



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

Malet, R. (2006). Des ordres professionnels pour les enseignants. Détour critique sur quelques variations intranationales d'une tendance internationale. Le cas de la Grande-Bretagne.

Formation et pratiques d'enseignement en questions, 5, 57-71.

<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2006.023>

This article is publish under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International* (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Régis Malet, 2006



Des ordres professionnels pour les enseignants. Détour critique sur quelques variations intrana- tionales d'une tendance internationale. Le cas de la Grande-Bretagne

Régis MALET¹

Université Charles de Gaulle – Lille 3, France

Un mouvement de fond semble traverser différents contextes nationaux d'enseignement, sous l'influence du modèle anglo-saxon qui voit la délégation progressive par les Etats de la responsabilité de l'action éducative vers les groupes professionnels, lesquels se voient reconnus et mandatés pour assumer la régulation de leur activité par la constitution d'un ordre professionnel. L'émergence de ces ordres enseignants dans plusieurs pays engage à en interroger les ressorts culturels et politiques et les conséquences pour le groupe professionnel, en termes d'autonomisation et de rapport à l'Etat et aux usagers. Nous l'entreprenons ici à partir d'une étude de cas intranationale menée en Grande-Bretagne. Nous examinons comment la promotion des ordres professionnels peut être interrogée, selon les contextes où elle intervient, en principe et en usage. Si les principes semblent partagés, les usages varient considérablement selon les contextes, inscrivant tantôt le groupe professionnel dans un processus effectif d'autonomisation et de professionnalisation, tantôt dans une processus de dépolitisation et de domestication par l'Etat. Ces scénarios contrastés renvoient aussi aux forces des acteurs en présence, aux luttes et aux compromis entre les acteurs du système : gouvernants, usagers, professionnels, société civile, institutions de formation, syndicats.

Interroger les ressorts politiques et culturels de la promotion des ordres enseignants

La création, au cours de la dernière décennie et dans de nombreux pays (Angleterre, Canada anglophone et francophone, Australie, Afrique du Sud) de formes d'organisation et de régulation professionnelles des enseignants distinctes des organisations syndicales, et qu'il est convenu d'appeler, même si les formes varient selon les contextes nationaux, des ordres professionnels, s'inscrit dans une tendance lourde. On voit en effet fleurir depuis quelques années ce modèle d'organisation profes-

1. Contact : regis.malet@tiscali.fr



sionnelle directement inspiré des professions libérales. Si les modalités d'organisation, de régulation tout comme les bases de recrutement des membres de ces ordres varient selon les contextes nationaux, l'idée semble faire son chemin dans de nombreux pays, principalement dans les nations héritières du modèle éducatif anglo-saxon, au point qu'il semble utile d'en questionner les ressorts politiques, culturels et socio-éducatifs.

Parmi les nations concernées, l'Ecosse fut pionnière en la matière dans le monde anglo-saxon, puisque le *General Teaching Council for Scotland* (GTCS) fut créé en 1966. A cette exception près, dans la plupart des pays, la création d'un ordre des enseignants a été plus tardive : au Canada anglophone, le *British Columbia College of Teachers* existe – seulement – depuis le *Teaching Profession Act* de 1987. Plus récemment encore, le Conseil de l'Ordre des enseignants de l'Ontario a vu le jour en 1997, peu avant la création, l'année suivante, de l'ordre des enseignants anglais (GTCE), créé dans la foulée de l'accès du gouvernement travailliste au pouvoir et sous son impulsion. Suivant le modèle britannique, Hong Kong a créé à la fin de la dernière décennie son propre ordre des enseignants. En Australie, on a vu apparaître, dans le même temps qu'était créé l'*Australian Teaching Council* (ATC), des Conseils de certification du personnel enseignant dans la région du Queensland et un Conseil des Standards professionnels (*Professional Standards Council*) dans l'Etat de Victoria. Dans le même mouvement, les enseignants Néo-Zélandais se sont récemment munis d'un *Board of Teacher Registration*. En Afrique du Sud, le *South African Council for Educators* a engagé un rassemblement de tous les enseignants du pays dans le cadre d'un ordre professionnel indifférent aux critères de naissance, de religion et de couleur, initiative dont on mesure en l'espèce l'importance de la fonction et de la responsabilité sociale et politique.

C'est donc un mouvement de fond qui voit la délégation progressive par les Etats de la responsabilité de l'action éducative vers les groupes professionnels, en quelque sorte reconnus et mandatés pour assumer la régulation de leur activité par la constitution d'un ordre professionnel.

On identifiera spontanément cette tendance à un mouvement global de professionnalisation de l'activité enseignante sur un plan international. Pour les tenants de la constitution d'un ordre professionnel, cette évolution apparaît salubre, car elle tend à éloigner l'activité enseignante de l'univers des métiers et la faire accéder de plein droit au statut de profession, désormais munie d'une déontologie professionnelle, auto-régulatrice dans le recrutement et la formation de ses membres, indépendante de la sphère politique. S'inscrivant parfaitement dans la vision fonctionnaliste des professions telle qu'elle a pu être définie par Goode (1960), le mouvement de promotion des ordres professionnels semble rendre l'activité enseignante tout à fait légitime et éligible au rang des professions, réunissant les critères significatifs de la professionnalisation d'une activité, à savoir :

- l'autodétermination de la profession à définir ses standards de formation;
- sa capacité d'initiative dans tous les éléments législatifs touchant la profession;
- l'attribution des licences professionnelles et l'exclusivité d'admission dans l'ordre professionnel gérées par les membres de la profession;
- sa capacité à statuer sur la qualité des pratiques professionnelles d'un membre, à l'exclusion de toute instance d'évaluation externe.

Bref, un ordre professionnel pour les enseignants signifie dans la perspective fonctionnaliste la reconnaissance de fait de l'enseignement en tant que profession à part entière, c'est-à-dire jouissant d'une capacité de contrôle et de régulation de l'activité par ses membres, le monopole des savoirs et savoir-faire détenus par les membres du groupe professionnel, au même titre que les professions instituées, telles que cela peut être dans les domaines du droit ou de la médecine (Byers, 1997).

Pourtant, au-delà de cette vision idéal-typique de la professionnalisation des enseignants, le consensus est loin d'être acquis sur la question de savoir si la création d'un ordre professionnel des enseignants inscrit authentiquement – c'est-à-dire concrètement – l'activité enseignante dans une logique de professionnalisation et d'autonomisation (de Grouchy, 1997). Certes, la création d'un ordre offre théoriquement la possibilité à la profession d'étendre son autorité et son influence dans la définition et le contrôle des questions touchant à leur profession, ne serait-ce que par le caractère unitaire et inclusif pour l'ensemble des membres d'une profession, de l'ordre professionnel.

Dans le même temps, la constitution d'un ordre professionnel et la capacité de cet ordre à réaliser le programme ambitieux qu'on lui assigne reste très fortement lié au contexte social et politique de sa création. Par ailleurs, sur un plan programmatique, tout ordre professionnel entre potentiellement en concurrence avec les organisations syndicales, dont elle affaiblit probablement l'influence. La constitution d'ordres professionnels exprime d'ailleurs de façon assez explicite un souci de dépassement des intérêts catégoriels d'une défense exclusive des intérêts économiques de l'activité au détriment d'une attention réelle à la qualité professionnelle de ses membres (Tardif & Gauthier, 1999). La concurrence des ordres professionnels avec les syndicats enseignants n'est donc pas une vue de l'esprit, au-delà des intentions, si l'on veut bien considérer que la constitution d'un ordre professionnel exprime par définition un souci de restreindre l'espace d'influence des syndicats aux questions économiques de l'enseignement (les salaires, les conditions de travail) – ce qui n'emporte pas forcément l'adhésion des intéressés – tandis que les enjeux pédagogiques et socio-éducatifs, soient ceux liés aux curriculums, à la qualité de la formation et des pratiques enseignantes, seraient de l'initiative exclusive de l'ordre professionnel.



La fédération des enseignants dans un cadre professionnel unique plus large ne se préoccupe pas seulement de réaliser une force d'initiative ou de résistance, telle qu'elle a pu se constituer en France par exemple, avec la FEN (Fédération de l'Education Nationale), ou encore le TUC (*Trade Union Congress*) en Angleterre. D'une certaine manière, le projet d'ordre professionnel conteste dans son ambition la légitimité du syndicalisme enseignant à s'intéresser à des questions autres qu'économiques. En rassemblant les personnels de l'enseignement dans une configuration (l'ordre professionnel) potentiellement antagoniques à celles du syndicalisme, les organisations syndicales enseignantes, contestées dans leur fonction de représentation des intérêts de la profession – entendus au sens large et non exclusivement statutaires – ne sauraient accueillir avec aménité la création de ces ordres qui pourrait traduire un dessein fort : dépolitiser la profession – projet tout à fait cohérent avec le paradigme fonctionnaliste des syndicats et ne peut manquer, en conséquence, d'entrer en conflit avec l'esprit même du syndicalisme. Celui-ci a en effet pour mission (rôle politique) de défendre les intérêts des salariés face aux employeurs. La mission du syndicalisme se distingue de celle du corporatisme auquel on tend parfois à l'assimiler, tout au moins dans le monde francophone, à travers notamment ses formes d'expression : les modes d'actions (grèves, manifestations) centrées sur la question de la dimension d'un engagement politique sont propres à tel ou tel type de regroupement professionnel. Dans l'esprit, on peut considérer que l'ordre professionnel est *consensualiste* quand le syndicat est *conflictualiste*.

Pour le monde enseignant, qui aspire dans certains contextes nationaux comme l'Angleterre à se constituer depuis toujours comme ordre professionnel, cet avènement tardif d'un ordre enseignant pourrait combler une préoccupation – séculaire – de distinction des formes d'affirmation et de défense professionnelles propres au monde ouvrier, la profession ainsi promue et ordonnée souffrant dès lors la comparaison avec des professions libérales telles que les avocats ou les médecins. La profession enseignante pourrait aujourd'hui nourrir le sentiment d'une reconnaissance sociale enfin conquise de son activité. Or, comme nous allons le voir, il n'en est rien. Cela interroge sur les ressorts politiques de la création des ordres enseignants, de leur capacité d'initiative réelle ou simplement programmatique dans la régulation de la profession, selon les contextes sociopolitiques dans lesquels ils apparaissent. Cela questionne aussi les intentions qui guident les gouvernants à appeler de leurs vœux la création de tels ordres professionnels.

C'est donc à un examen critique de la tendance internationale qui touche la profession enseignante dans ses formes d'affirmation que nous proposons ici d'apporter quelques éléments de réflexion, en étayant notre propos à partir de deux contextes nationaux, celui de l'Angleterre, et, dans un souci de contraste, celui de l'Ecosse, qui apparaissent à maints égards comme des figures inversées en matière de régulation de la profession enseignante et de politique en direction de l'école et des enseignants.



Études de cas : comparaison intranationale

Les variations nationales sont intéressantes à observer en Grande-Bretagne, de façon générale (Alexiadou & Ozga, 2002; Malet & Brisard, 2003, 2004, 2005; Ozga, 2005) car elles mettent en évidence le travail de reformulation de politiques globales dans des cadres nationaux et locaux d'action et de négociation, reformulation qui aboutit à d'importantes divergences malgré les intentions initiales.

L'entrée comparative infra-nationale ici entreprise mettra en perspective deux régions de la Grande-Bretagne pour lesquelles la création d'un ordre professionnel a répondu à des enjeux bien spécifiques et donné lieu à des formes très contrastées d'appropriation par les acteurs éducatifs et politiques. Elle nous conduira à conclure sur un certain nombre d'interrogations concernant cette évolution du groupe professionnel enseignant. Nous ferons notamment le constat d'une très forte dépendance de la pertinence, de l'autorité et de l'autonomie réelle des ordres professionnels enseignants avec les contextes politiques qui en favorisent l'émergence. Plus largement, et au-delà des contextes politiques locaux, nous questionnerons les ressorts culturels qui peuvent permettre de comprendre la profusion d'ordres professionnels enseignants au cours de la dernière décennie dans de nombreux pays, en nous demandant si c'est à un authentique mouvement de professionnalisation que nous avons affaire sur un plan international, ou tout au contraire à un processus programmé de domestication de la profession enseignante. Mais commençons avant cela par nous intéresser, dans le monde enseignant britannique, au cas anglais.

La création de l'ordre des enseignants anglais, ou l'instrumentation politique du mythe professionnel

La constitution d'un ordre des enseignants, sur le modèle des professions médicales et juridiques, a longtemps été différée en Angleterre. En 1998 enfin, le *General Teaching Council for England* (GTCE) est créé. Examinons les étapes et les ressorts de cette création récente, que le corps attendait depuis...150 ans (Balchin, 1981).

Le syndicalisme, avons-nous vu, se distingue du corporatisme en ce qu'il a pour objectif la quête, la préservation et l'amélioration d'un statut par un groupe professionnel. Les enseignants anglais affirment traditionnellement leur professionnalisme par leur influence en matière de choix des contenus d'enseignement et par l'affichage d'une éthique et d'une responsabilité professionnelle élargie, garantes d'une position sociale reconnue et d'une autonomie d'exercice. La profession aspirait donc depuis toujours à constituer une corporation, un ordre professionnel, et à conquérir ce faisant une légitimité sociale forte, soutenue par une réflexion déontologique et un esprit de service, garantes d'une position sociale reconnue et d'une autonomie d'exercice. Le corps enseignant britannique a eu depuis son origine le souci de défendre le prestige



d'une profession pour laquelle les modèles sont plus à chercher du côté des professions médicales ou juridiques que de la classe ouvrière.

De fait, alors que l'identification à la condition ouvrière fut dans d'autres nations, comme la France, structurante pour la corporation, dans le primaire d'abord, mais aussi ensuite, par affiliation politique, dans le secondaire, la profession enseignante britannique a donc veillé dès son origine à préserver le caractère apolitique de son engagement syndical et à se distinguer des syndicats ouvriers et de leur méthode d'affirmation et de lutte. Aspirant à une légitimité et une indépendance vis-à-vis de l'Etat qu'ils n'ont jamais obtenues, pas même avec la création d'un ordre professionnel, loin s'en faut, les enseignants britanniques ont développé très tôt des réflexes propres à cet idéal de statut semi-libéral : promotion de compétences distinctives, affirmation de responsabilités vis-à-vis d'une communauté de proximité, publicisation des pratiques, valorisation des activités éducatives hors-classe (Lemosse, 2000).

Dans un contexte syndical très atomisé, la corporation enseignante a développé deux types de stratégies pour exercer un poids sur le politique compromis par l'émiettement : la première fut dès les années soixante la voie fédérative, qui fut réalisée avec l'intégration dans le *Trade Union Congress* (TUC), noyau du monde syndical britannique. La seconde voie, la plus en accord avec ces prétentions corporatives séculaires, fut donc la constitution d'un *ordre des enseignants*, sur le modèle des professions médicales et juridiques.

Longtemps différée en Angleterre, cette ambition a été encouragée par le *New Labour* et rendue possible dès l'arrivée au pouvoir des travaillistes avec l'élection de Tony Blair en 1997. En 1998 est créé le *General Teaching Council for England* (GTCE), dont la première initiative a été de rédiger, en consultation avec les enseignants, un code des pratiques et des valeurs professionnelles², code déontologique agréé officiellement par la profession en février 2002. Le *General Teaching Council for England* devait permettre en principe à la profession enseignante d'exercer une responsabilité nouvelle sur la régulation de son activité, en lien avec le politique et les organisations syndicales, dont le GTC se distingue par le fait que les membres en sont tous les personnels enseignants en activité, indépendamment des intérêts catégoriels (Kirk, 2000).

Alors même qu'était créé le GTCE, les enseignants anglais ont vu la nature de leur activité évoluer considérablement au cours des années 1990 : centralisation des programmes de formation, compétition entre les établissements et classement des écoles en fonction de leurs performances (*League tables*), augmentation du pouvoir parental, standardisation des compétences professionnelles. Le recentrage des pouvoirs exécutifs dans la régulation du système éducatif anglais entamé à la fin des années 1980 s'est intensifié et étendu avec l'arrivée des travaillistes au pouvoir,

2. Disponible sur Internet, à l'adresse : www.gtce.org.uk/code [avril 2006].

au contrôle de la formation des enseignants, au travers de la standardisation des compétences enseignantes et d'un déplacement significatif de la formation de l'université vers les établissements scolaires. Ce processus, dont nous allons examiner les enjeux, signale pour certains une lente déprofessionnalisation de l'activité enseignante.

Malgré la création d'un ordre professionnel, les enseignants anglais ne peuvent que constater le fossé abyssal entre leur idéal d'autonomie et leur capacité collective réelle d'initiative et d'opposition. Au-delà des discours d'intention, probablement le GTCE ne s'est-il pas imposé selon un cadre juridique favorisant l'initiative de la nouvelle instance. Ainsi, malgré la création d'un ordre professionnel, les enseignants anglais ne constituent toujours pas, dans les faits, un groupe professionnel auto-régulé : l'instance d'accréditation des enseignants anglais, OfSTED (*Office for Standards in Education*), n'est pas élue et gérée par les enseignants, mais elle est une émanation de l'Etat, ce qui la distingue singulièrement de son équivalent écossais. Chargée d'un financement raisonné des dépenses publiques, cette instance d'accréditation a mis en place divers dispositifs de régulation de la qualité de l'offre d'enseignement.

La création d'un ordre professionnel a ainsi été accompagnée d'une recomposition complète de l'activité et de la mission des enseignants anglais par le *New Labour*, programme de recomposition mis en œuvre par l'intermédiaire de l'OfSTED. La proposition de « revalorisation » de la profession enseignante (*Green Paper*), publiée par le Ministère de l'Education anglais (DfEE, 1998a) affichait la volonté de promouvoir un « nouveau professionnalisme enseignant ». Le document peignait un corps enseignant en plein marasme, démotivé, manquant d'attrait pour sa mission, y opposant une excellence professionnelle à reconstruire à travers la promotion d'un *new managerialism* en éducation (Thrushell, 1999). Le *Livre vert* insistait sur la nécessité pour les nouveaux enseignants de devenir *accountable*, notion qui dénote l'idée d'une imputabilité plus que d'une responsabilité professionnelle. Dans ce contexte de marginalisation des savoirs académiques, les universitaires et les syndicats ont dénoncé très tôt, sans guère de résultat, les tendances standardisantes et technicistes du *Livre vert*. Les syndicats invoquent la sauvegarde d'une professionnalité enseignante reposant sur la perpétuation de liens forts entre l'université et la formation des enseignants, ces liens étant les seuls garants d'une indépendance d'avec le politique (Wilkin, 1999). Les transformations intervenues au cours de la dernière décennie contredisent en effet cette conception du professionnalisme enseignant : centralisation du curriculum, développement de l'autonomie managériale des établissements, instauration de mécanismes de quasi-marché, contractualisation, *performance management*, évaluation externe et classement des établissements; ces indicateurs représentent autant d'évolutions qui affectent profondément les modes de régulation du système anglais, et qui touchent à l'activité enseignante et au fonctionnement même des établissements.



L'imposition de ces diverses réformes sur la profession enseignante – dont la participation aux décisions politiques en matière d'éducation déclinée ces dernières décennies – modifie de façon externe la responsabilité et l'activité enseignante. Elle déstabilise une profession qui peine à maintenir un équilibre entre ses valeurs traditionnelles et un cadre de travail de plus en plus défini en termes de performance et de transparence. La création d'un ordre enseignant impuissant à s'opposer ou tout au moins à pondérer ces évolutions ne fait qu'amplifier cette déroute identitaire. Cette crise de confiance et ses conséquences en termes de procéduralisation et de contrôle du travail, auxquels se conjuguent les difficultés, communes avec la France, liées à la diversification des publics scolaires dans un enseignement de masse, engendrent chez les enseignants britanniques des doutes identitaires, une dégradation de l'image de soi et des incertitudes sur leur capacité à assumer les missions qu'on leur assigne.

La désaffection pour la profession enseignante en Angleterre et au Pays de Galles est aujourd'hui telle depuis que le Gouvernement travailliste, par le biais de l'OfSTED, a pris un certain nombre de mesure qui assouplissent les bases de recrutement des enseignants³. Dans le même esprit, et sans concertation du GTCE, le *New Labour* a remis en question l'unité de la profession enseignante en créant en 1999 le grade d'*Advanced SkillsTeacher*. Ce statut permet aux enseignants sélectionnés à partir de critères de compétences bien précis et évalués de façon exogène, d'accéder à des niveaux de rémunération conséquents en reconnaissance de leurs compétences. L'introduction de ce nouveau statut est contestée par de nombreux enseignants, chefs d'établissement et organisations syndicales qui condamnent cette atteinte à l'unité de la profession, potentiellement génératrice de divisions dans le corps enseignant et de démotivation pour les enseignants qui en sont exclus (Horton, 1999).

L'ensemble de ces mesures favorise l'affaiblissement d'une voix politique collective du corps enseignant. Le processus est soutenu par des formes d'administration sociale issues du *site-based management*, les gouvernants ayant bien compris que c'est de l'intérieur qu'on peut le mieux gouverner les pratiques. La division des tâches d'encadrement, qui associe progressivement les enseignants eux-mêmes à ces tâches, est un des instruments privilégiés du système anglais. Ces procédures d'éclatement de l'autorité constituent un facteur facilitant et explicatif du changement endogène de la profession en cours en Angleterre. Ces dis-

3. L'Angleterre est parmi les pays les plus touchés par cette désaffection pour la profession et par les décisions d'abandon au cours des premières années dans le métier (Commission Européenne, 2004). Les mesures d'incitation par des primes d'accueil offertes aux néo-enseignants (le *Golden Hello*) ne suffisent pas à combler cette pénurie, à tel point que des formations alternatives ont été introduites. Le Graduate and Registered Teacher Programme (GRTP) en Angleterre et au Pays de Galles est une nouvelle voie de formation en emploi qui permet aux établissements de recruter des personnes non qualifiées pour l'enseignement et de les former dans un programme de formation individuel qui mène au Qualified Teacher Status (statut d'enseignant qualifié).



positifs ont été renforcés par le *New Labour* à travers l'introduction de la rémunération au mérite pour les enseignants, ou encore à travers le concept de *Performance Management* qui permet l'évaluation de résultats par rapport à des objectifs posés pour chaque établissement. Autant de dispositifs qui, parce qu'ils appellent la transparence des objectifs et des pratiques pour les enseignants et pour les établissements, requièrent des modalités d'évaluation et des instances de régulation externes.

Tout cela constitue autant d'indices de la mise en faillite du mythe professionnel et de son idéal d'autonomie porté par les espoirs de la création d'un ordre enseignant. La création de l'ordre professionnel des enseignants en Angleterre (GTCE) n'a pas réduit l'érosion progressive de ce mythe sur lequel s'est bâti le corps enseignant anglais; elle l'a probablement renforcée. La création du GTCE n'a en rien freiné la désuniversitarisation de la formation des enseignants : elle a sans doute facilité la standardisation des compétences professionnelles et la perte d'autonomie des enseignants; elle n'a pas empêché l'élargissement et la technicisation des tâches et a certainement accompagné le processus qui a conduit à l'imputabilité professionnelle des enseignants (*teachers' accountability*). Le contrôle externe des enseignants ne s'est jamais exercé avec autant de force en Angleterre que depuis la création d'un ordre des enseignants, alors qu'ils avaient précisément pour ambition de principe d'assurer à la profession les moyens de son auto-régulation.

Un ordre professionnel parvenu à maturité : le « General Teaching Council for Scotland » (GTCS)

Le cas de l'Ecosse est tout à fait intéressant à comparer avec son voisin anglais. L'ordre professionnel des enseignants écossais a été créé il y a 40 ans et bénéficie d'une forte influence et d'une excellente image auprès de la profession, aussi bien que de la société civile, ce qui n'est pas forcément le cas pour les ordres professionnels enseignants naissants dans les régions qui s'en sont le plus récemment dotés⁴.

Le *General Teaching Council for Scotland* est une organisation professionnelle composée de l'ensemble des représentants de la profession enseignante. En tant que telle, son principal rôle est de conseiller le gouvernement écossais sur les questions qui affectent la profession enseignante. Depuis sa création en 1966, le GTC écossais a acquis un certain nombre de pouvoirs exécutifs directs, délégués par le Ministère de l'Education (*Scottish Executive*) pour tout ce qui a trait spécifiquement aux procédures d'accès à la profession, à l'organisation et à la qualité des programmes de formation des enseignants et de l'encadrement des néo-enseignants lors de leur première année de métier.

4. Cette reconnaissance passera probablement, côté anglais, par la conquête d'une capacité d'initiative, voire de résistance plus forte de la part du groupe professionnel face aux injonctions politiques, capacité d'initiative qui n'était pas plus assurée au GTCS lorsque celui-ci fut créé en 1966 et qu'il fut accueilli avec circonspection par les enseignants écossais (Kirk, 1995, 2000).



En Ecosse, la nature moins prescriptive et contraignante des exigences ministérielles en matière de formation et d'évaluation des enseignants laisse aux institutions et au groupe professionnel une autonomie en matière de curriculum et d'exercice de la profession. Probablement trouve-t-on dans cette souplesse ce qui fait aujourd'hui défaut au système anglais et qui explique en partie le malaise évoqué plus haut : le professionnalisme sur lequel un corps enseignant construit son identité et sa légitimité n'a de validité que si le politique et la société elle-même lui accordent crédit et confiance. Or ce contrat moral entre la nation et les enseignants anglais est aujourd'hui défaillant.

Ce n'est pas le cas en Ecosse, du fait de l'histoire certes, mais aussi d'une pondération locale des politiques interventionnistes impulsées à Londres. En tant qu'organisation professionnelle représentant et composée de l'ensemble des membres de la profession enseignante, le GTCS assume la principale fonction d'un ordre professionnel enseignant, qui est de faire entendre la voix du groupe professionnel et de constituer tant une force de proposition que d'opposition dans les décisions – curriculaires, statutaires, de formation – qui affectent la profession enseignante. En l'espèce, depuis sa création en 1966, le GTC écossais a progressivement acquis un certain nombre de pouvoirs exécutifs directs, délégués par le Ministère de l'Education (*Scottish Executive*) pour tout ce qui touche spécifiquement aux procédures d'accès à la profession, à l'organisation et à la qualité des programmes de formation des enseignants et de l'encadrement des néo-enseignants lors de leur première année de métier.

La spécificité de l'ordre enseignant écossais, par rapport à son voisin anglais, est en effet que le groupe professionnel, dont le GTC est la voix, impulse, régule et valide, en lien avec le Ministère de l'Education et l'université, les programmes de formation initiale des enseignants. L'ordre professionnel est parvenu au cours de son développement à jouir d'une capacité d'accompagnement et d'initiative dans la décision publique sans égal par rapport aux autres pays dotés d'un ordre professionnel (Weather Report, 1970). Tout au moins cette capacité d'initiative ne lui sera pas disputée par son voisin anglais. En Angleterre en effet, le curriculum et les programmes de formation des enseignants sont validés par le Secrétaire d'Etat pour l'Education à partir des critères de validation publiés dans les circulaires ministérielles. On retrouve dans ce type de procédures un schéma familier à la France où le plan global de formation est soumis à l'administration centrale et doit ensuite être approuvé par le Ministère qui vérifie leur conformité à la réglementation, c'est-à-dire aux exigences publiées dans les circulaires en matière de contenu et d'organisation de la formation. En Ecosse, et de façon distinctive, les programmes de formation et les questions qui touchent à la profession enseignante doivent passer par trois phases de validation : ils doivent obtenir l'agrément du Ministère puis être agréés par le GTCS avant d'être validés académiquement par l'université (Kirk, 1995).

Les pouvoirs du GTC anglais créé en 1998 sont au final très réduits par rapport à ceux du GTC écossais. Le premier n'a pas de responsabilité directe en matière de formation des enseignants, mais un seul rôle de conseiller (Kirk, 2000). En Ecosse, c'est encore le GTC qui décide ou non de l'inscription des enseignants sur le registre professionnel (inscription qui seule autorise l'exercice professionnel) alors qu'en Angleterre, le GTC ne détermine pas les critères d'entrée dans la profession, qui restent le privilège du Ministère.

L'autonomie des universités dans la définition de programmes de formation qui échappent à une définition rigide, le faible interventionnisme de l'Etat comme l'influence du groupe professionnel dans la régulation de l'activité enseignante et dans la formation, et la reconnaissance de ses personnels constituent les indices d'un modèle libéral de régulation de la profession enseignante. En effet, si les réformes qui ont affecté la formation et l'activité des enseignants anglais n'ont pas fait l'objet d'une véritable concertation avec la profession et les organisations professionnelles (Hextal & Mahony, 2000), en Ecosse, la tradition de consultation en matière de politiques éducatives a permis un compromis entre le politique et le groupe professionnel, notamment en 1993 puis en 1998 lors de la redéfinition des curriculums et des compétences professionnelles des enseignants. Au cours de la consultation entre le gouvernement et le GTCS, on a assisté à un processus de « libéralisation » (Stronach *et al.*, 1996, parlent de *liberal recapture*) de la définition des compétences attendues des enseignants écossais. Au final, les modalités de négociation pratiquées entre le Ministère et la profession reflètent « une idéologie libérale humaniste en accord avec la tradition d'éducation écossaise, mais affublée d'un costume de compétences génériques » (Stronach *et al.*, 1996, p. 78). Les compétences répertoriées regroupent des connaissances, des attitudes professionnelles, des capacités critiques ainsi que des savoir-faire; elles cherchent à former des enseignants « cultivés, critiques, positivement engagés dans la vie professionnelle et qui soient des praticiens techniquement compétents » (Kirk & Cameron-Jones, 1994, p. 409). Au final, et contrairement à l'Angleterre, aucun programme national de formation des enseignants n'existe en Ecosse; aucun standard professionnel rigide n'a été imposé à la profession. De façon générale, « si l'on compare la rhétorique proposée dans les deux contextes, l'accent est mis sur le *jugement professionnel* dans le document écossais, sur *l'imputabilité et responsabilité de gestion (managerial accountability)* dans le document anglais » (Brown, 1996, p. 44).

Si l'on observe une convergence des modèles d'organisation professionnelle, cette évolution s'opère cependant selon des formes très différentes dans les deux contextes. De façon tout à fait paradoxale, elle s'accomplit en Angleterre au prix d'une évacuation progressive de tous les éléments distinctifs d'une profession établie. La tradition décentralisée du système anglais semble favoriser la promotion brutale d'un Etat évaluateur lorsque ce dernier entend exercer un pouvoir sur l'éducation



et la formation (Broadfoot, 2000). A l'opposé, dans le contexte écossais, on est attentif à préserver ce qui a assis la légitimité de la profession enseignante : l'université y fait ainsi figure de partenaire précieux dans la reconnaissance d'une expertise spécifique et la crédibilité sociale de la profession. Soutenus depuis près de quarante ans par leur puissant ordre des enseignants, les enseignants écossais parviennent à préserver leur influence dans la formation et l'accès à la profession, mais aussi dans la définition des caractéristiques de l'activité, privilégiant tant l'ancrage universitaire des savoirs professionnels que la collégialité des pratiques.

Conclusion – Les ordres enseignants, vecteurs d'autonomisation ou de domestication du groupe professionnel ?

On peut considérer que la promotion des ordres professionnels s'inscrit *en principe*⁵ – c'est la thèse fonctionnaliste – dans un processus de conquête collective d'un statut à la fois protecteur et distinctif. Ce processus peut s'inscrire dans une stratégie collective salutaire pour certains groupes sociaux fragilisés ou contestés dans l'exercice de leur activité. Il permet au métier de se transformer en profession établie, dans une visée de monopole acquis sur l'exercice de leur travail, soutenu par l'engagement de l'Etat qui garantit ce monopole.

Cette évolution peut aussi masquer, à l'usage, un processus plus préjudiciable pour la profession : celui d'une dépolitisation plus ou moins programmée – et dont le cas anglais constitue un exemple – aboutissant à la déqualification des enseignants. On peut considérer que la vision fonctionnaliste des professions peut favoriser ces évolutions, malgré elle, en produisant des idéaux-types professionnels, et, par la définition d'attributs des professionnels, en entretenant avec l'activité elle-même un rapport d'intervention. Elle y parvient tout autant en fournissant des outils de prescription et d'évaluation pour la définition des professions elles-mêmes, en véhiculant une image invariablement positive de professions selon une approche anhistorique de celles-ci et en négligeant délibérément les processus de changement social, tout ceci au risque de l'instrumentalisation par le politique. Nous faisons l'hypothèse que cette promotion de principe des professions établies, élargies à l'activité enseignante, a par voie de conséquence fourni des instruments de légitimation de l'action réformatrice en matière d'enseignement et de formation à cette activité au cours des dernières décennies.

Autonomisation ou domestication : les deux scénarios sont possibles. Ils sont intimement liés au contexte historique et politique qui favorise la création des ordres professionnels. Au reste, ils ne sont pas des scénarios figés; la sérénité et l'assise sociale dont semble jouir le respectable ordre des enseignants écossais est une conquête sociale qui s'est déroulée sur des décennies. Rien n'exclut que le GTCE parvienne lui-même à terme à faire entendre sa voix et conquiert sa crédibilité auprès de ses

5. Je souligne.

propres membres. Cependant la période historique et les modalités de promotion de l'ordre professionnel ne sont pas les mêmes. En tout état de cause, chaque scénario renvoie à des conceptions antinomiques des politiques en direction du monde enseignant, de la modernisation de la profession et des systèmes d'enseignement. Il renvoie aussi aux forces des acteurs en présence, aux luttes et aux compromis entre acteurs éducatifs : usagers du système, professionnels, société civile, gouvernants, institutions de formation, cadres de l'administration scolaire, syndicats.

Force est de constater que la période actuelle ne laisse pas augurer aux professions une autonomisation sans forte contrepartie. Le prix à payer étouffe parfois l'ambition initiale. De ce point de vue, les bouleversements qu'a connue la profession enseignante en Angleterre tendraient à accréditer une perspective résolument conflictualiste de ces évolutions (Ozga, 2000, 2005; Osborn, Broadfoot & McNess, 2000). Les dérives de l'organisation et des formes de régulation de la profession et du travail enseignant en Angleterre traduit ce phénomène propre aux politiques néo-libérales, qui, au prétexte de professionnalisation des métiers, aspirent à une rationalisation et une technicisation accrue des tâches, produisant dans le même temps des effets de déqualification pour la profession elle-même (Ozga, 2000; Malet & Brisard, 2005).

Avec la responsabilisation croissante des groupes professionnels et plus largement des acteurs éducatifs et des individus, ces nouvelles injonctions au changement trouvent au fur et à mesure qu'elles les inventent les moyens de leur mise en oeuvre, par le biais de nouvelles formes d'administration sociale, *via* l'autonomisation et la responsabilisation des acteurs éducatifs.

Sur le plan des mutations culturelles, on peut avancer l'hypothèse que la promotion des ordres professionnels, en inscrivant le devenir des professions dans une tendance généralisée à la dépolitisation du monde du travail, constitue un indice parmi d'autres du triomphe d'une socialité non politique qui tend à s'exprimer dans le déploiement tous azimuts de nouveaux espaces d'autonomie et de responsabilisation pour les organisations professionnelles (Popkewitz, 2004).



Références

- Alexiadou, N. & Ozga, J. (2002). Modernising Education Governance in England and Scotland : Devolution and Control. *European Educational Research Journal*, 4, 676-691.
- Aubert, N. (Ed.). (2004). *L'Individu hypermoderne*. Paris : Erès.
- Balchin, RGA. (1981). The quest for the General Teaching Council. *Education Today*, 31(3), 6-11.
- Ball, S. J. (1994). *Education Reform. A Critical and Post-Structural Approach*. Buckingham : Open University Press.
- Bell, D. (1999). Trusted in Scotland, scorned in England. *Times Educational Supplement*, 29.
- Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'Etat évaluateur. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 43-56.
- Brown, S. (1996). School-Based Initial Teacher Education in Scotland : Archaic Highlands or High Moral Grounds ? In McBride, R. (Ed.), *Teacher Education Policy : some issues arising from research and practice* (pp. 36-48). London : Falmer Press.
- Carr, D. (1999). *Professionalism and Ethics in Teaching*. London : Routledge.
- de Grouchy, N. (1997). Teaching Council model looks feeble. *The Times Educational Supplement*, 1, August, 14.
- Densmore, K. (1987). Professionalism, proletarianization and teachers' work. In T. Popkewitz (Ed.), *Critical Studies in Teacher Education*. London : Falmer Press.
- DfEE - Department for Education and Employment (1997). *Teaching : High Status, High Standards : General Teaching Council*. A consultation document, July.
- DfEE - Department for Education and Employment (1998). *Teaching : High Status, High Standards : The composition of the General Teaching Council*, A consultation document, April.
- Dobie, J. (1999). From gatekeeper to classroom enforcer. *Times Educational Supplement Scotland*, 18, 30 April.
- Furlong, J. & Smith, R. (Ed.). (1996). *The Role of Higher Education in Initial Teacher Training*. London : Kogan Page.
- General Teaching Council (Scotland). (1990). *The Management of Probation*. Edinburgh : General Teaching Council (Scotland).
- Gillborn, D. & Youdell, D. (1999). *Rationing education : policy, practice, reform and equity*. Buckingham : Open University Press.
- Goode, W. J. (1960). Encroachment, Charlatanism and the Emerging Profession : Psychology, Sociology and Medicine. *American Sociological Review*, 25, 902-914.
- Hextal, I. & Mahony, P. (2000). Consultation and the Management of Consent : Standards for Qualified Teacher. *British Educational Research Journal*, 26 (3), 324-342.
- Hoyle, E. & John, P. (1995). *Professional Knowledge and Professional Practice*. London : Cassell.
- Humes, W. (1994). Teacher education in Canada and Scotland. *Journal of Education for Teaching*, 20(1), 47-57.
- Kirk, G. (1995). The changing context of teacher education in Scotland. In J. O'Brien (Ed.), *Current changes and Challenges in European Teacher Education : Scotland. Comparative Studies in Teacher Education : Country Monographs* (pp. 17-27). Brussels : COMPARE-TE.
- Kirk, G. (2000). The General Teaching Council for England. *School Leadership and Management*, 20 (2), 235-246.
- Kirk, G. & Cameron-Jones, M. (1994). The Education of Teachers in Scotland : Changes and Challenges. In Th. Sander (Ed.), *Current Changes and Challenges in European Teacher* (pp. 408-416). Brussels : TNTEE Network.
- Kirk, G. (1999). Two cheers for the brave new GTC. *Times Educational Supplement Scotland*, 12, 6 August.
- Kirk, G. (2000). The General Teaching Council for England. *School Leadership and Management*, 20 (2), 235-246.
- Lawn, M. (1997). *Modern Times : Work, Professionalism and Citizenship in Teaching*. London : Falmer Press.
- Lemosse, M. (2000). *Le Système éducatif anglais depuis 1944*. Paris : PUF.



- MacIver, I. (2003). The General Teaching Council for Scotland. In T. Bryce & W. Humes (Ed.), *Scottish Education*. Edinburgh : University Press.
- Malet, R. & Brisard, E. (2003). La formation professionnelle des enseignants en France et au Royaume-Uni. Dispositifs d'alternance et modèles de formation. *Revue Française de Pédagogie*, 144, 57-68.
- Malet, R. & Brisard, E. (2004). Evolution du professionnalisme enseignant et contextes culturels. Le cas du second degré en Angleterre, Ecosse et France. *Recherche et Formation*, 45.
- Malet, R. & Brisard, E. (2005). *Modernisation de l'école et contextes culturels. Des politiques aux pratiques en France et Grande-Bretagne*. Paris : L'Harmattan.
- Morrice, J. (1999). Shut out, patronised and demeaned. *Times Educational Supplement Scotland*, 15, 19 February.
- Nóvoa, A. (2000). The Teaching Profession in Europe : Historical and Sociological Analysis. In J. Schriever, F. Orivel & E.S. Swing (Ed.), *Problems and Prospects in European Education* (pp. 45-71). Westport, Connecticut & London : Praeger.
- Osborn, M., McNess, E. & Broadfoot, P. (with Pollard, A. and Triggs, P.). (2000). *What Teachers Do : Changing Policy and Practice in Primary Education*. London : Continuum.
- Ozga, J. (2000). *Policy Research In Educational Settings : Contested Terrain*. Buckingham : Open University Press.
- Ozga, J. (2005). L'étude comparée des politiques de l'école et du travail des enseignants : vers une perspective critique. In R. Malet & E. Brisard (Ed.), *Modernisation de l'école et contextes culturels. Des politiques aux pratiques en France et Grande-Bretagne* (pp. 31-51). Paris : L'Harmattan.
- Popkewitz, T., Franklin, B.M. & Pereyra, M.A. (Ed.). (2001). *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*. London : Routledge Falmer.
- Popkewitz, T. & Lindbald, S. (2004). *Educational Restructuring : International Perspectives on Traveling*. New York : Information Age Publishers.
- Sayer, J. (2000). *The General Teaching Council*. London : Cassell Education.
- Scottish Executive. (1999) *Consultation on the General Teaching Council for Scotland*. Edinburgh : SOED (Scottish Office Education Department).
- Scottish Office Education Department. (1992). *General Teaching Council for Scotland : Policy Review 1992-1993*. Edinburgh : SOED (Scottish Office Education Department).
- Tardif, M. & Gauthier, C. (Ed.). (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec ?* Québec : Presses de l'Université Laval.
- Thrushell, J. (1999). New professionalism, New accountability ? In J. Graham (Ed.), *Teacher Professionalism and the Challenge of Change* (pp. 63-70). London : University of East London Studies in Education, 1.
- Tomlinson, J. (1998). The Importance of a General Teaching Council, *Teacher Development*, 2(1), 149-154.
- Wilki, M. (1999). *The Role of Higher Education in Initial Teacher Education. UCET Occasional Paper*, 12. London : Universities Council for the Education of Teachers (UCET).

