

Autonomies professionnelles sous tensions : dialectique des zones d'action

Stéphanie Demers, professeure, fondements de l'éducation
Université du Québec en Outaouais

et

Sandra Blais, Directrice, École Cardinal-Roy

* Cette présentation est issue d'une recherche subventionnée par le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

Qu'implique l'autonomie professionnelle ?

Elle est...

une condition de l'acteur social qui **a le pouvoir d'agir selon sa volonté moralement située et autoréfléchie**, qui **exerce une intelligence exécutive (décisionnelle)** sur les informations qui lui sont proposées (Coady, 2002) afin qu'il puisse **agir conséquemment** (Coady, 2002; Robertson, 2009); il s'agit d'une autonomie de savoirs et d'action basée sur **le jugement**

- Sur le plan professionnel, elle se constitue par **l'affirmation d'une exclusivité de l'expertise** et du pouvoir du groupe (professionnel) sur l'espace de professionnalité (Lang, 1999) par le biais de **conditions d'accès et d'exercice** (la qualification) et de **critères internes** générant une forme d'**autonomie de contrôle**, voire **d'autorité** (d'expertise) (Abbott, 1988; Karpik, 1985)
- Elle **exige la reconnaissance**, qui engage des autres – professionnels, notamment - dans une interaction qui peut comporter une dimension évaluative, de **légitimation de l'autorité d'expertise**, de l'exclusivité du territoire ;
- Dans un **contexte complexe et perméable**, les autonomies professionnelles se disputeraient des territoires définis par un travail concret lié à un savoir changeant, des expertises et des pouvoirs différenciés (Paradeise, 2009)

Des autonomies qui s'entrechoquent?

«La légitimité de l'occupation exclusive d'un territoire par un groupe professionnel est contestable chaque fois qu'un «événement» endogène ou exogène, technologique, démographique, économique, politique, juridique, etc. peut servir d'argument à au moins un acteur désireux de contester ses frontières internes et externes, et capable de se faire entendre.» (Paradeise, 2008, p. 3)

Les tensions issues du cadre injonctif de la NGP

Demazière, Lessard et Morrisette (2013) identifient six caractéristiques des approches inspirées de la NGP, soit :

- «la dissociation des fonctions de mise en oeuvre et des fonctions de pilotage et de contrôle ;
- la fragmentation des bureaucraties et leur ouverture aux demandes et exigences des usagers ;
- la mise en concurrence des acteurs publics avec le secteur privé et l'externalisation des services ;
- le renforcement des responsabilités et de l'autonomie des échelons mettant en oeuvre l'action publique ;
- la gestion par les résultats et la contractualisation, fondée sur la réalisation d'objectifs et l'évaluation de performances
- la normalisation, voire la standardisation, des pratiques professionnelles par le recours aux données probantes et aux pratiques exemplaires»

Les tensions

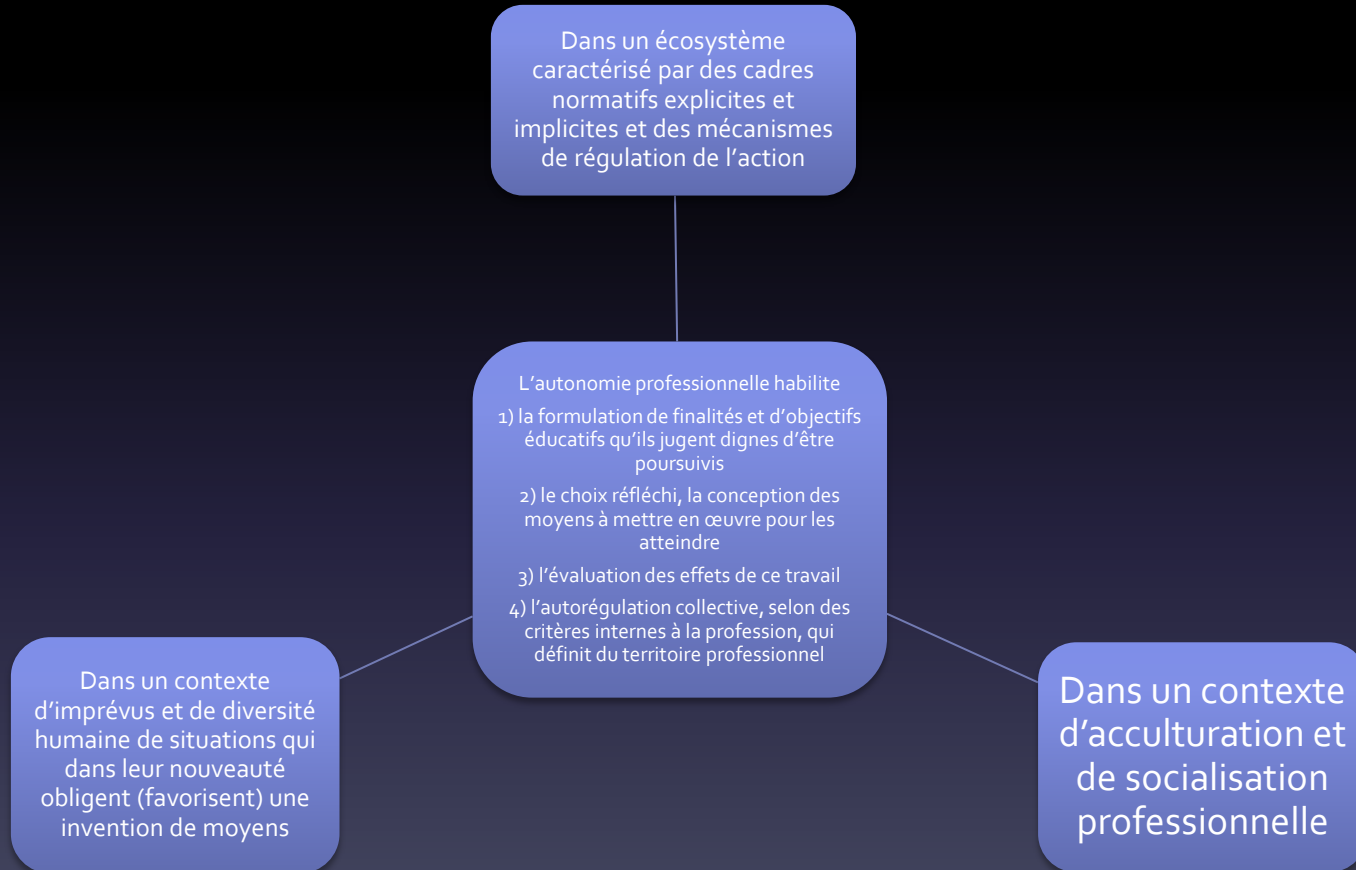
Autonomie qui s'appuie sur une qualité d'expertise et de prestation professionnelle

vs.

Régulation externe basée sur des critères de performance quantifiés, entre autres en termes de coûts, d'efficacité et de rentabilité

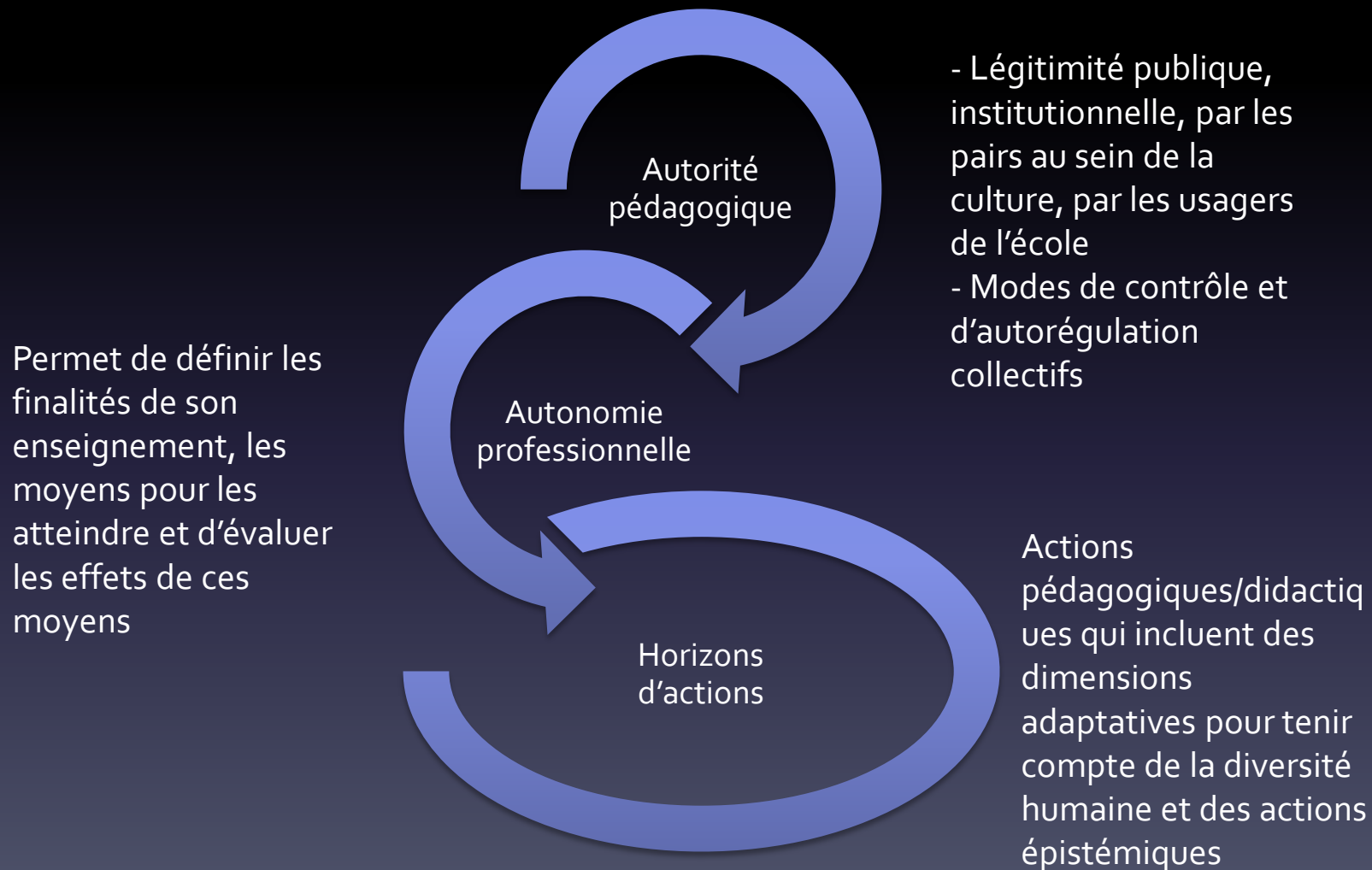
- L'autonomie de jugement, de contrôle et d'action est mise en jeu;
- Les mécanismes de contrôle et d'évaluation étant définis par d'autres et de façon différenciée, les professionnels cherchent à réaffirmer leur autorité d'expertise dans un va-et-vient entre reconnaissance réciproque et opposition de leurs zones d'autonomie respectives

Assises du travail enseignant professionnel (Clot, 1999; Dubet, 2001; Durand, 1996; Runté, 1998; Tardif et Lessard, 1999)



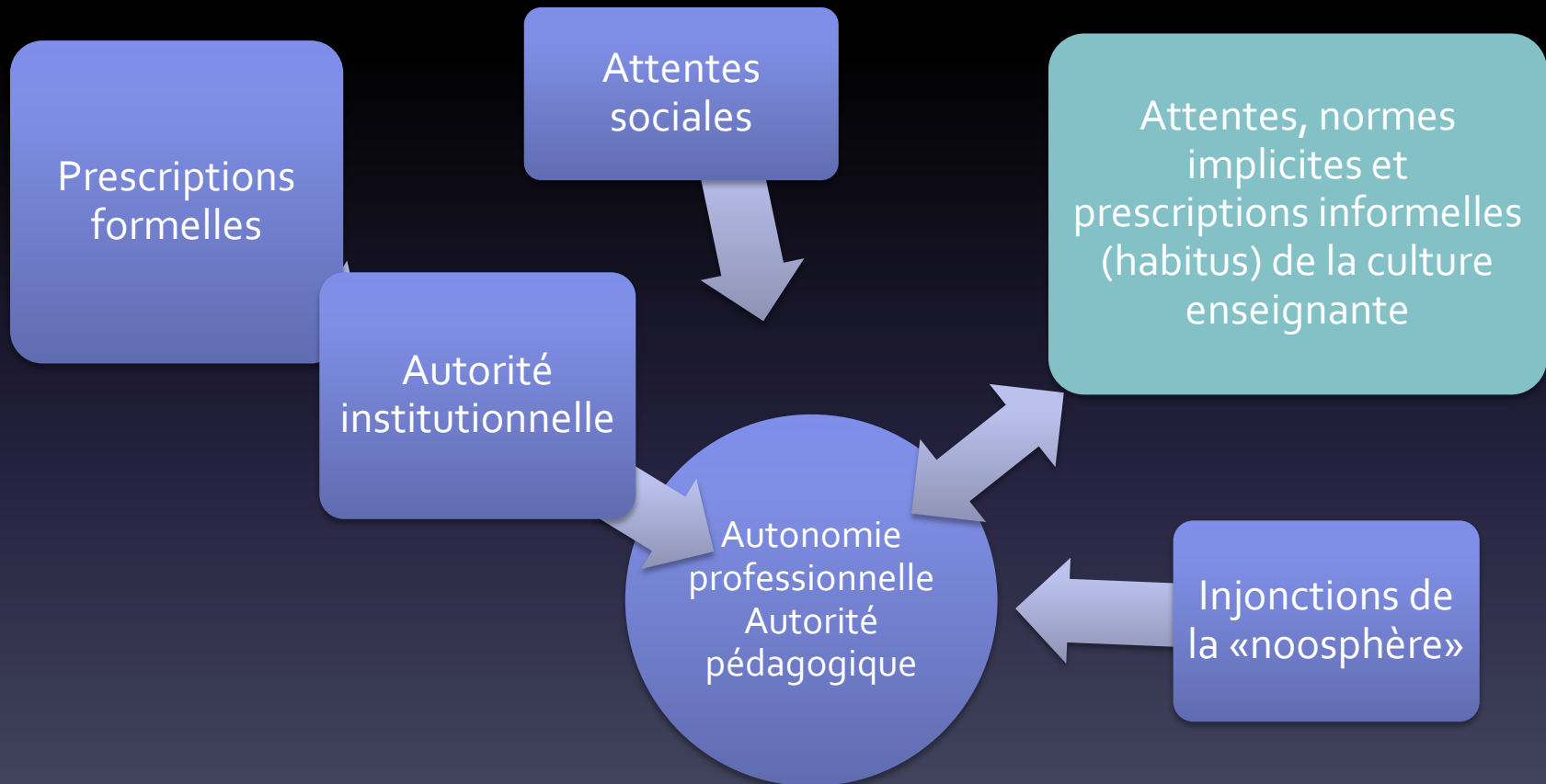
Conception théorique de l'autonomie professionnelle et de l'autorité pédagogique (Capitanescu Benetti, 2010; Demazière, Lessard et

Morrissette, 2013; Lang, 1999; Tardif et Lessard, 1999)



Contraintes exercées sur l'autonomie professionnelle et l'autorité pédagogique

(Barrère, 2002; Capitanescu Benetti, 2010; Tardif et Lessard, 1999)



La culture enseignante

Dans la perspective culturaliste praxéologique (Bourdieu, 1972; Giddens, 1979; Reckwitz, 2001), la culture enseignante est un vecteur de l'organisation du travail enseignant par les enseignants eux-mêmes et constitue un contrat qui fixe les règles de la participation à sa communauté culturelle (Clot, 1999) – elle est un mécanisme d'autorégulation collective.

- Composée de structures symboliques et implicites qui permettent et orientent (ou contraignent) l'action humaine
 - C'est-à-dire... d'ensemble d'unités cognitives utiles pour déterminer et actualiser « l'action qui convient », qui est conforme aux normes et valeurs du groupe socoprofessionnel formé par les enseignants, en fonction des contraintes et pour l'atteinte d'un but (Durand, Ria & Flavier, 2002; Thévenot, 1990)
- Susceptible d'expliquer ce que l'enseignant choisit de faire et ce qu'il a préalablement conçu et pourquoi il actualise *cette* pratique plutôt que *celle-là*;

La culture enseignante...

- Réside dans les pratiques sociales, comme les pratiques enseignantes un type de comportement routinisé et composé
 - des formes d'activités corporelles et mentales,
 - des « choses » et leur usage,
 - un savoir de fond sous forme de compréhension, notamment des besoins des élèves
 - un savoir-faire,
 - des états émotionnels et un savoir motivationnel
- Ces patterns comportementaux sont partagés, plus ou moins rigides et formalisés par un groupe (Overgaard, 1994);
- Elle fait l'objet de contrôle en amont (prescriptions) mais également d'un contrôle en aval (évaluations et surveillance) (Leplat, 2000)

La culture enseignante au service de l'autonomie professionnelle (Capitanescu Benetti, 2010; Overgaard, 1994)

- Finalités (savoirs motivationnels): nobles et socialement consensuelles
- Normes et codes professionnels:
 - Élaborées de façon collégiale et autorégulée par les porteurs de cette culture professionnelle
 - Consolidés par le passage de tous les acteurs sociaux par l'École, dont la stabilité et la reproduction leur confèrent légitimité et leur assurent une certaine protection.
- Contextualisation: correspondant à une négociation entre la conformité à certaines attentes publiques et la protection, dans l'action, d'une marge de manœuvre légitimant le rejet de certaines prescriptions
 - Dimension offensive qui permet de saisir les opportunités et dimension défensive qui favorise le maintien des zones d'autonomie (Crozier et Friedberg, 1977)
 - les zones d'autonomie dégagées permettent à chacun de redéfinir son travail et tendent à offrir la possibilité de faire différemment, notamment pour répondre à la diversité humaine et des besoins des élèves (Barrère, 2002; Capitanescu Benetti, 2010)
 - comme tout autre professionnel, les enseignants ne sont jamais de simples exécutants puisqu'ils disposent de l'expertise et de l'autorité éducative: ils traduisent, modulent, recomposent et reconfigurent les prescriptions en fonction du contexte, des ressources disponibles, etc.

Entre contraintes et autonomie professionnelle

Confrontés à autant d'autorités explicites, formelles, implicites et culturelles,

- comment les enseignants composent-ils avec les prescriptions et les attentes, bref, avec les tentatives multiples de contrôler leur travail ?
- quels sont les effets de leur rapport au prescrit formel et informel sur leur autonomie professionnelle et leur autorité pédagogique ?

Participants

Étude multicas ethnographique

Chaque cas: circonscrit par

- la dyade enseignant-associé d'expérience et de sa culture enseignante,
 - de son étudiant-stagiaire inscrit en stage d'insertion professionnelle à la formation initiale (le dernier stage, qualifiant) et de sa culture enseignante en construction.
- Cette dyade a fait l'objet d'observations directes dans l'action professionnelle singulière, ainsi que dans ses interactions.
 - Protocole d'observation adapté du travail sur les variables d'action de Bru (1991), élaboré et validé dans le cadre de notre recherche doctorale (Demers, 2012):
 1. l'enseignant-associé d'expérience, seul, dans son action enseignante en classe (caractéristiques, manifestations des dimensions épistémologiques de sa culture enseignante);
 2. les interactions entre l'enseignant-associé et son étudiant-stagiaire dans le stage d'insertion professionnelle (processus de transmission culturelle de ces dimensions);
 3. l'étudiant-stagiaire, seul, dans son action enseignante en salle de classe dans son stage d'insertion professionnelle (manifestations de son acculturation professionnelle)
 4. ce même étudiant, dans de son année d'induction professionnelle (première année à titre d'enseignant-bachelier).

Contexte

- Négociations des nouvelles conventions collectives: moyens de pression, grève
- Remise en question du travail enseignant, de l'autonomie des savoirs, des jugements et des actes professionnels dans le discours public

Résultats

Constats généraux

1. La culture enseignante, de plus en plus soumise à des autorités et attentes exogènes associées à la Nouvelle gestion publique (NGP), est en période de crise ;
2. Il existe un lien formel entre la gestion axée sur les résultats et la récupération des injonctions de la noosphère par les autorités scolaires, portant atteinte à l'autorité pédagogique et à l'autonomie professionnelle;
3. Sur le plan épistémologique, les appels à l'efficacité, à la rentabilité du système et à la performativité quantifiable réduisent l'autonomie professionnelle, les horizons d'actions possibles et l'agentivité des enseignants et de leurs élèves
4. Sur le plan de sa transmission et de son appropriation (processus d'acculturation), elle devient, de par ses ruptures, les incertitudes liées au contrôle accru sur les pratiques qui en découlent, déstabilisante, aliénante et prolétarisante plutôt que capacitante pour certains enseignants (dont ceux en insertion professionnelle).
5. Les enseignants, comme praticiens sociaux, organisent individuellement, localement et à plus grande échelle (syndicalement) des tentatives de résistance axées sur la réaffirmation de leur autonomie professionnelle face aux autres acteurs scolaires

Une crise des autonomies ?

- Les enseignants peinent à imaginer leur avenir professionnel, en dépit de l'hégémonie d'une forme scolaire canonique et ;
- Ils ressentent une rupture avec le passé: sur le plan des finalités et des valeurs (Pourquoi éduquer ? Pourquoi enseigner ? Pourquoi apprendre ?) , en lien avec leur autorité pédagogique et leur autonomie professionnelle, qu'ils sentent attaquées et fortement réduites par les effets de la Nouvelle gestion publique:
 - La «terreur de la performativité»
 - L'obsession de la commensurabilité
 - L'appel à l'efficacité, à la rentabilité du système tout entier
- Les enseignants sont appelés à se concevoir comme étant à «valeur ajoutée» ou non
- Leur travail est de plus en plus restreint en terme de mise en œuvre d'une normalisation s'appuyant sur des prescriptions de moyens, jadis du ressort exclusif de leur autorité d'experts et de l'exercice de leur autonomie professionnelle

Ce qui émergerait des tensions entre le perspective gestionnaire et l'autonomie professionnelle (Demazière, Lessard et Morrissette, 2013)

Réduction du pouvoir professionnel (Freidson 1986)

- Remise en question «d'une autonomie jugée excessive et porteuse de dérives incontrôlables» ;
- mise en cause de la dimension discrétionnaire du
- jugement dans les pratiques de travail ;
- critique du métier, de l'insuffisance supposée de son efficacité et de la disproportion de ses coûts ;
- stigmatisation de l'action collective et syndicale réduite à un corporatisme entravant tout changement et source de rigidité de l'organisation.