

# Les principaux facteurs qui empêchent, bloquent ou ralentissent l'obtention d'un statut professionnel pour les enseignants en Amérique du Nord

Adriana Morales Perlaza, Université de Montréal, Canada

*Résumé: Partout en Amérique du Nord, en Europe, ainsi que dans la plupart des pays anglo-saxons, on observe depuis les années 1980 l'existence d'un vaste mouvement de professionnalisation de l'enseignement. Pourtant, trente ans plus tard, on constate que les corps enseignants des pays concernés par ce mouvement sont, pour la plupart, loin d'avoir acquis un statut professionnel comparable aux professions établies comme la médecine, le droit ou l'ingénierie. Ce texte présente une réflexion autour d'une question: quels sont les principaux facteurs qui empêchent, bloquent ou ralentissent l'obtention de ce statut professionnel pour les enseignants en Amérique du Nord?*

*Mots-clés: professionnalisation; formation; savoir; enseignants; sociologie; professions.*

## La professionnalisation de l'enseignement

Depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, et jusqu'aux années 1960, on peut constater un peu partout dans le monde une série de réformes profondes des systèmes publics, incluant le système éducatif et la création d'une école de masse. La massification et la démocratisation de l'école se voulaient une réponse des gouvernements face aux inégalités et aux nouvelles exigences d'une société du savoir. L'école s'avérait aussi un outil de promotion et de mobilité sociale. Dans ce contexte, les sciences de l'éducation se développent et veulent se faire reconnaître dans les universités. C'est ainsi que pendant la décennie 1960-1970 la formation des enseignants est à son tour transférée dans les universités dans plusieurs contextes nord-américains, incluant les provinces canadiennes. Cette formation universitaire constituait un premier pas vers la professionnalisation du métier d'enseignant.

Néanmoins, depuis la fin des années 1980, plusieurs remises en question, tant du système éducatif en général que de la formation des enseignants en particulier, ont fait resurgir la problématique de la professionnalisation de l'enseignement. Cette époque est marquée par une crise relative de l'école nord-américaine. On a dénoncé, aux États-Unis, une baisse des exigences intellectuelles dans les écoles, et le fait que la fonction enseignante même n'était pas reconnue à sa juste valeur (Tardif, 2013a). Le modèle classique de formation des enseignants a été aussi fortement critiqué. On reprochait aux universités une approche de formation fragmentée, où les cours théoriques n'avaient pas de lien ni entre eux, ni avec la pratique (Gauthier & Mellouki, 2006).

Ces critiques qui provenaient du contexte américain ont fait écho au Québec et dans le reste des provinces canadiennes, ainsi que dans plusieurs pays européens, comme la France et la Belgique. Par exemple au Québec, le rapport du Conseil supérieur de l'éducation de 1991 sur l'état et les besoins de l'éducation a fait référence aux rapports américains comme celui de la Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk* (1983); celui du Holmes Group, *Tomorrow's Teachers* (1986); et celui de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, *The Condition of Teaching. A State by State Analysis* (1983), pour s'insérer dans les conceptions promues par ce mouvement américain, notamment en ce qui a trait à l'importance du rôle des enseignants pour l'apprentissage des élèves, du besoin d'amélioration de leurs conditions d'exercice de la profession, ainsi que de la nécessité d'améliorer leur formation initiale. Tout cela visait à terme à améliorer la qualité de l'éducation. Ce rapport, et ces conceptions américaines de la professionnalisation, ont eu une influence importante sur les réformes de la formation des enseignants qui ont suivi dans les années 1990 et aussi dans les années 2000.

Ainsi, non seulement au Québec, mais aussi dans ces contextes ici discutés, la professionnalisation a constitué une réponse à une crise de la qualité de l'école. Plusieurs tentatives de changement, des réformes du système éducatif ainsi que du système de formation des enseignants ont placé la professionnalisation au centre des préoccupations du monde de l'éducation. Qu'est-ce que ce mouvement de professionnalisation, initié dès la fin des années 1980, prônait au final? S'inspirant des modèles professionnels de la médecine et

du droit, on a cherché à reconnaître à l'enseignement un véritable statut professionnel: hausser le prestige social de la profession, accroître l'autonomie des enseignants, élever le niveau intellectuel de la profession à travers des formations et des recherches universitaires capables de livrer des connaissances scientifiques utiles pour la pratique enseignante (édifier une nouvelle *Knowledge Base* pour les enseignants), et rapprocher les institutions de formation et les établissements scolaires (Tardif, 2013a). Bref, le courant de la professionnalisation décrit un passage « du métier artisanal où l'on applique des techniques et des règles vers la profession où l'on construit ses stratégies en s'appuyant sur des savoirs rationnels et en développant son expertise de l'action en situation professionnelle ainsi que son autonomie » (Altet, 1998, p. 29).

La professionnalisation de l'enseignement constitue actuellement un mouvement global: il y aurait en effet une certaine convergence internationale (Tardif, Lessard & Gauthier, 1998) autour de cette problématique, mais la tendance n'est cependant pas uniforme. Selon les contextes sociaux, il y a des significations différentes, des tensions internes ainsi que des contradictions. Le sens de la professionnalisation est un objet de lutte où intervient une pluralité d'acteurs collectifs, d'intérêts et de transformations historiques des sociétés et des systèmes éducatifs (Tenti Fanfani, 2008).

Le projet de professionnaliser l'enseignement semble donc, dans plusieurs contextes, paradoxal, confus et contradictoire. De même qu'il existe des tendances de professionnalisation, il existe aussi des facteurs qui la rendent difficile et même improbable dans certains contextes (Tenti Fanfani, 2008). La professionnalisation des enseignants semble avancer par certains aspects, mais par d'autres semble plutôt reculer. En fait, certains parlent d'évolutions contradictoires « professionnalisantes » et « déprofessionnalisantes » (Maroy & Cattonar, 2002), c'est-à-dire qu'au lieu de professionnaliser on ramène les enseignants vers un statut de métier dans le cadre de leur travail, notamment en les contrôlant davantage et en diminuant leur autonomie professionnelle.

Ainsi, vu ces contradictions et allers-retours, il ressort que le processus de professionnalisation de l'enseignement peut être abordé de plusieurs manières, car il n'est pas un processus mécanique. La professionnalisation peut être considérée, d'une part, comme un processus sociopolitique et sociohistorique, ainsi que, d'autre part, comme une réalité dynamique et contingente, un *construit social* (Tardif *et al.*, 1998). Par ailleurs, et étant donné que la professionnalisation relève d'une intention sociale, elle ferait aussi l'objet d'une charge idéologique forte, qui renvoie à des enjeux qui se différencient selon les acteurs qui la promeuvent (Wittorski, 2008). En effet, ce mouvement repose sur certaines représentations que les principaux acteurs se font du travail enseignant, ces représentations devenant des idéaux qui orientent et inspirent les réformes de la formation des enseignants (Tardif *et al.*, 1998).

Dans ce texte, nous proposons ainsi une réflexion autour du projet de professionnalisation des enseignants. Ce sujet, qui est dans le discours et le débat public depuis plusieurs années, mérite encore discussion, car c'est un projet encore inachevé. Par exemple le débat sur la mise en place d'un ordre professionnel au Québec reste encore présent dans les médias, tandis que ce même ordre a été aboli en Colombie-Britannique. En Ontario, l'ordre existe encore, mais sa mise en place a été problématique, critiquée et même contrariée par les enseignants eux-mêmes. En Saskatchewan, un ordre professionnel vient d'être créé.

Par ailleurs, les conditions de travail des enseignants et leur statut social ne semblent pas être à la hauteur d'une profession. En effet, au Québec, 41 % des enseignants du primaire et 43 % des enseignants au secondaire sont en statut précaire en 2010 – 2011 (Service Canada, 2015a, 2015b), tandis qu'en Ontario, moins de la moitié des enseignants ont trouvé des emplois stables ou à plein temps lors de leur première année d'enseignement en 2015 et un enseignant sur trois prend quatre ans pour décrocher un emploi à temps plein (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2015). Qui plus est, la formation est encore remise en question, car les enseignants sentent que les connaissances acquises ne sont plus utilisées dans la pratique (Korthagen, Loughran & Russell, 2006).

Enfin, tous ces enjeux ici soulignés font en sorte qu'une discussion autour de cette question demeure pertinente. Pour ce faire, nous allons d'abord mieux clarifier ce que nous entendons par « professionnalisation » pour ensuite discuter de quatre enjeux qui nous semblent au cœur de cette

problématique: la base de connaissances; la formation; l'autonomie professionnelle; et le statut social de la profession enseignante.

### **Des conceptions différentes des mots « profession » et « professionnalisation »**

Des conceptions différentes existent concernant les concepts « profession » et « professionnalisation ». La sociologie des professions permet de mieux comprendre ces différentes assertions à travers trois approches: le fonctionnalisme, l'interactionnisme, et le conflictualisme (ou les théories critiques).

L'approche fonctionnaliste apparaît comme la première tentative sérieuse pour faire de la profession un objet théorique. Les fonctionnalistes prennent comme point de départ les stéréotypes forts associés à certaines professions comme la médecine ou le droit, ainsi que la fonction sociale régulatrice qu'elles remplissent. Les sociologues fonctionnalistes ont ainsi construit un type idéal des professions avec des indicateurs objectifs pour les différencier des métiers. Essentiellement, selon Carr-Saunders et Wilson (1933), les professions impliquent une technique intellectuelle spécialisée qui est acquise au moyen d'une formation prolongée et formalisée. Cela permet enfin de rendre un service efficace à la communauté. La « professionnalisation », une des applications des théories fonctionnalistes, consisterait donc en ce processus historique par lequel une occupation devient profession, en se dotant d'un « cursus universitaire qui transforme des connaissances empiriques acquises par expérience en savoirs scientifiques appris de façon académique et évalués de manière formelle, sinon incontestable » (Merton 1975, cité dans Dubar et al., 2011, p. 94). Cela dit, la position prise concernant les savoirs, les indicateurs « objectifs » des professions et le fait de ne pas prendre suffisamment en compte d'autres dimensions qui concernent le travail professionnel ont fait l'objet de critiques de la part des sociologues interactionnistes.

Les sociologues interactionnistes sont représentés principalement par Everett Hughes pour qui la sociologie de l'époque (soit l'approche fonctionnaliste) laissait le public dans l'ignorance d'autres activités professionnelles existant au sein des emplois industriels et des métiers certifiés par l'université. De plus, pour Hughes (1952), l'étude des professions de la part des sociologues porte un biais considérable, car les sociologues fonctionnalistes ont tendance à reproduire la rhétorique des professionnels pour se faire reconnaître en tant que professionnels eux-mêmes (Dubar et al., 2011). L'approche interactionniste nie donc la possibilité d'une théorie générale des professions. Elle propose plutôt d'étudier les groupes professionnels en tant qu'« objets de la pratique quotidienne » (Chapoulie, 1973). Les interactionnistes veulent donc comprendre les circonstances selon lesquelles les membres d'une occupation cherchent à transformer celle-ci en profession (Wittorski, 2008). Les postulats de l'interactionnisme sont essentiellement que les groupes professionnels sont des processus d'interactions qui conduisent les membres d'une même activité de travail à s'auto-organiser, à défendre leur autonomie et leur territoire et à se protéger de la concurrence. Les groupes professionnels, selon cette approche, développent des rhétoriques professionnelles et recherchent des protections légales, certains y parvenant mieux que d'autres (Dubar et al., 2011). Néanmoins, selon Dubar *et al.* (2011), il y aurait dans l'interactionnisme une absence de théorie unifiée. Et selon Bourdoncle (1993), les interactionnistes se sont basés nettement sur l'étude des praticiens individuels et leurs interactions personnelles, sans prendre en considération l'ensemble du groupe, les structures de pouvoir et les processus historiques à l'œuvre dans la société globale. Ces aspects ont été le principal point d'intérêt de l'approche conflictualiste.

L'approche conflictualiste, pour sa part, se divise en deux courants: l'un inspiré de Marx et l'autre de Weber. Les deux courants présentent des conceptions assez différentes sur les professions, mais ils se rejoignent par deux aspects: la place importante de l'étude des processus historiques et l'analyse du pouvoir pour expliquer le phénomène des professions. Les thèses de Larson (1977), sont très représentatives de l'approche conflictualiste. Larson explique que la stratégie professionnelle est un processus historique par lequel certains groupes parviennent objectivement à fermer leur marché du travail et se faire reconnaître un savoir légitime. Les institutions de formation jouent ici un rôle prépondérant, car elles permettent la production de savoirs et leur application dans le marché. « C'est la certification accordée par ces institutions et validée par l'État qui fait le pont entre le savoir légitime et le marché professionnel » (Dubar et al., 2011, p.137). Larson ajoute deux aspects considérés comme essentiels pour la stratégie professionnelle: l'accès à un statut social élevé et l'autonomie professionnelle.

Les trois approches sociologiques ici présentées ont des points de vue divisés. Néanmoins, selon Martineau (1999), trois critères apparaissent comme récurrents dans les différentes définitions d'une profession: 1) une profession possède un savoir spécialisé, ce qui entraîne une détermination précise et autonome des règles de l'activité ; 2) une profession requiert une formation intellectuelle de haut niveau (universitaire); et 3) une profession présente un idéal de service, lequel rend nécessaire l'établissement d'un code de déontologie (la protection des personnes utilisant les services du professionnel) et un contrôle par le groupe professionnel même (l'autonomie). Martineau explique aussi que le domaine de la sociologie des professions a évolué et dorénavant l'attention porte plutôt sur le processus qui permet à une occupation de se voir reconnaître ce statut, soit la « professionnalisation ». Le concept de la reconnaissance sociale resterait donc au cœur des études sur les professions.

## **Des facteurs qui empêchent, bloquent ou ralentissent l'obtention d'un statut « professionnel » pour les enseignants de l'école primaire et secondaire**

Suite aux conceptions de la professionnalisation qui viennent d'être discutées, nous exposons dans cet article certains facteurs qui empêchent, bloquent ou ralentissent l'obtention d'un statut « professionnel » pour les enseignants de l'école primaire et secondaire. Nous discuterons, plus spécifiquement, de quatre facteurs: a) la base de connaissances; b) la formation; c) l'autonomie professionnelle; et d) le statut social de la profession.

### **La base de connaissances**

Actuellement les professions sont questionnées en termes des savoirs professionnels qu'elles mobilisent, soit leur base de connaissances. La pertinence des savoirs professionnels est vérifiée selon leur adéquation efficace et rationnelle aux réalités des situations de travail. Les concepts utilisés dans ce cadre sont variés: savoirs professionnels, compétences, savoirs d'experts... Il existe aussi plusieurs typologies sur les savoirs. S'ajoute à cela une visée plus ambitieuse encore, soit celle de parvenir à construire une épistémologie de la pratique professionnelle (Maubant & Roger, 2012). Cette question des savoirs est particulièrement complexe dans le domaine de l'enseignement, et il s'agit là d'un des facteurs empêchant l'obtention pour les enseignants d'un statut professionnel.

Tout d'abord, et tel qu'expliqué par Tardif *et al.* (1998), il existe une difficulté dans la conceptualisation ou l'explicitation du savoir des enseignants: des typologies et des catégorisations se multiplient, et le sens même de cette notion n'est pas clair. S'agit-il vraiment de « savoirs » issus de la pratique? Ou plutôt de croyances, de certitudes non fondées, de schèmes d'action? En termes des classifications des savoirs des enseignants, Altet (1998) explique que celles-ci sont nombreuses et varient selon les paradigmes de recherche et les disciplines (philosophie, psychologie ou ethnologie).

À cet égard, Tardif (2000) a réalisé une classification des principales conceptions du savoir des enseignants. Il a pu déterminer neuf conceptions, regroupées en trois domaines: les traditions d'inspiration psychologique (comportementaliste, cognitiviste, les études sur la pensée des enseignants, et phénoménologique), les traditions d'inspiration sociologique (approches ethnographiques et interactionnistes, la sociologie des professions, et les approches sociocritiques) et les traditions sur les savoirs scolaires (la tradition disciplinaire, et les recherches autour du savoir à enseigner et du savoir enseigné). Cette classification fait état à la fois de l'intérêt des chercheurs pour définir les savoirs des enseignants et établir une base de connaissances pour la profession, mais elle démontre aussi la complexité liée à la définition de ces savoirs.

Néanmoins, et malgré ce manque de consensus sur la définition de la nature du savoir des enseignants, la difficulté majeure pour parvenir à donner aux enseignants un statut « professionnel » vient du *rapport des enseignants avec leurs savoirs* (Bourdoncle, 1993 ; Tardif, Lessard & Lahaye, 1991). Les savoirs leur restent largement extérieurs, car ce ne sont pas les enseignants qui les produisent, mais des universitaires des sciences de l'éducation:

Le rapport des enseignants aux savoirs est celui de "transmetteurs", de "porteurs" ou "d'objets" de savoirs, mais non de producteurs d'un ou de savoirs qu'ils pourraient imposer comme instance de

légitimation sociale de leur fonction et comme lieu de vérité de leur pratique. (Tardif et al., 1991, p. 60)

Ce rapport d'extériorité de la pratique enseignante face aux savoirs ferait des enseignants des « techniciens » ou des « exécutants », mais non des professionnels. Ainsi, les enseignants ne sélectionnant pas les savoirs transmis par les institutions de formation, ils considèrent ces savoirs éloignés de leur pratique quotidienne et ils portent un jugement souvent négatif sur leur formation initiale.

Et à cette problématique du rapport des enseignants avec leur propre savoir, s'ajoute l'importance que les enseignants attribuent au « savoir d'expérience », car pour les enseignants, les savoirs acquis par l'expérience constituent les fondements mêmes de leur compétence:

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 processus d'apprentissage à travers lequel les enseignants retraduisent leur formation et l'ajustent au métier. (Tardif et al., 1991, p. 67)

Comme l'explique Bourdoncle (1993), la nature des savoirs de l'enseignant pourrait rapprocher celui-ci davantage de l'artisan que de l'expert, car il s'agirait moins d'un savoir formel et systématique que d'un « savoir d'expérience », ou « savoir pratique », un savoir qui, selon plusieurs, s'apprend par l'expérience directe de l'enseignement. Pour cet auteur, les professions à base d'expertise, comme le droit, la médecine, et l'enseignement supérieur, sont basées sur un corps de savoir de haut niveau à caractère formel, systématique et rationalisé. Il y a dans leur formation un rapport avec la production du savoir. Ce corps de savoir est à la fois peu accessible (soit un savoir auquel l'accès est restreint) et auto-produit, ainsi que relativement facile à contrôler (par exemple à travers la limitation du nombre de ceux qui y ont accès). « Le savoir enseignant n'est ni de même nature, ni si bien contrôlé » (Bourdoncle, 1993, p. 101).

## **La formation**

La nature des savoirs des enseignants, la difficulté à les connaître réellement et le manque de reconnaissance sont des enjeux qui affectent la formation des enseignants à l'université. Comme nous l'avons expliqué, la partie consacrée aux savoirs d'expérience en enseignement est grande et, au niveau de la formation initiale, ceci se traduit par le pourcentage important qui est dédié à la formation pratique dans les programmes (Bourdoncle, 1993). Or, les conceptions de l'apprentissage par la pratique, par essai-erreur, et par observation, donnent lieu à plusieurs débats sur la formation et la certification des enseignants.

Une formation universitaire plus longue et formelle, qui inclut une formation disciplinaire et professionnelle en même temps, est-elle nécessaire pour former les enseignants? Ou, au contraire, une formation courte, alternative, basée seulement sur les savoirs à enseigner à l'école est-elle suffisante? Quelle est la place de la pédagogie dans la formation initiale si son caractère formel de savoir professionnel est encore questionné? Certains débats sur la formation et la certification des enseignants ralentissent pour ces derniers l'obtention d'un statut professionnel.

Selon les approches sociologiques des professions, pour parvenir à obtenir un statut de « profession », un groupe de métier doit se doter d'une formation intellectuelle de haut niveau, souvent une formation universitaire (le diplôme universitaire). Dû à l'importance du diplôme pour les professions, le mouvement de professionnalisation des enseignants prônait donc la nécessité de renouveler leur formation initiale, mettre en valeur de nouveaux contenus, et rapprocher la théorie et la pratique (Anadón, 1999).

Cela dit, des débats existent actuellement portant sur la nécessité, ou non, d'une formation initiale formelle universitaire pour les enseignants. Ces débats se tiennent surtout aux États-Unis, mais ils peuvent être présents dans plusieurs autres contextes où la pénurie d'enseignants oblige forcément les États à engager des enseignants sans formation. Aux États-Unis, donc, il existe un vif débat à propos de la certification des enseignants, un débat qui oppose des « professionnels » et des « dérégulationnistes » (Lessard, 2006). Les « professionnels » argumentent la nécessité d'une formation plus stricte, comme c'est le cas dans les professions traditionnelles. De ce point de vue, les efforts d'élévation des exigences de formation pour les

nouveaux enseignants mèneraient forcément à une amélioration de la qualité des enseignants et de leur enseignement. Les « professionnels » cherchent donc à améliorer les programmes de formation actuels, en rehaussant les exigences d'entrée et les seuils de réussite, ainsi qu'en allongeant et en élevant le niveau de la formation (souvent jusqu'au niveau de maîtrise). Ils s'efforcent également de mettre sur pied des écoles de formation clinique comme les Professional Development Schools (PDS) (Lessard, 2006).

D'un autre côté, pour les « dérégulationnistes », l'entrée en enseignement devrait être plus facile. Les promoteurs de ce point de vue encouragent la mise en place de programmes de formation alternatifs qui permettraient à des enseignants moins formés (ou seulement formés dans la matière à enseigner, mais pas en pédagogie) de commencer à travailler rapidement dans les écoles. Pour eux, cette stratégie permettrait de faire face à une pénurie d'enseignants dans certaines régions ou matières (Zeichner & Conklin, 2005, p. 647). Les « dérégulationnistes » argumentent également que « *la base de connaissances* qui fonde la prétention des sciences de l'éducation à assumer la responsabilité pédagogique et pratique de la formation des enseignants, n'est pas très solide » (Lessard, 2006, p. 22). Finalement, pour les « dérégulationnistes », il faut ouvrir l'accès à une plus grande diversité de candidats et permettre aux chefs d'établissements d'évaluer eux-mêmes les compétences des enseignants qu'ils embauchent.

Ces tentatives de dérégulation de la formation à l'enseignement, selon Ingersoll et Perda (2008), pourraient donc amener une « déprofessionnalisation » des enseignants. Le seul fait de remettre en question la nécessité d'une formation universitaire pour les enseignants serait déjà déprofessionnalisante, selon ces auteurs, car les professions dites « traditionnelles » recourent rarement à abaisser les normes pour recruter et retenir des professionnels de qualité.

Mais en laissant un peu de côté le débat américain sur la formation et la certification des enseignants, si nous nous tournons vers d'autres contextes où la formation universitaire des enseignants est règlementée pour l'entrée à la profession, comme c'est le cas au Québec<sup>1</sup>, d'autres aspects amènent aussi des problématiques qui seraient à leur tour déprofessionnalisantes. Par exemple, la sélection des candidats en formation à l'enseignement. Selon Tardif (2013a), dans le cas du Québec, il y aurait un niveau très faible de sélectivité des candidats à l'enseignement dans les universités. Tardif explique également que la formation universitaire actuelle a des effets très limités sur la transformation de la culture enseignante. En effet, les enseignants québécois continuent de se voir largement plus comme des artisans que comme des professionnels, ils sont davantage intéressés par des recettes pratiques que par une réflexion professionnelle sur leurs pratiques. De ce fait, le système actuel de formation des enseignants est rongé par une contradiction entre ce projet de former des professionnels et la réalité de la profession enseignante.

### **L'autonomie professionnelle**

Pour analyser l'autonomie professionnelle, il faut prendre en considération divers types de contrôle, autant formels qu'informels, qu'une profession exerce sur, par exemple: sa formation, l'embauche de ses membres, son territoire de travail, ainsi que ses activités. Et l'analyse de l'autonomie professionnelle des enseignants doit être contextualisée en lien avec deux idéologies, le postmodernisme et le néolibéralisme, qui ont pénétré le discours public, politique et médiatique sur l'éducation dans les années 1980, et qui ont en même temps exercé une véritable influence sur les conceptions servant à organiser les institutions et pratiques éducatives (Tardif, 2013a). Ces tendances ont donné lieu à de nouveaux modes de régulation de l'État et du système d'éducation (Lessard, 2000; Tardif, 2013a): décentralisation, imputabilité, obligation de résultats en éducation, compétition entre les établissements, ainsi que le changement du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage. À ces idéologies s'ajoutent des préoccupations humanistes et égalitaires (Lessard, 2000), les enseignants devant alors être préparés pour *éduquer tous leurs élèves* et, en même temps, atteindre *les résultats d'apprentissage les plus élevés* dans l'histoire (Levine, 2006).

Selon Hargreaves (2000), un des effets des développements postmodernes et des principes du marché mis en place dans les écoles, a été notamment la restriction du niveau de décision des enseignants au sein de l'école. C'est-à-dire que plusieurs formes de contrôle bureaucratique et technique, ayant été introduites avec

---

<sup>1</sup> Or, selon Tardif (2013a), près de 2 300 enseignants ont été engagés au Québec en 2008-2009 sans avoir été formés en enseignement, pour répondre aux besoins de main-d'œuvre.

les dernières réformes dans plusieurs contextes, ont amené avec elles la prescription des curriculums centralisés et des évaluations standardisées, qui réduisent l'autonomie du jugement des enseignants dans leurs classes.

Selon Maroy et Cattonar (2002) l'autonomie valorisée dans les discours de transformation de la profession enseignante est une autonomie restreinte et « individualisante »: il s'agit d'une autonomie non pas collective de la profession vis-à-vis des autorités scolaires ou des experts qui dictent les manières de faire, ou vis-à-vis de la clientèle (les parents), mais une autonomie de l'enseignant envers lui-même. Dans ce contexte, on considère que, « l'enseignant est autonome uniquement dans le sens où il est capable d'autoréguler son action et de guider, seul, son propre apprentissage par une analyse critique de ses pratiques et des résultats de celles-ci » (Maroy & Cattonar, 2002, p. 412). Cette autonomie, pour ces auteurs, est alors paradoxale: les enseignants sont invités à être autonomes (surtout selon le modèle du praticien réflexif) dans un contexte où les réformes promeuvent un usage plus homogène d'outils pédagogiques standards et visent à encadrer les pratiques enseignantes.

D'autre part, et du point de vue du choix des enseignants relativement à l'embauche des membres de leur profession, ceux-ci auraient une autonomie restreinte (ou inexistante, selon le contexte). Ingersoll et Perda (2008) ont analysé le niveau d'autorité exercé par les enseignants concernant l'embauche de leurs pairs, dans les écoles américaines, et ils ont trouvé que ce sont plutôt les directeurs d'école qui l'exercent. Et Hargreaves (2000) souligne donc à cet égard que ce seraient plutôt les gestionnaires qui deviennent plus professionnalisés.

### **Le statut social de la profession**

Les professions jouissent normalement d'un statut social et d'un prestige élevés. Mais analyser le prestige d'une profession s'avère difficile, dû à son caractère subjectif. Pendant plus de 50 ans, les sociologues ont étudié la perception du public afin d'analyser le prestige relatif d'une profession (Ingersoll & Perda, 2008). Au Canada, si nous nous basons sur l'étude de Proulx et Cyr (2003), nous pourrions conclure que le public a une certaine confiance envers les enseignants (voir Tableau 1).

Tableau 1: La perception des Canadiens à l'égard de certaines professions (Proulx & Cyr, 2003)

<i>Pourcentage des Canadiens qui font confiance aux...</i>	
	<u>2003</u>
Pompiers	96 %
Infirmières/infirmiers	94 %
Fermiers	91 %
Médecins	89 %
Enseignants	88 %
Policiers	80 %
Juges	73 %
Notaires	71 %
Banquiers	70 %
Gens d'église	65 %

Plus spécifiquement au Québec, l'enseignement est aujourd'hui généralement considéré comme une profession « dans laquelle il est possible de faire carrière et qui exige une formation universitaire supérieure ou l'équivalent » (Tardif & Lessard, 2004, p.2). Le caractère professionnel de l'enseignement a d'ailleurs été reconnu par l'Office des professions en 2002 (Morales, 2012).

Néanmoins, et encore au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation (2004, cité dans Morales, 2012), argumente que les enseignants ont une image négative de leur propre profession. En effet, ils considèrent que les attentes du public et des parents sont réductrices et démesurées et que l'approche-client adoptée au Québec en matière d'éducation, qui met l'accent sur les résultats scolaires, contribuerait à la dévalorisation du travail

enseignant. D'autres facteurs qui pourraient contribuer à cette dévalorisation seraient la non-reconnaissance de la complexité de la tâche des enseignants, les conditions de travail, et un écart moins important existant entre la scolarité des parents et celle des enseignants (Morales, 2012).

Comme le dit Tardif (2013a): « Il y a ici manifestement une contradiction entre ce que les enseignants perçoivent de leur propre image publique et l'opinion publique qui semble plutôt positive » (p. 184). Mais au-delà des perceptions du public, la situation du travail des enseignants est marquée par la précarité. Et cette précarité touche surtout les jeunes enseignants: « peu de professions accueillent leurs nouveaux membres aussi mal que l'enseignement » (Tardif, 2013a, p. 196). En effet, dans d'autres domaines comme l'ingénierie ou le droit, l'attribution des tâches professionnelles se fait progressivement et sous la supervision d'un collègue (Lessard, 1997, cité dans Gingras & Mukamurera, 2008), tandis qu'en enseignement ce sont les jeunes débutants qui reçoivent les tâches les plus complexes et les classes les plus difficiles. De plus, ils commencent le plus souvent avec des contrats de remplacement ou à temps partiel. Selon Van Nuland (2011), cette situation se produit à l'échelle de tout le Canada.

D'un autre côté, et si nous comparons avec les professions établies ou traditionnelles, l'expertise et la spécialisation est l'un des aspects les plus fondamentaux d'une profession. Les professionnels ne sont pas des généralistes, ils ont, au contraire, une expertise reliée à un corps de connaissances spécifiques. En enseignement, il existe cependant peu de reconnaissance de l'importance de la spécialisation (Ingersoll & Perda, 2008). Dans le cas du Québec, 20 % des enseignants du secondaire enseignent des matières pour lesquelles ils n'ont pas été formés (Tardif, 2013a). Aux États-Unis, 23 % d'enseignants dans des écoles publiques et 42 % d'enseignants dans des écoles privées n'enseignent pas la matière pour laquelle ils ont été formés (Ingersoll & Perda, 2008).

Finalement, des aspects comme le multiculturalisme, l'intégration des élèves en difficulté, la concurrence entre les écoles publiques et privées, et l'obligation du travail collectif ont alourdi le travail des enseignants. « Ils doivent travailler sur plusieurs fronts à la fois, être partout en même temps, faire toujours mieux et plus avec moins de moyens, tout en répondant à des demandes débouchant concrètement sur des dilemmes professionnels » (Tardif & Levasseur, 2010, p. 73).

## Conclusions

L'analyse de la professionnalisation des enseignants doit être contextualisée et réalisée avec soin, car « la professionnalisation n'est pas un processus avec un début (plein de promesses) et une fin (les remplissant toutes) » (Bourdoncle, 1993, p. 112). Dans la plupart des contextes, l'enseignement n'est pas encore reconnu par la société comme une profession. Plusieurs facteurs ici discutés empêchent cette reconnaissance. Par exemple, en observant la nature de la base de connaissances en enseignement, celle-ci est marquée par le savoir pratique, qui occupe une place prépondérante dans l'identité professionnelle des enseignants, ce qui, à son tour, dévalorise la place des savoirs théoriques ou rationnels. Qui plus est, les enseignants ne produisent pas les savoirs à la base de leur profession, ces savoirs proviennent d'ailleurs, notamment de la recherche universitaire, mais ils sont aussi imposés par l'État à travers des référentiels de compétences ou des standards qui encadrent la profession. Par ailleurs, la profession enseignante ne jouit pas d'un statut social élevé, à cause d'un manque d'autonomie et d'une précarité de travail.

Ainsi, des nombreux facteurs discutés ici, il ressort que l'enseignement en Amérique du Nord peut être actuellement reconnu comme une « semi-profession ». Le terme « semi-profession » peut être attribué à des occupations comme l'enseignement, l'infirmerie ou le travail social, qui ont entamé un processus de professionnalisation, mais qui n'ont pas encore réussi à se reconnaître en tant que professions établies. Donc, bien que le savoir dit « pratique » soit important pour toutes les professions, le savoir rationnel, ésotérique et formel de certaines professions comme la médecine permet la fermeture du marché et la reconnaissance d'une profession établie à part entière. Les « semi-professions » sont notamment caractérisées par une importance accrue donnée au savoir pratique. Ce savoir n'est pas « suffisamment ésotérique » aux yeux du public, il est souvent perçu comme un savoir partagé par toute la population plutôt qu'un savoir professionnel. Qui plus est, le savoir est subjectif, car il est lié à l'expérience personnelle de chaque enseignant, ce qui peut s'expliquer à travers le concept de l'habitus (Bourdieu, 1984) où l'action professionnelle dépend ici du talent, de la personnalité et de la vertu des praticiens. Dans cette optique, la compétence essentielle du professionnel



n'est pas explicitement enseignée, car on croit qu'elle est innée et personnelle, liée notamment à son parcours de vie.

Mais la question des savoirs de référence d'un groupe professionnel est imbriquée avec des enjeux contextuels —historiques, sociaux, politiques, ainsi que géographiques — qui font en sorte qu'une diversité existe entre eux donnant comme résultat des modèles de professionnalité qui se différencient les uns des autres. Cela peut expliquer le fait que dans des pays comme la Finlande, l'enseignement a effectivement réussi à se faire reconnaître en tant que profession (Morales, 2012). Ainsi, c'est plutôt le rôle des États, des chercheurs, du public, mais aussi des professionnels eux-mêmes (ici les enseignants), qui doivent être mieux définis dans une recherche de valorisation professionnelle.

Enfin, le modèle américain de professionnalisation, qui est devenu un idéal un peu partout dans le monde, doit être mieux compris en lien avec les conditions actuelles de travail des enseignants. Comme le dit Tardif (2013b), la plupart des enseignants ont le sentiment que leurs conditions de travail (carrière, protection, stabilité d'emploi, retraite, etc.) sont menacées par une professionnalisation qui rime avec compétition, imputabilité et précarité d'emploi et de statut. Ainsi, il est temps de passer du discours professionnalisant vers l'action valorisante et vers l'amélioration des conditions et du statut social du travail enseignant.

## RÉFÉRENCES

- Altet, M. (1998). Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (Eds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 27-40). Bruxelles: De Boeck Université.
- Anadón, M. (1999). L'enseignement en voie de professionnalisation. In C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio & G. Parent (Eds), *L'enseignant, un professionnel* (pp. 1-20). Saint-Nicolas (Québec): Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 10 (1), 83-119.
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (1983). *The Condition of Teaching. A State by State Analysis. A Carnegie Foundation Technical Report*. Lawrenceville, NJ: Princeton University Press
- Carr-Saunders, A.M. & Wilson, P.A. (1933). *The Professions*. Oxford: Clarendon Press.
- Chapoulie, J.M. (1973). Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. *Revue française de sociologie*, 14(1), 86-114.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1991). *Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social*. Québec, QC: Le Conseil.
- Dubar, C., Tripier, P. & Boussard, V. (2011). *Sociologie des professions. 3e édition*. Paris, FR: Armand Colin.
- Gauthier, C., & Mellouki, M. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Gingras, Ch. & Mukamurera, J., (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire: vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222.
- Gouvernement du Canada (2015) *Emploi-Avenir Québec*. URL: [http://www.servicecanada.gc.ca/fra/qc/emploi\\_avenir/4.shtml](http://www.servicecanada.gc.ca/fra/qc/emploi_avenir/4.shtml)
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/713698714>
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's Teachers: A Report of The Holmes Group*. East Lansing, MI: The Holmes Group, Inc.
- Hughes, E.C. (1952). The Sociological Study of Work: An Editorial Foreword. *The American Journal of Sociology*, 57(5), 423-426.
- Ingersoll, R.M. & Perda, D. (2008). The Status of Teaching as a Profession. In J.H. Ballantine & J.Z. Spade (Eds.), *Schools and Society. A Sociological Approach to Education* (3<sup>e</sup> ed., pp. 106-118). California: Pine Forge Press/Sage Publications.

- Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041. Repéré à: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
- Larson, M.S. (1977). *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Lessard, C. (2000). Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche et formation*, 35, 91-116.
- 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(1). Repéré à: <http://rfp.revues.org/108>
- Levine, A. (2006). *Educating School Teachers*. Washington, DC: The Education Schools Project.
- Maroy, C., & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou Déprofessionnalisation des enseignants? Le cas de la Communauté Française de Belgique. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5(3), 394-423.
- Martineau, S. (1999). Un champ particulier de la sociologie: les professions. In M. Tardif & C. Gauthier (Eds.), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec* (pp. 7-20). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Maubant, P. & Roger, L. (2012). Les métiers de l'éducation et de la formation: une professionnalisation en tensions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1). Repéré: <http://ripes.revues.org/593>
- Morales, A. (2012). *Étude comparée de la formation initiale des enseignants du primaire au Québec et en Finlande*. (Mémoire de maîtrise inédit), Université de Montréal, Montréal
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2015). *Transition to teaching*. Repéré à: [https://www.oct.ca//media/PDF/Transition%20to%20Teaching%202015/EN/2015\\_T2T\\_main\\_report\\_web\\_en.pdf](https://www.oct.ca//media/PDF/Transition%20to%20Teaching%202015/EN/2015_T2T_main_report_web_en.pdf)
- Proulx, J-P. & Cyr, J-M. (2003). *La perception des Canadiens à l'égard de certaines professions. Rapport*. Montréal: Léger Marketing.
- Service Canada (2015a) *Enseignants aux niveaux primaire et préscolaire*. Récupéré [le 16 avril 2016] de [http://www.servicecanada.gc.ca/fra/qc/emploi\\_avenir/statistiques/4142.shtml#perspectives](http://www.servicecanada.gc.ca/fra/qc/emploi_avenir/statistiques/4142.shtml#perspectives).
- Service Canada (2015b) *Enseignants au niveau secondaire*. Récupéré [le 16 avril 2016] de [http://www.servicecanada.gc.ca/fra/qc/emploi\\_avenir/statistiques/4141.shtml](http://www.servicecanada.gc.ca/fra/qc/emploi_avenir/statistiques/4141.shtml)
- Tardif, M. (2000). *Les conceptions du savoir des enseignants selon différentes traditions théoriques et intellectuelles*. Notes de cours. PUC-Rio. Brésil.
- Tardif, M. (2013a). *La condition enseignante au Québec. Du XIX<sup>e</sup> au XXI<sup>e</sup> siècle. Une histoire cousue de fils rouges: précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec: Presses de l'Université Laval. (Sous presse).
- Tardif, M. (2013b). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement? *Tréma* (40), 42-59.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec, Canada: Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. & LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris: Presses Universitaires de France.
- 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), 55-69. Repéré à: <http://id.erudit.org/iderudit/001785ar>
- Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (1998). Introduction. In M. Tardif, C. Lessard & C. Gauthier (Eds.), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (pp. 7-70). Paris: PUF.
- Tenti Fanfani, E. (2008). Sociologie de la professionnalisation des enseignants. *Professionnaliser les enseignants sans formation initiale: Des repères pour agir. Actes du Séminaire international: 2-6 juin 2008*.
- The Commission on Excellence in Education. (1983) *A Nation At Risk: The Imperative For Educational Reform*. Washington D.C.: The Commission on Excellence in Education.
- Van Nuland, S. (2011). Teacher education in Canada, *Journal of Education for Teaching*, 37 (4), 409-421. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2011.611222>
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs* (17), 9-36. DOI: 10.3917/savo.017.0009
- Zeichner, K-M., & Conklin, H-G. (2005). Teacher Education Programs. In M. Cochran-Smith, & K-M. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 645-735). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.