

Références transnationales et conception nationale des politiques

Le cas de la réforme de la formation des enseignants en Communauté
française de Belgique

Transnational references and national conception of policies

Transversale Referenzen und nationale Auffassung der Politiken

Referencias transnacionales y concepción de las políticas

Branka Cattonar



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/123>

DOI : 10.4000/rechercheformation.123

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2010

Pagination : 17-27

ISBN : 978-2-7342-1180-8

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Branka Cattonar, « Références transnationales et conception nationale des politiques », *Recherche et formation* [En ligne], 65 | 2010, mis en ligne le 01 décembre 2012, consulté le 26 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/123> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.123

Références transnationales et conception nationale des politiques

Le cas de la réforme de la formation des enseignants en Communauté française de Belgique

> **Branka CATTONAR**

Université catholique de Louvain, IACCHOS (Institut d'analyse du changement dans l'histoire et les sociétés contemporaines), CIRTES (Centre interdisciplinaire d'études de recherche Travail, État et Société), GIRSEF (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation)

RÉSUMÉ • Cette contribution examine les dimensions cognitives des politiques relatives aux enseignants en Communauté française de Belgique. Dans un premier temps, l'article retrace l'évolution de la conception de la professionnalité des enseignants et du rôle de leur formation dans la régulation du système éducatif durant ces deux dernières décennies. Dans un second temps, il met en évidence une évolution des sources cognitives qui appuient les modèles de professionnalité enseignante promus, et en particulier une place croissante des savoirs et référentiels transnationaux dans la conception et la légitimation des politiques relatives aux enseignants.

MOTS-CLÉS : politique en matière d'éducation, formation initiale des enseignants

Depuis la fin des années quatre-vingt-dix, les enseignants sont, en Communauté française de Belgique, au centre des préoccupations politiques. Au début des années deux mille, leur formation a connu une importante réforme visant à transformer leurs pratiques, leurs compétences et leur identité professionnelle autour du modèle du « praticien réflexif » (Cattonar & Maroy, 2000). Cette réforme s'inscrit dans une politique plus large de transformation de la régulation du système éducatif qui, en promouvant une logique de pilotage et d'évaluation externe, est venue prescrire et cadrer davantage le travail des enseignants. Aujourd'hui, leur formation est à nouveau à l'agenda politique et les débats portent davantage sur ses modalités (durée). Cette dernière volonté de réforme va de pair avec une vision particulière de la place des enseignants et de leur formation dans la régulation du système éducatif, les considérant comme des facteurs clés de l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Le modèle de professionnalité enseignante a connu des évolutions comparables dans d'autres pays d'Europe et en Amérique du Nord. Cette convergence internationale, qui demeure partielle, prend sens au regard de réformes scolaires plus larges qui, au-delà de spécificités nationales importantes, partagent des tendances communes. Elle se comprend aussi au regard de l'influence d'organisations internationales telles que l'Union européenne et l'OCDE qui promeuvent de tels changements. C'est cette influence que nous interrogeons dans cet article, en nous intéressant au rôle joué par les connaissances et les référentiels produits et véhiculés par les instances internationales dans la fabrication des politiques nationales relatives aux enseignants.

Nous allons nous pencher sur le cas particulier de la politique relative à la formation des enseignants en Communauté française de Belgique (CFB), en nous appuyant sur une analyse de contenu des débats tenus au Parlement (désignés dans la suite de l'article par l'acronyme « DP ») et des avis remis par le Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF) au sujet de la formation des enseignants dans les années quatre-vingt-dix et deux mille¹. Le CEF est un organe consultatif attaché au Ministère de la Communauté française, composé de chargés de missions et de représentants des différents acteurs scolaires (réseaux d'enseignement, syndicats, associations de parents, universités, hautes écoles, organisations étudiantes). Il remet régulièrement des avis sur les projets de réforme destinés à « éclairer le gouvernement » et présentés comme construits à partir de l'expertise des professionnels de terrain et des résultats de recherche. Le CEF se présente aussi comme jouant un rôle de transmission des recommandations européennes. C'est cette position de « forum intermédiaire » (Draelants, 2007) et de « passeur » entre différents mondes – scientifique et politique, national et européen – qui nous a amenée à nous intéresser aux avis du CEF.

Notre analyse, tout en s'intégrant dans une perspective « néo-wéberienne » en sociologie des professions (Maroy & Cattonar, 2002), s'inspire de l'approche cognitive des politiques publiques qui considèrent ces dernières comme ayant une dimension à la fois normative et cognitive : les politiques publiques définissent des modèles normatifs d'action visant à résoudre des problèmes et construisent des « cadres d'interprétation du réel », c'est-à-dire des référentiels qui déterminent le contenu de l'action publique et qui peuvent être l'objet de luttes (Muller, 2000). Dans cette optique, nous considérons que les politiques de formation des enseignants et les discours s'organisant autour participent à la construction et à la diffusion de modèles cognitifs et normatifs qui charrient une vision particulière de la profession enseignante. Ce sont ces modèles que nous nous sommes attachée à dégager lors

1 Au total, nous avons analysé cinquante-deux débats parlementaires et sept avis émis par le CEF entre 1990 et 2010. Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche européenne visant à étudier les relations entre les connaissances et les politiques publiques en éducation et santé, disponible sur Internet : <<http://www.knowandpol.eu>>, consulté le 3 janvier 2011.

de l'analyse des débats parlementaires et des avis du CEF, ainsi que les sources cognitives sur lesquels ils s'appuient.

Dans un premier temps, nous allons retracer très brièvement l'évolution des modèles de professionnalité et de formation des enseignants promus par les acteurs de l'action publique s'exprimant dans les débats parlementaires et les avis remis par le CEF. Dans un deuxième temps, nous présenterons les sources cognitives qui soutiennent ces modèles, en considérant en particulier la place qu'occupent les savoirs et les référentiels véhiculés par les organisations internationales.

1. L'évolution des modèles de professionnalité et de formation des enseignants

Notre analyse fait apparaître trois périodes distinctes dans la manière de problématiser et de concevoir la professionnalité et la formation des enseignants. Il faut ici souligner que, contrairement à d'autres questions scolaires (comme l'autonomie des pouvoirs organisateurs de l'enseignement ou celle des écoles), au sujet desquelles on retrouve d'importants désaccords entre les acteurs selon leur orientation politique (Mangez & Cattonar, 2009), en ce qui concerne le modèle de professionnalité enseignante, on observe une remarquable convergence. Celle-ci n'est évidemment pas totale et on note quelques différences selon la position des acteurs dans le champ scolaire. Ainsi, alors que les syndicats et certains mouvements pédagogiques tendent à défendre une professionnalisation plus « politique » des enseignants en mettant l'accent sur leur autonomie collective, les pouvoirs publics et les formateurs d'enseignants promeuvent plutôt une approche « fonctionnaliste » de la profession fondée sur leur expertise et leur niveau de formation. Concernant l'allongement de la formation, actuellement débattu, on observe aussi qu'au-delà d'une convergence sur le principe, les modalités de cet allongement font cependant débat (son financement et son lieu – haute-école ou université). L'un des principaux enjeux de cet allongement porte sur l'« universitarisation » de la formation initiale des instituteurs et régents (soutenue par un syndicat enseignant et certains formateurs universitaires) ou son maintien en haute école (plutôt soutenue par les formateurs en hautes écoles). Peu d'acteurs se sont toutefois prononcés publiquement clairement pour l'une ou l'autre option, la plupart soulignant plutôt, de manière assez consensuelle, l'importance d'articuler enseignement théorique (de « niveau universitaire ») et formation pratique (pour laquelle on reconnaît l'expertise des hautes écoles). Les modalités de l'allongement sont actuellement discutées dans le cadre d'un « groupe de réflexion » réunissant les différents acteurs du champ scolaire sous l'initiative du ministre de l'enseignement supérieur. Au-delà de ces différences de positions, les divers acteurs scolaires partagent néanmoins en très grande partie une même conception de la professionnalité enseignante et du rôle que doit jouer leur formation dans la régulation du système éducatif.

1.1 Les années quatre-vingt-dix : la formation comme moyen d'adapter l'enseignement aux évolutions de la société

Dans les années quatre-vingt-dix, les avis du CEF et les débats parlementaires mettent surtout en avant le « rôle essentiel » joué par les enseignants dans le « développement de la société et des élèves » (CEF, 1997 ; DP, 1993). Ils énoncent deux principales préoccupations à leur égard : adapter leur enseignement aux « évolutions de la société » (en particulier la pluriculturalité) et préciser leur rôle dans un contexte où l'un des principaux problèmes vécus est celui de « redonner un sens à l'école » et d'en définir les « missions » (CEF, 1993, 1995 ; DP, 1993). La formation initiale des enseignants n'apparaît pas alors comme un objet politique central et le souci exprimé concerne surtout celui de créer une « cohérence » entre elle et les autres réformes de l'enseignement en cours (la réforme curriculaire autour des « socles de compétences »). C'est à cette époque que la formation continue commence à être posée comme un « objet prioritaire d'investissement » : il ne s'agit plus de se limiter à des « recyclages » ou « remises à niveau », mais de la généraliser (CEF, 1995, 1997 ; DP, 1992-1994). Les avis du CEF commencent aussi à présenter la formation comme un « levier de la professionnalisation des enseignants » (CEF, 1995, 1997), mais cette problématique ne se développera que dans les années 2000.

1.2 Les années deux mille : la formation comme instrument de transformation du système éducatif

Dans les années deux mille, les discours mettent en avant le rôle joué par les enseignants dans la réussite des réformes éducatives récemment décrétées (DP, 2000 ; CEF, 2000). Leur formation est alors posée comme un « enjeu capital » et comme un « vecteur important de la transformation de l'ensemble du système éducatif » (DP, 2000). La principale préoccupation exprimée est celle d'adapter les pratiques des enseignants aux récentes évolutions institutionnelles de l'école afin de les concrétiser. C'est dans ce cadre que la professionnalisation des enseignants autour de nouvelles compétences devient un thème central des débats parlementaires (DP, 2000, 2001), notamment sur la base d'avis antérieurs du CEF (1995, 1997), et sera placée au centre d'une importante réforme de la formation décrétée au début des années deux mille. Cette réforme consiste en grande partie à définir un référentiel de treize compétences à acquérir, valorisant un nouveau modèle de professionnalité, celui du « praticien réflexif ». À côté de la traditionnelle maîtrise de la discipline à enseigner et des techniques pédagogiques, ce modèle met l'accent sur l'adoption d'une démarche réflexive sur la pratique, la mise en œuvre d'une pédagogie par compétences, socioconstructiviste et différenciée, le travail en équipe ainsi que l'engagement dans un « développement professionnel tout au long de la carrière » (CEF, 1995, 1997, 2000 ; DP, 2000-2005). La professionnalisation qui est promue, dans une optique fonctionnaliste, met l'accent sur trois dimensions : l'expertise (dans les savoirs et leur transmission),

la responsabilité (envers le développement cognitif des élèves), l'autonomie individuelle (associée à la pratique réflexive).

1.3 La fin des années deux mille : la formation comme outil d'amélioration de la qualité du système éducatif

Aujourd'hui, le thème de la professionnalisation n'est plus autant présent et le discours a évolué. Il ne s'agit plus tant d'adapter les pratiques des enseignants aux nouvelles réalités sociales (comme dans les années quatre-vingt-dix) ou scolaires (comme dans les années deux mille), que de les améliorer pour « augmenter la qualité de l'enseignement », considérée comme insatisfaisante à la vue des comparaisons internationales (les études PISA abondamment citées) et des indicateurs nationaux (les rapports d'inspection, les indicateurs produits par le service de pilotage). La formation des enseignants, entre autres, est remise en question et les enseignants sont décrits comme « mal préparés à affronter les classes » (DP, 2009). De manière récurrente, les discours affirment que les enseignants et leur formation jouent un rôle clé dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement et leur formation est à nouveau posée comme un « enjeu crucial » (CEF, 2009 ; DP, 2008-2010). La relation causale entre la formation, la qualité des enseignants et les résultats scolaires des élèves est établie, dans les discours, en référence à des études internationales (OCDE, 2006 ; McKinsey, 2007). Les discussions actuelles sur la formation portent alors en grande partie sur son « renforcement » et, pour la première fois, un certain consensus semble se dessiner autour du principe d'allonger de deux années la formation des instituteurs et enseignants du secondaire inférieur, formés en haute école, pour en faire un master, même si de nombreuses réserves sont émises (au sujet de l'accroissement des coûts et du risque de découragement des candidats étudiants). D'autres mesures sont également discutées pour améliorer la qualité des pratiques enseignantes, en particulier les évaluations externes mises en place à partir de 2006. À côté de l'amélioration de la qualité de l'enseignement, une deuxième problématique apparaît centrale dans les discours, celle de la lutte contre la pénurie d'enseignants et les départs précoces en début de carrière (CEF, 2009 ; DP, 2008-2010). Les discussions portent alors sur les modalités d'accompagnement des enseignants débutants et la possibilité d'instaurer des retours dans leur institut de formation d'origine.

1.4 Des tendances globales

Dans plusieurs pays d'Europe et d'Amérique du Nord (Québec), les pouvoirs publics ont promu ces dernières années une évolution comparable du modèle de professionnalité des enseignants, notamment via des réformes de leur formation. En Europe, des tendances convergentes sont ainsi observées autour de l'allongement et l'« universitarisation » des études, du développement de mesures d'accompagnement des enseignants débutants, de la promotion de la formation continue, de la création d'un continuum entre la dernière année d'étude

et les premiers moments d'exercice, etc. (Dimitropoulos, 2008 ; Eurydice, 2002). Plusieurs pays ont également mis en œuvre des réformes valorisant un nouveau profil de compétences, proche du modèle du praticien réflexif, parfois désigné sous un vocable différent (Cattonar *et al.*, 2010 ; Maroy, 2005). La convergence est cependant loin d'être totale. Concrètement, les modes de formation, l'organisation de la profession enseignante et plus largement les conditions d'exercice restent très différents selon les pays. De manière très schématique, on pourrait distinguer deux grandes tendances. Une première tendance, comme en CFB, met surtout l'accent sur les compétences des enseignants à améliorer via leur formation, et valorise leur expertise, leur responsabilité et dans une certaine mesure leur autonomie professionnelle. L'autre tendance, comme en Angleterre ou en Communauté flamande de Belgique, vise surtout « l'efficacité » des enseignants au travers des évaluations et des incitants liés à leur performance (salaire au mérite, différenciation de la carrière et des conditions de travail) en valorisant des qualités telles que la flexibilité et la capacité à répondre aux besoins du système scolaire. Ces deux tendances se retrouvent aujourd'hui dans la plupart des pays occidentaux, mais à des degrés divers, et engagent des orientations ambivalentes, à la fois professionnalisantes (renforcement de la formation, promotion de l'autonomie et de l'expertise) et déprofessionnalisantes (renforcement du contrôle sur les enseignants, pression des tests d'évaluation des acquis des élèves, curriculum plus prescriptif) (Cattonar *et al.*, 2010 ; Goodson & Norrie, 2009 ; Simons & Kelchtermans, 2008).

Ces évolutions partiellement convergentes du modèle de professionnalité enseignante prennent sens au regard d'un contexte socio-éducatif qui connaît lui aussi des transformations importantes et relativement comparables en Europe et en Amérique du Nord. Ces transformations touchent à la fois le mode de régulation du système éducatif (passant d'un modèle bureaucratique-professionnel à un modèle post-bureaucratique), les organisations scolaires (avec la promotion du modèle de « l'établissement mobilisé ») et la professionnalité de l'ensemble des personnels de l'éducation (allant de pair avec une segmentation croissante des personnels éducatifs entre l'élite administrative, l'élite intellectuelle et les enseignants de base) (Maroy & Cattonar, 2002 ; Maroy, 2005).

Ces évolutions se comprennent aussi au regard de tendances générales qui touchent l'ensemble du monde du travail dans plusieurs contextes nationaux. Parmi ces tendances, souvent rattachées au développement d'une conception « managériale » du travail, on peut souligner : l'érosion de l'autonomie des groupes professionnels liée à l'obligation de rendre des comptes, la normalisation des pratiques par l'obligation de respecter des standards de qualité (Champy, 2009), la conception du travail comme une activité de résolution de problèmes nécessitant une approche réflexive (et non plus comme une exécution de procédures préétablies) (Dubar, 2000), le passage du modèle de la qualification à celui de la compétence faisant de la formation continue et de l'évaluation des dimensions fondamentales (Demailly, 1998).

2. La place des connaissances et référentiels transnationaux dans les discours sur la formation enseignante

2.1 La connaissance comme instrument supranational de régulation politique

Les évolutions partiellement convergentes du modèle de professionnalité enseignante s'inscrivent aussi dans un contexte où les phénomènes transnationaux (européens et mondiaux) touchent de façon croissante les politiques publiques en général. Dans le développement de ces phénomènes de convergence, le rôle des organisations internationales est en particulier mis en avant. Dans les pays occidentaux, leur influence est décrite comme s'exerçant principalement à partir de processus non contraignants, d'ordre cognitif, basés sur la fabrication d'orientations, de connaissances et d'instruments de politiques publiques diffusés de diverses manières : publications de rapports, communiqués de presse, séminaires et réunions de travail entre experts et décideurs nationaux, etc. (Hassenteufel, 2005). Les instances internationales, telles que l'Union européenne ou l'OCDE, entendent agir sur les politiques nationales en engendrant des dynamiques « d'échange de bonnes pratiques » et de « socialisation par frottements » (Frinault & Le Bart, 2009), et en s'appuyant sur une « pression des pairs » créée notamment par les comparaisons entre politiques (Mons, 2007).

En ce qui concerne les politiques relatives aux enseignants, l'Union européenne dit ainsi vouloir « épauler » les États membres « à moderniser leurs politiques » via « la création et la diffusion de connaissances nouvelles » (CCE, 2007). Les rapports d'enquêtes internationales publiés par l'OCDE ou par le cabinet de conseil McKinsey affirment poursuivre le même objectif : aider les décideurs nationaux à améliorer leur politique en repérant et diffusant « les politiques et pratiques novatrices ayant donné de bons résultats » (OCDE, 2006). Promues comme des outils d'aide à la décision, ces études s'inscrivent dans le modèle de « l'evidence based policy » considérant que les politiques éducatives doivent se construire sur la base de résultats d'enquêtes et de connaissances considérées comme objectives, dans une perspective positiviste, universaliste et décontextualisée des réalités scolaires (Mons, 2007). Les publications de ces instances internationales (rapports d'enquête, indicateurs, communiqués, etc.) peuvent être considérées comme des instruments supranationaux de politique publique basés sur les connaissances : des instruments qui visent à réguler l'action publique en produisant et en diffusant un type particulier de savoirs, porteurs d'une manière spécifique de concevoir la réalité scolaire, les acteurs impliqués (gouvernants, gouvernés, usagers) et la façon même de faire la politique (Pons & van Zanten, 2007).

2.2 Les sources cognitives des discours en CFB

Dans cette perspective, nous faisons l'hypothèse que l'évolution récente du modèle de professionnalité enseignante en CFB s'inscrit dans un cadre cognitif et normatif en partie construit par les savoirs et référentiels produits et véhiculés par

des organisations internationales telles que l'Union européenne et l'OCDE. Notre analyse des débats parlementaires et des avis du CEF montre effectivement que les références transnationales occupent une place croissante dans les discours relatifs à la professionnalité et à la formation des enseignants. Dans ce processus, le CEF joue d'ailleurs un rôle important de « broker » (Delvaux & Mangez, 2008) : opérateur de transferts d'idées de la scène européenne et internationale vers la scène politique belge francophone.

Plus largement, notre analyse met en évidence une évolution significative des sources cognitives citées dans les discours. Ainsi, dans les années quatre-vingt-dix, les avis du CEF et les débats parlementaires mentionnent surtout des savoirs issus de la recherche universitaire francophone en sciences de l'éducation (belge, mais aussi française, suisse et québécoise), en particulier pour appuyer la professionnalisation des enseignants autour du modèle du praticien réflexif. Les références transnationales sont, par contre, rares. Les débats parlementaires citent en outre les travaux du CEF ainsi que les « acteurs de terrain » qui occupent une place majeure (on évoque des « concertations » ou des « consultations » auprès des enseignants, des formateurs d'enseignants, des responsables des institutions de formation, des pouvoirs organisateurs, des syndicats, etc.). Dans les années deux mille, les discours continuent à évoquer les propos des acteurs de terrain (en particulier, les débats parlementaires) ainsi que quelques travaux de chercheurs belges francophones. Deux autres sources sont, par contre, de plus en plus citées. Il s'agit, d'une part, des savoirs nouvellement produits par l'administration scolaire, comme les indicateurs produits par le service de pilotage et les résultats aux évaluations externes. D'autre part, des « références transnationales » de trois types sont évoquées : les exemples de pays étrangers (comme la Finlande médiatisée à partir des enquêtes PISA), les enquêtes internationales², ainsi que les « attentes » et « recommandations » européennes sur la formation des enseignants³. Il est significatif que le dernier avis remis par le CEF sur la formation des enseignants, hormis les statistiques produites par l'administration scolaire, ne cite comme sources cognitives que des références transnationales. Dès l'introduction de cet avis, le CEF dit « situer son propos dans la perspective des attentes européennes » et « faire écho » aux recommandations émises par l'Europe, aux « piètres résultats des élèves aux épreuves PISA » et aux « affirmations du rapport Mac Kinsey » (CEF, 2009). Les attentes européennes, tout comme la lecture des résultats des élèves à PISA ou le contenu du rapport MacKinsey, ne sont pas discutées et sont surtout évoquées par les différents acteurs belges pour soutenir l'allongement de la durée des études et la nécessité d'accompagner les jeunes enseignants en début de carrière.

2 Comme les études PISA sur les acquis des élèves et TALIS sur les pratiques et conceptions des enseignants réalisées par l'OCDE, ou encore le rapport « Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants » publié par McKinsey en 2007.

3 On cite, notamment, la communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen en 2007, le « processus de Bologne », les « objectifs de Lisbonne », etc.

2.3 Les discours transnationaux sur la professionnalité enseignante

Notre étude montre donc que les références transnationales occupent une place croissante dans les discours relatifs à la formation des enseignants en CFB. Ces références, tout en se distinguant sur certains points, diffusent en grande partie un même récit qui, selon nous, cadre les débats en CFB. Il faut d'ailleurs souligner que les publications européennes se réfèrent souvent aux productions de l'OCDE et au rapport McKinsey, de telle sorte que l'Union européenne peut être perçue comme un opérateur de transferts entre les savoirs internationaux et les acteurs nationaux. Ce récit commun part du même postulat de base : les enseignants jouent un « rôle crucial » sur les acquis des élèves et leur « qualité » est désignée comme « le déterminant intrascolaire le plus important des résultats des élèves » (CCE, 2007 ; PE, 2008), comme « le premier facteur d'explication des différences de niveau entre les élèves » (McKinsey, 2007). L'amélioration de la formation des enseignants est dès lors présentée comme un « objectif majeur », en particulier dans les discours européens, comme un « facteur clé de la qualité de l'éducation et de l'amélioration des résultats scolaires » (CCE, 2007 ; PE, 2008).

Les discours transnationaux formulent alors une série de recommandations convergentes, comme le renforcement de la formation continue, l'instauration d'une meilleure interconnexion entre la formation initiale, la période d'intégration et la formation continue, l'organisation d'un accompagnement en début de carrière (CCE, 2007 ; PE, 2008 ; OCDE, 2006). On retrouve néanmoins quelques différences significatives. Ainsi, les rapports de l'OCDE et de McKinsey mettent davantage l'accent sur les stages pratiques et l'adaptation de la formation aux besoins des écoles (McKinsey, 2007 ; OCDE, 2006). L'Union européenne quant à elle préconise une politique de « qualification plus élevée » (master et doctorat) et insiste sur l'amélioration du lien entre la théorie et la pratique en encourageant notamment les partenariats entre les lieux de formation et les écoles (CCE, 2007). Par ailleurs, la Commission européenne a formulé une série de « principes communs concernant les compétences et les qualifications des enseignants » alors que l'OCDE ne s'exprime que très peu à ce sujet. Les compétences promues par l'Union européenne recourent en très grande partie celles du modèle du praticien réflexif (maîtrise de la matière, pédagogie par compétences, de type constructiviste et individualisée, réflexivité, travail en équipe, formation continue) (CCE, 2007 ; PE, 2008). À côté de l'amélioration de la formation, les rapports de l'OCDE et McKinsey formulent aussi d'autres recommandations que l'on ne retrouve pas dans les discours européens ou dans une moindre mesure : recrutement sélectif des enseignants, octroi d'une plus grande responsabilité aux établissements à l'égard de la sélection et la gestion du personnel, mise en place d'évaluations des enseignants accompagnées de récompenses, amélioration de la compétitivité des rémunérations au moment de l'embauche (OCDE, 2009 ; McKinsey, 2007).

2.4 L'usage national des références transnationales

Notre analyse des seuls discours ne permet pas de déterminer dans quelle mesure les savoirs transnationaux, comme les autres sources citées dans les débats parlementaires et les avis du CEF, sont effectivement utilisées en tant que source de connaissance et ont un impact réel ou fort sur le contenu et la mise en œuvre des politiques finalement décrétées. Selon nous, notre analyse est avant tout révélatrice d'une certaine conception du fondement de la légitimité de l'action publique. Elle montre tout d'abord que la politique relative à la formation des enseignants (comme d'autres politiques éducatives) est aujourd'hui présentée par les acteurs scolaires comme devant constituer une réponse rationnelle à des constats posés objectivement (par les études internationales, la recherche universitaire ou les indicateurs produits par l'administration) et moins comme se fondant sur des principes idéologiques. En même temps, si la logique de « l'evidence-based policy » est promue au niveau rhétorique, dans les débats parlementaires transparait le fait que les politiques se construisent aussi et surtout à partir de la recherche de compromis entre les multiples acteurs du champ scolaire. Par ailleurs, les connaissances issues de la recherche nationale ou internationale sont aussi invoquées dans une logique rhétorique de légitimation de propositions politiques préexistantes. Dans une étude sur l'usage des enquêtes PISA en CFB (Mangez & Cattonar, 2009), nous avons montré que les connaissances issues des enquêtes internationales sont re-politisées selon les clivages sociopolitiques traditionnels et peuvent être utilisées pour défendre des positions politiques divergentes.

Notre étude illustre également un déplacement des sources de légitimation des politiques relatives à la formation des enseignants allant d'une légitimation s'appuyant surtout sur une expertise universitaire francophone dans les années quatre-vingt-dix vers une légitimation de plus en plus construite sur des savoirs produits par l'administration scolaire et les instances internationales dans les années deux mille. Selon nous, ces savoirs et référentiels transnationaux cités de manière croissante participent à la construction d'un cadre cognitif et normatif dans lequel les différents acteurs nationaux s'inscrivent pour penser la réalité scolaire et la façon même de faire la politique. Ainsi, surtout depuis la diffusion des études PISA en 2001, la réalité scolaire en CFB est perçue comme un « système de production de résultats », décrit comme « inefficace », « inéquitable » et à améliorer en agissant – entre autres – sur la qualité des enseignants et leur formation.

S'ils cadrent les débats et la construction des politiques éducatives nationales, les savoirs et référentiels transnationaux ne sont cependant pas les seuls à être mobilisés. Par ailleurs, ils ne constituent pas, non plus, des modèles purement extérieurs s'imposant aux acteurs nationaux de manière totalement mécanique et déterministe. Tout d'abord, il ne faut pas négliger le fait que des acteurs nationaux participent aussi à leur création et diffusion. Comme le relève Lessard (2008), les mondes transnationaux et nationaux, scientifiques et politiques s'interpénètrent

de plus en plus (notamment via le développement de carrières hybrides). En outre, comme le montre Gayon (2009), les rapports produits par l'OCDE sont aussi écrits et négociés par les responsables gouvernementaux. Selon lui, l'écho et la force sociale des rapports de l'OCDE proviennent d'ailleurs du fait que leurs relais externes sont les agents nationaux qui les ont coproduits. Par ailleurs, ces référentiels sont réappropriés par les acteurs nationaux, de manière spécifique selon le contexte politico-institutionnel national. Les études comparatives en politique mettent ainsi en évidence des processus de réinterprétation, de traduction, de recontextualisation et d'hybridation entre des éléments externes et internes, nouveaux et préexistants (Ball, 1998 ; Hassenteufel, 2005). Si nous n'avons pas étudié en tant que tels ces phénomènes de traduction ou d'hybridation, notre analyse montre néanmoins que les acteurs en CFB mettent moins l'accent que les discours transnationaux sur « l'efficacité » des enseignants et sur ce qu'on pourrait qualifier de régulation managériale de la profession (mesures incitatives accompagnant les évaluations externes, augmentation des salaires d'embauche, autonomie des établissements dans la gestion du personnel, etc.).

Conclusion

En définitive, notre analyse des débats parlementaires et des avis remis par le CEF en CFB illustre non seulement une évolution de la conception de la professionnalité enseignante et du rôle de leur formation dans la régulation du système éducatif, mais aussi une évolution des fondements cognitifs de la légitimation politique et en particulier, une place accrue des connaissances et référentiels produits par les instances européennes et l'OCDE. Selon nous, ces derniers cadrent en partie la manière de concevoir la professionnalité des enseignants et les politiques de formation.

Cette référence croissante aux référentiels transnationaux n'est évidemment pas spécifique aux politiques relatives aux enseignants, ni à la CFB. Selon Muller (2000), elle illustre le passage à un nouveau mode de gouvernance dans laquelle la production des cadres d'interprétation du monde (les référentiels déterminant le contenu de l'action publique) tend à échapper, en partie, aux acteurs gouvernementaux, élus ou responsables administratifs. Ces derniers doivent désormais s'adapter à des cadres extérieurs et en gérer les conséquences (notamment dans la construction du compromis social qui demeure à l'échelle nationale). Comme le souligne Champy (2009), la tendance à la régulation supranationale des pratiques professionnelles soulève également de nouveaux enjeux pour les groupes professionnels, notamment concernant leur pouvoir de décision.

Branka CATTONAR

Branka.Cattonar@uclouvain.be

BIBLIOGRAPHIE

- BALL S. J. (1998). « Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy », *Comparative Education*, vol. XXXIV, n° 2, p. 119-130.
- BARBER M. & MOURSHED M. (2007). *Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants, septembre 2007*, MCKINSEY & COMPANY.
- CATTONAR B., LESSARD C. & MAROY C. (2010). « La professionnalisation de l'enseignement primaire et secondaire, une comparaison entre la Belgique francophone et le Québec (1990-2010) », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 24, p. 39-52.
- CATTONAR B. & MAROY C. (2000). « Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire », *Éducation et Sociétés*, n° 6, p. 21-42.
- CHAMPY F. (2009). *La sociologie des professions*, Paris : PUF.
- Commission des Communautés européennes (CCE) (2007). *Améliorer la qualité des études et e la formation des enseignants*, Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen, Bruxelles, 3 août 2007.
- DELVAUX B. & MANGEZ E. (2008). *Towards a sociology of the knowledge-policy relation*, rapport de recherche, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain. Disponible sur Internet : <<http://www.knowandpol.eu/index.php?id=98>>, consulté le 29 novembre 2010.
- DEMAILLY L. (1998). « Les métiers relationnels de service public : approche gestionnaire, approche politique », *Lien social et Politiques*, n° 40, p. 17-24.
- DIMITROPOULOS A. (2008). « The Bologna process and initial teacher education structures in Europe: 10 years on », EUNEC Conférence, Vilnius, 14 octobre 2008. Disponible sur Internet : <<http://entep.bildung.hessen.de/papers.php>>, consulté le 29 novembre 2010.
- DUBAR C. (2000). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*, Paris : PUF.
- DRAELANTS H. (2007). « Les savoirs pédagogiques comme source de légitimation pour l'action publique en éducation. Une étude de cas en Belgique francophone », *Les Cahiers de recherche en éducation / formation*, n° 59.
- EURYDICE (2002). *La profession enseignante en Europe : Profil, métier et enjeux. Formation initiale et transition vers la vie professionnelle. Secondaire inférieur général*, Questions clés de l'éducation en Europe, vol. III, Bruxelles.
- FRINAULT T. & LE BART C. (2009). « L'exemplarité de l'étranger », *Revue française de science politique*, vol. LIX, n° 4, p. 629-631.
- GAYON V. (2009). « Un atelier d'écriture internationale : l'OCDE au travail. Éléments de sociologie de la forme "rapport" », *Sociologie du travail*, vol. LI, p. 324-342.

- GOODSON I. & NORRIE C. (2009). « Les enseignants de demain : perspective anglo-saxonne sur la restructuration des vies professionnelles et des connaissances des enseignants du primaire », *Éducation et Sociétés*, n° 23, p. 153-168.
- HASSENTEUFEL P. (2005). « De la comparaison internationale à la comparaison transnationale. Les déplacements de la construction d'objets comparatifs en matière de politiques publiques », *Revue française de science politique*, vol. LV, n° 1, p. 113-132.
- LESSARD C. (2008). « Recherche et politiques éducatives », in A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris : PUF, p. 560-564.
- MANGEZ É. & CATTONAR B. (2009). « The status of PISA in the relationship between civil society and the educational sector in French-speaking Belgium », *Sisifo. Educational Sciences Journal*, n° 10, p. 15-26.
- MAROY C. (2005). « Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances », *Les Cahiers de recherche en éducation/formation*, n° 42.
- MAROY C. & CATTONAR B. (2002). « Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants. Le cas de la Communauté française de Belgique », *Les Cahiers de recherche en éducation / formation*, n° 18.
- MONS N. (2007). « L'évaluation des politiques éducatives. Apports, limites et nécessaire renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves », *Revue internationale de politique comparée*, vol. XIV, n° 3, p. 409-423.
- MULLER P. (2000). « L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique », *Revue française de science politique*, vol. LV, n° 2, p. 189-208.
- OCDE (2006). *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité, Rapport final*, Éditions OCDE.
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments First Results from TALIS, Teaching And Learning International Survey*.
- PE (2008). *Rapport sur l'amélioration de la qualité des études et de la formation des enseignants*, Parlement européen, 10 juillet 2008.
- PONS X. & VAN ZANTEN A. (2007). *Knowledge circulation, regulation and governance*, rapport de recherche, Paris, OSC. Disponible sur Internet : <<http://www.knowandpol.eu/index.php?id=98>>, consulté le 29 novembre 2010.
- SIMONS M. & KELCHTERMANS G. (2008). « Teacher professionalism in Flemish policy on teacher education: a critical analysis of the Decree on teacher education (2006) in Flanders, Belgium », *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol. XIV, n° 4, p. 283-294.

Abstracts • Zusammenfassungen • Resúmenes

Transnational references and national conception of policies

This contribution examines the cognitive dimensions of teacher policies in the French-speaking community of Belgium. Firstly this paper describes the evolution of the conception of teacher professionalism and the role of teacher training in the regulation of the educational system over the last two decades. Secondly it shows an evolution of the cognitive sources which underlie the promoted models of teacher professionalism. It emphasizes more particularly the growing place of transnational knowledge and systems of reference in the conception and legitimization of teacher policies.

Transversale Referenzen und nationale Auffassung der Politiken

Vorliegender Artikel befasst sich mit den kognitiven Dimensionen der Lehrpolitik in der französischen Gemeinschaft in Belgien. Zuerst schildert er die Entwicklung der Auffassung von der Lehrprofessionalität und der Rolle ihrer Ausbildung in der Regulierung des Erziehungssystems in den letzten zwei Jahrzehnten. Dann betont er eine Entwicklung der kognitiven Quellen, auf die sich die geförderten Modelle der Lehrprofessionalität stützen, und besonders die zunehmende Rolle der transnationalen Kenntnisse und Richtlinien in der Auffassung und Legitimation der Lehrpolitik.

Referencias transnacionales y concepción de las políticas

Esta contribución examina las dimensiones cognitivas de las políticas relativas a los docentes en Comunidad francesa de Bélgica. Primero, el artículo recuerda la evolución de la concepción de la profesionalidad de los docentes y el papel de su formación en la regulación del sistema educativo durante los dos últimas décadas. Segundo, pone de relieve una evolución de las fuentes cognitivas que respaldan los modelos de profesionalidad docentes en uso, y más particularmente un puesto creciente de los saberes y referenciales transnacionales en la concepción y la legitimación de las políticas relativas a los docentes.