissances superficielles. Il s'agit en fait de transmettre non seulement les connaissances, mais aussi les attitudes, la sensibilité et les traditions de pensée à l'œuvre dans chaque discipline. Ceci ne peut ni se transmettre de manière impersonnelle, en utilisant servilement une quelconque technique pédagogique, ni même s'exprimer verbalement. Seul le maître peut non dire, mais montrer de manière incarnée, par son exemple, l'esprit de sa discipline et la passion qui l'anime. C'est ainsi qu'il peut capter son auditoire, car l'expression, même inconsciente, d'une relation émotionnelle vraie possède une force énorme de propagation et de conviction. Ainsi l'enseignant communique beaucoup plus que ce qu'il enseigne explicitement. Et l'élève, en l'écoutant et en fréquentant les œuvres de l'art et de l'esprit, acquiert beaucoup plus que ce qu'il apprend volontaire-

ment. Il engrange non seulement des connaissances, mais aussi des modes d'être, des valeurs et des capacités de jugement et de sensibilité.

Pour que les enseignants parviennent à ce résultat, il faut qu'ils croient en ce qu'ils enseignent, qu'ils aiment leur discipline d'un amour communicatif et contagieux, qu'ils entretiennent aussi avec leurs élèves un rapport émotionnel fort et maîtrisé, toutes choses qui prennent leurs racines dans des zones peu accessibles de la personnalité. Cela amène beaucoup de gens à penser que l'on naît enseignant comme l'on naît artiste : on ne peut le devenir. On ne peut créer en soi ces capacités originelles, on peut seulement les perfectionner. Certains en concluent qu'il est inutile de former au-delà de la discipline. On reconnaît là une conception longtemps prévalente pour les enseignants du secondaire français.

A cette *conception expressive de l'art d'enseigner* que l'on vient de développer avec l'aide d'O'Hear, Wissot ajoute une conception que l'on pourrait dire holiste, et que l'on développera avec l'aide de Gage (1983). Selon cet auteur, l'art est une activité dont la complexité, résultant du grand nombre de variables pertinentes et de leurs multiples interrelations, est telle qu'elle est irréductible à toute formulation systématique. L'enseignement est une activité de ce type. En classe, l'enseignant reçoit une énorme quantité de stimulations. Il ne peut guère y réagir que de manière intuitive. C'est pourquoi l'enseignement est un art, « une démarche qui exige de l'intuition, de la créativité, de l'improvisation, et de l'expression—une démarche qui prévoit un espace où l'on peut s'écarter de tout ce qu'impliquent les règles, les formules, les algorithmes. » (Gage, 1978, p. 15). Selon cet auteur, cette activité est imprévisible, d'où la méfiance de ses praticiens envers les théories et anticipations rationnelles la concernant, auxquelles ils préfèrent leurs perceptions instinctives des événements. Certes, l'enseignement ne peut constituer une science. Mais il existe un savoir scientifique sur une partie de ce qui se passe en classe, et donc une « base scientifique de l'art d'enseigner », selon le titre de la première plaquette de Gage (1978). Même si elle est incomplète, l'enseignant peut et même doit s'appuyer sur cette base en même temps qu'il met en œuvre, pour affronter la situation, ses ressources propres, inscrites dans sa personnalité.

Conclusion : de l'alternative à la composition

Les activités que nous venons de voir ont été utilisées comme des métaphores du travail enseignant pour combattre l'idée de professionnalisation. Une autre métaphore a aussi souvent été employée, plutôt pour décrire la nature de l'activité (Hatton, 1988) qu'un type d'emploi. Il s'agit du bricolage, science du concret (Levi-Strauss, 1962) et art de l'occasion, qui ajuste de manière créative les circonstances et les objets, en détournant au besoin ces derniers de leur fonction. Selon Huberman (1993), « le fonctionnement d'enseignants exceptionnels ressemble davantage à l'improvisation devant des circonstances qui changent constamment, qu'à l'application d'une série de règles et d'algorithmes pédagogiques. Autrement dit, nous avons à faire davantage à un « bricoleur » qu'à un ingénieur ». (p. 84).

Pour l'enseignant, quel que soit celui dont on le rapproche, bricoleur, ouvrier, artisan ou artiste, c'est chaque fois une vision bien différente de son travail, de son statut et de son savoir que l'on engage. Et, on le sait, les visions, si communes soient-elles, — et surtout si elles sont communes —, ne sont pas innocentes : en les nommant, elles contribuent à créer des réalités.

Lorsqu'en plus elles sont portées par des administrateurs ou des hommes politiques, elles ne peuvent être sans effets, ne serait-ce que par les modes de contrôle du travail que chaque conception implique, et que l'administrateur conséquent voudra appliquer (Darling-Hammond, Wise et Pease, 1983 ; Lawton, 1987).

Si différentes soient-elles, ces conceptions ne sont pas pour autant incompatibles chez l'enseignant, qui combine souvent des éléments des unes et des autres dans son travail. Ainsi, comme le remarque Darling-Hammond, certaines de ses tâches sont routinières et quasi-mécaniques (contrôle des présences, relevé des notes...). D'autres comme la construction d'un cours ou la gestion des activités de la classe réclament des capacités plus spécialisées. D'autres encore comme la motivation des élèves peuvent reposer sur un certain art de la mise en scène. D'autres enfin comme l'évaluation des élèves ou le diagnostic de problèmes interpersonnels exigent des capacités d'analyse et de jugement de nature professionnelle.

L'activité enseignante est donc par nature composite. Chacun met en œuvre telle ou telle de ces facettes selon le moment, les élèves et lui même. Mais chacune de ces facettes est poussée par des forces différentes. Le marché des produits pédagogiques et une certaine rationalité économique poussent vers l'industrialisation et la routinisation. Mais, en France, cela progresse surtout dans l'enseignement à distance, où l'enseignant a un rôle plus circonscrit. La pression des situations, particulièrement forte lorsqu'on débute, pousse toujours au bricolage. Des facteurs de personnalité peuvent amener à une conception artistique de son rôle. Quant à la conception professionnelle, seule une coalition d'acteurs multiples, puissance publique, syndicats, universitaires, peut la faire avancer. Cela exige des politiques. Aux Etats-Unis, elles furent tentées, comme on l'a précédemment vu (Bourdoncle, 1991a). Comment sont-elles appréciées aujourd'hui ?

3. - LES DIFFICULTÉS DE LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS

Avant d'aborder les difficultés, rappelons brièvement les deux principales propositions de professionnalisation en cours de réalisation aux Etats-Unis, toutes deux parues en 1986 (14). Le rapport Carnegie « A Nation Prepared : Teachers for the 21st Century » fut élaboré par un groupe assez hétéroclite de personnalités issues de la haute fonction publique, du monde des affaires, de l'éducation et du syndicalisme enseignant. Le rapport « Tomorrow's Teachers » est le fruit du Holmes Group, groupe de doyens des facultés et collèges d'éducation d'une certaine d'universités de recherche. Leur composition préfigure bien leur orientation : le premier rapport est nettement orienté vers les aspects économiques et organisationnels de la professionnalisation, le second, vers les aspects de formation. Mais, pour atteindre leur objectif commun, ils se rejoignent sur trois propositions : élever au niveau de la maîtrise la formation professionnelle des enseignants ; distinguer parmi eux un petit groupe d'élite qui aura des responsabilités, un statut et un salaire plus élevé ; enfin, transformer le fonctionnement des écoles pour qu'elles permettent un exercice professionnel de l'activité enseignante. Ces propositions connaissent chacune des difficultés propres (15). Nous voudrions nous en tenir ici à deux types de difficultés qui, selon nous, touchent au cœur du processus de professionnalisation (16) : la nature des savoirs et la collaboration des instances concernées, l'école, lieu de la pratique professionnelle et l'université, lieu de la formation.

La nature des savoirs

Il ne peut y avoir de profession en l'absence d'une base de savoirs formels capables d'orienter la pratique, comme nous l'avons vu ci-dessus (§ 1.7) et comme l'affirme le rapport du Holmes Group : « Les professions établies ont, au cours du temps, développé un corps de savoirs spécialisé, codifié et transmis à travers une formation professionnelle et une pratique clinique. Leur droit à un statut professionnel repose sur cela » (p. 63). Quelques quatre-vingt ans auparavant, C. Langdell, le doyen très influent de la Harvard Law School le disait déjà pour sa discipline, pourtant liée à une activité qui n'est pas la moins reconnue des professions : « Si le droit n'est pas une science, l'université ferait mieux d'en référer à sa propre dignité avant de l'enseigner. Si ce n'est pas une science, c'est une espèce d'artisanat, qui peut être mieux appris en servant comme apprenti auprès d'un praticien. » (cité par Clifford et Guthrie, 1988, p. 74). Pour le Holmes Group, aucun doute, l'éducation est devenue, sinon une science, du moins un domaine reconnu d'érudition et de recherche empirique, capable de fournir une base solide pour la pratique et la formation professionnelles.

« Jusqu'à ces deux dernières décades, la recherche et le contenu des centaines de cours universitaires en éducation devaient s'appuyer lourdement sur les acquis des autres disciplines...Au cours des vingt dernières années cependant, la science de l'éducation promise par Dewey, Thorndike et d'autres au tournant du siècle, est devenue plus tangible : les sciences du comportement ont été appliquées aux écoles elles-mêmes, et plus seulement aux simulations de laboratoire. Les études de la vie scolaire autorisent aujourd'hui quelques conclusions contre-intuitives sur la scolarité et la réussite des élèves » (pp. 51-52).

Comme le souligne Labaree (1992a), les preuves tangibles de l'existence d'un tel savoir existent bien. Ce fut d'abord en 1963 la parution du premier *Handbook of Research on Teaching*, préfacé et édité par Gage, puis, en 1973 et 1986, la parution du second et du troisième, édités respectivement par Travers et Wittrock. Au total 3 481 pages qui résument les travaux fait sur l'enseignement. A cela il faut ajouter les quelques 10 000 pages des six éditions, depuis 1941, de l'*Encyclopedia of Educational Research*, dont chaque fois plusieurs dizaines d'articles sont consacrés à l'enseignement et à la formation des enseignants (Bourdoncle, 1986). Et encore, récemment, le premier manuel de recherches spécialisées sur la formation des enseignants, de 925 larges pages (Houston, 1990). Dans chacun de ces ouvrages, la plupart des articles sont conçus comme une synthèse des travaux de recherche correspondant. C'est dire que la base de recherche concernant l'éducation en général et l'enseignement en particulier est devenue très vaste aux États-Unis (17).

Mais quelle est la nature de tous ces savoirs accumulés ? Pour Gage (1963), ce sont des savoirs construits scientifiquement, selon les méthodes quantitatives et expérimentales des sciences du comportement. Ils sont construits par des recherches de type processus-produit, c'est-à-dire des recherches qui établissent un lien entre ce que le maître fait et ce que l'élève apprend. Gage l'a affirmé dans ses bilans de 1978 et 1983, de telles recherches peuvent, sinon transformer l'enseignement en science, comme on l'a vu plus haut, du moins constituer « la base scientifique de l'art d'enseigner », selon le titre du premier de ces écrits. Cette base, constituée par l'ensemble des relations démontrées entre l'enseignement reçu et les apprentissages effectués, permet de repérer les comportements efficaces, d'en tirer des principes et d'en déduire des prescriptions aussi bien pour l'enseignant

dans sa classe que pour le politique et l'administrateur soucieux de prescrire les programmes les plus adaptés et de fournir les matériaux d'enseignement les plus efficaces. A la suite de Gage, le Holmes Group et d'autres pouvaient légitimement partager l'espoir que se constitue ainsi un ensemble de savoirs scientifiques sur l'enseignement qui permettrait de guider l'activité enseignante de manière rationnelle et professionnelle.

Certes, avec le temps, cette perspective positiviste longtemps dominante a été concurrencée par les perspectives interprétative et critique, plus sensibles à la spécificité des contextes et aux effets de pouvoir et renonçant à l'ambition nomothétique (établir des lois générales), pour assurer soit une proximité plus grande avec les acteurs et leurs interprétations, soit une vision plus large des possibles et de la transformation sociale. Cette concurrence paradigmatique a certes au départ un peu atténué l'assurance initiale, comme le manifeste le titre beaucoup moins optimiste du second bilan de Gage : « Hard Gains in the Soft Sciences » (Les durs progrès dans les sciences molles) (1983). Mais cet auteur s'en est finalement accommodé et a fait preuve d'un grand oecuménisme paradigmatique devant le congrès de l'American Educational Research Association de 1988 : la base de connaissance sur l'enseignement ne peut être qu'enrichie par l'existence de paradigmes différents et même concurrents, du moment qu'ils ne se font pas une guerre mortelle, mais reconnaissent leur complémentarité (Gage, 1989). Dans le dernier Handbook of Research on Teaching (Wittrock, 1986), Shulman (1986) et Biddle et Anderson (1986) manifestent le même éclectisme paradigmatique, Shulman recommandant même les programmes de recherche de « grand strategies », selon son expression américaine, c'est-à-dire combinant de manière rigoureuse différents paradigmes. Labaree n'en croit pas moins — peut-être par choix d'un paradigme critique — que le discours sur la professionnalisation des enseignants reste imprégné par la conception scientiste de Gage, dont on sait les mérites, mais aussi les limites. Il est vrai que cette conception reste prépondérante lorsqu'il s'agit de prendre des décisions, car elle est la seule à donner une vision d'ensemble basée sur une méthode scientifique à laquelle les décideurs font spontanément plus confiance. Il est effectivement plus difficile de décider à partir des études de cas et des inférences de sens que produisent les paradigmes interprétatif et critique.

La difficulté majeure vient du rapport de ces savoirs avec les enseignants. Bien que ces savoirs portent sur leur pratique et souvent la prescrivent, ils leur restent largement extérieurs. Ce n'est pas eux qui les ont produits, mais des universitaires de sciences de l'éducation qui, même si beaucoup furent jadis des enseignants comme eux, ont oublié cela et furent choisi pour autre chose. Le mode de construction analytique de ces savoirs, alors qu'eux même vivent leur pratique de manière plutôt synchronique les éloigne encore plus. Ils les trouvent trop éloignés de leur expérience quotidienne et portent un jugement souvent négatif sur leur formation initiale, où ils y furent particulièrement exposés. Comme l'indiquent Tardif, Lessard et Lahaye (1991), à partir de leur recherche :

« Pour les enseignants, les savoirs acquis par l'expérience du métier constituent les fondements de leur compétence. C'est à partir d'eux qu'ils évaluent leur formation antérieure ou leur formation en cours de carrière »... (Par rapport aux conditions de leur métier, qui constituent leur pratique et à partir desquelles ils élaborent leur savoir d'expérience) « s'établit un écart, une distance critique entre les savoirs d'expérience et les savoirs acquis grâce à la formation. Pour certains, cette distance est vécue comme un choc (le choc de la dure réalité des groupes et des

classes) lors de leur premières années d'enseignement. En devenant enseignants, ils découvrent les limites de leurs savoirs pédagogiques ; » (p. 65-66).

Et nos auteurs ajoutent que certains rejettent purement et simplement leur formation initiale, d'autres la réévaluent et d'autres ont des jugements plus nuancés. Est-ce à dire qu'ils rejettent les savoirs sur leur activité qui ne viennent pas de l'expérience ? Non car la pratique quotidienne permet

« une évaluation des autres savoirs , sous le mode de leur retraduction en fonction des conditions contraignantes de l'expérience.. Les enseignants ne rejettent pas globalement les autres savoirs : au contraire, ils les incorporent à leur pratique mais en les retraduisant dans les catégories de leur propre discours. En ce sens, la pratique apparaît comme un processus d'apprentissage à travers lequel les enseignants retraduisent leur formation et l'ajustent au métier, en « éliminant ce qui leur semble inutilement abstrait ou sans rapport à la réalité vécue et en conservant ce qui peut leur servir d'une façon ou d'une autre » (p. 67)

Un tel rapport au savoir chez les enseignants invalide tout programme de formation qui chercherait à transmettre des savoirs à appliquer tels quels, parce qu'ils seraient scientifiquement établis par des recherches comme celles que nous avons précédemment évoquées. Des programmes de ce type ont effectivement existé. Certains, s'inspirant des recherches susdites, eurent même leur heure de gloire dans les années soixante-dix, sous le nom de Performance ou Competency Based Teacher Education (PBTE ou CBTE). Cette conception applicationniste du savoir nous semble contradictoire avec une conception professionnelle de l'activité enseignante, pour autant qu'un professionnel, c'est non seulement celui qui maîtrise un corps de savoir formel, mais aussi celui qui l'interprète pour pouvoir l'appliquer à des cas toujours particuliers.

Friedson (1986) distingue à l'intérieur de chaque profession trois groupes : les enseignants-chercheurs, les administrateurs et les praticiens. Les enseignants chercheurs, qui produisent les savoirs formels, sont beaucoup plus intéressés par leurs règles abstraites de construction que par les circonstances contingentes de leur application. Les administrateurs sont naturellement plus intéressés par les besoins de gestion de l'organisation que par l'intégrité des savoirs, qu'ils transforment souvent en règles et normes propices à la gestion, ce qui les formalisent davantage. Enfin les praticiens sont intéressés au premier chef par la solution des cas concrets qu'ils rencontrent. Pour ce faire ils s'appuient à la fois sur les savoirs disponibles et sur leur expérience personnelle. Mais ils donnent toujours la priorité à leur expérience sur le savoir théorique, lorsque l'un contredit l'autre. En fait ils sont amenés avec le temps à transformer leur savoir en quelque chose de beaucoup plus individuel et idiosyncrasique que le savoir formel des universitaires.

Du coup, peut-on dire qu'il y ait assujettissement de la pratique à des savoirs prescrits, parce qu'elle ne les produit et ne les contrôle pas ? Peut-on « parler d'un rapport d'aliénation des enseignants aux savoirs... [parce que cela] implique toujours au fond une certaine distance — sociale, institutionnelle, épistémologique — qui les sépare et les dépossède de ces savoirs, produits, contrôlés et légitimés par d'autres qu'eux ? » (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991, p. 62). Nous ne le croyons pas. Ces auteurs répondent d'ailleurs négativement à leur question lorsqu'ils perçoivent les savoirs d'expérience comme « le centre de gravité du savoir enseignant, à partir duquel les enseignants tentent de transformer leurs rapports d'extériorité aux savoirs en

rapports d'intériorité à leur propre pratique » p. 68). Ils refusent d'ailleurs le rôle de simple interprète du savoir produit par d'autres que Friedson semble prêter aux praticiens d'une profession. Car il leur semble que cette interprétation, « cette retraduction sur le terrain des contingences professionnelles est porteuse de savoirs propre qu'il importe de mieux connaître dans leur émergence et dans leur structuration » (p. 68). Voilà un beau travail pour les sciences de l'éducation. En attendant, si la « guerre paradigmatique », selon l'expression de Gage, s'est apaisée, laissant espérer une base de connaissance pour l'exercice professionnel de l'enseignement relativement consensuelle, ce que Shulman a essayé de faire (1987), un nouveau front de recherche s'est ouvert avec la plus large reconnaissance des savoirs expérimentiels, dont on maîtrise mal encore les retombées.

La collaboration entre les écoles et les universités

Depuis Parsons on le sait, tout processus de professionnalisation implique l'université, lieu de production, de rationalisation et de diffusion des savoirs de haut niveau sur lesquels la profession assoie ses prétentions de compétence, d'exclusivité et d'autonomie. Il implique aussi, on s'en doute, le lieu naturel où s'effectue la pratique professionnelle, école, hôpital, etc. Il implique enfin un minimum de liens entre ces deux instances, que cela prenne la forme de stages divers analysés à l'université ou d'internat, dans des lieux de pratique mixtes, à la fois universitaires et professionnels, comme le centre hospitalo-universitaire, la Professional Development School du Holmes Group (1990) ou le Oxford Internship Scheme (Benton, 1990). Pour la formation des enseignants, on rencontre des problèmes sur ces trois plans. Prenons d'abord l'université et l'exemple des États-Unis. Comme l'ont montré Judge (1982), Clifford et Gunthrie (1988) et Goodlad et al. (1990a), les grandes universités privées, qui, pour certaines d'entre elles et à certains moments de leur histoire, avaient beaucoup investi dans la formation des enseignants (18), s'en sont désintéressées largement. C'est pour elles une activité sans prestige qui, par sa nature, sa masse et ses exigences, mobilise à peu près complètement et n'est guère compatible avec la recherche, moteur essentiel de la carrière universitaire. Ces universités ont préféré investir dans la formation plus prestigieuse et à petits effectifs des administrateurs scolaires et des professions para éducatives (orientation, rééducation), plus compatible avec la recherche de pointe. Le plus gros des bataillons d'enseignants en formation était donc pris en charge par les collèges et universités publiques et privées de moindre réputation, qui avaient cette activité en quelque sorte dans leur gènes, puisque la plupart venaient des anciennes écoles normales, transformées au début du siècle en collèges et depuis, pour beaucoup, en universités (Woodring, 1975). Mais, comme le souligne Goodlad (1993) :

« Ce statut inférieur attribué à la formation des maîtres sur les campus ainsi que dans les facultés d'éducation des grandes universités transmet un message regrettable aux universités privées et publiques régionales de rang moyen qui forment la plupart des professeurs. Si la formation des maîtres est considérée comme une activité d'une priorité secondaire dans les universités de premier rang, pourquoi serait-elle entreprise vigoureusement dans les institutions régionales ? Et si la publication et la recherche constituent la règle du jeu dans les grandes universités, pourquoi accorderait-on un surcroît de mérite et de rémunération pour la supervision des stagiaires dans les universités mineures ? » (pp. 211-212) ?

Depuis 1986, plusieurs initiatives (Holmes Group, Renaissance Group, National Network for Education Renewal) essaient, par des chemins différents, de combattre ce désintérêt pour la formation des maîtres et d'en faire un des thèmes centraux de la réforme de l'éducation. Certes, remarque Goodlad (1990, 1993), la plupart des présidents d'universités se désintéressent de la formation des enseignants, mais pas tous. Et la pression extérieure se renforce, notamment celle des responsables élus, soucieux de satisfaire les besoins de leurs électeurs (de meilleurs maîtres dans les écoles, plus de places dans les universités) avant de répondre aux besoins de prestige des universitaires.

Mais le débat n'en continue pas moins au Canada, aux États-Unis et dans plusieurs autres pays, comme le soulignent Perron, Lessard et Bélanger (1993). Pour les uns, l'université, de par sa mission traditionnelle, est mal adaptée pour assurer des formations professionnelles : elle ne possède pas tous les savoirs nécessaires dans une telle entreprise, et ceux qu'elle sait développer ne sont pas les plus utiles. Sa tradition de liberté, de culture critique et d'individualisme n'est pas la plus favorable à l'entreprise de socialisation forte que constitue toute formation professionnelle. Bref, mieux vaut que la formation proprement professionnelle soit faite ailleurs, comme ce fut le choix de la France avec les IUFM. Pour d'autres, l'instauration d'une formation professionnelle à l'université pour professionnaliser une activité est tout à fait possible. Depuis le Land Grant Act (1862), les universités américaines l'ont montrées pour toutes sortes d'activités. Mais il faut alors, comme cela a été réalisé au début du siècle pour la médecine, avec Flexner et la mise en place du modèle hospitalo-universitaire, articuler l'université avec les lieux de la pratique, les écoles, qui apparaissent de plus en plus comme des lieux de production des savoirs pédagogiques et didactiques, ainsi que le soulignent Perron, Lessard et Bélanger (1993) :

« L'université jouerait ici un rôle de légitimation des savoirs pratiques, en les rationalisant, en les objectivant et en les diffusant à l'ensemble de la profession. Les formateurs de maîtres trouveraient leur identité dans une conception de la formation et de la pratique du métier axée sur la réflexivité — et donc sur la production, la validation et la critique des savoirs pratiques — et le développement du potentiel pédagogique des enseignants pris un à un et en tant que groupe. La recherche et la culture de recherche en sciences de l'éducation seraient pour l'essentiel centrées sur l'école et la pratique enseignante et se déroulerait dans un réseau d'écoles associées ou dans ce que les Américains appellent les **professional development schools**. » (p. 21).

Ce fut en effet l'un des mérites du Holmes Group que de ne pas se contenter de prôner la professionnalisation des enseignants, mais de proposer une solution à ce dilemme des formations professionnelles : comment articuler pratique et théorie. Qu'est-ce qu'une *professional development school* (PDS) ? Selon le second rapport du Holmes Group (1990), une PDS, ce n'est pas seulement un laboratoire pédagogique pour la recherche universitaire, ni une école d'application, ni un lieu de pratique pour la formation des futurs enseignants, mais tout cela à la fois : « une école pour la formation des professionnels débutants, pour la formation continue des professionnels expérimentés et pour la recherche et le développement de la profession enseignante ». (p. 1) C'est aussi, ajoutent les auteurs, un effort pour créer une coalition institutionnelle destinée à mettre ensemble les partenaires nécessaires, universités, département de sciences de l'éducation et écoles publiques. Thompson, en charge de leur mise en place pour l'Université d'État du Michigan, l'un des sanctuaires du Holmes Group, a décrit cette entreprise en

français (1993). On se contentera d'y renvoyer, pour s'attarder sur les écrits de deux personnes plus critiques. La première est un collègue de la même université, David Labaree. Dans un premier texte (1990) consacré à une large généalogie explicitant les diverses logiques qui ont favorisé l'apparition de ce fort discours sur la professionnalisation des enseignants au milieu des années 80 et ses conséquences, il note que les PDS renforcent encore l'influence des universitaires, principaux bénéficiaires de ce processus, en l'étendant aux lieux de la pratique professionnelle, où désormais ils interviennent. Il remarque toutefois dans un article ultérieur qu'il y a une grande différence dans la rhétorique utilisée dans les deux rapports du Holmes Group (1986 et 1990). Le premier en appelle à l'autorité de la science, le second, aux valeurs démocratiques :

« Tandis que la rhétorique de Faire la Science (utilisée dans le premier rapport) assoit ses affirmations sur des résultats scientifiques et sur la capacité des experts à appliquer ces résultats, la rhétorique de Faire le Bien (utilisée dans le second rapport) puise son pouvoir dans des valeurs partagées et dans un engagement collectif des réformateurs à mettre ces valeurs en pratique. » (Labaree, 1992, p. 12)

Dans le premier rapport, les PDS, parfois nommées *teaching schools*, par analogie avec les *teaching hospital*, les centres hospitalo-universitaires, ont pour but de réunir dans un même lieu — et dans une même personne, le professeur d'université — trois fonctions jadis séparées : la recherche, l'enseignement auprès des étudiants et la pratique professionnelle directe, l'enseignement quelques heures auprès de élèves. Dans le second rapport, il s'agit plutôt de faire et de chercher ensemble, et l'on rejette explicitement « la conception répandue selon laquelle les universitaires produisent le savoir et les écoles appliquent leurs résultats ». La force d'une telle rhétorique démocratique, c'est qu'elle affirme se battre pour des valeurs incontestables : qui refuserait de s'engager pour faire le bien ? Sa faiblesse, c'est qu'avec des valeurs aussi larges et lointaines, elle ne peut guère être opérationnelle. C'est plus un acte de foi démocratique qu'un programme de réforme, même en éducation. Mais, ajoute Labaree, cette absence de précision laisse la voie à différentes tentations, dont celle des professeurs d'éducation, les mieux placés pour combler le vide avec les objectifs de recherche et de professionnalisation qui étaient ceux du premier rapport. Et Labaree de conclure que si la présence simultanée des deux rhétoriques est fort efficace, la rhétorique démocratique assurant une forte adhésion et la rhétorique scientifique une forte opérationnalisation, elle est trompeuse, car la réforme résultante sera loin de la participation égalitaire affirmée. Mais affirmer une chose et en faire une autre ou plutôt dire le bien et faire le possible, n'est-ce pas le minimum d'art politique nécessaire pour faire avancer une réforme ?

La seconde critique vient de Goodlad (1993). Dans un contexte égalitaire où l'on doit donner un égal poids à l'avis de chacun, quitte à bloquer la possibilité d'une vision commune, il est particulièrement téméraire de réunir des groupes qui n'ont jamais travaillé ensemble et ce, pour solutionner des problèmes qu'aucun d'eux n'a jamais affrontés dans leur totalité. Et Goodlad d'ajouter — et on voit qui est visé :

« Réunir le personnel des écoles et celui des universités dans des écoles associées pour ensuite renouveler à la fois ces écoles et la formation des maîtres constitue sans doute le défi le plus exigeant de tous. » (p. 223).

Comme il l'a montré ailleurs (1987), Goodlad connaît trop les difficultés énormes du changement en éducation et le gouffre existant entre les écoles

et les universités pour exiger que l'on affronte à la fois des objectifs de recherche, de formation d'enseignants et de réforme de l'école. Aussi se contente-t-il d'élargir une démarche antérieure plus modeste et pragmatique, le National Network (of School-University Partnership) for Educational Renewal, qui fédère des partenariats régionaux déjà existant et répondant à un minimum de conditions communes. Après son rapport récent sur la formation des enseignants (Goodlad, 1991), le réseau a été ouvert à 6 à 8 nouveaux établissements par an, sous réserve qu'ils obéissent aux 19 principes très généraux énoncés dans le rapport. La démarche est plus pragmatique et exploratoire que volontariste, à la différence du Rapport Holmes. En dehors de la volonté d'innovation, qui peut prendre beaucoup de formes, il n'y a guère de modèle proposé, et en tout cas pas celui de la professionnalisation des enseignants, peu mentionnée dans le rapport principal, mais fort critiquée dans l'un des ouvrages d'accompagnement (Goodlad, Soder et Sirotnick, 1990b). A vrai dire, si Goodlad croit aux vertus positives de la collaboration entre écoles et universités, il préfère nettement que les rôles sont bien distingués. Il souhaite même que soit créés dans les universités des centres pédagogiques exclusivement voués à la formation des enseignants et distincts des départements d'éducation qui pourraient dès lors se consacrer entièrement à la recherche et à la formation à la recherche. On le voit, même dans les pays qui avaient choisi l'universitarisation complète de leurs formations d'enseignants, le débat n'est pas fini, comme le reconnaissent d'ailleurs nous trois auteurs québécois, Perron, Lessard et Bélanger (1993) :

« Il est possible que la logique de la professionnalisation d'une part et celle de l'excellence universitaire d'autre part — cette dernière étant définie en terme de production de savoirs disciplinaires, fondamentaux et critiques — soient à terme incompatibles et qu'à poursuivre les deux dans un même cadre institutionnel, on se condamne à un relatif échec sur les deux tableaux » (p. 22).

Faut-il séparer universitaire et professionnel, comme ils le suggèrent ou les faire collaborer par l'intermédiaire d'un lieu transitionnel comme les PDS ? Faut-il au contraire, comme le suggèrent d'autres de leurs collègues, faire en sorte que les départements d'éducation cessent leur imitation vaine des départements disciplinaires pour se consacrer pleinement à la formation d'enseignants et obtenir ainsi « une forme plus respectée d'existence sur le campus universitaires et dans la société » (Laferrière, citée par Carbonneau, 1993). Voilà encore une difficulté non résolue sur le chemin de la professionnalisation. L'empêche-t-elle d'avancer ? Nous ne le pensons pas.

CONCLUSION : LE MYTHE NÉCESSAIRE

Voilà, ci-dessus et dans le texte précédent (Bourdoncle, 1991), quelques uns des arguments pour et contre la professionnalisation des enseignants. Au terme de ce travail, elle a, pour nous, perdu un peu de son aura initiale. La représentation idéalisée des professions a été quelque peu malmenée par la sociologie des professions de ces trente dernières années. Les chemins pour parvenir à ce statut encore envié sont parsemés d'obstacles. On a vu deux des principaux. Il y en a bien d'autres. Le coûts et les dangers d'un tel processus sont bien réels et aujourd'hui mieux connus. Quant aux bénéfices attendus ils n'en restent pas moins importants. Voyons tour à tour ces trois derniers points.

Les obstacles sont nombreux. Il suffit, pour le montrer, de reprendre la liste qu'a dressé Labaree pour le contexte américain :

« ... les problèmes liés au fait d'essayer de promouvoir des standards professionnels dans une activité de masse ; la probabilité de dévaluation des diplômes que risque d'entraîner la hausse des exigences d'entrée ; la tradition égalisatrice des syndicats ; les résistances fiscales et politiques des parents, citoyens et politiciens ; l'affirmation d'un contrôle professionnel sur les écoles ; l'entrée tardive de l'enseignement dans le champ déjà peuplé des emplois professionnalisant ; la professionnalisation antérieure des administrateurs scolaires et le pouvoir établi de la bureaucratie administrative ; la tradition ancienne de promouvoir les réformes scolaires par des moyens bureaucratiques ; la difficulté à convaincre le public qu'un savoir sur les matières scolaires communes et non ésotériques constitue une forme d'expertise professionnelle exclusive ; la difficulté à faire de la pédagogie un système formel de savoir professionnel ; le rôle important des non professionnels (parents et autres profanes) dans la formation des enfants ; le faible statut des facultés d'éducation et des formateurs d'enseignants ; le faible empressement de l'université à desserrer son monopole sur les savoirs de haut niveau ; et la diversité des lieux dans lesquels la formation des enseignants se réalise. » (Labaree, 1992a, p. 126-127).

Étant donné tous ces obstacles, on peut se demander si l'activité enseignante deviendra un jour une profession pleine et entière. Mais qu'est-ce qu'une profession pleine et entière, s'interroge P. Reed (à paraître). « Est-ce quelque fin idéale de la professionnalisation qui, une fois atteinte fournit des bénéfices ultimes à la fois à la profession et au public ? » D'abord, son examen d'un secteur relativement avancé en matière de professionnalisation, la médecine, montre que si les bénéfices en terme d'efficacité pour les clients et de revenus pour les membres de la profession ont été énormes, les coûts pour la collectivité en terme de dépenses croissantes, d'inégalité d'accès, de technicisation au détriment des aspects très personnels et relationnels du rapport aux soins et à la mort, n'ont pas été moins importants. Des dangers similaires de technicisation au dépend de la relation éducative, de captation du contrôle des écoles aux dépends des parents, des citoyens et de la puissance publique existent aussi en éducation. Ensuite la professionnalisation n'est pas un processus avec un début (plein de promesses) et une fin (les remplissant toutes), mais un processus constant de lutte pour maintenir son contrôle sur son secteur d'activité (Abbott, 1988) avec, à chaque période, des bénéfices et des coûts variables pour chacun.

Si les dangers ne peuvent être a priori écartés, les bénéfices attendus restent très importants. Beaucoup d'entre eux sont mentionnés dans les rapports Holmes et Carnegie. On se contentera ici d'en citer trois, ayant pour bénéficiaire l'élève, l'enseignant et la puissance publique. Pour l'élève, un enseignant plus professionnel mettrait en œuvre une expertise permettant de traiter individuellement son cas, s'il était besoin. Perrenoud (1993) fait par exemple une liste des connaissances et capacités que pourrait mobiliser un enseignant plus professionnel pour aider un élève qui ne peut apprendre à lire. Car, ajoute Perrenoud, « tout échec n'est pas fatal. Un enseignement plus efficace pourrait le prévenir ou le neutraliser au prix d'une professionnalisation accrue, conçue ici comme une capacité à comprendre et à neutraliser les causes de l'échec, donc à traiter les différences sans les transformer constamment en inégalités » (p. 64). Pour les enseignants, à une époque où les systèmes éducatifs mettent de plus en plus au cœur de leurs préoccupations ce que l'élève apprend et non plus ce que le maître enseigne, la professionnalisation lui permet de redéfinir son rôle de manière adaptée et valorisée.

Elle centre en effet le « praticien » sur les besoins de son « client » en lui fournissant les savoirs et l'autonomie nécessaire pour trouver une solution convenable et individuelle.

Quant à la puissance publique, outre l'amélioration de l'efficacité de l'enseignement, avec ses bénéfices économique (meilleur rendement éducatif) et politique (plus grande égalité des chances), outre encore l'attractivité plus grande de l'activité enseignante, gage à terme de meilleurs enseignants, la professionnalisation lui assure le progrès de cette activité (19) mieux que les modèles concurrents (20). Les modèles artisanal et artistique ne permettent guère l'accumulation collective des savoirs et favorisent plus la reproduction que le progrès. Le modèle industriel de l'activité rationalisée et contrôlée n'est guère crédible aujourd'hui. Il tombe en outre sous la critique du Doyen Holmes, qui déclarait en 1930 à ses étudiants d'Harvard que toute nation dont les enseignants « ont le plus souvent des tâches petites et mécaniques, étroitement contrôlées, sorties directement des manuels et suivant étroitement les instructions, est en train de soumettre son futur à la gouverne d'esprits de seconde classe » (Powell, 1976, p. 12-13).

Selon Neaves (1992), les enseignants vivent avec le mythe d'un âge d'or passé où ils étaient largement reconnus dans les petites communautés rurales et où, dans certains pays comme la France, ils participaient non seulement au combat contre l'ignorance, mais aussi à celui pour la République. Les formateurs d'enseignants veulent peut-être créer le mythe d'un âge d'or futur, où les enseignants professionnels, armés d'un savoir de haut niveau, pourraient faire du « sur mesure pédagogique » (Carbonneau, 1993), et être ainsi mieux payés. Un âge d'or où eux-mêmes formeraient donc de vrais professionnels et seraient ainsi reconnus dans leur université. L'avantage de ce second mythe sur le premier, c'est que le futur est dans nos mains. Mais le futur existe-t-il, s'interroge Novoa (à paraître), en citant un pédagogue célèbre : « Non ! Non ! Il existe bel et bien ! Le futur existe comme idée. Ce qui constitue les enseignants en profession, ce n'est pas une cause efficace, mais plutôt une cause finale. Un projet. Un plan. Une idée de ce qui viendra... » Il faut croire, prudemment et lucidement, aux idées, aux histoires et aux mythes. Ils nous captent, mobilisent nos énergies et c'est ainsi qu'ils deviennent vrais. Un peu plus vrais.

NOTES

(1) Allocution du Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche devant la Commission des affaires culturelles le 1/7/93 et Communiqué des Ministres de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche du 10/7/93.

(2) Un sociologue des professions, E.C. Hughes, exprimait la même idée en d'autres termes en 1960 : « L'Amérique du nord a non une conscience des classes, mais une auto-conscience de classe (class self-conscious). Le travail sur les professions, comme sur d'autres aspects, manifeste cela ; c'est en partie une étude de l'avancement social (mobilité). L'avancement est de deux types. Le premier est la montée de l'individu par l'obtention d'un emploi bien coté ou par l'obtention d'un succès remarquable dans son emploi. Le second, c'est l'effort collectif des membres d'un métier organisé pour accroître sa place et augmenter son pouvoir par rapport aux autres. Cet effort, dans les emplois des classes moyennes est de manière caractéristique orienté vers l'obtention d'un statut professionnel. Car quels que soient les autres sens du mot profession, c'est, en

anglais moderne, un symbole de haut rang parmi les emplois. » (p. 55)

(3) Les professionnels des sciences sociales constructeurs de théories ont eux-mêmes failli, si l'on en croit un analyste récent, Lindblom (1990). Ceci est certes en partie du aux mécanismes de protection de la corporation, mais aussi au fonctionnement ordinaire de la société, qui privilégie systématiquement les interprétations du social favorisant le statu quo au détriment des autres possibilités.

(4) Il est vrai que cet ouvrage, intitulé **Le chômage créateur** porte un titre plus provocateur qu'engageant et traite d'un phénomène, les professions aux États Unis, qui est très différent en France, comme on l'a déjà vu (Bourdoncle, 1991).

(5) Il semble qu'ici, comme en d'autres endroits de son ouvrage, Illich pense aux communautés marginales qui s'étaient développées sur des bases en partie distinctes dans divers pays : États-Unis (hippies), Allemagne (alternatifs), France (soixante-huitards néoruraux)...

- (6) L'activité devait à la fois être en grande partie intellectuelle ; mobiliser des connaissances savantes apprises à l'université ; de nature pratique, et non académique ou théorique ; sa technique être enseignée explicitement, et non transmise sur le tas et enfin fortement organisée sur le plan interne.
- (7) On retrouve là, dans un langage un peu différent, la critique qu'avait faite en 1973 Habermas de la tentation positiviste des praticiens d'imiter les sciences de la nature, avec leur conception instrumentale et applicationniste de la science et de la technique comme moyens de résoudre les problèmes de la pratique, placée en situation dépendante, simple lieu de l'application. Mais Habermas refuse de voir les problèmes pratiques comme de simples problèmes techniques, relevant de la seule raison instrumentale. Il faut selon lui réintroduire les valeurs, intérêts et jugements qui sont à l'origine des buts que l'homme donne à son action et avec lesquels il la justifie et l'évalue.
- (8) Sur l'existence de cette conception applicationniste de la science et de la technique chez les scientifiques eux-mêmes, on pourra voir Delbos et Jorion (1984), qui opposent les conceptions des professionnels de l'ostéocréature, des marais salant et de la petite pêche à celles des scientifiques et ingénieurs qui réglementent leurs activités.
- (9) Voir Harris, 1982, et Mattingly, 1975, pour les États-Unis ; Ozga et Lawn, 1981, pour le Royaume Uni et Léger, 1983, pour la France.
- (10) Et fut contesté, de Woods, 1982, à Hargreaves, 1992.
- (11) « Nous demandons au professionnel de diagnostiquer les difficultés, d'évaluer les solutions, et d'y faire son choix. Nous lui demandons de prendre l'entière responsabilité à la fois de la stratégie et de la tactique, alors que de l'artisan, nous n'attendons qu'un diagnostic normalisé, l'application correcte des procédures, et rien de plus. » (Broudy, 1956).
- (12) Il existe certes des savoirs formels et systématiques en éducation, comme ceux qu'essaient d'établir les sciences de l'éducation. Mais certains défenseurs de la vision artisanale de l'enseignement comme McNamara et Desforges (1978), (voir aussi Desforges et McNamara, 1977), critiquent fortement ces sciences de l'éducation qui fournissent un savoir ni assuré, ni utile pour l'enseignant. Plutôt que de continuer à construire et enseigner de force des théories inutiles, mieux vaudrait qu'elles contribuent à objectiver le savoir tacite des enseignants en les aidant à analyser leur pratique. Mais, comme le rapportent Naish et Hartnett (1980), l'expérience peut être aussi bien mauvaise — et rendre les gens routiniers — que bonne — et les rendre plus ouverts et conscients. Sa valeur dépend autant de la personne qui la vit, et qui lui donne sens, que de ses caractéristiques propres. En outre, l'expérience ne suffit pas, elle est muette si l'on n'a pas les mots et les concepts pour la dire. Ce que fournissent les sciences de l'éducation.
- (13) Certains auteurs comme Tom (1984) ont utilisé pour l'enseignement la métaphore de l'artisanat, non pour ses vertus de modestie et la proximité épistémologique des savoirs mis en œuvre, mais parce que l'enseignement implique une responsabilité globale, à la fois technique et morale. On ne peut le réduire à l'application d'une rationalité technique, s'intéressant au choix des moyens sans discuter les fins, comme il arrive souvent avec les professions qui ont des finalités claires et incontestées (guérir, gagner un procès...). L'enseignant doit être un « artisan moral », qui assume à la fois les fins et les moyens de son activité.
- (14) La décennie 80 fut incontestablement une période faste en réflexions et rapports sur l'éducation aux États-Unis, avec un point fort, l'année 1983, nommée par H. Passow (1984) « l'année des rapports », l'année surtout du rapport qui a battu les records d'audience, **A Nation at Risk**. On peut cependant distinguer deux étapes dans cette décennie. La première, jusqu'en 1985, comprenait surtout des rapports critiques (Boyer, 1983 ; Business-Higher Education Program, 1983 ; Goodlad, 1984 ; National Commission on Excellence in Education, 1983 ; Sizer, 1984 ; Twentieth Century Fund, 1983). La seconde, étape, après 85, connut surtout des rapports proposant des solutions et donc s'intéressant souvent à la formation des maîtres. Aux deux rapports de 1986 déjà cités, il faudrait notamment ajouter, en fin de période, les nombreuses publications faites autour de Goodlad, dont plusieurs concernent les enseignants (Goodlad 1991 ; Goodlad et al. 1990a et b).
- (15) En s'en tenant à la première, l'élévation des niveau de formation va obliger de fermer tous les Collèges d'éducation qui ne peuvent délivrer de formation au-delà de la licence, ce qui, selon le Holmes Group, devrait faire passer le nombre d'institutions impliquées dans la formation des enseignants de 1 200 à 120. On comprend que cette proposition, comme bien d'autres, aient fait l'objet de vifs débats. On trouvera un de ces débats « à chaud », un an après le rapport du Homes Group dans Soltis (1987) et un bilan des réformes accomplies 5 ans après dans Yinger et Hendricks (1990).
- (16) Il existe un autre type de difficultés fort importantes, que nous ne pouvons développer ici faute de place, celles qui concernent les valeurs impliquées dans le processus de professionnalisation. Ce processus ne risque-t-il pas de réduire l'enseignement, activité morale, à une activité technique ? Par sa volonté de promouvoir l'autonomie des enseignants, ne risque-t-il pas de promouvoir le contrôle exclusif des enseignants sur les écoles au détriment du contrôle civique ? Voir notamment sur ces points Goodlad, Soder et Sirotnick (1990b).
- (17) Quant aux hommes nécessaires pour accomplir ces recherches, certains vinrent certes de la psychologie, mais il s'en trouva aussi parmi les formateurs d'enseignants. Ils y virent le moyen de rehausser par une activité de recherche à caractère scientifique leur statut académique faible, qu'ont décrit Lanier et Little (1986) et Wisniewski et Ducharme (1989). Cette quête d'un meilleur statut est aussi, selon Labaree (1992a), l'un des moteurs principaux des réformes actuelles visant la professionnalisation des enseignants aux États-Unis.
- (18) On pense notamment ici au doyen Holmes, de la Graduate School of Education de Harvard, dont le nom fut repris par le groupe d'une centaine de doyens d'écoles d'éducation, auteurs d'un des plans récents de professionnalisation des enseignants les plus actifs. A la fin des années 20, Holmes avait établi un ambitieux programme de formation des enseignants au niveau de la maîtrise, avec le but de rehausser le statut de cette profession. Voir Powell (1976) et aussi sa thèse, publiée en 1980 sous le titre significatif de « The Uncertain Profession ».
- (19) Certes ce progrès est pour les pouvoirs publics un pari, car on ne sait quand ils vont aboutir. Il a pourtant dès le départ un coût bien réel en terme de postes pour assurer l'universitarisation des formations et le développement de la recherche. Mais il est du devoir de la puissance publique de faire de tels paris, qui préparent l'avenir, ou du moins de choisir entre de tels paris en fonction des possibilités. Quelle serait aujourd'hui l'espérance de vie si, pendant des siècles, une médecine au départ peu efficace n'avait accumulé, rationalisé et diffusé à l'université les savoirs et les pratiques les plus prometteuses, quels qu'aient été les doutes séculaires et, sur le moment, justifiés, à l'égard de la Faculté ?
- (20) On le rappelle, ces modèles participent pleinement de la nature de l'activité enseignante, comme de celle de la plupart des professions. Il y a des aspects routiniers, artisanaux, et artistiques dans la pratique du droit, de la médecine, de l'ingénierie... etc. Cela n'empêche pas que la puissance publique puisse chercher à développer tel ou tel aspect par une politique adaptée.

BIBLIOGRAPHIE

1. - La critique des professions

- ABBOTT A. (1983). — « Professional Ethics », *American Journal of Sociology*, 88(5), pp. 855-885.
- ABBOTT A. (1988). — *The system of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago : University of Chicago Press.
- ABBOTT A. (1991). — The order of professionalisation. An empirical analysis », *Work and Occupations*, 18(4), pp. 355-384.
- BECKER H.S. (1962). — « The Nature of a Profession », in *Education for the professions*, Sixty-first Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago : The University of Chicago Press, Part II, pp. 27-46.
- BELL D. (1967). — « Notes on The Post-Industrial Society », *The Public Interest*, 6 and 7.
- BELL D. (1973). — *The coming of post-industrial society. A venture in social forecasting*. New York : Basic Books. Trad : Vers la société post-industrielle. Paris : Laffont, 1976.
- BEN-DAVID J. (1972). — *American Higher Education. Directions Old and New*. New York : Mc Graw Hill.
- BEN-DAVID J. (1963-1964). — « Professions in the class system of present-day societies », *Current Sociology*, 12(3), pp. 246-298.
- BERLANT J.L. (1975). — *Profession and Monopoly: A Study of Medicine in the United States and Great Britain*. Berkeley : University of California Press.
- BLEDESTAIN B.J. (1976). — *The Culture of Professionalism. The Middle Class and the Development of Higher Education in America*. New York : Norton & Cy.
- BOURDONCLE R. (1991a). — « La professionnalisation des enseignants.1-La fascination des professions. » *Revue Française de Pédagogie*, 94, pp. 73-92.
- BOURDONCLE R. (1991b). — *De la formation continue des adultes à la formation initiale des enseignants. Un itinéraire de recherche sociologique sur l'enseignement et les professions*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Saint-Denis : Université Paris 8.
- BRAVERMAN H. (1974). — *Labour and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth Century*. New York : Monthly Review Press. Trad. *Travail et capitalisme monopolistique*. Paris : Maspero, 1976.
- BURRAGE M., TORSTENDAHLH R. (ed.) (1990). — *Professions in theory and history: rethinking the study of the professions*. London : Sage.
- BURRAGE M. (1989). — « Revolution as a starting point for the comparative analysis of the French, American and English legal professions », in ABEL R.L., LEWIS P.S. (ed.). — *Lawyers in Society*. vol. 3, *Comparative Theories*. Berkeley, Ca : University of California.
- BURRAGE M. (1990). — *Introduction : the professions in theory and history*, in BURRAGE M., TORSTENDAHLH R. (ed.), op. cité, pp. 1-23.
- CARCHEDI G. (1975). — « On the Economic Identification of the New Middle Class », *Economy and Society*, 4 (1), pp. 1-86.
- CHAPOULIE J.-M. (1973). — « Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels ». *Revue française de sociologie*, 14(1), pp. 86-114.
- COLLINS R. (1990a). — « Market closure and the conflict theory of the professions », in BURRAGE M., TORSTENDAHLH R. (ed.), op. cité, pp. 24-43.
- COLLINS R. (1990b). — « Changing conceptions in the sociology of the professions », in TORSTENDAHL, R. BURRAGE M., op. cité., pp. 11-23.
- DELBOS G., JORION P. (1984). — *La transmission des savoirs*. Paris : Ed. de la Maison des sciences de l'homme.
- DERBER C. (1982). — *Professionals as Workers: mental labor in advanced capitalism*. Boston : G.K.Hall.
- DERBER C., SCHWARTZ W. (1988). — « Des hiérarchies à l'intérieur des hiérarchies. Le pouvoir professionnel à l'œuvre », *Sociologie et sociétés*, 20(2), pp. 55-76.
- DUBAR C. (1991). — *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin.
- ESLAND G. (1980). — « Professions and Professionalism », in ESLAND G., SALAMAN G. (ed.), op. cité.
- ESLAND G., SALAMAN, G.(ed.) (1980). — *The politics of Work and Occupations*. Milton Keynes : Open University Press.
- FIELDING A.G., PORTWOOD D. (1980). — « Professions and the State — Toward a Typology of Bureaucratic Professions », *The Sociological Review*, 28(1), pp. 23-53.
- FLEXNER A. (1915). — « Is Social Work a Profession ? », *Proceedings of the National Conference of Charities and Correction*. Chicago : Hildmann Printing Co, pp. 576-590.
- FRIEDSON E. (1984). — « Are Professions Necessary ? », in HASKELL, T.L., op. cité, pp. 3-27.
- FRIEDSON E. (1986). — *Professional Powers. A Study of the Institutionnalisation of Formal Knowledge*. Chicago : University of Chicago Press.
- GALBRAITH J.K. (1967). — *The New Industrial State*. Boston : Houghton Mifflin.
- GLAZER N. (1974). — « The Schools of the Minor Professions », *Minerva*, 12(3), pp. 346-363.
- GOULDNER A (1978). — « The New Class Projet », *Theory and Society*, 6(2), pp. 153-203.
- HABERMAS J. (1973). — *La technique et la science comme « idéologie »*. Paris : Gallimard.
- HALLIDAY T.C. (1983). — « Professions, class and capitalism », *Archives européennes de sociologie*, 24, pp. 321-346.
- HALMOS P. (ed.) (1973). — « Professionalism and Social Change », *The Sociological Review Monograph*, 20. University of Keele.
- HASKELL T.L. (ed.) (1984). — *The Authority of Experts. Studies in History and Theory*. Bloomington : Indiana University Press.

- HOFFMAN L.M. (1989). — **The Politics of Knowledge. Activist Movements in Medicine and Planning.** New York : State University of New York Press.
- HUGHES E.C. (1958). — **Men and their Work.** Glenoe, Ill. : The Free Press.
- HUGHES E.C. (1960). — « The Professions in Society », **Canadian Journal of Economics and Political Science**, 26, 1, pp. 54-61. Repris dans VOLLMER et MILLS, op. cité.
- ILLICH I. (1977 a). — **Le chômage créateur.** Paris : Seuil.
- ILLICH I. (1980). — **Toward an history of needs.** New York : Bantam Books.
- ILLICH I. et al. (1977 b). — **Disabling Professions.** London : Marion Boyars.
- JOHNSON T.J. (1972). — **Professions and Power.** London : Macmillan.
- JOHNSON T.J. (1977). — « The Professions in the Class Structure », in SCASE, R. (ed.), op. cité, pp. 93-110.
- KASPI A. (1993). — **Rapport sur les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres.** Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- KUHNS W. (1973). — **The post-industrial prophets.** New York : Harper Colophon.
- LANE R.E. (1966). — « The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgeable Society », **American Sociological Review**, 31, October.
- LARSON M.S., (1977). — **The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis.** Berkeley, Cal. : University of California Press.
- LARSON M.S., (1980). — « Proletarianization and educated labor », **Theory and Society**, 9(1), pp. 131-175.
- LARSON M.S., (1984). — « The Production of Expertise and the Constitution of Expert Power », in HASKELL T.L., op. cité, pp. 28-80.
- LARSON M.S., (1988). — « A propos des professionnels et des experts ou comment il est peu utile d'essayer de tout dire », **Sociologie et sociétés**, 20(2), pp. 23-40.
- LASCH C.(1978). — **Heaven in a Heartless World.** New York : Basic Books.
- LASLETT P. (1971). — **The World We Have Lost.** New York : Ch. Scribner's Sons.
- LEGAULT M. — J. (1988). — « Le métier de chercheur scientifique en sciences sociales et la sociologie des professions », **Sociologie et sociétés**, 20(2), pp. 163-176.
- LIEBERMAN J. (1970). — **The Tyranny of Expertise.** New York : Walker & Cy.
- LINDBLOM C.E. (1990). — **Inquiry and Change: The Troubled Attempt to Understand and Shape Society.** New Haven : Yale University Press.
- LUNDGREEN P. (1988). — **Engineering Education in Europe and the USA, 1750-1930: the Rise to Dominance of School Culture and the Engineering Profession.** Bielefeld : Unpublished Mimeograph.
- McKINLAY J.B. (1982). — « Toward the proletarianization of physicians », in Derber, C., op. cité, pp. 37-62.
- MAURICE M. (1972). — « Propos sur la sociologie des professions », **Sociologie du Travail**, 2, pp. 213-225.
- MURPHY R. (1990). — « Proletarianization or bureaucratization : the fall of the professional ? », TORSTENDAHL R., BURRAGE M., op. cité, pp. 71-95.
- NOVOA A. (1987). — **Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII^e-XX^e siècle).** — Lisboa : Instituto Nacional Lisboa de Investigação Científica.
- OPPENHEIMER M. (1973). — « The proletarianization of the professional », **Sociological Review of Monographs**, 20.
- PARADEISE C. (1988). — « Les professions comme marchés du travail fermés », in **Sociologie et sociétés**, 20(2), pp. 9-21.
- PARKIN F. (1979). — **Marxism and Class Theory: a Bourgeois Critique.** London : Tavistock.
- PARRY N., PARRY J. (1976). — **The Rise of the Medical Profession.** London : Croom Helm.
- POLANYI K. (1944). — **The Great Transformation. The political and economic origins of our time.** Boston : Beacon Press, 1957. Trad. La grande transformation. Paris : Gallimard, 1983.
- POLANYI M. (1962). — **Personal Knowledge. Toward a Post-Critical Philosophy.** London : Routledge & Kegan Paul.
- POLANYI M. (1967). — **The Tacit Dimension.** New York : Doubleday.
- SACK M. (1983). — « Removing the Blinkers ? A critique of recent contributions to the sociology of the professions », **The Sociological Review**, 31(1), pp. 1-21.
- SALAMAN G. (1982). — « Bravermania and beyond : recent theories of the labor process », **Sociology**, 16(2), pp. 251-269.
- SCASE R. (ed.)(1977). — **Industrial Society: Class Cleavage and Control.** London : Allen & Unwin.
- SCHÖN D.A. (1983). — **The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action.** New York : Basic Books.
- SCHÖN D.A. (1988). — **Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions.** San Francisco : Jossey-Bass.
- SCHUDSON M. (1980). — « A Discussion of Magali Sarfati Larson **The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis** », **Theory and Society**, 9(1), pp. 215-229.
- STEINFELS P. (1979). — **The Neo-Conservatives.** New York : Simon & Schuster.
- SVENSSON L.G. (1990). — Knowledge as a professional resource : case studies of architects and psychologists at work. », in TORSTENDAHL, R., BURRAGE, M., op. cité, pp. 51-70.
- TORSTENDAHL R., BURRAGE M. (ed.) (1990). — **The Formation of Professions. Knowledge, State, and Strategy.** London : Sage.
- VOLLMER H.M., MILLS D.L. (ed.)(1966). — **Professionalization.** Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall.
- WEBER M. (1922). — **Wirtschaft and Gesellschaft.** Tübingen : Mohr. Trad. partielle : **Economie et société.** Paris : Plon, 1971.

2. - La professionnalisation des enseignants

- APPLE M. (1982). — **Education and Power**. Boston : Routledge & Kegan Paul.
- APPLE M. (1980). — « Curricular form and the logic of technical control: building the possessive individual », in BARTON L., MEIGHAN R., WALKER S. (eds). — **Schooling, Ideology and Curriculum**. Lewes : Falmer Press.
- APPLE M. (1983). — « Work, Class and Teaching », in BARTON L., WALKER S.(ed.). — **Gender, Class and Education**. Lewes : Falmer Press. Repris dans OZGA J. (1988), op. cité, pp. 99-115.
- APPLE M., TEITELBAUM K. (1986). — « Are teachers losing the control of their skills and curriculum ? » **Journal of Curriculum Studies**, 18, pp. 177-184.
- AXELROD J. (1973). — **The University Teacher as Artist**. San Francisco : Jossey Bass.
- BOURDONCLE R. (1993). — « L'évolution des sciences de l'éducation dans la formation initiale des enseignants en Angleterre. » in LESSARD C., PERRON M., BELANGER P.W. (1993), op. cité, pp. 133-151.
- BOWLES S., GENTIS H. (1976). — **Schooling in Capitalist America**. Boston : Routledge & Kegan Paul.
- BROUDY H.S. (1956). — « Teaching — Craft or Profession ? » **The Educational Forum**, 1, pp. 175-184.
- BUSWELL C. (1980). — « Pedagogic change and social change » **British Journal of Sociology of Education**, 1(3). Repris dans OZGA J. (1988), op. cité, pp. 119-132.
- DARLING-HAMMOND L., LIN GOODWIN A. (1993). — « Progress Toward Professionalism in Teaching », in CAWELTI G. (ed.). — **Challenges and Achievements of American Education**. 1993 Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development, pp. 19-52.
- DARLING-HAMMOND L., WISE A.E., PEASE S.R. (1983). — « Teacher Evaluation in the Organisational Context : A Review of the Literature » **Review of Educational Research**, 53(3), pp. 285-328.
- DENSMORE K. (1987). — « Professionalism, proletarianization and teacher work », in POPKEWITZ T. — **Critical Studies in Teacher Education : its folklore, theory and practice**. Lewes : Falmer Press, pp. 130-160.
- DESFORGES C., McNAMARA D. (1977). — « One Man Heuristic is Another Man's Blindfold : Some Comments on Applying Educational Practice. » **British Journal of Teacher Education**, 3(1), pp. 27-39.
- FREEDMAN S. (1985). — « Teacher burnout and institutional stress », in LAWN, M.(ed.). — **The Politics of Teacher Unionism : International Perspectives**. London : Croom Helm.
- GAGE N.L. (1978). — **The Scientific Basis of the Art of Teaching**. New York : Teachers College Press.
- GAGE N.L. (1983). — **Hard Gains in the Soft Sciences : The Case of Pedagogy**. Bloomington, Ind. : Phi, Delta, Kappa's Center on Evaluation.
- HARGREAVES A. (1992). — « Time and Teachers'Work : an Analysis of the Intensification Thesis. » **Teachers College Record**, 94(1), pp. 87-108.
- HARRIS K. (1982). — **Teachers and Classes : a Marxist Analysis**. Sydney : Routledge & Kegan Paul.
- HARTNETT A., NAISH M. (1980). — « Technicians or Social Bandits ? Some Moral and Political Issues in the Education of Teachers », in WOODS P. (ed.), op. cité, pp. 254-274.
- HATTON E.J. (1988). — « Teachers'Work as Bricolage : implications for teacher education. » **British Journal of Sociology of Education**, 9(3), pp. 337-357.
- HIGHET G. (1955). — **The Art of Teaching**. New York : Vintage Books.
- HUBERMAN M. (1993). — « Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles. » in LESSARD C., PERRON M., BELANGER P.W., (1993), op. cité, pp. 77-85.
- LAUDER H., YEE B. (1987). — « Are teachers being proletarianised ? Some theoretical, empirical and policy issues », in WALKER S., BARTON L. (eds). — **Changing Policies, Changing Teachers**. Milton Keynes : Open University Press.
- LAWN M., OZGA J. (1981). — « The Educational Worker », in BARTON L., WALKER S. (eds). — **Schools, Teachers and Teaching**. Lewes : Falmer Press. Repris dans OZGA J. (1988), op. cité, pp. 81-98.
- LAWTON D. (1987). — **Le rôle et le statut professionnel de l'enseignant : quelques considérations sociologiques**. Paris : OCDE, multigr.
- LEGER A. (1983). — **Enseignants du secondaire**. Paris : PUF.
- LEVI-STRAUSS C. (1962). — **La pensée sauvage**. Paris : Plon.
- LORTIE D.C. (1975). — **Schoolteacher : A Sociological Study**. Chicago : University of Chicago Press.
- MATTINGLY P. (1975). — **The Classless Profession : schoolmen in the 19th century**. New York : New York University Press.
- McNAMARA D., DESFORGES C. (1978). — « The Social Sciences, Teacher Education and the Objectivation of Craft Knowledge. » **British Journal of Teacher Education**, 4(1), pp. 17-36.
- O'HEAR A. (1988). — **Who teaches the teachers ?** London : The Social Affair Unit.
- OZGA J. (ed.). (1988). — **School Work : approach to the labor process of teaching**. Milton Keynes : Open University Press.
- OZGA J., LAWN M. (1981). — **Teachers, Professionalism and Class : a study of organised teachers**. Lewes : Falmer Press.
- OZGA J., LAWN M. (1988). — « Schoolwork : interpreting the labour process of teaching. » **British Journal of Sociology of Education**, 9(3), pp. 323-336.
- POPKEWITZ T., TABACHNICK B.R., WELHAGE G. (1982). — **The Myth of Educational Reform**. Madison : University of Wisconsin Press.
- PRATTE R., RURY J.L. (1991). — « Teachers, Professionalism, and Craft. » **Teachers College Record**, 93(1), pp. 59-72.
- RUBIN L.J. (1985). — **Artistry in Teaching**. New York : Random House.

- SEDLACK M. (1989). — « Let Us Go and Buy a Schoolmaster: Historical Perspectives on the Hiring of Teachers in the United States, 1750-1980, » in WARREN D., op. cité, pp. 257-289.
- TOM A.R. (1984). — **Teaching as a moral craft**. New York : Longman.
- WARREN D. (ed.) (1989). — **American Teachers. Histories of a Profession at Work**. New York : Macmillan.
- WISSOT J. (1979). — « Teaching as an Art Form ? » **The Educational Forum**, 3(1), pp. 265-278.
- WOODS P. (ed.) (1982). — **The Degradation of Work ? Skill, deskilling and the labour process**. London : Hutchinson.
- WOODS P. (ed.) (1980). — **Teachers Strategies. Explorations in the Sociology of School**. London : Croom Helm.
- YOUNG M. (1976). — « The rhetoric of curriculum development », in WHITTY G., YOUNG M. (eds). — **Explorations in the Politics of School Knowledge**. Driffield : Nafferton Books.
- 3. - Les difficultés de la professionnalisation**
- BENTON P. (ed.) (1990). — **The Oxford Internship Scheme**. London : Callouste Gulbenkian Foundation.
- BIDDLE B.J., ANDERSON D.S. (1986). — « Theory, Methods, Knowledge, and Research on Teaching », in WITTRICK M., op. cité, pp. 230-252.
- BOURDONCLE R. (1986). — « L'évolution des programmes de formation des enseignants. L'exemple américain d'après les éditions de l'Encyclopedia of Educational Research ». **Bulletin de l'Observatoire des formations**, 1986, 13, pp. 18-27.
- BOYER E.L. (1983). — **High School: A Report on Secondary Education in America**. New York : Harper & Row.
- Business-Higher Education Program (1983). — **America's Competitive Challenge. The Need for a National Response**. Washington, D.C. : Business-Higher Education Forum.
- CARBONNEAU M. (1993). — « Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines », in LESSARD C., PERRON M., BELANGER P.W. (1993), op. cité, pp. 33-57.
- CLIFFORD G.I., GUNTHER J.W. (1988). — **Ed. Schools**. Chicago : University of Chicago Press.
- GAGE N.L. (ed.) (1963). — **Handbook of Research on Teaching**. Chicago : Rand McNally.
- GAGE N.L. (1989). — « The Paradigm Wars and Their Aftermath : A « Historical » Sketch of Research on Teaching Since 1989 ». **Educational Researcher**, 18(7), pp. 4-10.
- GOODLAD J.I. (1984). — **A Place called School: Prospects for the Future**. New York : McGraw Hill.
- GOODLAD J.I. (1987). — « School-University Partnerships for Educational Renewal: Rational and Concepts », in SIROTNICK K.A., GOODLAD J.I., op. cité, pp. 3-31.
- GOODLAD J.I. (1990). — « Better Teachers for Our Nation's Schools », **Phi, Delta Kappan**, May, pp. 185-194.
- GOODLAD J.I. (1991). — **Teachers for Our Nation's Schools**. San Francisco : Jossey Bass.
- GOODLAD J.I. (1993). — « La nécessité d'un renouvellement de la formation des maîtres ». In LESSARD, PERRON, BELANGER (1993), op. cité, pp. 211-224.
- GOODLAD J.I., SODER R., SIROTNICK K.A. (1990a). — **Places where teachers are taught**. San Francisco : Jossey Bass.
- GOODLAD J.I., SODER R., SIROTNICK K.A. (1990b). — **The Moral Dimensions of Teaching**. San Francisco : Jossey Bass.
- Holmes Group (1986). — **Tomorrow's Teachers**. East Lansing, MI. : Author.
- Holmes Group (1990). — **Tomorrow's Schools. Principles for the Design of Professional Development Schools**. East Lansing, MI. : Author.
- HOUSTON W.R. (1990). — **Handbook of Research on Teacher Education**. New York : Macmillan.
- JUDGE H. (1982). — **American graduate schools of education**. New York : Ford Foundation.
- LABAREE D.F. (1992a). — « Power, knowledge, and the rationalisation of teaching : a genealogy of the movement to professionalise teachers ». **Harvard Educational Review**, 62 (2), pp. 123-154.
- LABAREE D.F. (1992b). — « Doing Good, Doing Science : The Holmes Group Report and the Rhetorics of Educational Reform. » **Teachers College Record**, 93(4), pp. 628-640.
- LANIER J.E., LITTLE J.W. (1986). — « Research on Teacher Education. » in WITTRICK M.C., op.cité, pp. 527-569.
- LESSARD C., PERRON M., BELANGER P.W. (ed.) (1993). — « La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants. » **Revue des sciences de l'éducation**, 19(1), numéro thématique.
- National Commission on Excellence in Education (1983). — **A Nation At Risk. The Imperative of Educational Reform**. Washington, D.C. : U.S. Government Printing Office.
- NEAVES G. (1992). — **The Teaching Nation. Prospects for teachers in the European Community**. London : Pergamon.
- NOVOA A. (à paraître). — « Le processus de professionnalisation de l'activité enseignante », in BOURDONCLE R., MONTANE M. (ed.). — **The professionalization of teachers in Europe and North America**. London : Pergamon.
- PASSOW H. (1984). — **Reforming Schools in the 1980s. A Critical Review of the National Reports**. New York : Teachers College.
- PERRENOUD P. (1993). — « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier », in LESSARD C., PERRON M., BELANGER P.W. (1993), op. cité, pp. 59-76.

- PERRON M., LESSARD C., BELANGER P.W. (1993). — La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit ? », in LESSARD, PERRON, BELANGER (1993), op. cité, pp. 5-32.
- POWELL A.G. (1976). — « University Schools of Education in the Twentieth Century », *Peabody Journal of Education*, 54(1), pp. 3-24.
- POWELL A.G. (1980). — **The Uncertain Profession : Harvard and the Search for Educational Authority**. Cambridge : Harvard University Press.
- REED P.L. (à paraître). — « An analysis of the professionalization of teachers in the United States », in BOURDONCLE R., MONTANE M. (ed.). — **The professionalization of teachers in Europe and North America**. London : Pergamon.
- SHULMAN L.S. (1986). — « Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching : A Contemporary Perspective », in WITTRICK M., op. cité, pp. 3-36.
- SHULMAN L.S. (1987). — « Knowledge and Teaching : Foundations of the New Reform. » *Harvard Educational Review*, 57(1), pp. 1-22.
- SIROTNICK K.A., GOODLAD J.I. (1988). — **School-University Partnerships in Action. Concepts, Cases, and Concern**. New York : Teachers College Press.
- SIZER T.R. (1984). — **Horace Compromise : The Dilemma of the American High School**. Boston : Houghton Mifflin Cy.
- SOLTIS J.F. (ed) (1987). — « Reforming Teacher Education : A Symposium of the Holmes Group Report », *Teachers College Record*, 88(3), pp. 311-441.
- TARDIF M., LESSARD C., LAHAYE L. (1991). — « Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. » *Sociologie et sociétés*, 23(1), pp. 55-69.
- THOMPSON C.L. (1993). — « La Professional Development School : un nouveau type d'établissement pour encadrer la formation pratique », in LESSARD C., PERRON, M., BELANGER, P.W. (1993), op. cité, pp. 233-244.
- TRIVERS R.M.W. (ed.) (1973). — **Handbook of Research on Teaching**. Chicago : Rand McNally.
- Twentieth Century Fund Force on Federal Elementary and Secondary Education Policy (1983). — **Making the grade**. New York : Twentieth Century Fund.
- WISNIEWSKI R., DUCHARME E.R. (1989). — **The Professors of Teaching**. New York : State University of New York Press.
- WITTRICK M. (ed.) (1986). — **Handbook of Research on Teaching**. New York : Macmillan.
- WOODRING P. (1975). — « The development of teacher education », in RYAN K. (ed). — **Teacher Education**. The 74th Yearbook of the NSSE. Chicago : The University of Chicago Press.
- YINGER R.J., HENDRICKS M.S. (1990). — « An Overview of Reform in Holmes Group Institutions », *Journal of Teacher Education*, 41(2), pp. 21-26.