

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**AMBIGUÏTES ET PARADOXES D'UNE STRATEGIE DE
"CONVERSION IDENTITAIRE" DES ENSEIGNANTS**

Branka CATTONAR et Christian MAROY*

GIRSEF

(Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation)

UCL

Ministère de la Communauté française

Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,

Ministre de l'Enseignement supérieur

et de la Recherche scientifique

Divers acteurs non-enseignants intervenant dans le champ éducatif tiennent actuellement des discours enjoignant les enseignants à transformer leurs pratiques, et au-delà, leur identité professionnelle. Après avoir exposé brièvement le "modèle de professionnalité enseignante"¹ qu'ils souhaitent promouvoir, nous interrogerons la signification sociale de ces discours dans le contexte éducatif actuel, au regard notamment d'une évolution des modes de régulation et de coordination du système scolaire². Notre propos s'appuie d'une part sur une analyse de contenu de discours portés par plusieurs "intervenants scolaires" en Communauté française (experts, pouvoirs organisateurs, intervenants pédagogiques, mouvements pédagogiques, syndicats et associations de parents); et d'autre part sur les résultats d'une recherche portant sur l'évolution des modes de régulation du système éducatif³.

Consensus autour du modèle du « praticien réflexif »

Au-delà de divergences mineures, l'analyse des discours des différents intervenants scolaires révèle d'abord un large consensus sur la nécessité de transformer le métier enseignant face aux évolutions récentes du système éducatif et de la société, et ce principalement via la formation perçue par tous comme un enjeu prioritaire. Les intervenants partagent ensuite une vision voisine de ce que devrait idéalement être, faire et savoir l'enseignant aujourd'hui. L'enseignant doit développer une professionnalité proche du modèle du "praticien réflexif" (Paquay, 1994), qui tend à se substituer aux modèles plus anciens du "maître instruit" ou du "technicien" de l'apprentissage. Tous considèrent ainsi que face à un contexte éducatif et social complexe et changeant (public scolaire plus hétérogène, finalités éducatives plurielles), l'enseignant doit devenir un *praticien réflexif*: un acteur "autonome" capable de s'adapter à toutes les situations par l'analyse de ses propres pratiques et de leurs résultats. Face à un public plus difficile et au problème de l'échec scolaire, l'enseignant est également appelé à devenir un *spécialiste de l'apprentissage*, menant une pédagogie différenciée et constructiviste faisant de l'élève l'acteur de son apprentissage. Enfin, face aux nouvelles "missions" de l'école et à la complexification de son rôle, l'enseignant est enjoint à travailler en équipe et à développer des pratiques institutionnelles en s'investissant dans la gestion collective de la vie de son établissement.

Une stratégie de changement problématique

Ce discours porteur d'une volonté de changement du métier enseignant doit être rapproché des réformes d'enseignement en CFB visant à rendre le système plus homogène (notamment en ce qui concerne le curriculum ou les pratiques d'évaluation). Une telle rhétorique participe en effet d'une stratégie de changement de l'institution scolaire qui repose de façon très importante sur une entreprise de conversion identitaire et professionnelle des enseignants. Certes, les changements de professionnalité sont invoqués pour faire face aux défis d'un travail enseignant devenu plus complexe. Cependant, ces défis prennent sens non seulement au regard des nouvelles missions de l'enseignement fraîchement explicitées (Décret Missions) mais surtout par rapport aux logiques à l'œuvre dans les politiques scolaires effectives. La stratégie de changement du métier semble une mesure d'accompagnement des réformes en cours qui vise à les rendre effectives et conformes aux buts visés, s'agissant par exemple de la promotion de la concertation entre les enseignants. Cette stratégie a deux caractéristiques importantes: d'une part, il ne s'agit pas simplement d'un changement « technique » de quelques compétences mais bien d'un changement plus profond qui devrait engager l'identité professionnelle ou l'habitus de l'enseignant; d'autre part, le changement collectif –

B. Cattonar est sociologue et chercheuse au Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d' Education et de Formation (GIRSEF) de l'Université de Louvain-la-Neuve; C. Maroy est sociologue, chercheur qualifié du FNRS et directeur du GIRSEF/UCL. Ce travail a bénéficié de la convention ARC97-02/209 du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique de la Communauté française de Belgique.

¹ Entendu comme l'ensemble des pratiques, d'attitudes et de compétences attendues et jugées nécessaires à l'exercice de la profession.

² Pour un développement plus complet, voir Cattonar B., Maroy C. (à paraître). Voir aussi Cattonar B., Mangez, E. (2000). Ce travail s'inscrit dans une recherche plus globale sur "le travail enseignant" (le "profil sociologique" du corps enseignant, les pratiques enseignantes, les conditions de travail et d'emploi, l'(in)satisfaction professionnelle, les identités professionnelles).

³ Voir Dupriez V. et Maroy C. (1999), Maroy C. et Dupriez V. (à paraître), Maroy C. (à paraître).

l'adaptation de l'école aux nouvelles données de la société - est pensé simultanément comme procédant du changement de règles institutionnelles et du changement culturel des individus. Il y a peu de place dans cette stratégie pour des négociations avec des acteurs collectifs intermédiaires (pour négocier par ex. les conditions institutionnelles de mise en place dans les établissements d'une organisation du travail pédagogique comme les temps de concertation).

On peut alors s'interroger sur les chances de succès d'une telle stratégie dans le contexte actuel de l'enseignement en CFB. Une telle stratégie de conversion identitaire suppose une large adhésion des enseignants autour du modèle du « praticien réflexif » et une mobilisation autour de la nécessité de changer de référence identitaire. Or, il apparaît peu probable que la rhétorique du changement professionnel suscite une réelle mobilisation collective. Tout d'abord, cette rhétorique, valorisant l'autonomie et la réflexivité de l'enseignant, pourrait produire une injonction paradoxale dans la mesure où elle se déploie au moment même où diverses réformes tendent à cadrer davantage l'exercice du métier⁴. De plus, le nouveau modèle de professionnalité, fort abstrait, n'est-il pas pour cette raison de nature à hérisser les enseignants ? Est-il par ailleurs souhaité par les enseignants qui n'ont pas participé à sa conception ? En outre, si la redéfinition du métier proposée s'efforce d'être revalorisante puisqu'elle en fait des "acteurs autonomes" et qu'elle reconnaît la complexité de leur travail, elle est très exigeante et pourrait aussi être perçue comme trop responsabilisante pour les individus-enseignants. Enfin, les dernières grandes mobilisations d'enseignants en Belgique (grèves de '89-'90, '95-'96 et mouvements récents) ont porté sur leurs conditions d'emploi et de travail. Dans un tel contexte, on peut penser qu'un modèle aussi exigeant a peu de chance de susciter facilement une mobilisation forte.

La conversion identitaire demandée aux enseignants risque donc d'être longue et difficile... Un tel scepticisme à l'égard des chances de succès de cette stratégie doit cependant être tempéré par le fait qu'elle peut s'inscrire dans un horizon de long terme et marquer ultérieurement la conception de la formation initiale des enseignants. Elle pourrait -à long terme- porter ses fruits, si elle informe de façon significative l'identité professionnelle initiale des enseignants.

En définitive, c'est peut-être moins le modèle du « praticien réflexif » qui pose problème, que les conditions dans lesquelles il est proposé et les modalités au travers desquelles le changement organisationnel et pédagogique du système est pensé. Tout se passe comme si un modèle de changement technocratique s'imposait de plus en plus, au sens où le changement y est thématiquement évacuant sa dimension proprement politique. Le changement proposé aux enseignants est présenté comme le produit d'une nécessité interne et externe incontournable, face à laquelle une solution quasi unique se profile : la nécessaire conversion de tous au nouveau modèle de professionnalité. Dans ce scénario, les enseignants sont appelés à se transformer « individuellement » mais peu de place semble faite pour qu'ils puissent se saisir collectivement des enjeux bien réels que constituent le changement du métier enseignant et l'organisation du travail scolaire.

⁴ Nous pensons, par exemple, à la mise au point d'outils comme les « socles de compétences » et les « profils de formation », à la diffusion de « batteries d'épreuve étalonnées », à la possibilité de recours des « usagers » contre les décisions des conseils de classe en matière de redoublement et d'orientation, etc.