

RECOMPOSITION DES PROFESSIONNALITÉS ET DE LA DIVISION DU TRAVAIL ENSEIGNANT EN SITUATION D'OBLIGATION DE RENDRE DES COMPTES. LE CAS DES PROFESSIONNELS DE L'ÉDUCATION EN BELGIQUE FRANCOPHONE

Branka Cattonar et Vincent Dupriez

De Boeck Supérieur | « Éducation et sociétés »

2019/1 n° 43 | pages 25 à 39

ISSN 1373-847X

ISBN 9782807392762

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2019-1-page-25.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

© De Boeck Supérieur. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Recomposition des professionnalités et de la division du travail enseignant en situation d'obligation de rendre des comptes. Le cas des professionnels de l'éducation en Belgique francophone

Branka CATTONAR

<branka.cattonar@uclouvain.be>

et

Vincent DUPRIEZ

<vincent.dupriez@uclouvain.be>

Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation,
l'éducation et la formation (GIRSEF)

Université Catholique de Louvain

Place Montesquieu, 1 bte L2.08.04

1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

Depuis ces vingt dernières années, en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), les professionnels de l'éducation de l'enseignement primaire et secondaire sont confrontés à des politiques éducatives qui, au nom de l'amélioration de l'efficacité et de l'équité du système éducatif, ont introduit des changements importants sur le plan de la régulation du système éducatif, du fonctionnement interne des établissements scolaires, des curricula et parcours des élèves. Certaines politiques ont visé le statut et la formation de ces professionnels. Comme dans d'autres pays (Europe, Amérique du Nord notamment), s'inspirant des principes de la Nouvelle Gestion Publique (NGP) (Demazière et al. 2013) elles ont progressivement mis en place une gouvernance de type post-bureaucratique (Maroy 2008), fondée sur un pilotage par les résultats et des dispositifs de responsabilisation des équipes éducatives (Dulude & Dupriez 2014).

Ces politiques ne portent pas seulement une nouvelle vision de l'École, de ses missions et de sa régulation (Maroy & Mangez 2011), elles reflètent aussi une

nouvelle manière d'appréhender la professionnalité des enseignants, directeurs d'école, inspecteurs, conseillers pédagogiques... et leur place dans la régulation du système éducatif. Elles tendent ainsi, explicitement ou non, à redéfinir leurs missions, les compétences ou qualités jugées nécessaires, les modalités de leur exercice professionnel et la gestion de leur carrière. S'appuyant sur de nouveaux modes de régulation des pratiques, elles illustrent aussi un changement du régime de mobilisation des professionnels qui s'observe dans d'autres secteurs d'activité (Demailly 2008).

Cette nouvelle conception de la professionnalité des professionnels de l'éducation, promue aujourd'hui en FWB par les politiques publiques, est interrogée ici en particulier telle qu'elle ressort du projet de réforme globale de l'enseignement obligatoire. Ce Pacte pour un enseignement d'excellence, actuellement débattu, prévoit des transformations concernant les professionnels, le curriculum et la régulation du système éducatif.

L'article, dont la perspective s'inscrit dans l'approche cognitive des politiques publiques, rend d'abord compte de la façon dont les nouvelles politiques, en FWB, repensent la régulation des pratiques des professionnels de l'éducation et, conjointement, redéfinissent leur professionnalité – entendue comme “l'ensemble des pratiques, attitudes et compétences jugées nécessaires à l'exercice de la profession” (Cattonar & Maroy 2000, 25). En FWB, les politiques récentes, en particulier le projet du Pacte, articulent deux logiques divergentes de régulation de leurs pratiques, porteuses de visions distinctes de leur professionnalité. D'une part, une logique de professionnalisation, ancienne, qui vise à développer leurs compétences et à accroître leur expertise, en renforçant leur formation et en promouvant une pratique réflexive et collégiale. D'autre part, une logique de reddition de comptes (accountability), récente, qui tend à responsabiliser les professionnels à l'égard des résultats de leur établissement (et en général du système éducatif) et à améliorer leur efficacité par de nouvelles formes d'évaluation de leur travail et de rationalisation de leurs pratiques.

Ce texte montre ensuite que les modes de régulation des pratiques professionnelles, promues par les politiques actuelles, vont de pair avec une reconfiguration des relations et de la division du travail entre les différents segments du groupe professionnel enseignant (enseignants, directeurs, inspecteurs, conseillers pédagogiques, etc.). Cette évolution incite à nuancer et à complexifier les analyses voyant dans les politiques inspirées par la NGP un facteur univoque d'affaiblissement des professionnels (via une perte d'autonomie), puisqu'elles dessinent des dynamiques ou des trajectoires contrastées selon les segments considérés, comme Bezes et al. (2011) l'ont aussi observé dans divers pays et secteurs d'activité. Cette reconfiguration laisse apparaître un nouvel enjeu pour les enseignants : la définition des savoirs professionnels jugés légitimes pour leurs pratiques, dont

une partie leur échappe au profit d'experts externes. Cette évolution, liée à la promotion d'une éducation fondée sur les preuves (*evidence-based education*), remet en question une part de leur pouvoir sur la teneur de leur travail et va à l'encontre de la nature prudentielle de leur travail.

Une analyse des référentiels politiques

Le projet de Pacte pour un enseignement d'excellence étudié ici est détaillé dans un texte (FWB 2017) rédigé par le groupe pilotant la réforme et composé de membres du ministère de l'enseignement et de l'administration scolaire, de représentants des principaux groupes d'acteurs scolaires institués (fédérations des pouvoirs organisateurs de l'enseignement, syndicats d'enseignants, associations de parents). Ce document sert de base à cette analyse. Il est présenté comme le résultat d'un compromis entre acteurs, s'appuie sur un long travail délibératif qui a été confié, pendant une année, à des représentants des acteurs concernés (pouvoirs organisateurs, syndicats d'enseignants, associations de directeurs, associations de parents, mouvements pédagogiques, chercheurs, formateurs...).

Ce texte, production intermédiaire dans le processus d'élaboration de la politique, n'a pas encore fait l'objet d'une mise en œuvre. Certaines de ses propositions sont toujours en cours de discussion, d'autres sont déjà l'objet de projets de décrets approuvés par le gouvernement. Il peut néanmoins être considéré comme un référentiel cognitif et normatif (Muller 2000), qui reflète et diffuse une vision particulière du système éducatif et des professionnels de l'éducation que les pouvoirs publics et les représentants des principaux acteurs scolaires institués souhaitent voir advenir. Ce texte est analysé ici comme l'expression d'un modèle, idéal, souhaité, de professionnalité enseignante sur lequel les représentants des principaux acteurs scolaires ont marqué leur accord. Ce qui ne signifie pas qu'il fasse totalement consensus parmi les catégories d'acteurs concernés ni parmi leurs représentants. Le texte ne fait apparaître ni les divergences de conceptions ni les conflits d'intérêts et luttes de pouvoir qui ont pu marquer son élaboration et qui pourraient utilement faire l'objet d'une étude complémentaire. Cet article, inscrit dans une approche cognitive des politiques publiques, se limite à l'analyse du référentiel politique émergent, en le considérant à la fois comme un cadre d'interprétation du réel (véhiculant certaines représentations) et un modèle normatif d'action (Muller 2000).

Changer le système éducatif à partir de ses professionnels : deux modèles divergents

Depuis le milieu des années 1990, en FWB comme ailleurs, en lien avec les recommandations d'instances intergouvernementales (Commission européenne ou OCDE), les professionnels de l'éducation –enseignants et directeurs d'école surtout– ont progressivement été posés comme les acteurs clés du changement scolaire par les politiques publiques qui les considèrent désormais comme l'une des principales variables sur lesquelles agir pour assurer la réussite des réformes et l'amélioration de la performance globale du système éducatif (Cattonar 2011). Le projet de Pacte pour un enseignement d'excellence, déclare ainsi miser sur les acteurs et non (plus autant) sur les structures : "La raison première du lancement du Pacte pour un enseignement d'excellence provient du fait que [...] la qualité de notre enseignement reste encore insuffisante [...] et qu'il doit progresser encore largement en matière d'équité, de performance, de modernité et d'efficacité. [...] Le but principal est de déployer une culture de la qualité, de la responsabilité et de l'évaluation dans l'ensemble du système éducatif [...] Comment ? [...] Le pacte souhaite investir et miser sur les personnes, les acteurs de l'enseignement [...] et non avant tout dans les structures [...]" (FWB 2015, 1 et 2).

Garantir et améliorer la qualité des personnels éducatifs et de leurs prestations, pour parfaire le fonctionnement du système éducatif, est ainsi devenu un leitmotiv de la rhétorique politique en FWB. Dans cette optique, deux voies sont empruntées, fondées sur des conceptions distinctes de la professionnalité enseignante, qui sont aussi promues, à des degrés divers, dans d'autres pays (Lessard 2006, Malet 2017, Simons & Kelchtermans 2008).

Comment ces logiques de changement scolaire à partir des professionnels sont-elles aujourd'hui promues en FWB par le Pacte et comment ont-elles déjà été, en partie, mises en œuvre par des politiques plus anciennes ?

La voie de la professionnalisation des personnels éducatifs

La première voie empruntée, celle de la professionnalisation des personnels éducatifs, est fondée sur un renforcement de leurs compétences professionnelles et la promotion d'une pratique de type réflexive et collégiale. S'appuyant sur une conception de la professionnalité proche du modèle du professionnalisme collégial décrit par Hargreaves (2000), les politiques mettent l'accent sur les compétences (individuelles et collectives) des personnels éducatifs qu'elles visent à améliorer en renforçant leur formation (initiale et continue) et leur développement professionnel, en promouvant la collégialité comme source d'apprentissage (via l'échange entre pairs et l'analyse collective des situations professionnelles).

En FWB, cette première voie, plus ancienne, s'est traduite au début des années 2000 par une réforme de la formation initiale et continuée des enseignants qui a instauré un nouveau référentiel de compétences professionnelles à maîtriser se référant au modèle du praticien réflexif (Cattonar & Maroy 2000). À côté de la traditionnelle maîtrise des savoirs disciplinaires et de la didactique, l'accent est mis sur l'expertise pédagogique des enseignants, l'adoption d'une démarche réflexive sur la pratique, la dimension collective du travail ainsi que l'engagement dans un développement professionnel tout au long de la carrière.

Cette logique se voit réaffirmée dans un nouveau projet de réforme de la formation initiale des enseignants en cours de discussion et, en partie, dans le projet du Pacte pour un enseignement d'excellence. Celui-ci insiste à de nombreuses reprises sur la "nécessité de renforcer la formation" des enseignants pour améliorer la qualité de l'enseignement (FWB 2017, 161), mais aussi celle des autres professionnels, en particulier celle des directeurs d'école qui fait l'objet d'une attention nouvelle. S'adossant toujours au modèle du praticien réflexif, le projet du Pacte souligne l'enjeu d'offrir "une formation initiale et continue de haut niveau, dotant simultanément [...] les enseignants des compétences professionnelles nécessaires [...] et des outils théoriques leur permettant de saisir les fondements du métier, d'en analyser les enjeux et d'en renouveler les pratiques" (FWB 2017, 160). Pour développer la capacité d'analyse et de réflexion des professionnels, le Pacte prévoit diverses mesures pour favoriser le développement professionnel et l'accompagnement des professionnels (Dupriez & Cattonar 2018b).

Le projet du Pacte met aussi fortement l'accent sur le développement des pratiques collégiales sous de multiples formes : travail en équipe, pilotage participatif des établissements, partage d'expériences... Les membres des équipes éducatives sont appelés à réfléchir et à rechercher ensemble des solutions adaptées aux spécificités de leur école, à apprendre ensemble et à porter collégialement des projets pour leur établissement, dans le cadre d'une "organisation apprenante" (FWB 2017, 181). À de très nombreuses reprises, l'importance d'un "mode de fonctionnement collectif et participatif" (FWB 2017, 113) au sein des écoles est soulignée. Le projet du Pacte propose ainsi de faire évoluer autant l'organisation du travail enseignant (horaire et espace de travail) que la "culture professionnelle" des enseignants (FWB 2017, 176). Cet appel à la collégialité n'est pas nouveau, mais il n'a encore jamais pris cette ampleur ni été posé comme un enjeu aussi central.

Dans le même sens, le projet du Pacte prévoit d'autres changements concernant les enseignants et leur carrière, qui visent une revalorisation sociale et un renforcement de leur implication dans les "dynamiques collectives et institutionnelles" (FWB 2017, 159). Il propose ainsi de rendre la carrière enseignante plus dynamique, en créant plusieurs étapes et en favorisant des prises de fonction sur d'autres fronts que le travail en classe. Il redéfinit aussi la charge de travail des enseignants en y incluant (entre autres) leur implication, individuelle et collective, dans la définition et la régulation des activités à l'échelle des établissements.

La voie de la responsabilisation des personnels éducatifs

La deuxième voie de changement s'inspire des principes issus de la NGP et promeut une responsabilisation accrue des personnels éducatifs à l'égard des résultats du système éducatif et de leur établissement. S'appuyant sur une conception de la professionnalité relevant d'un professionnalisme managérial, thématisé par Demailly (1998) ou Sachs (2001), les politiques cherchent à réguler les pratiques à travers des dispositifs de rationalisation (via l'usage de référentiels et d'outils pédagogiques standardisés) et de reddition de comptes (comme les évaluations externes ou les contrats d'objectifs). Le discours met l'accent sur l'amélioration de l'efficacité des prestations des professionnels, pensée à travers la mise en place de mécanismes d'évaluation de leur travail et la mise à disposition d'outils "ayant fait leurs preuves" (FWB 2017, 138). Le modèle de professionnalité promu valorise les qualités d'efficacité, d'adaptabilité, de transparence, de responsabilité.

Cette logique de responsabilisation des personnels éducatifs a été mise en œuvre de manière variable et à travers une diversité d'outils dans de nombreux pays (Dutercq & Maroy 2017). En FWB, cette logique a d'abord été initiée, timidement, par les politiques d'évaluation externe, développées dans les années 2000, qui ont mis en œuvre une reddition de comptes de type douce (Maroy & Voisin 2014) ou réflexive (Mons & Dupriez 2010), s'accompagnant d'enjeux modérés comparativement aux pays anglo-saxons où la logique de reddition de comptes (accountability) est qualifiée de dure, à enjeux élevés. En FWB, jusqu'à présent, les évaluations externes ne s'accompagnent pas de conséquences formelles pour les équipes éducatives (pas d'impact sur le salaire, la carrière ou la gestion de l'école comme dans certains pays anglo-saxons), mais elles sont supposées les inciter à une réflexivité vectrice d'amélioration des pratiques (notamment par le biais de feed-back renvoyés aux écoles).

Le projet du Pacte pour un enseignement d'excellence projette cependant de renforcer la logique de responsabilisation –individuelle et collective– des personnels éducatifs, en introduisant des mécanismes formels de reddition de comptes, sous forme de contractualisation avec les établissements et de mesures d'accompagnement de ceux jugés défaillants. Il propose que chaque établissement rédige désormais des "plans de pilotage" (FWB 2017, 7), conçus comme des contrats d'objectifs, qui seront régulièrement évalués par un acteur créé par la réforme, le "délégué aux contrats d'objectifs" (FWB 2017, 117), représentant local de l'administration scolaire. Cette évaluation se basera sur divers indicateurs relatifs aux résultats des élèves, au climat de l'école et à la dynamique de l'équipe éducative. En cas de "non-atteinte des objectifs", le Pacte prévoit un "processus de suivi rapproché" des établissements montrant "une incapacité ou une mauvaise volonté manifeste" (FWB 2017, 120). Si les évaluations sont pensées "dans une optique compréhensive et constructive, devant être l'occasion d'un dialogue sur

les déficiences et difficultés” (FWB 2017, 120), le projet de réforme stipule néanmoins qu’“en dernier ressort, d’éventuelles sanctions pourraient être prononcées en termes de réduction, voire de suppression, des moyens de fonctionnement et d’encadrement (condition de financement des établissements)” (FWB 2017, 121). Si la reddition de comptes reste douce comparativement aux pays anglo-saxons, elle se voit nettement renforcée. Il s’agit là d’une évolution notable en FWB. Par ailleurs, à côté des évaluations collectives et des audits des établissements, des mécanismes d’évaluation individuelle des personnels éducatifs, par les directions d’école, sont prévus, assortis de suivis et de conséquences (non encore précisées) en cas d’évaluation négative.

D’autres principes issus de la NGP ayant trait à la gestion des carrières sont aussi soutenus par ce projet de réforme, comme l’octroi d’une plus grande autonomie aux directeurs d’école à l’égard du recrutement des personnels et de la gestion des ressources humaines. Par contre, d’autres outils typiques d’une régulation managériale des professions (comme la mise en place d’incitations personnalisées indexées à la performance) n’ont pas été retenus, alors que certains (salaire au mérite) ont fait l’objet d’une discussion.

Enfin, se référant explicitement au courant de “l’éducation fondée sur des preuves” (FWB 2017, 138), toujours dans l’optique d’accroître l’efficacité des pratiques professionnelles, le projet prévoit de mettre à la disposition des enseignants des outils de travail supposés “avoir fait leurs preuves”, dont l’efficacité aura été préalablement démontrée par la recherche en éducation, élaborés par des experts externes, notamment des universitaires, auxquels pourront être associés des enseignants volontaires.

Un modèle hybride en FWB

Le modèle de professionnalité valorisé aujourd’hui en FWB est donc un modèle hybride, qui articule deux perspectives distinctes, se nourrissant de référentiels politiques différents. Si, dans les années 1990, le professionnalisme collégial et réflexif a imprégné les politiques éducatives (Cattonar & Maroy 2000), depuis les années 2000 le professionnalisme managérial tend à être promu et, avec le projet du Pacte, à se voir considérablement renforcé. Ces référentiels colorent aujourd’hui les politiques relatives aux différents aspects de la carrière des professionnels de l’éducation (formation, évaluation, accompagnement...). Cette conception hybride de la professionnalité défend une plus grande responsabilisation des professionnels par rapport aux résultats de leurs pratiques, tout en soutenant en même temps une plus grande réflexivité, individuelle et collégiale, et un renforcement de leur expertise. Les perspectives que cette conception hybride articule s’inscrivent dans une régulation professionnelle de type post-bureaucratique (Maroy 2008) appuyée sur des dispositifs visant l’autocontrainte :

il ne s'agit plus tant de réguler les pratiques professionnelles à partir de prescriptions externes, mais d'œuvrer à l'auto-prescription du travail et à l'autocontrôle (Wittorski & Roquet 2013). Autonomie et responsabilité sont les deux faces de ce modèle hybride, comme en témoignent de nombreux passages du projet de Pacte qui illustrent l'articulation entre ces logiques :

“L'amélioration des résultats de notre système scolaire [...] nécessite un renforcement de la responsabilisation des acteurs de l'enseignement par rapport à ces résultats. Une telle logique de responsabilisation implique plus d'autonomie pour les acteurs dans le cadre des responsabilités qui sont les leurs mais aussi une dynamique collective plus forte autour d'objectifs précis et d'un pilotage renforcé [...]” (FWB 2017, 112).

“L'autonomie des directions d'école, en particulier, ne saurait s'envisager indépendamment de leur responsabilisation mais aussi de leur professionnalisation” (FWB 2017, 113)

Une recomposition de la segmentation interne du groupe professionnel enseignant

Les changements de professionnalité souhaités récemment par les politiques publiques en FWB concernent l'ensemble des catégories qui composent le groupe enseignant (enseignants, directeurs, inspecteurs, conseillers pédagogiques, etc.), à des degrés divers cependant et de manière contrastée selon les segments considérés qui connaissent dès lors des trajectoires variées. Par ailleurs, les relations professionnelles entre les catégories sont elles aussi prises comme objet par les politiques qui cherchent à les infléchir vers une plus grande collégialité, mais aussi plus fondamentalement dans le sens d'une nouvelle division interne du travail. Il en ressort, une reconfiguration des rapports de travail (notamment de pouvoir) entre les segments du groupe professionnel.

Un renforcement des acteurs intermédiaires

Si les politiques éducatives adoptées depuis le milieu des années 1990 ont d'abord visé les professionnels de première ligne que sont les enseignants de terrain –ceux qui travaillent en classe avec les élèves–, depuis quelques années, elles portent une attention croissante aux acteurs intermédiaires qu'elles tendent à renforcer, en lien avec leur rôle dans la logique de responsabilisation et de reddition de comptes se développe. Ce renforcement passe par une redéfinition de leurs missions et prérogatives, mais aussi par la création de nouvelles catégories d'acteurs intermédiaires.

Les directeurs d'école font l'objet d'une attention accrue de la part des politiques. Au cours des années 2000, les politiques ont redéfini leur rôle en les enjoignant à passer du rôle traditionnel d'administrateur d'école –chargé de faire observer les règlements– à celui de gestionnaire –chargé de gérer de manière efficace leurs ressources matérielles et humaines– et d'animateur pédagogique –s'impliquant dans la conduite du projet pédagogique de leur école– (Dupriez 2005). Aujourd'hui, le projet de réforme du Pacte les pose comme les principaux acteurs intermédiaires de la régulation scolaire, attendant d'eux qu'"ils assument un rôle central dans l'amélioration du système scolaire" (FWB 2017, 134) et souhaitant les recentrer sur un rôle de "leadership pédagogique" (FWB 2017, 144). Parmi les nouvelles missions confiées aux directeurs, celles liées au pilotage de l'établissement et à l'évaluation occupent une place centrale. C'est notamment autour des outils de reddition de comptes et des exigences de responsabilisation des équipes éducatives, que les directeurs doivent assurer la dynamique collective dans l'école et gérer les carrières des membres du personnel (recrutement, évaluation, planification de la formation continuée, etc.) :

"Cette perspective place la direction scolaire au pilotage de l'enseignement dans son établissement, soit au pilotage de processus de responsabilisation et de motivation, fondés sur l'engagement des équipes et le soutien de celles-ci : orchestrer et animer le travail pédagogique en équipe ; développer les compétences individuelles et collectives en encourageant la formation mais aussi en organisant l'accompagnement, le soutien ou le mentorat, gérer l'évolution professionnelle des enseignants ainsi que du personnel administratif et technique, évaluer les performances dans une perspective de reconnaissance, de confiance et de motivation" (FWB 2017, 144).

Le rôle de pilotage confié à la direction, renforcé par le projet de réforme, se situe dans un nouveau cadre relationnel promu par le Pacte, celui d'un leadership distribué au sein des écoles (FWB 2017, 152). Dans cette perspective, le Pacte prévoit la création au sein des écoles d'un poste de coordinateur pédagogique, qualifié de "middle-management pédagogique" (FWB 2017, 153), qui devra être occupé par des enseignants "expérimentés", "dépourvus d'autorité formelle mais reconnus par leurs pairs", chargés d'épauler les directeurs pour "animer l'équipe et en assurer la cohérence pédagogique" (FWB 2017, 153).

D'autres acteurs intermédiaires traditionnels –inspecteurs et conseillers pédagogiques– ont aussi vu progressivement leurs missions recentrées autour de la responsabilisation des équipes éducatives. Dans les années 2000, une réforme a d'abord redéfini le travail des inspecteurs, en le recentrant sur une mission d'évaluation collective des établissements (Dumay & Maroy 2014). Cette mission doit désormais prendre appui sur les nouveaux outils de reddition de comptes : plans de pilotage des écoles, résultats des élèves aux épreuves externes, indicateurs produits par l'administration scolaire. L'actuel projet du Pacte prévoit aussi des audits externes et des diagnostics par les inspecteurs auprès des établissements jugés "en

difficulté du fait d'une performance présentant un écart significatif par rapport à la moyenne des établissements" (FWB 2017, 121). Ce projet réoriente également dans cette direction une partie des missions d'accompagnement réalisées par les conseillers pédagogiques qui doivent désormais soutenir la conception et la mise en œuvre des plans de pilotage dans les écoles et accompagner les écoles jugées "en écart de performance" (FWB 2017, 130).

Enfin, le Pacte projette d'étoffer le corps des acteurs intermédiaires par la création d'un type d'acteur situé à l'interface entre l'administration scolaire centralisée et les établissements : les "délégués aux contrats d'objectifs", présentés comme des "inspecteurs newlook, pivots du pilotage du système scolaire", chargés de gérer les contrats d'objectifs des écoles et d'évaluer leur degré de réalisation (FWB 2017, 128).

Une nouvelle division du travail enseignant

En redéfinissant ainsi la professionnalité et les prérogatives des acteurs intermédiaires, les politiques tendent à remodeler, voire à accroître, la division interne et verticale du travail au sein du groupe professionnel enseignant entre les segments qui le composent : d'une part, les enseignants de terrain, d'autre part, ce qu'on pourrait nommer, en référence aux travaux menés en sociologie des professions par Freidson (1994), l'élite administrative (allant des directions d'école aux administrateurs centraux du système, en passant par les nouveaux délégués aux contrats) chargée de gérer, évaluer, piloter le travail des enseignants, et l'élite intellectuelle ou techno-pédagogique (allant des conseillers pédagogiques aux formateurs et chercheurs en sciences de l'éducation) chargée d'accompagner, d'aider, mais aussi de penser le travail des enseignants. Sous l'impulsion des nouvelles politiques éducatives, les distances sociales et techniques semblent se creuser entre ces segments, au point qu'on peut se demander s'ils ne tendent pas à constituer progressivement des groupes professionnels distincts.

Ce phénomène est perceptible en FWB depuis les années 2000, où différentes réformes concernant les directeurs, les inspecteurs et les conseillers pédagogiques ont déjà renforcé les distances entre eux et les enseignants, en formalisant davantage leur statut, leurs missions, leur formation, leur accès au métier, les éloignant de fait de la pratique du corps enseignant dont ils sont au départ issus (Maroy & Cattonar 2002).

L'actuel projet de réforme, le Pacte, semble accroître encore davantage ces distances. Il prévoit un renforcement de l'élite administrative (via les directions et les nouveaux délégués aux contrats d'objectif), dont les prérogatives sur les enseignants semblent augmenter. Cette évolution peut être nuancée puisque le Pacte offre en même temps aux enseignants (du moins à certains enseignants), dans le cadre d'un nouveau leadership distribué, la possibilité de s'impliquer davantage

dans la gestion de leur établissement et d'y occuper de nouvelles responsabilités. Dans une certaine mesure, le pouvoir des enseignants sur l'organisation de leur travail se voit encouragé, tout en restant fortement, voire encore davantage, cadré.

Le projet du Pacte tend aussi à renforcer l'élite intellectuelle ou techno-pédagogique qui, à travers une référence inédite en FWB au courant de l'éducation fondée sur des preuves, se voit de plus en plus chargée de penser le travail des enseignants. Il prévoit de confier à des chercheurs en sciences de l'éducation et autres experts externes la production de dispositifs et d'outils jugés efficaces, qui sont ensuite diffusés auprès des enseignants et accompagnés d'incitants. En même temps, cette élite techno-pédagogique est invitée à collaborer avec des enseignants volontaires et à concevoir avec eux ces outils. Ce renforcement de l'élite techno-pédagogique soulève aujourd'hui un nouvel enjeu important autour de la définition des savoirs professionnels jugés légitimes, sur lequel nous revenons en conclusion.

Conclusion

Les politiques éducatives qui se développent actuellement en FWB portent l'empreinte de deux modèles de professionnalité, qui renvoient à deux conceptions de la place des professionnels dans la régulation du système éducatif : l'une, plus ancienne, privilégie la professionnalisation des personnels éducatifs à travers un renforcement de leurs compétences professionnelles et la valorisation d'une pratique réflexive et collégiale ; l'autre, d'inspiration néo-managériale, qui se voit renforcée, défend leur responsabilisation à travers des outils de reddition de comptes et de rationalisation des pratiques. Ces deux logiques ne sont pas spécifiques à la FWB, elles sont aussi promues, de manière variable, dans d'autres pays. Dans une situation de relative mondialisation des politiques éducatives, l'actuel projet de Pacte, qui articule ces deux référentiels distincts, témoigne d'un processus d'hybridation croissant dans l'émergence des politiques éducatives (Ruano-Borbalan 2008). Une analyse de la sociogenèse des politiques à destination des professionnels en FWB permettrait de mieux comprendre le caractère hybride du modèle aujourd'hui promu et en particulier d'identifier les acteurs porteurs de ces deux logiques dont on peut faire l'hypothèse qu'ils sont différents. L'analyse rejoint ainsi des constats déjà bien documentés dans la littérature relative au déploiement des politiques inspirées par la NGP, indiquant que celle-ci peut emprunter des voies bien spécifiques selon les environnements (nationaux ou professionnels), en lien avec des phénomènes de recontextualisation (Bezes et al. 2011).

L'analyse invite à porter un regard nuancé sur les dynamiques professionnelles dont sont porteuses ces nouvelles politiques. Comme l'ont souligné Bezes et al. (2011), les réformes mobilisant les principes et les instruments de la NGP, menées dans divers secteurs d'activité, ont souvent été analysées en sociologie des

professions comme faisant peser des menaces sur le devenir des groupes professionnels parce qu'elles remettent en cause leur autonomie professionnelle. Elles ont souvent été perçues comme engageant une dynamique de déprofessionnalisation (Demailly & de la Broise 2009) se manifestant par un affaiblissement de la place des groupes professionnels dans la régulation des champs concernés (au profit de l'État et/ou des usagers) et par une diminution de l'autonomie au travail (via un renforcement des cadrages et contrôles des pratiques).

L'analyse des politiques éducatives en FWB est à cet égard nuancée. D'abord, parce que l'action publique vers les enseignants n'est pas univoque : elle articule deux logiques aux portées divergentes, qui engagent des tendances à la fois professionnalisantes (renforcement de l'expertise professionnelle via un renforcement de la formation ; valorisation d'une forme d'autonomie via la promotion de la réflexivité ; implication accrue des enseignants dans leur métier à l'échelle des établissements) et déprofessionnalisantes (limitation de l'autonomie professionnelle par la promotion d'outils de standardisation des pratiques et de reddition de comptes, renforcement des évaluations et contrôles). Ensuite, parce que ces politiques engagent des dynamiques professionnelles variées selon les segments de la profession, dont certains semblent sortir renforcés (les acteurs intermédiaires, les élites techno-pédagogique). Sur ce point, l'analyse rejoint le constat de Bezes et al. (2011) évoquant la plurivocité du sort des professionnels face aux réformes néo-managériales. À l'instar de ce qu'observe Paradeise (2011) pour la profession académique en France, il peut être avancé qu'avec le déploiement de la NGP, ce "qui se joue ne concerne pas seulement la redistribution des pouvoirs entre professionnels et autorités publiques, mais aussi entre segments professionnels" (314).

Les nouvelles propositions politiques déployées en FWB autour du Pacte font cependant émerger un nouvel enjeu majeur : la définition des savoirs professionnels des enseignants. En lien avec la nouvelle division du travail qu'elles dessinent (étouffant l'élite techno-pédagogique) et la promotion du courant de l'éducation fondée sur des preuves (visant à fournir aux enseignants des outils élaborés par des chercheurs et des experts externes), une tendance potentiellement déprofessionnalisante s'esquisse par une certaine perte de pouvoir des enseignants dans la production et la définition des savoirs et outils jugés légitimes pour leurs pratiques (Dupriez & Cattonar 2018a).

Depuis toujours, les enseignants ont peu de pouvoir sur la production, la définition et la sélection des savoirs professionnels jugés légitimes. Leur position face aux savoirs qu'ils transmettent aux élèves et aux savoirs pédagogiques qu'ils mobilisent a toujours été dévaluée socialement (Tardif, Lessard & Lahaye 1991). Historiquement, tant les savoirs disciplinaires et curriculaire que les savoirs pédagogiques ont le plus souvent été produits, définis et sélectionnés par d'autres groupes : chercheurs universitaires, formateurs, administrateurs, pouvoirs publics. Même si certains peuvent (individuellement ou à travers des associations professionnelles)

participer à la production de savoirs curriculaires (lors de l'élaboration des programmes) ou de savoirs professionnels (via la participation à des recherches), le groupe enseignant a peu ou pas de pouvoir collectif reconnu institutionnellement sur ces savoirs. Ce rapport d'extériorité des enseignants face aux savoirs professionnels est historiquement ancré et s'inscrit dans une division sociale du travail intellectuel séparant les chercheurs, chargés de produire et légitimer les savoirs, les administrateurs qui les traduisent en normes et prescriptions, les formateurs qui les transmettent, les enseignants qui sont supposés les appliquer en les adaptant aux contingences de leur métier (Tardif, Lessard & Lahaye 1991).

Cette extériorité des enseignants par rapport à la définition des savoirs tend aujourd'hui à être exacerbée par le développement conjoint de la NGP et de l'éducation fondée sur des preuves (Dupriez & Cattonar 2018a). Certaines des propositions contenues dans le projet de réforme du Pacte contribuent ainsi à une définition encore plus externe des savoirs et outils, dépossédant (en partie) les enseignants d'une source de pouvoir sur la teneur de leur travail au profit de l'élite techno-pédagogique. Cette évolution va à l'encontre de la nature profondément prudentielle (Champy 2009) du travail enseignant, qui exige, devant la complexité des situations scolaires et la singularité des cas (un élève ou une classe n'est pas l'autre), une part importante de délibération (sur les moyens et les fins), de jugement professionnel et d'analyse des situations (Biesta 2007, 2010) qui semble peu compatible avec l'application de savoirs et techniques formalisés et élaborés par d'autres.

Sur le plan des savoirs professionnels, il est à noter que les deux modèles de professionnalité valorisés dans l'actuel projet de réforme proposent des visions différentes. Si la voie de la responsabilisation des enseignants autour du modèle du professionnalisme managérial va de pair avec une vision plus techniciste de leur travail, où ils se voient (en partie) prescrire par d'autres la manière d'exercer, la voie de la professionnalisation autour du modèle du professionnalisme collégial défend une tout autre vision : celle d'un travail enseignant où des dispositifs collégiaux de réflexion et d'analyse de l'activité viennent nourrir leur jugement professionnel. La mise en œuvre conjointe de ces deux modèles, aux logiques divergentes, conduira sans doute à une situation hybride qui restera à explorer empiriquement, en étudiant leur réception et leurs effets auprès des professionnels.

Références bibliographiques

- BIESTA G. 2007 "Why 'what works' won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research", *Educational Theory*-57(1), 1-22
- BIESTA G. 2010 "Why 'what works' still won't work. From evidence-based education to value-based education", *Studies in Philosophy & Education*-29(5), 491-503

- BEZES P., DEMAZIÈRE D., LE BIANIC T., PARADEISE C., NORMAND R., BENAMOUZIG D., Pierru F. & Evetts J. 2011 "New Public Management et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recompositions ?", *Sociologie du travail*-53(3), 293-348
- CATTONAR B. 2011 "Références transnationales et conception nationale des politiques. Le cas de la réforme de la formation des enseignants en Communauté française de Belgique", *Recherche et Formation*-65, 17-30
- CATTONAR B. & MAROY C. 2000 "Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire", *Éducation et Sociétés*-6, 21-42
- CHAMPY F. 2009 *La sociologie des professions*, Paris, PUF
- DEMAILLY L. 1998 "Les métiers relationnels de service public : approche gestionnaire, approche politique", *Lien social et politiques*-40, 17-24
- DEMAILLY L. 2008 *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*, Lille, Presses universitaires du Septentrion
- DEMAILLY L. & DE LA BROISE P. 2009 "Les enjeux de la déprofessionnalisation", *Sociologos*-4, 1-16
- DEMAZIÈRE D., LESSARD C. & MORISSETTE J. 2013 "Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels : transpositions, variations, ambivalences", *Éducation et Sociétés*-32, 5-20
- DULUDE E. & DUPRIEZ V. 2014 "Les politiques et les pratiques de pilotage par les résultats : Perspectives internationales. Présentation du dossier", *Éducation comparée*-12, 7-20
- DUMAY X. & MAROY C. 2014 "Trajectoire de la réforme de l'inspection en Belgique francophone", *Revue française de pédagogie*-186, 47-58
- DUPRIEZ V. 2005 "La transformation du métier de chef d'établissement en Communauté française de Belgique", *Politiques d'éducation et de formation. Analyse et comparaisons internationales*-13(1), 11-25
- DUPRIEZ V. & CATTONAR B. 2018a "Entre evidence-based education et jugement professionnel, quel futur pour les enseignants et leurs savoirs ?", in Carvalho L. M., Levasseur L., Min L., Normand R. & Oliveira D. A. dir. *Education policies and the restructuring of the educational profession. Global and comparative perspectives*, Dordrecht, Springer, 105-118
- DUPRIEZ V. & CATTONAR B. 2018b "Les politiques d'accompagnement des enseignants entre professionnalisation et accountability", in Van Nieuwenhoven C., Colognesi S. & Beusaert S. dir. *L'accompagnement des pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 249-261
- DUTERCQ Y. & MAROY C. dir. 2017 *Professionalisme enseignant et politiques de responsabilisation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck
- FWB (Fédération Wallonie-Bruxelles) 2015 *Note du gouvernement. Note en vue de l'élaboration du Pacte*, Bruxelles
- FWB (Fédération Wallonie-Bruxelles) 2017 *Pacte pour un enseignement d'excellence. Avis n° 3 du groupe central*, Bruxelles
- FREIDSON E. 1994 *Professionalism Reborn. Theory, Prophecy and Policy*, Cambridge Polity Press

- HARGREAVES A. 2000 "Four ages of professionalism and professional learning", *Teachers and teaching: theory and practice*-6(2), 151-182
- LESSARD C. 2006 "Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative evidence-based", *Revue française de pédagogie*-154, 19-31
- MALET R. 2017 "Du développement professionnel à l'établissement-formateur : une nouvelle ère de l'imputabilité dans l'enseignement ?", in Dutercq Y. & Maroy C. dir. *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck
- MAROY C. 2008 "Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ?", *Sociologie et sociétés*-40(1), 31-55
- MAROY C. & CATTONAR B. 2002 "Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique", *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*-18, 3-27
- MAROY C. & MANGEZ C. 2011 "La construction des politiques d'évaluation et de pilotage du système scolaire en Belgique francophone : nouveau paradigme politique et médiation des experts", in Felouzis G. & Hanhart S. *Gouverner l'éducation par des nombres ? Usages, débats et controverses*, Bruxelles, De Boeck, 53-76
- MAROY C. & VOISIN A. 2014 "Une typologie des politiques d'accountability en éducation: l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation", *Éducation comparée/Nouvelle série*-11, 31-58
- MONS N. & DUPRIEZ V. 2010 "Les politiques d'accountability. Responsabilisation et formation continue des enseignants", *Recherche et Formation*-65, 45-60
- MULLER P. 2000 "L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique", *Revue française de science politique*-50(2), 189-207
- PARADEISE C. 2011 "La profession académique saisie par la nouvelle gestion publique", *Sociologie du travail*-53(3), 313-321
- RUANO-BORBALAN J.-C. 2008 "Mondialisation", in van Zanten A. *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, 481-485
- SACHS J. 2001 "Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes", *Journal of Education Policy*-6(2), 149-161
- SIMONS M. & KELCHTERMANS G. 2008 "Teacher professionalism in Flemish policy on teacher education: a critical analysis of the Decree on teacher education in Flanders, Belgium", *Teachers and Teaching: theory and practice*-XIV(4), 283-294
- 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*-XXIII(1), 55-69
- WITORSKI R. & ROQUET P. 2013 "Professionnalisation et déprofessionnalisation : des liens consubstantiels", *Recherche et formation*-72, 71-88