

# La professionnalisation de l'enseignement 30 ans plus tard : deux pas en avant, trois pas en arrière

Maurice Tardif

**RÉSUMÉ:** Depuis les années 1980, la professionnalisation domine le discours réformiste international à propos de l'enseignement. Cet texte s'interroge sur les résultats du mouvement de professionnalisation depuis 30 ans. Observe-t-on vraiment une consolidation du mouvement professionnel en ce début du XXI<sup>e</sup> siècle? Nous allons montrer que, envisagée dans une perspective internationale, l'évolution de l'enseignement n'a rien de linéaire, qu'elle est faite de continuités, de détours, de retours en arrière. De plus, l'enseignement a une évolution inégale selon les pays, voire les régions d'un même pays: il n'évolue pas au même rythme partout et des formes anciennes cohabitent avec des formes contemporaines, ce qui engendre diverses tensions. Finalement, on observe dans un grand nombre de pays des obstacles à la professionnalisation: publics scolaires en difficulté, compétition, marchandisation de l'éducation, etc. Comment dès lors concevoir une véritable professionnalisation?

*Mots-clés:* Professionnalisation. L'enseignement. Enseignants. Insécurité.

Since the 1980s, professionalization has dominated international reformist ideology regarding teaching. This text questions the result of the professionalization movement over the past 30 years. Is the professional movement truly stronger as we are entering into the 21<sup>st</sup> century? We are going to show that, from an international perspective, the evolution of teaching is far from linear; it consists of recurring patterns, detours, and setbacks. Furthermore, teaching has evolved differently in different countries, even varying among the regions of a single country. Teaching does not evolve with the same rhythm everywhere and traditional and contemporary forms exist side by side, which gives rise to a variety of tensions. Finally, we observe in a large number of countries obstacles to professionalization: school populations facing difficulties, competition, commercialization of the education, etc. How then can we conceive of attaining real professionalization for teachers?

## Présentation

Situé au cœur de multiples enjeux économiques, sociaux et culturels aussi bien individuels que collectifs, l'enseignement en milieu scolaire est de nos jours confronté de toutes parts à des pressions importantes pour se transformer et s'adapter à un environnement social devenu complexe et mouvant dans à peu près toutes ses dimensions. Or, depuis les années 1980, la professionnalisation constitue sans aucun doute la transformation la plus substantielle qui est exigée de l'enseignement. En effet, elle domine le discours réformiste international à propos de l'enseignement et de la formation des enseignants de l'éducation de base obligatoire. Elle s'est d'abord imposée aux États-Unis et, par la suite, elle a gagné par la suite les pays anglo-saxons et l'Europe et, enfin, l'Amérique latine. Pour les autorités politiques et les responsables éducatifs de nombreux pays, il s'agit donc aujourd'hui de faire

passer l'enseignement du statut de métier à celui de profession de niveau équivalent, intellectuellement et statutairement, à celui des professions les mieux établies comme la médecine, le droit et l'ingénierie.

Ce texte s'interroge sur les résultats du mouvement de professionnalisation de l'enseignement depuis 30 ans. Où s'en va l'enseignement en milieu scolaire en ce début du XXI<sup>e</sup> siècle? Observe-t-on vraiment une consolidation du mouvement professionnel? Ce mouvement s'est-il réellement répandu et développé en Europe, en Amérique du Nord et en Amérique latine, notamment au Brésil?

Dans les pages qui suivent, nous voudrions montrer que, envisagée dans une perspective comparatiste et internationale, l'évolution récente de l'enseignement n'a rien de linéaire, qu'elle est faite de continuités, de détours, de retours en arrière et d'avancées provisoires. De plus, l'enseignement est un travail à évolution inégale et très différenciée selon les pays, voire les régions d'un même pays : il n'évolue pas au même rythme partout et des formes anciennes cohabitent avec des formes contemporaines. Parmi ces formes anciennes, on retrouve l'enseignement comme vocation et l'enseignement comme métier. Or, ces deux formes, la vocation et le métier, subsistent toujours, notamment en Amérique latine : elles cohabitent donc avec le mouvement de professionnalisation, engendrant ainsi des tensions, voire des contradictions au sein de l'évolution sociale de l'enseignement. Finalement, on observe dans un grand nombre de pays occidentaux l'existence d'obstacles qui ralentissent, voire bloquent la professionnalisation : publics scolaires en difficulté, compétition entre établissements, marchandisation de l'éducation, privatisation de l'école publique, etc. Comment dès lors concevoir une véritable professionnalisation de l'enseignement? Quels défis futurs attendent désormais les enseignants et les responsables éducatifs?

Le texte est divisé en deux parties. La première partie propose un rappel historique à propos des conceptions de l'enseignement que l'on retrouve encore aujourd'hui au Brésil : la vocation, le métier et la profession. La seconde partie fait état de quelques-uns des principaux obstacles qui semblent se dresser de nos jours face au mouvement de professionnalisation.

## 1. Les trois âges de l'enseignement

Cette première partie s'intéresse à l'évolution de l'enseignement dans le but de comprendre ses formes actuelles. Elle voudrait montrer que le travail enseignant comporte encore aujourd'hui des formes de réalisation et d'organisation qui remontent à quelques siècles. Cette première partie insiste plus particulièrement sur le travail des femmes enseignantes qui oeuvrent à l'école primaire. En effet, de nos jours, les femmes forment environ 75 % à 80 % de la main-d'œuvre enseignante de l'école obligatoire, et entre 90 % et 95 % à l'école primaire. Or, la présence massive des femmes dans l'enseignement n'est pas un phénomène récent, car elle remonte au XIX<sup>e</sup> siècle et se maintient depuis lors. Dans plusieurs pays, elle s'est même accrue depuis une trentaine d'années. Ainsi, on ne peut pas comprendre l'évolution de l'enseignement sans prendre en compte l'importance du travail féminin. Par ailleurs, l'école moderne a été largement du 17<sup>e</sup> au 20<sup>e</sup> siècle une école primaire, qui était l'école pour les enfants du peuple. Ce qu'on appelle l'école secondaire était avant tout dédié à la formation des élites sociales et ce n'est qu'au 20<sup>e</sup> siècle que le primaire et le secondaire vont être fusionnés dans un système scolaire unique. En ce sens, l'histoire de l'école moderne est principalement l'histoire de l'école primaire.

Des historiens américains de l'éducation, Cuban (1993) ainsi que Tyack et Cuban (1995) ont montré que la très grande majorité des enseignants reproduisent en classe les pratiques pédagogiques de leurs prédécesseurs d'il y a plus d'un siècle. On retrouve une idée semblable pour le Canada chez Tardif et Lessard (1999) et pour la France chez Isambert-Jamati (1990) et Dutercq (1993) qui soulignent également l'attachement des enseignants aux pratiques pédagogiques traditionnelles mises en place au XIX<sup>e</sup> siècle, parfois encore plus anciennes. Bref, on peut affirmer que l'enseignement est un travail à évolution lente si on le compare, par exemple, au travail industriel et au travail technologique

En simplifiant, on peut dire que l'évolution de l'enseignement scolaire moderne est passée par trois âges qui correspondent chacune à une période historique particulière : l'âge de la vocation qui domine du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle, l'âge du métier qui s'instaure à partir du XIX<sup>e</sup> siècle et enfin l'âge de la profession qui commence lentement à s'imposer dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Décrivons chacun de ces âges de manière très brève, en insistant sur leurs caractéristiques les plus générales qu'on retrouve dans plusieurs sociétés.

### 1.1 L'enseignement à l'âge de la vocation

L'enseignement scolaire tel que nous le connaissons encore aujourd'hui apparaît en Europe aux XVI<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles dans le cadre de la réforme protestante et de la contre-réforme catholique<sup>1</sup>. Ces vastes réformes religieuses s'accompagnent en effet de la création de petites écoles élémentaires et des premiers collèges modernes, qui sont l'ancêtre de l'enseignement secondaire. Ces nouveaux établissements se multiplient rapidement et, avant la Révolution française (1789), l'Europe de l'Ancien Régime est déjà couverte d'un vaste réseau de petites écoles et de collèges. Ce réseau est pour l'essentiel formé d'établissements privés placés sous la tutelle des Églises et des communautés locales. L'enseignement est alors principalement l'affaire des communautés religieuses protestantes et catholiques, car ce n'est qu'au XIX<sup>e</sup> siècle dans la plupart des pays européens et nord-américains que des hommes et des femmes laïques commencent vraiment à enseigner, ces dernières étant toujours cantonnées aux petites écoles élémentaires.

Comment conçoit-on l'enseignement à cette époque? Il est essentiellement une « profession de foi » au double sens du mot profession :

- Premièrement, professer, c'est exercer une activité à temps plein. Cela signifie que les religieux forment des communautés dont la principale, voire l'unique fonction est d'enseigner. L'enseignement devient ainsi une occupation à temps plein dès cette époque et des hommes et femmes y consacrent toute leur vie.
- Deuxièmement, professer, c'est aussi à cette époque exprimer sa foi, la rendre publique dans sa vie et par sa conduite morale comme enseignante. L'enseignement moderne est donc à l'origine une profession religieuse, une profession de foi. Encore aujourd'hui, dans plusieurs pays et régions du monde, l'enseignement, notamment l'enseignement privé reste l'affaire de communautés religieuses.

Comment devient-on enseignante à l'époque? Dans ce cadre religieux, l'enseignement est considéré comme une vocation. Qu'est-ce qu'une vocation? Essentiellement, il s'agit d'un mouvement intérieur – un élan intime, une force subjective — par lequel on se sent appelé à remplir une importante mission : enseigner, c'est-à-dire professer sa foi religieuse auprès des enfants. Avec la vocation, la femme qui se dévoue à l'enseignement se met au service d'une mission plus importante qu'elle : Dieu. Cela signifiait d'abord que l'enseignante n'était pas d'abord là pour instruire (c'est-à-dire transmettre des savoirs en s'adressant à l'intelligence des enfants), mais pour moraliser et fidéliser les enfants à la foi. L'enseignement à l'âge de la vocation était donc essentiellement un travail moral consistant à agir en profondeur sur l'âme des enfants, à la dresser, la guider, la surveiller, la contrôler. L'instruction (lire, écrire, compter) existait, mais elle était subordonnée à la moralisation et, plus largement, à la religion.

---

<sup>1</sup> Les premières écoles modernes servent avant tout à répandre la foi protestante ou catholique parmi une population encore largement illettrée. Le protestantisme en particulier exige des croyants qu'ils sachent lire par eux-mêmes la bible; c'est pourquoi il est nécessaire d'instruire les enfants en ouvrant des écoles pour le peuple. Les catholiques réagissent à cette expansion scolaire en ouvrant à leur tour des écoles. Bref, l'école moderne naît d'abord comme produit d'une lutte religieuse, qui elle-même s'appuie sur une mutation technologique : l'invention de l'imprimerie. Sur ce sujet, lire : Gauthier, C. et Tardif, M. (2012). La pédagogie. Théorie et pratique de l'Antiquité à nos jours. Montréal : Chenelière Éducation.

En ce qui a trait à la pédagogie de l'époque, elle se basait sur la religion, les traditions pédagogiques des communautés religieuses et surtout la moralité de l'enseignante. La formation était à peu près inexistante : les femmes religieuses et laïques apprenaient à enseigner sur le tas, par expérience et par imitation des enseignantes plus chevronnées. Les « vertus féminines traditionnelles » étaient valorisées et servaient de justification à l'absence de formation : amour des enfants, obéissance, dévotion, esprit de sacrifice, esprit de service... Les traditions pédagogiques étaient principalement orientées vers le contrôle des enfants, notamment leur contrôle corporel : ils devaient rester assis en classe, ne pas bouger, respecter les consignes, leurs déplacements étaient contrôlés, mais aussi leurs postures, leur élocution, leurs gestes, etc. Au besoin, les enfants pouvaient être sévèrement punis et les brimades physiques étaient courantes.

Quelles étaient les conditions de travail des enseignantes à l'âge de la vocation? Parce que l'enseignement était une vocation, les conditions matérielles (salaire, statut, tâches, etc.) passaient au second plan: pour les femmes enseignantes, peu importait les conditions matérielles, même les plus misérables, elles étaient tenues de remplir leur mission. À ce propos, il faut rappeler que pendant très longtemps, les enseignantes religieuses travaillaient gratuitement et, plus tard au XIXe siècle, les enseignantes laïques subiront leur concurrence et seront pendant très longtemps aussi très mal rémunérées. De manière générale, le travail des enseignantes laïques était instable, précaire, cyclique. Elles enseignaient bien souvent avant de se marier et quittaient leur travail une fois mariées.

Par ailleurs, c'est durant l'âge de la vocation que vont être mises en place les hiérarchies internes au travail enseignant moderne : domination des hommes sur les femmes, des religieux sur les laïcs, des enseignants du secondaire (les collègues) sur les enseignantes du primaire (les petites écoles), des enseignants des villes sur les enseignantes des campagnes, etc. Ces hiérarchies ont pris des formes et colorations particulières selon les pays, les cultures. Elles ont été souvent redoublées de hiérarchies ethniques, linguistiques, culturelles, etc. propres à chaque société. Enfin, l'âge des vocations se caractérisait par la faible autonomie des enseignantes qui étaient soumises à plusieurs formes de contrôle externes par des religieux, des hommes, des parents, leurs supérieurs, ceux qui les payaient, etc. Leur protection était donc faible.

Bien que ses bases sociales et religieuses aient disparu avec la modernisation des sociétés, cette vision vocationnelle a tout de même eu un impact profond et durable sur les conceptions subséquentes de l'enseignement et du travail des enseignantes, et ce jusqu'à nos jours. En réalité, dans beaucoup de pays et de régions du monde, on peut soutenir que l'âge de la vocation n'est pas encore complètement terminé et que certains de ces éléments perdurent. Par exemple, partout dans le monde, bien des femmes deviennent encore enseignantes par vocation, même si le contenu religieux s'est estompé ou a été remplacé par l'amour des enfants. Encore de nos jours, la dimension morale (ou normative) est encore très présente : l'enseignante doit être un modèle, une femme vertueuse. On constate également la persistance de nombreuses hiérarchies et la perpétuation des dominations masculines : les enseignantes restent souvent mal ou moins payées que les hommes. Enfin, les conditions de travail des enseignantes sont souvent pénibles et peu valorisées socialement, ce qui est le cas dans la plupart des pays de l'Amérique latine et au Brésil. Bref, même s'il est ancien, l'âge de la vocation continue encore aujourd'hui à marquer en partie, partout à travers le monde, le travail des enseignantes et leur statut.

## **1.2 L'enseignement à l'âge du métier**

L'âge du métier émerge au XIXe siècle dans le cadre du processus de déconfectionnalisation et de décléricalisation des sociétés occidentales. Il procède de la montée en puissance des États-nations et de leur lente séparation avec les Églises aux XIXe et XXe siècles. Un peu partout en Occident, ce processus se traduit par la création des premiers réseaux scolaires publics et laïques à partir du XVIIIe et XIXe siècles (pour le primaire) et du XXe siècle pour le secondaire. Simultanément à la création de

ces réseaux, les États imposent l'obligation de présence des enfants à l'école : l'éducation publique devient donc peu à peu obligatoire.

Dans ce nouveau cadre social, la fonction enseignante est peu à peu intégrée aux structures de l'État (national, fédéral, provincial, étatal, municipal, etc.). Ainsi, le rapport des enseignantes au travail cesse peu à peu d'être vocationnel, il devient contractuel et salarial. Les enseignantes travaillent pour faire carrière et obtenir un salaire, même si la « mentalité de service » reste présente. L'âge du métier est donc lié, non seulement à l'étatisation de l'éducation, mais aussi à l'essor de la société salariale à partir du XIXe siècle qui se caractérisent par l'apparition de masses de travailleurs qui exercent un métier dans le cadre d'une relation salariale avec un employeur au sein de l'industrie et des services publics.

Les femmes enseignantes mettront du temps avant de tirer profit de l'âge du métier. Elles resteront longtemps en retard sur les hommes sur tous les plans. Cependant, tout au long du XXe siècle, elles font peu à peu des gains significatifs. À partir de la Deuxième Guerre mondiale, dans bon nombre de pays occidentaux, l'enseignement devient un métier laïque où les femmes peuvent faire carrière dans un emploi stable, avec un salaire décent et des conditions de travail plus égalitaires avec les hommes. Comme métier, l'enseignement offre aussi aux femmes des gains à long terme : retraite, protection, assurance, permanence d'emploi, etc.

En contrepartie, l'âge du métier exige des femmes un investissement de départ plus lourd, car elles doivent se former. En effet, à partir du XIXe siècle, les écoles normales s'étendent et deviennent peu à peu obligatoires au XXe siècle, tandis que la formation s'allonge progressivement, passant du niveau secondaire au niveau tertiaire. Cependant, comme dans tout métier, l'expérience concrète du travail reste au cœur de savoir-enseigner. Dans les écoles normales, l'apprentissage du métier passe par la pratique, l'imitation et la maîtrise des routines établies dans les écoles par les enseignantes chevronnées, ainsi le respect des règles scolaires.

En Occident, l'enseignement comme métier connaît son apogée après la Seconde Guerre mondiale dans le cadre d'un processus de démocratisation scolaire sans précédent qui voit naître de vastes systèmes scolaires placés sous la houlette des États. Dans la plupart des pays occidentaux, l'édification de ces systèmes scolaires étatisés permet aux enseignantes d'être intégrées à la fonction publique avec le statut de fonctionnaires. Ce statut leur garantit une certaine autonomie pédagogique et une protection contre les anciens contrôles externes comme celui des parents, des curés ou des notables. Enfin, s'établit une relation de confiance entre l'État et les enseignantes, car celui-ci leur délègue une certaine autorité pédagogique et reconnaît leur compétence à faire la classe. En principe, les enseignantes sont responsables de leurs classes, de la gestion des élèves, des choix pédagogiques liés à la matière, aux activités d'apprentissage, de la discipline, etc.

Qu'en est-il aujourd'hui de l'âge du métier? Il reste inachevé, car il n'a pas évolué au même rythme partout, y compris au sein d'un même pays. Par exemple, en Amérique latine, le processus de séparation entre l'État et l'Église, entre le public et le privé reste inachevé dans plusieurs sociétés. On observe aussi un retour en force de la privatisation de l'éducation dans plusieurs pays, y compris pour l'école primaire. De plus, tout au long du XXe siècle, on constate que le métier a subi périodiquement l'impact des crises économiques et politiques qui ont parfois ramené les enseignantes à des conditions de travail qui prévalaient à l'âge de la vocation.

Bref, l'âge du métier est toujours en cours. On doit même se demander si au Brésil et plus largement en Amérique latine, l'enseignement a pleinement atteint l'âge du métier. Par exemple, le corps enseignant brésilien de l'école de base obligatoire (du 1<sup>er</sup> degré au 9<sup>e</sup> degré) forme-t-il un corps de métier avec des conditions de travail unifiées, une identité commune, une égalité de traitement entre les degrés (primaire et secondaire), entre les sexes (hommes et femmes), entre les régions (urbaines et rurales), entre le privé et le public, entre les divers États et municipalités? Les enseignantes brésiliennes bénéficient-elles d'une rémunération digne d'un métier exigeant une formation tertiaire ou

universitaire? Peuvent-elles faire carrière dans l'enseignement de manière stable et continue avec des bénéfices à long terme? Profitent-elles d'une certaine autorité pédagogique déléguée par les États qui leur reconnaît la compétence à faire la classe ou forment-elles un corps d'exécutantes? Qu'en est-il des dominations masculines qui pèsent sur les enseignantes brésiliennes? Ces questions devraient vivement intéresser les chercheurs brésiliens qui s'intéressent à l'enseignement dans leur propre pays.

### 1.3 L'enseignement à l'âge de la profession.

Avant d'aborder l'âge de la profession, commençons par définir la notion de profession. Au sens nord-américain, une profession (médecine, droit, ingénierie, etc.) officiellement reconnue par les autorités étatiques se caractérise par les principaux éléments suivants (Martineau, 1999) :

- l'existence d'une base de connaissances scientifiques qui soutient et légitime les jugements et les actes professionnels; cette base de connaissance est acquise dans le cadre d'une formation universitaire de haut niveau intellectuel; elle nécessite de fréquentes mises à jour afin d'incorporer les résultats de recherche les plus récents; concrètement, cela signifie que la formation continue et le perfectionnement sont considérés comme des obligations professionnelles;
- la présence d'une corporation professionnelle reconnue par l'État (ou par des organismes mandatés par l'État) regroupant des membres dûment qualifiés et socialisés aux valeurs de la profession; cette corporation défend les droits du public (et non de ses membres comme un syndicat) ; étant composée exclusivement de professionnels, cette corporation exerce son activité disciplinaire en se fondant sur le mécanisme du jugement par les pairs (un médecin est évalué par d'autres médecins) ;
- une éthique professionnelle orientée vers le respect des clients; cette éthique ne se réduit pas à de grandes valeurs éducatives humanistes, mais porte sur des actes professionnels spécifiques : elle correspond donc à ce qu'on appelle un code déontologique;
- l'autonomie professionnelle, c'est-à-dire la reconnaissance à la fois juridique et sociale que le professionnel est le mieux placé pour décider des actes qu'il doit poser ;
- enfin, la responsabilité professionnelle qui découle de l'autonomie : un professionnel peut être évalué par la corporation, voire même accusé de faute professionnelle, car il est responsable de son activité, notamment des moyens qu'il utilise.

Ainsi défini, on constate que ce qu'on peut appeler l'âge de la profession ne se limite pas du tout à l'enseignement. En effet, on observe tout au long du XX<sup>e</sup> siècle la croissance continue des groupes d'experts qu'on appelle des professionnels et qui, dans tous les domaines (santé, éducation, services sociaux, justice, industrie, banques, etc.), interviennent de plus en plus dans la gestion des institutions, pratiques et problèmes humains et sociaux. Ces groupes professionnels créent et contrôlent la connaissance théorique et pratique nécessaire aux décisions, aux innovations, à la planification des changements sociaux et à la gestion de la croissance économique et technologique. Leur existence est en bonne partie liée à l'essor des universités modernes qui, à partir du XIX<sup>e</sup> siècle, ont de plus en plus pour mission de former des professionnels dont la pratique se base sur des connaissances issues de la recherche scientifique. La professionnalisation est donc intimement liée à l'universitarisation, y compris pour l'enseignement. D'ailleurs, en Amérique du Nord, l'universitarisation de la formation des enseignants débute dès les années 1930 et 1940 avec l'abolition des écoles normales, et elle est partout achevée dans les années 1960 : l'universitarisation de la formation des enseignants précède donc de quelques décennies la professionnalisation et elle en constitue une condition nécessaire. De ce point de vue, on peut soutenir que la professionnalisation de l'enseignement représente une tendance qui traverse tout le XX<sup>e</sup> siècle.

Cela dit, pour les enseignants, cette tendance historique se cristallise en un véritable mouvement social à partir des années 1980 lorsque les autorités politiques et éducatives lancent officiellement aux

États-Unis le projet de professionnalisation de l'enseignement. Ce projet est porteur de trois grands objectifs :

1) L'amélioration de la performance du système éducatif.

Comme le montrent les célèbres rapports *A nation at risk: The imperative for educational reform* (1983) de la *National Commission for Excellence in Teacher Education*, *Tomorrow's Teachers* (1986) du Holmes Group et *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century* (1986) de la *Carnegie Task Force on Teaching as a Profession*, la professionnalisation est elle-même liée à des pressions économiques et politiques pour accroître la performance des enseignants et le rendement des systèmes éducatifs. D'où proviennent ces pressions?

Entre les années 1950 et 1980, la plupart des sociétés développées se sont engagées, au nom de la démocratisation scolaire, dans l'édification de grands systèmes scolaires de masse largement étatisés et bureaucratisés. Or, dès les années 1960 et surtout 1970, il apparaît que ces systèmes tiennent mal leurs promesses : l'accessibilité ne se traduit pas par la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves. Bref, l'école démocratisée engendre de l'échec scolaire sur une grande échelle. Dans les années 1980, les réformateurs de l'école américaine (qui fait alors très piètre figure dans les premières enquêtes de comparaison internationale) considèrent, devant ce constat d'échec, qu'il faut dorénavant mettre en place des politiques d'efficacité qui débouchent sur la décentralisation des systèmes scolaires.

L'objectif déclaré est de réduire le poids de la bureaucratie et les coûts de l'éducation, pour transférer une partie des ressources et des responsabilités vers les « unités » de base, notamment les établissements scolaires tout en augmentant le pouvoir des communautés et des acteurs locaux, et plus particulièrement les agents scolaires et les parents. Dans l'esprit des réformateurs, rapprocher les lieux de pouvoir et de décision devait se traduire par davantage d'efficacité, mais aussi de démocratie directe. Ces idées réformistes s'inscrivent directement dans le courant politique néolibéral qui prend alors son essor avec le Président Reagan aux États-Unis et Mme Thatcher en Angleterre. Or, ces réformes s'accompagnent rapidement de la mise en place de nouveaux mécanismes de contrôle qui portent les noms d'imputabilité et de reddition de comptes, d'obligation de résultat et de contrat de performance, de compétition et de comparaison, voire de palmarès.

Ainsi, depuis 30 ans, la professionnalisation s'est aussi accompagnée de changements dans les organisations scolaires et universitaires. Par exemple, dans la plupart des pays de l'OCDE, les autorités éducatives cherchent depuis les années 1980 à réduire la bureaucratie, en donnant plus de pouvoirs aux établissements locaux et aux enseignants. Elles tentent aussi d'accroître l'autonomie des enseignants et de favoriser leur participation à la gestion collective des établissements. Elles souhaitent également rapprocher les universités et les écoles, les chercheurs et les enseignants. Elles proposent d'instaurer dans l'enseignement de nouveaux modèles de carrière : récompenses, reconnaissance, promotion, diversification, etc., tout cela dans le but de valoriser l'enseignement, d'accroître son prestige afin de recruter les meilleurs éléments pour le renouvellement de la profession.

2) Passer du métier à la profession.

L'objectif principal du mouvement de professionnalisation est de faire passer l'enseignement du statut de métier à celui de profession à part entière. Comment? Il s'agit d'abord d'offrir aux futurs enseignants une formation universitaire de haut niveau intellectuel. L'ambition est ici de développer des compétences professionnelles basées sur des savoirs scientifiques. Les autorités éducatives souhaitent également faire passer l'enseignement et les enseignants : 1) d'une vision routinière de la pédagogie à une conception innovatrice; 2) du respect des règles et routines scolaires à une éthique professionnelle au service des élèves et de leur apprentissage, 3) enfin, du rôle de fonctionnaire à celui de professionnel autonome, mais aussi imputable de ses choix, ce qui nécessite une évaluation de l'enseignement.

Au bout du compte, la professionnalisation amène à considérer les enseignants comme des experts de la pédagogie et de l'apprentissage, qui basent leurs pratiques professionnelles sur des connaissances scientifiques. Dans cette perspective, l'ancien savoir d'expérience qu'on retrouvait à la base de la formation dans les écoles normales doit céder sa place au savoir expert fondé sur la recherche universitaire. Toutefois, comme en médecine ou en ingénierie, la recherche ne se limite pas à produire des connaissances théoriques ou fondamentales : elle doit être au service de l'action professionnelle et se traduire par un accroissement des compétences pratiques des enseignants. Enfin, la professionnalisation de l'enseignement induit une vision réflexive de l'acte d'enseigner : l'enseignement n'est plus une activité qu'on exécute, mais une pratique à laquelle on doit réfléchir, qu'on doit problématiser, objectiver, critiquer, améliorer.

### 3) Édifier une base de connaissance (knowledge base) pour l'enseignement.

Finalement, le troisième objectif du mouvement de professionnalisation consiste dans l'édification d'une « base de connaissance scientifique » pour l'enseignement. En effet, une activité, pour être déclarée de nature professionnelle, doit reposer sur des connaissances scientifiques issues de la recherche. Comme souligné précédemment, ces connaissances doivent avoir, pour les professionnels, une efficacité pratique. Tel est le cas, par exemple, de la connaissance en médecine et en ingénierie.

Ainsi, depuis le lancement du mouvement de professionnalisation dans les années 1980, s'est développé un vaste champ international de recherche visant à définir la nature des connaissances à la base de l'acte d'enseigner et à promouvoir celles qui sont utiles et efficaces pour la pratique enseignante. Si on se réfère à la base de données bibliographiques ERIC, la plus importante dans le monde anglo-saxon en éducation, depuis 30 ans, plus de 100 000 travaux de recherche ont été consacrés à cette question. Si on s'attache uniquement à la notion de *Knowledge base* (idée qui sert de fer de lance aux recherches nord-américaines, Gauthier, 1997), plus de 20 000 recherches sont recensées dans ERIC. Le volume de ces recherches sur ce thème croît chaque décennie : 4 400 pour les années 1980-1990, 6 000 pour les années 1990-2000, plus de 10 000 pour les années 2000-2010.

En définitive, on constate donc que, comparé à la vocation et au métier, l'âge de la profession est très récent pour les enseignants : même s'il s'enracine dans l'histoire des groupes professionnels au XX<sup>e</sup> siècle, c'est vraiment à partir des années 1980 qu'il débute. En ce sens, on peut affirmer que l'âge de la profession est encore en gestation. Or, cette gestation ne se déroule pas dans le vide, car elle s'oppose aux formes anciennes, la vocation et le métier, qui perdurent, notamment en Amérique latine où elles demeurent largement présentes dans plusieurs pays. En découle une question importante : entre la vocation, le métier et la profession, où s'en va l'enseignement contemporain? C'est à cette question qu'est consacrée la seconde partie de ce texte.

## 2. Tensions et enjeux : où s'en va l'enseignement contemporain?

Depuis trente ans, le mouvement de professionnalisation de l'enseignement a-t-il fait des progrès significatifs? Sommes-nous en train de laisser définitivement derrière nous l'âge de la vocation et l'âge du métier? En d'autres mots, allons-nous vraiment vers un âge de la profession? Observe-t-on une consolidation du mouvement professionnel? Ce mouvement s'est-il réellement répandu, enraciné et développé en Amérique latine et au Brésil? Ces objectifs ont-ils été atteints?

Selon de nombreuses recherches menées dans plusieurs pays, il semblerait que la professionnalisation de l'enseignement est confrontée depuis les années 1980 à divers facteurs qui bloquent son développement. Nous allons en présenter quelques-uns très succinctement.

## 2.1 Vers une dégradation de la condition enseignante?

En s'inspirant du modèle de la profession médicale, un des grands objectifs de la professionnalisation était de rehausser le statut des enseignants, de valoriser leur travail dans l'opinion publique, d'accroître leur autonomie, mais aussi leurs conditions de travail – notamment leur rémunération – pour les rapprocher des professions mieux établies. Qu'en est-il de cet objectif 30 ans plus tard?

D'abord un constat : dans la plupart des pays de l'OCDE, le salaire des enseignants n'a pas augmenté depuis les années 1990, car les augmentations salariales ont été inférieures à l'inflation. L'enseignement demeure pour l'essentiel un métier de classes moyennes et non pas une profession apparentée aux professions libérales. Des années 1980 à 2010, dans le cadre du processus de réduction des États-Providence, des compressions budgétaires ont diminué les services offerts aux enseignants. On observe également un affaiblissement du syndicalisme enseignant et donc du pouvoir de défense des enseignants. Cela s'est traduit, dans plusieurs sociétés, par une précarité importante : à l'heure actuelle en Amérique du Nord et en Amérique latine, des dizaines de milliers d'enseignants n'ont pas d'emplois stables et permanents. Ils travaillent plutôt à la journée ou la demie-journée, voire à la leçon ou à l'heure. De plus, l'égalité salariale des enseignants, qui a été un des gains les plus importants du syndicalisme enseignant durant l'âge du métier, a été remplacée par les salaires au mérite, elle-même fonction de la performance qui est prise en considération pour fixer le salaire. Cela s'est produit dans de nombreux pays : au Danemark, en Allemagne, en Italie en Lituanie, à Malte, en Pologne, en Slovaquie, au Royaume-Uni, en Islande et en Roumanie, aux États-Unis (OCDE, 2010).

Par ailleurs, on observe particulièrement en Amérique du Nord, mais aussi dans plusieurs pays d'Amérique latine (notamment le Mexique), l'embauche de plus en plus importante de techniciens qui ont des formations de niveau secondaire ou préuniversitaire qui viennent en partie remplacer les enseignants dans certaines fonctions comme la surveillance des élèves, l'aide aux élèves handicapés, la discipline à l'intérieur de l'école, etc. Aux États-Unis, un agent scolaire sur deux n'est plus désormais un enseignant. En Europe, les nombreuses études sur le « malaise enseignant » et la « souffrance des enseignants » mettent également en évidence les difficultés du travail enseignant.

Enfin, au sein de l'OCDE, toutes les études et recherches soulignent une tendance très nette à l'alourdissement, à la diversification et à la complexification du travail enseignant. Les chercheurs parlent ici d'une intensification du travail des enseignants. Cette intensification se caractérise : 1) par l'obligation pour les enseignants d'en faire plus avec moins de ressources, 2) une diminution du temps passé avec les élèves, 3) la diversification de leurs rôles (enseignants, psychologues, policiers, parents, motivateurs, etc.), 4) l'obligation du travail collectif et de la participation à la vie des établissements, 5) la gestion de plus en plus lourde de publics d'élèves en difficulté, 6) enfin, des exigences de plus en plus nombreuses des autorités politiques et publiques face aux enseignants qui doivent se comporter comme les travailleurs industriels, c'est-à-dire agir comme une main-d'œuvre souple, performante et peu coûteuse.

Bref, le moins qu'on puisse dire, c'est que la professionnalisation de l'enseignement n'a pas du tout apporté les résultats promis au point de départ. Loin de voir leur statut rehaussé, les enseignants sont confrontés aujourd'hui à une détérioration de leurs conditions de travail : comparé à l'âge du métier, l'âge de la profession semble placer le travail enseignant en régime d'insécurité et d'instabilité, rejoignant ainsi certaines caractéristiques de l'âge de la vocation. Aussi n'est-il pas étonnant de voir que la profession enseignante connaît un peu partout de graves problèmes d'attractivité et de rétention. Aux États-Unis, un enseignant sur deux quitte la profession dans les cinq premières années de la carrière. Au Canada, c'est un sur quatre. Le même phénomène se retrouve dans plusieurs pays (OCDE, 2005). De nos jours, l'enseignement est devenu un travail nettement moins attractif qu'il pouvait l'être dans les années 1960 dans la plupart des sociétés occidentales.

## 2.2 La profession enseignante sous contrôle : le New Public Management

Comme nous l'avons indiqué précédemment, la professionnalisation est un mouvement politique qui vise à augmenter l'efficacité de l'école et des enseignants. Ainsi, depuis les années 1980, on ne peut pas isoler la professionnalisation des autres grandes politiques et réformes éducatives qui ont été initiées dans la plupart des sociétés occidentales. Or, celles-ci puisent largement à la même idéologie qu'on appelle *le New public management* (NPM). Cette idéologie propose une nouvelle conception du rôle de l'État dans la gestion des services publics et notamment du système scolaire. Elle prône la transformation de l'éducation publique en un quasi-marché scolaire régi par la compétition entre les établissements, une systématisation de l'évaluation standardisée des composantes du système éducatif (résultats, organisations, fonctionnements, personnels, etc.), la définition d'objectifs curriculaires normés et comparables, la défense du libre choix des parents, l'autonomie des établissements scolaires dans un environnement institutionnel décentralisé. L'objectif ultime est ici d'intégrer l'éducation dans le nouveau marché éducatif mondial, car celle-ci représente un potentiel économique gigantesque, puisque les dépenses éducatives consenties dans le monde par les États sont estimées à près de 1 800 milliards de dollars américains. Les trois quarts de ces dépenses sont faits dans les pays développés.

Que propose le NPM? Essentiellement, il défend une « Gestion Axée sur les Résultats » (GAR) : plutôt que de gérer les services publics (éducation, santé, etc.) en amont par l'imposition de règles et procédures fixées d'avance par une autorité légitime (ce qui correspond au modèle classique d'organisation du travail des employés de la fonction publique durant l'âge du métier), il s'agit de conférer aux établissements scolaires et aux enseignants une plus grande autonomie et de les évaluer en aval sur les résultats mesurables et donc quantifiables de leurs activités. L'autonomie professionnelle telle que conçue par la GAR est donc synonyme d'imputabilité, voire d'obligation de résultat. Pour les enseignants en particulier, cela signifie qu'ils seront désormais considérés comme des agents responsables de leurs actes et évaluables sur la base de leurs résultats, c'est-à-dire le succès scolaire de leurs élèves, lui-même mesurable à l'aide de tests standardisés et de comparaisons avec d'autres enseignants et d'autres établissements sur le plan national et international (PISA).

En éducation, les impacts du NPM et du GAR sont protéiformes. Par exemple, dans plusieurs pays, on observe depuis les années 1990 la mise en place de nouveaux modes de financement de l'éducation qui, d'une part, transfèrent une partie importante des coûts vers les usagers (les parents, les élèves), et d'autre part, font appel à des financements privés : corporations, fondations, etc. Ces nouveaux modes de financement se traduisent aussi par la présence grandissante des représentants du monde des affaires dans la gestion des établissements via la composition des conseils d'administration, des commissaires d'école, des conseils municipaux ou locaux, etc. Un autre impact découle de la nouvelle idéologie du libre choix parental de l'établissement : l'école n'est plus considérée ici comme un bien public, collectif et commun, mais comme un bien privé offert sur un marché scolaire régi par une logique concurrentielle entre les établissements et une logique de consommation pour les parents et les élèves, bref une offre et une demande. Dans tous les pays où elle a été mise en œuvre, cette marchandisation a conduit à une différenciation des établissements qui cherchent à se distinguer les uns des autres (par exemple, par des pédagogies particulières, des valeurs propres, des ressources spécifiques, des bons enseignants, etc.), par la multiplication des établissements privés et par une polarisation entre les « bons » et les « mauvais établissements », ces derniers étant publics et situés dans les zones pauvres ou les régions éloignées. Ces phénomènes prennent aussi la bonne vieille forme de la conquête capitaliste du marché, avec des interventions directes de grandes compagnies privées sur les contenus et les technologies de la formation scolaire. Par exemple, on propose aux établissements et aux enseignants des cours déjà préfabriqués, des manuels, des ordinateurs, des outils pédagogiques avec des démarches, des stratégies et des objectifs d'apprentissage.

Ultimement, ces différents phénomènes soulèvent la question de savoir pour qui les enseignants travaillent de nos jours : travaillent-ils encore, comme c'était le cas à l'âge du métier, pour la société en

fonction d'un bien commun (certes objet de débats, mais aussi de consensus politiques) ou pour des secteurs, des groupes, des organisations, voire des individus qui cherchent à imposer, au sein même des pratiques pédagogiques, leurs intérêts par définition privés?

Quoi qu'il en soit de cette question, le NPM s'est clairement traduit depuis 30 ans par la diminution de l'autonomie professionnelle des enseignants, qui sont de plus en plus soumis à diverses formes de contrôles inspirées par le GAR: contrôle de leurs pratiques par des normes de bonne pratique, l'obligation du travail en équipe, des programmes scolaires très détaillés, une évaluation externe de leurs élèves, des contrats de performances et de nouvelles règles d'imputabilité, l'obligation de formation continue, l'évaluation de leurs compétences, la mise en place d'ordres professionnels ou d'instances jouant un rôle similaire. Bref, les enseignants sont aujourd'hui davantage encadrés et contrôlés qu'ils ne l'étaient à l'âge du métier.

Nous sommes donc très loin de l'idéal de l'autonomie professionnelle. Au contraire, tous ces contrôles suggèrent l'existence d'une rupture du lien de confiance qui existait entre les enseignants et l'État durant l'âge du métier. En même temps, on observe que les enseignants sont souvent présentés par les partisans du NPM comme des travailleurs qui résistent au changement, des travailleurs englués dans leurs vieilles routines et habitudes, qui ont de la difficulté à suivre les nouveaux courants éducatifs, à adhérer aux nouvelles tendances pédagogiques et à remettre en question leurs anciennes pratiques. Bref, le déploiement du NPM s'accompagne d'un processus de culpabilisation des enseignants auxquels on impute fréquemment l'échec des réformes ou celui des élèves. Si les élèves échouent, c'est que les enseignants ne seraient pas assez efficaces, assez performants, qu'ils n'utiliseraient pas assez de « best practices ».

### **2.3 Vers une école divisée**

Un autre phénomène qui bloque la professionnalisation est sans contredit l'évolution des systèmes scolaires vers des systèmes à deux vitesses : écoles publiques et privées, établissements d'élite et établissements en zones difficiles (pauvres, immigrantes, ouvrières, populaires, des régions, etc.). Cette évolution est très nettement perceptible en Amérique du Nord et en Amérique latine et, à un moindre degré, en Europe de l'Ouest. Elle s'oppose clairement au processus de démocratisation scolaire mis en place dans les années 1950 partout en Occident pour créer une école plus égalitaire et inclusive. Le principe à l'origine de la démocratisation scolaire est le suivant : tous les élèves sont égaux devant l'école. Or, si le principe se maintient toujours dans la rhétorique étatique et internationale, la réalité est tout autre : les élèves pauvres, les élèves des minorités ethniques ou de l'immigration, les enfants de quartiers populaires et ouvriers, les enfants des régions éloignées et rurales, les élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement sont de plus en plus parqués dans des établissements qui offrent des services éducatifs de moindre qualité.

Or, comme l'a bien montré Darling-Hammond pour les États-Unis, un système scolaire à deux vitesses entraîne forcément une fragmentation de la profession enseignante, voire sa division en deux catégories d'enseignants : ceux œuvrant dans les zones difficiles de l'école publique et ceux travaillant dans les établissements de qualité supérieure, établissements privés, etc. Dans plusieurs pays, une partie de la profession travaille donc des conditions extrêmement difficiles, car elle est confrontée à la pauvreté, à la violence quotidienne dans et autour des établissements, à l'échec endémique des enfants et à l'absence d'implication des familles.

Dans un tel contexte social, il n'est donc pas étonnant d'observer dans plusieurs pays une usure morale des enseignants qui travaillent dans les établissements situés dans les zones pauvres, un sentiment d'impuissance ou d'échec, accompagné d'un manque de reconnaissance voire d'une dévalorisation professionnelle qui débouche sur un découragement face à leur tâche et une impression d'inutilité sociale.

## La recherche sur les connaissances des enseignants<sup>2</sup>

Trente ans plus tard, que reste-t-il de la professionnalisation et de cette volonté politique d'édifier une *Knowledge base* ? Après des milliers de recherches sur la question, savons-nous mieux aujourd'hui ce que sont les connaissances des enseignants ? Répondre à ces questions n'est guère facile. D'un côté, il semble assez évident que le champ international de la recherche sur les connaissances des enseignants connaît aujourd'hui une certaine stagnation scientifique, et ce, pour trois raisons importantes :

Premièrement, il s'agit d'un champ qui demeure toujours très éclaté en disciplines et théories multiples qui ne sont jamais parvenues à s'unifier autour d'une vision commune de la connaissance professionnelle propre aux enseignants. C'est pourquoi, selon les divers courants de recherche, les connaissances des enseignants peuvent correspondre à des représentations mentales, à des croyances personnelles, à des règles tacites d'action, à des arguments pratiques, à des compétences, à des savoirs d'action, etc. Bref, il y a autant de conceptions et de définitions des connaissances des enseignants que de courants de recherche sur la question (Munby, Russel et Martin, 2001).

Deuxièmement, il est très difficile d'isoler la question des connaissances des enseignants des autres dimensions du travail enseignant : formation, développement professionnel, identité, carrière, conditions de travail, tensions et enjeux socio-éducatifs marquant la profession, caractéristiques des institutions scolaires où travaillent les enseignants, contenus des programmes scolaires, etc. De ce point de vue, les connaissances des enseignants peuvent difficilement être étudiées et appréhendées en eux-mêmes ; elles appellent constamment la recherche à un élargissement vers les autres dimensions du métier (Cochran-Smith et Zeichner, 2005).

Enfin, troisièmement, il est très difficile, voire impossible de séparer complètement les enjeux normatifs des enjeux épistémologiques : en effet, dire d'un enseignant « qu'il sait enseigner » est d'abord et avant tout un jugement normatif basé sur certaines valeurs sociales et éducatives. En ce sens, les connaissances des enseignants ne sont pas une somme de « savoirs » ou de « compétences » qu'on pourrait décrire et enfermer dans un livre ou dans un catalogue de compétences. Il s'agit de savoirs intégrés aux pratiques enseignantes quotidiennes, lesquelles sont largement surdéterminées par des enjeux normatifs, voire éthiques et politiques (Tardif, 2009).

D'un autre côté, et malgré ces réserves, on peut soutenir que la recherche internationale sur les connaissances des enseignants nous a appris, depuis 30 ans, certaines choses importantes. On peut en retenir quatre ici :

- Les connaissances des enseignants ne sont pas des savoirs théoriques ; il s'agit de connaissances enracinées dans le travail et le vécu des enseignants ; ils relèvent par conséquent d'une épistémologie de la pratique (Schon, 1983, 1987) plutôt que de la connaissance théorique (Durand, 1996). Cela signifie qu'il faut aborder ces connaissances à partir de ce que les enseignants font, c'est-à-dire de leur travail réel (Blackler, 1995)
- Les connaissances des enseignants semblent largement déterminées par le contexte des interactions avec les élèves. De ce point de vue, on peut dire que ce sont des connaissances qui ne portent pas sur des objets ou des procédures techniques (comme les connaissances des ingénieurs, par exemple), mais qui s'adressent plutôt à d'autres sujets. Bref, il s'agit de connaissances articulées à des interactions humaines et qui portent forcément les marques de ces interactions. Par exemple, un enseignant ne doit pas seulement savoir enseigner, il doit aussi savoir faire reconnaître et accepter sa propre compétence par ses élèves. La

---

<sup>2</sup> Pour avoir une vue d'ensemble de cette question complexe de la connaissance professionnelle, on peut consulter mon ouvrage : Tardif, M. (2010). *Los conocimientos y la formación docente*. 4e édition. Barcelone : Editora Narcea.

reconnaissance sociale semble donc au cœur de la problématique des savoirs des enseignants (Tardif et Lessard, 1999).

- Pour les enseignants, leurs connaissances sont fortement ancrés dans leur expérience de vie au travail. Cela ne veut pas dire que les enseignants n'utilisent pas des savoirs externes provenant, par exemple, de leur formation, de la recherche, des programmes ou d'autres sources d'expertise. Cela veut dire cependant que ces savoirs externes sont réinterprétés en fonction des contraintes spécifiques à leur travail.
- Enfin, les connaissances des enseignants semblent aussi profondément marquées par le contexte socio-éducatif et institutionnel dans lequel œuvre aujourd'hui leur profession. Or, ce contexte est caractérisé, depuis cinquante ans, par de profondes mutations des assises traditionnelles de l'enseignement scolaire. Ce que l'école doit faire apprendre aux enfants et comment n'est pas seulement une question pédagogique : il s'agit d'une véritable question culturelle et politique. En ce sens, les connaissances des enseignants sont des savoirs en débat, comme le montrent les nombreuses controverses sociales et politiques sur l'école et l'apprentissage scolaire.

En définitive, les connaissances des enseignants restent encore aujourd'hui un enjeu central, non seulement pour la recherche, mais aussi et peut-être surtout pour la profession enseignante elle-même. Jusqu'à ce jour, cette profession n'est pas parvenue à faire reconnaître ses connaissances, faute de les connaître réellement.

## Conclusion

L'objectif de ce texte était de réfléchir à l'évolution actuelle de l'enseignement dans une perspective internationale. Il a cherché à montrer que cette évolution n'a rien de linéaire, qu'elle se conjugue encore, en ce début du XXI<sup>e</sup> siècle, des formes anciennes, la vocation et le métier, avec cette forme récente qu'on appelle la professionnalisation. La première partie du texte a décrit brièvement ces formes plus anciennes, tout en mettant en évidence leur persistance, notamment en Amérique latine et au Brésil. Ainsi, loin d'être disparus, la vocation et le métier restent encore aujourd'hui des références importantes pour penser l'enseignement, le statut des enseignants et leurs conditions de travail. En fait, ces références semblent centrales en Amérique latine, car la plupart des corps enseignants des sociétés latino-américaines travaillent dans des conditions qui restent très proches de celles en vigueur à l'âge du métier, voire de la vocation. On peut même se demander si l'âge du métier est vraiment réalisé en Amérique latine et au Brésil.

En ce qui concerne l'âge de la profession, il est important de se rappeler que la professionnalisation de l'enseignement est à l'origine un idéal typiquement américain, une sorte de mythe états-unien qui a été exporté partout sur la planète depuis 30 ans. En Amérique latine et au Brésil, ne faut-il pas commencer à se méfier de ce mythe et à le critiquer? En réalité, depuis trois décennies, bien des enseignants ont le sentiment que les acquis obtenus durant l'âge du métier (carrière, protection, stabilité d'emploi, retraite, etc.) sont aujourd'hui menacés et remplacés par une professionnalisation qui rime avec la compétition, l'imputabilité, le salaire au mérite, la précarité d'emploi et de statut. De fait, la professionnalisation semble se conjuguer aujourd'hui avec une prolétarianisation d'une partie des enseignants. C'est pourquoi la transition entre l'âge du métier et l'âge de la profession suscite des résistances importantes chez les enseignants de la plupart des pays.

Directeur, CRIFPE-Montréal  
Professeur titulaire  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université de Montréal  
[maurice.tardif@umontreal.ca](mailto:maurice.tardif@umontreal.ca)

- Blackler, F. (1995). « Knowledge, Knowledge Work and Organizations : An Overview and Interpretation ». Dans : *Organization Studies* 16.6, p. 1021–1046.
- Carnegie Forum on Education and the Economy. (1986). *A nation prepared : Teachers for the 21st century*. New York : Carnegie.
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (2005). *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. New-York : Routledge.
- Cuban, L. (1993). *How Teachers Taught : Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1990*. 2e édition. New York : Teachers College Press, Columbia University.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF
- Dutercq, Y. (1993) *Les professeurs*. Paris : Hachette.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S., Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval; Bruxelles: De Boeck.
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Holmes Group.
- Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : Éditions universitaires.
- Lessard, C. (2000). *Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation*. – Paris : Institut national de recherche pédagogique, 2000. - (Recherche et formation pour les professions de l'éducation. Formes et dispositifs de la professionnalisation, no 35). - p. 91-116.
- Martineau, S. (1999). « Un champ particulier de la sociologie : les professions » dans : Tardif, M. et Gauthier, C. (éd.) (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec*. Québec : Les Presses de l'Université Laval
- Munby, H., Russel, T. & Martin, A. K. (2001) « Teachers' Knowledge and How It Developes ». In : Richardson, Virginia. (2001) (dir) *Handbook of Research on Teaching*. Washignton. Published by the American Educational Research Association.
- National Commission On Excellence in Education (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC: U.S. Government.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner : toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tardif, M, Lessard, C. & Gauthier, C. (1998). « Introduction » dans Tardif, M, Lessard, C. et Gauthier, C. (éd.) (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : Les Presses universitaires de France. (p. 7-70), 294 p.
- Tardif, M. (2009). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 12e édition. São Paulo : Vozes, 325 p. septième édition [2001 pour la 1er édition].
- Tardif, M. (2010). *Los conocimientos y la formación docente*. 4e édition. Barcelone : Editora Narcea
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Belgique: De Boeck.
- Tyack D., Cuban, L. (1995), *Tinkering Toward Utopia, A Century of Public School Reform*, Cambridge, Mass. : Harvard University Press.