

**ACTES DU 1<sup>ER</sup> CONGRES  
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

**24-25 mai 2000, Bruxelles**

**DE LA PROFESSIONNALISATION  
/BUREAUCRATISATION DU METIER D'ENSEIGNANT**

Eric MANGEZ

**GIRSEF (Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation) et CERISIS (Centre de recherche interdisciplinaire pour la solidarité et l'innovation sociale) - UCL**

**Ministère de la Communauté française**

**Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,  
Ministre de l'Enseignement supérieur  
et de la Recherche scientifique**

Cette contribution s'inscrit dans le cadre théorique de la sociologie des organisations appliquée à l'école. Partant des notions d'organisation bureaucratique et d'organisation professionnelle, son objectif est de questionner l'organisation du travail enseignant à partir de données quantitatives issues d'une large enquête auprès de 1200 enseignants du Hainaut. Certaines données qualitatives sont également utilisées.

Selon Bidwell (cité par Maroy, 1992), l'école est un système "lâchement intégré" qui combine des dimensions bureaucratiques (contrôle hiérarchique, nombreuses règles strictes distinguant les filières, les options, les années d'études) et des dimensions professionnelles (accord sur une série de normes professionnelles, grand espace de liberté laissée à l'action pédagogique de l'enseignant en classe). Ces deux modèles organisationnels présentent chacun une articulation complexe de mécanismes (Mintzberg, 1982). Le fonctionnement bureaucratique suppose la formalisation d'un certain nombre de règles s'appliquant à tous les membres de l'organisation. Le caractère bureaucratique de l'institution scolaire se traduit par un nombre important de règles formelles définissant par exemple les conditions d'accès à la profession, le nombre de périodes professeurs par établissement, le fonctionnement du système en années ou en cycles d'étude, la définition des diplômes et certificats, etc. (Meyer & Rowan, 1978). Mais, par ailleurs, une série de segments de l'école ne font l'objet d'aucune formalisation bureaucratique : il en est ainsi de la pédagogie, du choix des manuels, de l'organisation concrète du travail en classe, etc. autant de domaines qui sont souvent laissés à la discrétion de l'enseignant. Mais cela suffit-il à décréter l'existence d'un véritable corps de professionnels ? C'est en tous cas dans cet espace non régulé qui se joue la question de la professionnalisation du métier d'enseignant.

Constituer le corps enseignant en un corps de professionnels au sens où l'entend la sociologie des organisations est un objectif qui refait surface régulièrement. En développant un discours valorisant l'enseignant comme personne-ressource capable d'accompagner l'élève dans son apprentissage en tenant compte de ses particularités, de son rythme, etc., les pédagogues, mais aussi la plupart des intervenants pédagogiques, renforcent encore davantage le modèle d'un enseignant constitué en véritable professionnel de l'apprentissage (pour une critique de ce discours dominant, Cattonar & Mangez, 2000). Le souci de professionnaliser les enseignants est souvent motivé par la variabilité des attitudes et l'hétérogénéité du public scolaire, la caractéristique majeure d'un professionnalisme enseignant étant précisément cette capacité de répondre à des situations complexes non prévisibles, nécessitant une pratique réflexive et une expertise solide de chaque professionnel, acquise lors d'une formation longue et spécifique.

Mais il ne suffit pas que des segments du fonctionnement scolaire ne correspondent pas au modèle bureaucratique pour en conclure la professionnalisation du métier : celle-ci suppose une série d'autres conditions (dont nous allons voir qu'elles sont loin d'être toutes rencontrées). Ainsi, une activité ne pourra fonctionner sur le mode professionnel que dans la mesure où elle passe par une formation longue et spécifique, conçue comme le fondement qui constitue les individus en "professionnels" (1). Mais la formation ne suffit pas à professionnaliser une activité. La maîtrise par le corps professionnel des enjeux politiques et sociaux qui le traversent est une condition importante de la professionnalisation (2). Ce qui fait le cœur de la professionnalisation, c'est également le partage d'une expertise commune importante par les professionnels (3).

### **La question de la formation**

Bien que des différences se donnent à voir entre licenciés et régents, et entre catégories d'âge, les enseignants portent dans l'ensemble un regard plutôt négatif sur la qualité de la formation initiale dans une variété de domaines de compétences. Ce constat va à l'encontre de la professionnalisation du métier. Les enseignants ayant suivi une formation de type long se disent encore moins bien préparés que leur collègues ayant fréquenté un enseignement de type court, particulièrement en ce qui concerne des compétences telles que le maintien de l'ordre, la gestion de groupe, les compétences didactiques et l'évaluation des élèves. Des différences apparaissent également parmi les régents selon leur âge : signe probable d'une évolution déjà en cours de la formation initiale, les catégories d'âge les plus jeunes portent un regard moins négatif que leurs aînés sur les apports de la formation initiale particulièrement en ce qui concerne la capacité de travailler en équipe et de s'auto-évaluer. Mais à l'inverse, ils se disent un peu moins préparés que leurs collègues plus âgés en matière de maintien de l'ordre et de connaissance des contenus à enseigner. De tels effets d'âge sont cependant sujets à des interprétations diverses.

### **Les enjeux sociopolitiques**

Le très faible intérêt que les enseignants accordent en moyenne à la connaissance des enjeux sociopolitiques du système éducatif discrédite également l'hypothèse d'une professionnalisation du métier. En effet, une des caractéristiques des groupes professionnels est leur investissement sociopolitique non seulement dans la revendication de moyens mais aussi dans l'ensemble des enjeux qui traversent le champ. Or, les enseignants semblent accorder peu d'intérêt à ces enjeux qui leur apparaissent comme secondaires par rapport aux questions urgentes prioritaires de gestion quotidienne de la classe et de l'apprentissage : plus de 35 % d'entre eux se disent à la fois peu compétents et peu intéressés par ces enjeux. En ce qui concerne plus particulièrement la politique de réussite du plus grand nombre clairement énoncée dans le décret de 1994, on constate une absence de consensus dans le corps enseignants, mais aussi à l'intérieur de chaque école. Bon nombre (plus de 50%) d'enseignants se déclarent opposés ou en décalage par rapport à ce projet politique pour l'école. A ce sujet, des divergences importantes apparaissent entre enseignants et directions (Mangez, Delvaux, Dumont, 1999).

### **Une expertise commune**

Les groupes professionnels se caractérisent également par une expertise commune. On l'a vu, la formation initiale aux yeux des enseignants ne constitue pas un terreau pour cette expertise commune. L'apport complémentaire de la formation continue ne comble pas ce manque de professionnalisation : près de 20 % des enseignants n'ont suivi aucune formation entre mars 1996 et mars 1998 ; 44% des enseignants portent un regard plutôt négatif sur la formation continue.

Dernière voie à travers laquelle une telle expertise pourrait se construire, le travail en équipe demeure fort peu formalisé, fort peu organisé. Il porte rarement sur des enjeux de fond ou sur la définition de projets : le plus souvent, il naît de situation - problème ; il ne concerne que de petits groupes d'enseignants ayant des affinités particulières ; il débouche rarement sur des orientations qui s'imposeraient à tous.