

VERS UN RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE L'ENSEIGNANT ?

Léopold PAQUAY*

Résumé. Cet article passe en revue un éventail d'objectifs et de stratégies de formation privilégiés par les concepteurs de programmes et par les formateurs d'enseignants. Il élucide les fondements des choix prioritaires habituellement opérés dans le but de dégager des principes permettant de fixer les axes d'une formation initiale de professionnels de l'enseignement.

Abstract. This article reviews a range of training objectives and strategies favoured by program planners and teacher trainers. It casts a light on the reasons for the usual priority choices, so as to draw principles enabling to set the main lines of a preservice training for teaching professionals.

Que devrait savoir tout enseignant ? Que devrait-il pouvoir faire ? Quelles attitudes devrait-il pouvoir adopter ? Quels ressorts devraient dynamiser son évolution ? Ce sont là autant de facettes d'une même question : « quelles sont les compétences professionnelles souhaitables pour des enseignants ? » Le terme de « compétence » est pris ici dans son sens large ; il comprend les acquis de tous ordres (savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir) nécessaires pour réaliser une tâche et résoudre des problèmes dans un domaine déterminé.

Dans le cadre de formations initiales et continuées, un référentiel de compétences professionnelles est l'ensemble structuré des compétences nécessaires pour exercer un métier ; cet ensemble est considéré comme une référence (« un idéal ? ») par des concepteurs, planificateurs, gestionnaires ou évaluateurs de programmes de formations (ou par un individu lorsqu'il joue ces divers rôles pour établir ou évaluer son propre parcours de formation).

* Professeur à l'Université Catholique de Louvain (à Louvain-la-Neuve en Belgique) et à l'École Normale Catholique du Brabant Wallon à Nivelles. Contact : Unité de recherche en Didactique et Évaluation des apprentissages Scolaires, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Voie du Roman Pays, 20 B-1348 Louvain-la-Neuve. Des premières moutures de ce texte ont fait l'objet de communications au colloque du Réseau pour la Recherche en Éducation et en Formation (REF) à Sherbrooke, le 9 octobre 1992 et au Congrès de l'ADMEE à Lyon, le 21 septembre 1993. Une version plus étoffée est parue dans la revue « Pédagogies » sous le titre « Quelles priorités pour la formation initiale des enseignants ? » (Août 1993).

Dans les formations professionnelles d'adultes en entreprise, les priorités d'une formation sont généralement l'objet d'un consensus assez facile. L'analyse d'un poste de travail sous la forme de fonctions, de tâches, de procédures, de « comportements-experts », etc. permet de définir une « carte de compétences » de l'ouvrier ou de l'employé « expert » dans tel poste actuel ou futur.

Dans les formations intensives de travailleurs sociaux par contre, dans la formation des enseignants tout particulièrement, il est difficile d'établir une telle « carte de compétences ». Ainsi que l'ont montré Crahay (1986) et Bayer (1986), il n'existe pas de profil type du bon enseignant !

Un référentiel ... pas un moule !

Levons immédiatement une objection. Par le passé, les divers essais d'établissement d'un profil de compétences des enseignants ont soulevé des résistances compréhensibles : on avait peur des risques d'uniformisation, voire de robotisation du métier. Précisons donc immédiatement qu'un référentiel de compétences ne constitue pas nécessairement un « profil type » ni un moule aliénant. Ainsi, Le Boterf (1993) insiste-t-il sur la nécessité de présenter au personnel d'une entreprise des « cartes de compétences » de façon telle que les gens puissent exprimer leurs besoins individuels de formation en fonction des exigences de l'organisation et non pas seulement en fonction de leurs désirs de développement personnel souvent en méconnaissance du fait des exigences du métier. Similairement, peut-être, pour des enseignants qui réfléchissent individuellement sur leur métier, un référentiel de compétences pourrait constituer une référence interpellante qui susciterait des prises de conscience de dimensions négligées.

En formation continuée, un tel référentiel pourrait être utilisé comme une base de négociation des axes d'une formation (De Peretti, 1989) ; en formation initiale également, en vue de sensibiliser les étudiants aux diverses dimensions du métier. Bref, un référentiel de compétences peut se révéler particulièrement utile dans une perspective personnaliste, ouverte et dynamisante de la formation.

Encore faut-il établir un tel référentiel de compétences. Si les tentatives passées pour définir un « profil général » de l'enseignant ont souvent échoué, peut-être est-ce parce qu'elles s'inscrivaient chacune dans des conceptions trop particulières du métier, en d'autres mots, dans des paradigmes spécifiques. Le projet de cet article est de recenser les

paradigmes prioritaires qui ont prévalu dans le passé ou qui prévalent encore maintenant, de dégager des compétences prioritaires selon chaque paradigme, de façon à construire un cadre général qui permette l'établissement d'un référentiel détaillé des compétences professionnelles. Mais qu'est-ce qu'un paradigme ?

Quelques paradigmes relatifs au métier d'enseignant

Il est bien connu que tout savoir scientifique se construit à partir de paradigmes, ces noyaux de principes et d'hypothèses fondamentaux qui déterminent le mode d'approche d'une réalité. Les pratiques sociales sont aussi fondées sur des paradigmes. Ainsi, ce concept de paradigme a-t-il été repris par Zeichner (1983) pour désigner les noyaux des représentations et des croyances quant à la nature de l'enseignement et quant à la manière dont on apprend à enseigner.

Zeichner (1983) suggère que les principes de l'enseignement et de la formation des enseignants se résument sous la forme de quatre paradigmes fondamentaux qui représentent les modes de pensée actuels en matière de formation des enseignants (Calderhead, 1992) :

a) le paradigme comportemental qui envisage l'enseignement comme un ensemble de capacités plus ou moins isolables à pratiquer et à maîtriser ;

b) le paradigme artisanal qui envisage l'enseignement comme un ensemble de compétences professionnelles à acquérir sur le terrain ;

c) le paradigme critique, orienté vers la recherche, qui envisage l'enseignement comme un ensemble d'aptitudes à une investigation critique et réfléchie permettant de transformer une problématique d'enseignement ;

d) le paradigme personnaliste qui envisage l'enseignement comme un processus de développement personnel à partir des principes et engagements particuliers propres à l'enseignant ou au futur enseignant.

Au tableau 1, ces quatre paradigmes sont mis en correspondance avec les quatre conceptions de l'expertise professionnelle selon Kennedy (1987) et avec les quatre dimensions de l'enseignement définies par Grootaers & Tilman (1991). Ces distinctions et d'autres qui seront précisées au fur et à mesure, m'ont permis de dégager six ensembles de paradigmes relatifs à la nature de l'enseignement. Je les ai identifiés chacun par une étiquette désignant l'enseignant :

1. un « maître instruit », celui qui maîtrise des savoirs ;

2. un « technicien » qui a acquis systématiquement des savoir-faire techniques

3. un « praticien-artisan » qui a acquis sur le terrain des schémas d'action contextualisés ;
4. un « praticien réflexif » qui s'est construit un « savoir d'expérience » systématique et communicable ;
5. un « acteur social » engagé dans des projets collectifs et conscient des enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes ;
6. une « personne » en relation et en développement de soi.

Un paradigme, en éclairant le réel à sa manière, ne permet généralement d'approcher qu'une part de la réalité. Selon les paradigmes adoptés, non seulement les perspectives sont différentes (on voit les choses autrement), mais surtout les modes d'action diffèrent (on fixe d'autres objectifs, on choisit d'autres stratégies).

Cet article a précisément pour but d'explicitier, pour chaque paradigme, les objectifs clés et les stratégies prioritaires de formation d'enseignants. Il devrait permettre à des formateurs d'enseignants et à des concepteurs et des évaluateurs de programmes de relativiser leurs propres évidences, de valoriser la complémentarité de leurs points de vue et de fixer des priorités en tenant compte des recherches récentes relatives à la formation des enseignants. On aboutira ainsi à définir un cadre pour établir un référentiel des compétences professionnelles des enseignants.

En outre, je montrerai incidemment que le type de compétences auquel on aboutit dépend de la méthode de production. Souvent en effet, les options paradigmatiques sont masquées derrière le choix d'une méthode plus ou moins rationnelle adoptée pour définir les compétences prioritaires. Pour mettre en évidence à titre d'hypothèse ces liens entre les paradigmes et la méthode de production des compétences professionnelles, j'ai structuré l'exposé autour de six questions. Pour chacune d'elles, je définirai le paradigme et les options méthodologiques correspondantes. J'expliciterai les compétences (objectifs) et les stratégies de formation prioritaires. Un exemple relatif à la formation des enseignants à l'évaluation permettra de percevoir plus finement la spécificité de chaque paradigme. Le tableau 2 résume les compétences cadre et les stratégies de formation privilégiées selon chaque paradigme.

Tableau 1. Conceptions diverses du métier d'enseignant et de la formation des enseignants

	Quatre paradigmes d'une formation des maîtres (Zeichner, 1983)	Quatre conceptions de l'expertise (Kennedy, 1987)	Quatre axes d'une formation (Grootaers & Tilman, 1991)	TYPE D'OBJECTIF DOMINANT
L'enseignant est conçu comme ...				
1. Un « maître instruit » A. Un transmetteur de savoir B. Un applicateur de principes		Application de théories et de principes généraux		1. SAVOIR
2. Un technicien	Paradigme comportemental	Habiletés techniques		2. SAVOIR FAIRE TECHNIQUE
3. Un praticien-artisan	Paradigme artisanal			3. « SAVOIR » PRATIQUE
4. Un praticien réflexif A. Enseignant réflexif B. Enseignant-chercheur	Paradigme critique	Analyse critique Action délibérée	« Professionnel de la pédagogie » (1-2-3-4)	4. SAVOIR D'EXPÉRIENCE (plus ou moins formalisé)
5. Un acteur social A. ... partenaire engagé B. ... analyste lucide		Analyse critique	« Travailleur scolaire » « Acteur social »	5. ENGAGEMENT
6. Une personne A. ... en relation B. ... en devenir soi	Paradigme personnaliste		Une personne	6. » SAVOIR-ÊTRE » ET « SAVOIR-DEVENIR »

Tableau 2. Objectifs et stratégies privilégiés pour chaque conception du métier d'enseignant

L'enseignant est conçu comme...	Compétences-clés (OBJECTIFS PRIORITAIRES)	Stratégies privilégiées (EN FORMATION INITIALE)
1. Un « maître instruit »	1. A. ... qui maîtrise les contenus à transmettre 1. B. ... qui connaît les principes de l'enseignement	Priorité aux cours et aux travaux pratiques D'abord la théorie, ensuite la pratique (lieu d'application des principes)
2. Un technicien	2. A. ... qui met en œuvre les techniques apprises 2. B. ... qui organise des apprentissages et réalise les autres tâches	Priorité à une structure modulaire, aux exercices progressifs, aux savoir-faire techniques de l'enseignement (technique privilégiée : le micro-enseignement).
3. Un praticien artisan	3. A. ... qui a du métier (des schémas d'action, des routines) 3. B. ... et remplit en contexte les diverses fonctions de l'enseignant	Priorité aux stages en compagnonnage avec un « maître » L'apprentissage sur le tas par des immersions de longue durée
4. Un praticien réflexif	4. A. un « professionnel » qui analyse ses pratiques (et apprend par cette réflexion) 4. B. un « enseignant-chercheur » qui produit des outils innovants	Priorité aux études de cas, au questionnement des pratiques observées, à la préparation et à l'exploitation des stages Priorité à la production - lors de stages à projets - dans des mémoires professionnels
5. Un acteur social	5. A. un « partenaire engagé » dans des projets collectifs (au sein de l'établissement) 5. B. un citoyen lucide quant aux enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes	Priorité à des réalisations de projets collectifs Priorité à une gestion démocratique des cours, de la classe et de l'établissement Priorité à des séminaires de sciences humaines (sociologie, psychologie, philosophie, éthique) et à la formation générale ; participation à des débats ; réalisation d'études de cas
6. Une personne	6. A. ... qui communique positivement avec autrui 6. B. ... qui est en cheminement de développement personnel	Priorité aux ateliers de communication Priorité aux stages de développement personnel Priorité à l'accompagnement personnalisé.

1. QUE DOIT CONNAITRE UN ENSEIGNANT ? UN POINT DE VUE DE FORMATEURS...

1.1. Connaître les savoirs à enseigner

La conception dominante dans certains milieux de formateurs d'enseignants est que l'enseignant est d'abord un **transmetteur de savoirs disciplinaires**. « Si tu veux apprendre les mathématiques,... (l'histoire, la musique...) à John, il faut d'abord connaître les mathématiques (...) ». La priorité d'une formation initiale d'enseignants consiste dès lors à leur faire acquérir les savoirs et savoir-faire à transmettre. Dans cette perspective, les objectifs prioritaires d'une formation à l'évaluation consistent d'abord à approfondir la maîtrise de la matière (puisque la matière correcte constitue le référent de l'évaluation).

Cependant, l'enseignant ne pourra amener les élèves à donner sens aux contenus à apprendre que s'il a lui-même réfléchi sur le sens de ces contenus disciplinaires (Fourez, 1991). Une maîtrise approfondie et réfléchie de savoirs **interdisciplinaires** est également indispensable pour conduire des enfants et des adolescents à comprendre un monde complexe en évolution (Morin, 1986). Le choix de l'expression « maître instruit » témoigne précisément de cette ouverture par une analogie volontaire avec le « tiers-instruit », expression par laquelle Michel Serres (1991) désigne l'initié qui a appris à naviguer dans les savoirs mouvants et qui a intériorisé des savoirs « métissés » lui permettant de comprendre la complexité.

1.2. Connaître les principes

Une autre conception classique donne aussi une place centrale au savoir. Pour devenir un enseignant expert, il faut d'abord **connaître les théories et les principes** avant de les appliquer. Selon cette conception, au niveau de la structure générale des études, les étudiants doivent d'abord connaître les bases théoriques en didactique spéciale, en méthodologie générale, en psychopédagogie, voire même dans les disciplines fondatrices des sciences de l'éducation : la psychologie, la sociologie, l'histoire, etc.

Selon cette conception de l'apprentissage du métier d'enseignant, la formation à l'évaluation consistera d'abord en un cours théorique sur l'évaluation suivi d'exercices pratiques et de travaux dirigés (et d'applications ultérieures dans le cadre des stages.)

La conception de l'enseignant expert comme « applicateur de principes généraux qui ont été établis par des spécialistes » ne résiste pas à l'analyse (Kennedy, 1987). Une telle approche normative pose beaucoup de problèmes surtout pour la formation de l'enseignant novice : Quand doit-il appliquer tel principe ? Sur quels critères va-t-il choisir le principe qui convient ? Quels bénéfices peut-il escompter de telle application ? Comment articuler des principes concurrents face à un cas concret ?... On constate trop souvent que, au moment du passage à la pratique, l'étudiant doit tout réapprendre. Pourquoi ? Les savoirs enseignés sont principalement d'ordre déclaratifs (ils permettent de parler du réel), alors que, dans l'action, on a besoin de savoirs procéduraux et conditionnels (Tardif, J., 1992).

1.3. Stratégies de formation d'un « maître instruit » : la théorie d'abord !

Les deux conceptions ci-dessus ont en commun de privilégier des savoirs. Ce paradigme de la primauté des savoirs a des conséquences très importantes dans la façon de structurer et d'organiser une formation initiale. Ainsi, on concentre en début de formation des apports théoriques quant aux disciplines à enseigner et quant aux principes didactiques et pédagogiques et on reporte nécessairement les exercices didactiques et les stages vers la fin de la formation.

Par ailleurs, les tenants d'une telle conception privilégient les contenus et les traduisent sous la forme de cours théoriques ou de recyclages disciplinaires. Par exemple, la compétence « se centrer sur l'adolescent et comprendre son fonctionnement » sera automatiquement transposée sous la forme d'un cours à intitulé disciplinaire : « psychologie de l'adolescent ». Les tenants de cette position oublient trop souvent sans doute que la maîtrise d'un savoir nécessite davantage qu'une connaissance superficielle.

1.4. Question de méthode !

Au départ de l'exploration du premier paradigme, nous avons émis l'hypothèse que, confrontés à la question « Que doit connaître un enseignant ? », des formateurs d'enseignants privilégieraient massivement les savoirs disciplinaires, tout au moins dans certains lieux de formation. Mais est-ce là une bonne question ? Et, d'un point de vue méthodologique, est-il acceptable de fonder un programme de formation sur les

seules représentations des formateurs ? Non seulement, comme l'a montré Fourez (1985), laisser aux seuls enseignants d'une discipline le choix des contenus et des objectifs prioritaires ne favorise pas la cohérence de la formation d'un jeune ou d'un professionnel. Plus fondamentalement, les objectifs prioritaires devraient découler d'une analyse des exigences du métier. Comment ? Par une analyse des besoins ou par une analyse du profil des compétences de l'enseignant débutant ; c'est ce que nous allons faire bientôt.

Dans une démarche réfléchie d'élaboration de programmes, la prise en compte des priorités des formateurs de chaque discipline vient en second, comme un filtre qui tient compte des ressources humaines. Ce qui n'empêche nullement d'ailleurs que les formateurs participent aux débats quant aux priorités de fond, mais alors, non pas comme professeurs de telle ou telle discipline, mais comme acteur social ouvert et critique.

2. QUE DOIT POUVOIR FAIRE UN ENSEIGNANT ?

2.1. Une méthode classique : l'analyse d'un poste de travail

Depuis les années soixante-dix, de nombreux programmes de formation professionnelle ont été développés, surtout aux États-Unis, en appliquant les démarches classiques de « *job-analysis* ». Le « poste de travail » est décomposé en fonctions et celles-ci en tâches. Par exemple, le **job** « être enseignant » comprend les fonctions suivantes : « planifier un cours », « évaluer », « éduquer », « gérer un groupe classe », « collaborer dans une équipe », « communiquer avec les parents », etc. Chacune de ces fonctions est explicitée en listes de tâches à remplir. Ainsi, par exemple, la fonction « évaluer » peut être décomposée en tâches telles que « choisir les procédures d'évaluation », « construire un test », « l'appliquer », « le corriger », « produire des notes », « conseiller des remédiations », mais aussi, « mettre en place des démarches d'auto-évaluation des élèves », « juger les démarches et outils quant à leur fiabilité, leur validité et leur pertinence ».

Ces listes des tâches que devraient pouvoir réaliser des enseignants constituent autant de compétences spécifiques à acquérir au cours de leur formation initiale ou au début de la carrière professionnelle. On imagine sans peine la liste impressionnante de compétences spécifiques que devraient maîtriser et intégrer des enseignants.

2.2. Des objectifs hiérarchisés

Depuis quelques années, divers programmes ont été développés selon une structure hiérarchique d'objectifs, surtout en Amérique du Nord. Plus proche de nous, la proposition de Meirieu (1989) pour un programme de formation des IUFM explicite la fonction « préparer un enseignement » sous la forme de quelques compétences : « 1. organiser un plan d'action pédagogique dans les disciplines enseignées (programmation hebdomadaire, mensuelle, trimestrielle, annuelle) ; 2. préparer une situation d'apprentissage visant un objectif précis et adapté à un public déterminé ; 3. mettre en œuvre une situation d'apprentissage pour que les élèves apprennent ».

Chacune de ces compétences est décomposée en compétences plus spécifiques. Ainsi par exemple la compétence n° 2 « Préparer une situation d'apprentissage visant un objectif précis et adapté à un public déterminé » implique selon Meirieu (1989) : « traduire des finalités en buts et objectifs opérationnels ; transformer des contenus de programme en objectifs opérationnels ; identifier les représentations des élèves pour définir les « objectifs-obstacles », etc. (voir aussi la liste des compétences établies par Develay, 1991).

2.3. Des stratégies prioritaires

Très souvent, les programmes de formation sont structurés de façon modulaire, chaque module permettant d'atteindre une compétence particulière ou quelques compétences associées. Dans la progression globale prévue, mais aussi au sein de chaque module, les compétences professionnelles sont ainsi exercées une à une, selon une progression préétablie, et avec une évaluation formative à chaque étape. Dans les premiers apprentissages des savoir-faire techniques, on favorise le micro-enseignement classique (Wagner, 1988).

Malheureusement, comme le démontre Anderson (1986), les programmes de formation d'enseignants définis en fonction des compétences attendues sont souvent trop mécanistes : ils reposent sur une conception « sommative » de l'acquisition des connaissances ; ils sont structurés comme si les savoir-faire professionnels pouvaient se construire pas à pas l'un après l'autre. Une façon de compenser cette limite est d'introduire des modules d'intégration (De Ketele, 1990). Mais ce n'est souvent qu'un emplâtre s'il s'agit là du seul moyen mis en œuvre pour assurer la cohérence d'un programme de formation.

2.4. Apports de l'analyse des tâches

Malgré ses limites, l'approche désormais classique d'analyse d'un poste de travail reste utile pour déterminer les fonctions à remplir et les tâches à réaliser. Ainsi, la formation initiale devrait sans doute préparer à toutes les tâches qu'exerce un enseignant, y compris par exemple remplir les documents administratifs, animer une réunion de parents, rencontrer les parents, résoudre des conflits d'équipe, organiser un voyage scolaire, etc. Pour élaborer des programmes de formation d'enseignants, des listes de compétences sont ainsi très utiles à titre d'aide-mémoire (voir par exemple : De Landsheere, 1976 ; Meirieu, 1989 ; De Peretti, 1989 & 1993 ; Québec, 1992 & 1994, etc.).

Mais doit-on pour autant privilégier une approche atomistique où chaque savoir-faire technique est acquis isolément ? Si on n'y prend garde, on court le risque d'un émiettement, d'une parcellisation des compétences qui ne rend plus compte du fonctionnement des professionnels en situation et des opérations qu'ils ont à mettre en œuvre. D'où une troisième question...

3. COMMENT FONCTIONNE UN PRATICIEN EN ACTIVITÉ ?

Les conceptions ci-avant sont à dominante normative. Par contre, l'analyse des systèmes experts est une approche à dominante descriptive ; elle permet de dégager les démarches, les façons de faire, les tours de mains, les routines des experts efficaces dans un domaine (Perrenoud, 1988). Appliquée à l'enseignement, cette méthode a permis de dégager une image nouvelle du métier.

3.1. Un artisan ?

L'enseignant expert peut être considéré comme un bon bricoleur, ou plutôt comme un « artisan » (tel que décrit par Levi-Strauss) qui excelle dans l'art de rassembler les matériaux disponibles et de les structurer en un projet qui prend sens intuitivement (Perrenoud, 1982). Pierre Yerlès a proposé en 1991 une description des plus justes et des plus belles dans des jeux de métaphores : un artisan bricoleur en quête de la « fée occasion », un joueur, tresseur, doseur, un tacticien du quotidien. Comme l'a montré Perrenoud dès 1982, « la pratique pédagogique en classe n'est pas la mise en pratique d'une théorie ni même de règles d'actions ou de recettes. En tout cas elle n'est pas que cela (...) ; l'enseignant fonctionne comme un bricoleur qui fait avec les moyens du bord ! »

Cette image du bricoleur ou de l'artisan ne rend que partiellement compte des mécanismes en jeu. En fait, l'enseignant est un preneur de décisions. En moyenne, un instituteur prend une décision conséquente toutes les deux minutes (Clark & Lampert, 1986). Ces décisions sont le plus souvent non réfléchies, automatisées, fondées sur les représentations, sur des schèmes d'analyse de situations qui lui permettent de trouver des réponses adaptées aux situations quotidiennes.

Ainsi, par exemple, le praticien-évaluateur se présente sous un autre jour que l'évaluateur-technicien rencontré précédemment. Dans la plupart des systèmes scolaires, et si l'on adopte un point de vue réaliste, le praticien-évaluateur évalue rapidement (pour préparer les épreuves, les corriger et négocier avec les élèves, etc.), il présente toutes les apparences de l'impartialité, il utilise le système d'évaluation pour faire respecter le contrat didactique, il évalue de façon à rassurer ou mobiliser les parents, il conserve une routine d'évaluation par-delà les changements de programme, les réformes..., il utilise l'évaluation pour moduler la progression dans le programme de manière à retomber sur ses pieds en fin d'année, il maintient le niveau des élèves et les taux de redoublement, d'abandon ou d'échec dans des limites « raisonnables », il sait limiter la part de doute ou de culpabilité qui accompagne souvent l'évaluation (Perrenoud, 1988).

En quelque sorte, la première image de l'enseignant dans son fonctionnement est celle d'un artisan qui a des tours de mains, qui exploite intuitivement les opportunités en fonction d'un projet. Comment former à cette pratique du métier ?

3.2. Priorité aux stages ?

Les stages constituent le lieu privilégié de la formation pratique. Ils permettent aux novices d'acquérir les « tours de mains » du métier dans un compagnonnage avec des praticiens expérimentés. « C'est dans les stages qu'on apprend le plus ! » disent unanimement les futurs enseignants. On pourrait dès lors, comme dans le canton de Genève, mettre intensivement en stages actifs les candidats enseignants dès le début de leur première année de formation (Bolsterli, Cifali, Dandelo, Holzer, Perrenoud & Snoeckx, 1991).

Il est certain que c'est lors des stages que les étudiants acquièrent et automatisent les schémas d'analyse et d'action nécessaires pour préparer et guider les apprentissages. Il s'agit de « savoirs pratiques » fortement contextualisés (Malgaive, 1990). Les stages sont également une occasion irremplaçable de la construction de l'identité professionnelle (Tardif, 1992).

Mais les stages sont aussi souvent l'occasion pour le futur enseignant de se conformer aux pratiques traditionnelles, de découvrir et de renforcer les recettes qui marchent avec l'élève moyen, bref d'acquérir « un savoir pratique » entièrement coupé de la théorie. J'ai même souvent constaté que les étudiants les plus insécurisés s'accrochaient à ces « savoirs pratiques » au point qu'ils devenaient hermétiques à toute réflexion théorisante (ce constat est également relevé par Calderhead, 1992). Or, seule une telle théorisation permettrait une transposition et une adaptation de ces « savoirs pratiques » à des situations nouvelles. Les stages forment des praticiens, pas nécessairement des professionnels !

4. COMMENT FONCTIONNE UN PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNEMENT ?

Dans la plupart des pays occidentaux, le métier d'enseignant tend à être considéré comme une « profession ». Qu'est-ce à dire ? Un professionnel réalise en autonomie des actes intellectuels non routiniers qui engagent sa responsabilité. Son art et ses techniques s'acquièrent par une longue formation. Souvent en outre les professionnels sont structurés en un organisme officiel (ou corporation) qui veille entre autre au respect d'un code éthique (voir Lemosse, 1989 ; Bourdoncle, 1991 ; Carbonneau, 1993 ; Perrenoud, 1993).

4.1. Un praticien réflexif

Le professionnel est autonome non seulement en tant qu'il est capable d'autoréguler son action, mais également en tant qu'il peut guider son propre apprentissage par une analyse critique de ses pratiques et des résultats de celles-ci. On pourrait le considérer comme un stratège qui ne se fie pas seulement à des connaissances de bases pourtant éprouvées ; il les met régulièrement à jour, essaie de nouvelles approches afin d'améliorer l'efficacité de sa pratique » (Wideen, 1992, p. 34). Comme le dit Perrenoud (1992), « la professionnalisation, c'est aussi la capacité de capitaliser l'expérience, de réfléchir sur sa pratique pour la réorganiser ». On peut se référer aux nombreux travaux qui se développent actuellement à propos du praticien réflexif (Schön, 1983, 1987 ; Tardif, 1992 ; Saint-Arnaud, 1992 ; Grootaers, 1991 ; etc.). Par une réflexion sur sa pratique et ses effets, le praticien se constitue un « savoir d'expérience » en évolution (Tardif, 1993 ; Trousson, 1992).

Quelles sont les compétences nécessaires pour fonctionner comme un « professionnel réflexif ? » Donnay & Charlier (1990) ont développé un modèle qui permet de générer les compétences clés. Il suffit d'analyser chaque partie de l'énoncé suivant : « En fonction d'un projet de formation (...) explicité, le formateur tient compte de manière délibérée du plus grand nombre possible de paramètres de la situation de formation, articule de manière critique les éléments de la situation (grâce à ses théories personnelles et collectives). Le formateur envisage différentes possibilités d'actions et prend des décisions (choisit, résout, projette, planifie...). Le formateur les met en œuvre dans des situations concrètes, vérifie l'adéquation de son action, la réajuste, l'adapte si nécessaire et tire des leçons pour la suite ». Bref, un professionnel est un analyste de situations dans leur singularité et un décideur réflexif (1). Si la réflexion est approfondie, peut-être même devient-il « chercheur » ?

4.2. Un enseignant-chercheur

Un enseignant qui peut décrire ses pratiques, qui explicite les démarches d'élaboration de ses projets, qui prend ses décisions après avoir mûrement réfléchi les enjeux d'alternatives diverses et qui évalue les effets de son action réalise une démarche proche de celle du chercheur professionnel. Peut-on le considérer comme un enseignant-chercheur ?

Après une analyse approfondie de points de vue divers sur cette question, j'ai conclu à un continuum entre le « praticien réflexif » et le « praticien-chercheur » (Paquay, 1993-a). Pour être « enseignant-chercheur », il faut, entre autre, être capable de mettre en œuvre une démarche réfléchie de résolution de problèmes, c'est-à-dire : d'observer et de décrire des situations éducatives, de les analyser selon plusieurs points de vue explicites, de formuler des hypothèses explicatives, de rechercher de l'information qui réfute (ou corrobore) ces hypothèses, d'évaluer les hypothèses retenues, de rechercher des pistes de solution, mais aussi de produire méthodiquement des dispositifs et outils pour l'intervention, d'en expliciter les fondements et d'évaluer systématiquement leurs effets (Meirieu, 1988).

Au minimum, si la démarche d'explicitation de l'action est réalisée de façon à garantir une distanciation critique et si la démarche débouche

(1) Dans cette citation, il suffit de remplacer le mot « formateur » par celui d'« évaluateur » pour obtenir un exemple de ce qu'est un « évaluateur qui réfléchit »... à comparer aux priorités d'une formation à l'évaluation telles qu'elles ont été dégagées pour les autres paradigmes.

sur la production et la diffusion d'outils utilisables, on peut parler de « recherche dans l'action ». Par exemple, les produits de telles recherches pourraient être des descriptifs critiques de pratiques (de pratiques d'évaluation par exemple), des développements de matériel de formation (ou d'évaluation) adaptés à telle catégorie de situation, des évaluations systématiques d'une innovation locale, ou encore une explicitation détaillée et critique de la démarche d'analyse et de résolution d'un problème local (Paquay, 1993-b). De telles démarches de « recherches dans l'action » pourraient être réalisées par des équipes d'enseignants, mais aussi par des étudiants dans le cadre de leurs mémoires professionnels. J'y reviendrai après avoir précisé les stratégies privilégiées pour former des « praticiens réflexifs ».

4.3. Plus de réflexion sur les pratiques !

Les exercices didactiques et les stages forment généralement des praticiens, disions-nous précédemment. Ils peuvent toutefois être au cœur de la professionnalisation d'enseignants réflexifs s'ils sont préparés, encadrés et exploités dans cette perspective. Comment faire ? J'ai décrit par ailleurs une modalité de préparation et d'exploitation de stages par l'analyse de situations problèmes (Paquay, 1991-a). D'autres dispositifs d'exploitation de stage gérés en interdisciplinarité sont décrits par Chemin-Verstraete, Léhon et Paquay (1993). Une pratique particulièrement riche à cet égard est celle du « journal » telle que développée par Huberman et Jaccard à Genève (1992). Chaque étudiant doit présenter par écrit des descriptions de faits, d'anecdotes, d'événements vécus lors des stages ; il doit dégager un thème dominant, questionner ces observations, émettre des hypothèses, bref problématiser pour déboucher sur un projet de recherche ; il recherche différents éclairages sur ce problème au moyen de lectures, d'enquêtes et d'échanges ; enfin, il doit rendre compte du cheminement parcouru dans un travail de synthèse supervisé.

Le point critique d'une formation « d'enseignants réflexifs » à travers les stages est cependant l'organisation de l'accompagnement par des maîtres de stages chevronnés qui sont eux-mêmes habitués à réfléchir leurs pratiques. De nombreuses tentatives de formation de maîtres de stages ont été développées selon des modalités variées : la formation conjointe (à Ottawa, Bélair, 1993) ; les écoles associées (à Montréal, Carboneau et Hétu, 1990) ; la formation annuelle de maîtres de stages en éducation physique (à Louvain-la-Neuve, J. Florence, 1993) ; des partenariats d'écoles normales primaires avec des écoles fondamentales en rénovation (à Charleroi, Stordeur, 1987 ; à Nivelles, Gauthy, 1993). Selon des modalités diverses, des contrats clairs avec les écoles de stages

et les maîtres de stages ainsi qu'une formation élémentaire de ces derniers assure un minimum de cohérence entre les modèles théoriques d'enseignement préconisé et les pratiques théorisées en stage.

C'est là sans doute une réponse partielle au paradoxe exprimé par Perrenoud (1991) : « La professionnalisation entendue comme capacité à construire sa propre pratique, ses propres méthodes dans le cadre d'une éthique et d'objectifs généraux, ne peut se développer que sur le terrain, au contact des élèves et d'enseignants plus expérimentés. Or, ces derniers ne sont pas toujours de vivantes illustrations de la professionnalisation. Ce qu'on ne saurait leur reprocher, mais ce qui renvoie à un décalage entre le métier nouveau, préférable mais abstrait, et le métier ancien, discutable mais tangible. »

D'une façon plus générale, il importe de développer et de renforcer les liens théorie-pratique. Les moyens de formation d'enseignants réflexifs sont multiples. Outre ceux décrits dans Donnay & Charlier (1991), particulièrement le « diagnostic situationnel », citons à titre d'exemple : produire des démarches instrumentées d'enseignement en référence à une théorie de psychologie cognitive (Tardif, 1992) ; préparer des leçons en explicitant les choix effectués (Charlier, 1989) ; analyser les situations problèmes lors de stages, comparer deux recettes ou procédés dans une situation donnée, etc. (Paquay 1991-a). Autre moyen encore, la lecture guidée des ouvrages de Holborn, Wideen & Andrews (1992) peut aider à la prise de conscience par chaque futur enseignant des processus de construction de l'identité professionnelle tels qu'ils ont été analysés par les chercheurs.

4.4. Former à la recherche

Les mémoires professionnels constituent sans doute la clé de voûte d'une formation professionnelle, c'est-à-dire à la fois aboutissement et point de convergence. Ainsi que je l'ai montré par ailleurs (1991-b et 1993-a), ils peuvent être le lieu optimum d'une formation « d'enseignants-chercheurs ». Avec Vaniscotte (1992), on pourrait même imaginer une formation plus spécifique à la recherche : « L'enseignant en formation doit être initié aux méthodologies de recherche parce qu'elles lui donneront à la fois le recul critique et – ce qui est peut-être la principale qualité du bon enseignant – le doute permanent et le sens de la relativité. » Mais quel type de recherche ? Par priorité, sans doute, des recherches liées à l'action (Barbier, 1985, 1991), des recherches praxéologiques (Beillerot, 1991 ; Van Der Maren, 1993), c'est-à-dire plus concrètement des recherches de développement, des recherches évaluatives et des démarches de résolution de problèmes (Paquay 1993-a :

typologie adaptée de De Ketele, 1984 ; Parmentier, 1992). On notera cependant avec Perrenoud (1990) que l'essentiel c'est la professionnalisation ; la participation à la recherche n'est qu'un moyen partiel pour former des praticiens efficaces et en réflexion. Ainsi un mémoire professionnel n'est peut être pas le moyen premier pour former des professionnels qui réfléchissent. Un questionnement constant des pratiques observées et vécues reste sans doute une des priorités ; des démarches plus concrètes de questionnement sont proposées par Biron, Verschaeren & Watthee (1993).

Les approches ci-avant du métier d'enseignant sont à dominante psychopédagogique. Une approche sociologique va élargir l'éventail des fonctions de l'enseignant et ouvrir vers de nouvelles facettes du métier.

5. QUEL DEVRAIT ÊTRE LE RÔLE SOCIAL DES ENSEIGNANTS ?

5.1. Un acteur social engagé dans des projets collectifs

Le travail de l'enseignant ne se réduit pas à ses seules prestations en classe, « craie en main ». Tout qui intervient dans des écoles en rénovation peut constater que le métier change. Il reste bien sûr en partie individuel, mais dans son essence, il consiste en une insertion dans des projets communs (activités décloisonnées dans des classes-ateliers ou dans le cycle « 5/8 ans » par exemple). Ainsi que l'a montré Bourgeois (1991-b), les enseignants sont de plus en plus amenés à concevoir et à développer des projets pédagogiques, soit en groupes, soit au niveau des établissements. Ce qui implique nécessairement qu'ils s'engagent comme « acteur social » au niveau local.

Pour Quivy, Rucquoy & Van Campenhoudt (1989, p.131), « le concept d'acteur social représente un individu ou plus généralement un groupe ou un ensemble d'individus pratiquant un rapport social, c'est-à-dire qui coopère d'une manière conflictuelle ». Un individu n'est considéré comme acteur social ou partie prenante d'un acteur social que s'il intervient activement dans les interactions entre groupes, s'il est associé dans les productions de groupes et s'il est capable de défendre une position, de coopérer, de négocier.

Est acteur social l'enseignant engagé dans des projets collectifs (classe-atelier, classe-entreprise, projet en interdisciplinarité, participation constructive à des dispositifs communs d'évaluation, etc.), mais aussi l'enseignant engagé dans des débats pour définir un projet d'établissement et participer à sa gestion. Une telle prise de responsabilité

dans les projets et dans les rouages d'un établissement exige un profil nouveau que Grootaers & Tilman (1991) désignent par « **travailleur scolaire** ».

« En ayant la possibilité de définir le projet pédagogique, de le mettre en œuvre et d'en évaluer les résultats concrets, les équipes d'enseignants conquièrent une réelle responsabilité sur leur travail (...). Ce pilotage pédagogique contrôlé mené en concertation avec des collègues est une tâche nouvelle des enseignants, complémentaire au travail en classe avec les élèves » (p. 99). Cette tâche nécessite évidemment des moyens nouveaux (par exemple la reconnaissance des temps de concertation : voir Mommen, 1992) ; elle exige surtout des compétences nouvelles.

5.2. Apprendre à gérer des projets

Connaître les structures, l'organisation et le fonctionnement de l'institution école ; pouvoir analyser le système (où l'on fonctionne) dans ses multiples dimensions (inter-personnelles, organisationnelles, légales, politiques, économiques, idéologiques...) ; fonder les bases d'un projet sur cette analyse ; mettre en œuvre ce projet, et l'organiser collectivement ; le gérer, l'ajuster et l'évaluer, telles sont des compétences de base qu'il est possible d'acquérir dès la formation initiale (Bourgeois, 1991-b).

Comment ? **En réalisant des projets collectifs**, en construisant des outils pour aider la réalisation de chaque étape, en explicitant la démarche suivie, en l'évaluant et en explorant les conditions de transfert d'une pratique de projet. De tels projets peuvent s'inscrire dans un cours ou mieux encore se vivre en décloisonnement pluridisciplinaire. Peut-être aussi, dès la formation initiale, les étudiants peuvent-ils apprendre à assumer la co-gestion s'ils sont associés aux décisions de gestion de l'établissement ?

5.3. Un acteur social lucide et critique

L'école n'est pas un îlot extra-territorial ! Être un acteur social, c'est aussi « regarder plus loin que le bout de son nez... et que les murs de son école ! » C'est par exemple comprendre les mécanismes qui engendrent la violence à l'école (Dupriez, 1993). C'est être conscient que l'école est traversée par des conflits de valeur. C'est aussi être convaincu qu'on peut agir sur des décisions plus globales comme membre d'associations professionnelles, comme participant dans des groupes de pression ou tout simplement comme citoyen.

Pour avoir ainsi barre sur les options politiques, il faut être armé. Particulièrement, pouvoir analyser les pratiques quotidiennes et y percevoir les enjeux sociétaux (Grootaers, Liesenborgh, Dejemepe, Peltier, 1985). À titre d'exemple, voyons les priorités d'une formation à l'évaluation conçue dans cette perspective : l'enseignant peut prendre conscience des fonctions sociales de ses interventions en tant qu'évaluateur. Par la certification, non seulement l'enseignant sélectionne une élite mais également il provoque directement ou indirectement l'exclusion scolaire et par là l'exclusion sociale de certains élèves et conséquemment l'accroissement de la violence dans une société duale. Dès lors, choisit-il de développer dans sa classe et au sein de l'établissement des stratégies d'évaluation formative, des modalités de différenciation et cela en vue de « faire échec ».

Plus généralement, il est important que tous les enseignants puissent analyser les problèmes sociaux qui envahissent l'école et prendre conscience des enjeux sociétaux de leur action locale. Pour pouvoir réaliser de telles analyses et s'engager ainsi, une formation préalable est nécessaire.

5.4. Apprendre à déceler les enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes

Valoriser cette conception de l'enseignement, d'un point de vue structurel, c'est peut-être instaurer des cours de philosophie de l'éducation et d'analyse sociologique des pratiques éducatives (Grootaers & Tilman, 1991)... sans oublier les autres sciences humaines dont la psychologie (qui comprend d'autres aspects que la psychologie de l'enfant et que la psychologie de l'apprentissage).

Mais ce seront surtout des séminaires qui pourront être le lieu d'une analyse des enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes. De plus, une réflexion éthique s'impose. Gérard Fourez (1990) propose précisément des canevas de formation sous la forme de lectures, de séminaires et de conférences débats pour aider les enseignants à prendre conscience des enjeux sociaux, culturels et éthiques des pratiques éducatives.

Mais il ne s'agit pas de débats fumeux en chambre où brillent les beaux parleurs, il s'agit de débats où chacun s'engage corps et âme, prêt à affronter et à ajuster ses opinions, ses convictions et ses valeurs. Pour s'engager dans un tel débat, il faut sans doute allier un Moi fort et une ouverture au dialogue. D'où le sixième axe du métier d'enseignant et de la formation des enseignants.

6. COMMENT « ÊTRE » ENSEIGNANT ET « VIVRE » SON MÉTIER ?

6.1. L'image du « soi professionnel »

Les nombreuses enquêtes qui approchent le vécu subjectif de l'enseignant, constatent un profond malaise au sein du personnel enseignant (Brunet, Dupont & Lambotte, 1991). Les raisons en sont nombreuses. L'évolution de la société a provoqué une modification des fonctions de l'école et conséquemment des rôles de l'enseignant (Van Campenhoud, 1991) : l'enseignant n'a plus le monopole de l'information et doit adapter ses cours pour des élèves surinformés ; on attend des enseignants de compenser le manque de disponibilité des parents pour des tâches d'éducation ; les objectifs de l'école sont de moins en moins l'objet d'un consensus social ; l'enseignant doit dès lors se positionner dans des conflits de valeur.

Mais dans le même temps où le rôle de l'enseignant se complexifie, son statut social est en baisse : elle est révolue l'époque où l'instituteur était un des notables du village. Il n'est pas étonnant dès lors que les enseignants vivent des conflits d'identité. Ajoutons à cela les difficultés croissantes à organiser les apprentissages dans des classes hétérogènes avec des élèves qui n'admettent pas facilement les règles de vie en société. Et l'on comprendra la difficulté à développer une image positive du « soi professionnel » (Lentz, Frenay & Meuris, 1991).

On assiste à une véritable crise d'identité. Des évolutions s'imposent au niveau social (pour revaloriser le métier par exemple), mais aussi au niveau individuel, chaque enseignant ayant à se construire une identité professionnelle en évolution. Ce qui ne va pas sans crise (Huberman, 1990). Et dans ces périodes de crise, les transformations inévitables sont parfois difficiles à vivre (tout comme pour l'adolescent... ou le homard qui change de carapace !).

6.2. Quelles compétences prioritaires ?

Dans la perspective développée ci-avant, l'essentiel de la formation d'enseignants ne consisterait-il pas en un développement personnel lié au développement du projet professionnel ? La formation initiale ne devrait-elle pas aider l'enseignant à devenir soi, à se développer personnellement ? Ne devrait-elle pas en plus faire découvrir le plaisir d'enseigner ?

Par ailleurs, l'enseignant est un « être-en-relation ». Tous ceux qui s'interrogent sur l'efficacité de l'enseignement et qui ont l'occasion d'observer des situations variées d'enseignement, reconnaissent la primauté des compétences à communiquer, à gérer un groupe, à entrer en relation avec autrui (Dupont, 1986). Même si certains prétendent encore que « On a le sens de la communication ou on ne l'a pas ! », il est de plus en plus évident que les compétences relationnelles peuvent être développées (Baillauquès, 1990).

Selon le paradigme personnaliste, l'essentiel d'une formation consiste dès lors à « devenir-une-personne-en-relation ». Pour mieux percevoir ce qui distingue cette approche des autres, on peut préciser ce que devient une formation à l'évaluation. Pierre Marc (1991) montre que l'évaluateur exerce un pouvoir de manipulation sur les images que les élèves ont d'eux-mêmes et que les comportements d'évaluateurs renvoient fréquemment à des pulsions profondes et anciennes d'affirmation de soi. Pour former à l'évaluation, il est nécessaire dès lors d'amener les enseignants à reconnaître leurs affects et à prendre distance par rapport à ceux-ci. La formation à l'évaluation est donc nécessairement impliquante. Devant répondre à cette thèse provoquante de Pierre Marc, j'ai argumenté mon accord et j'ai d'ailleurs explicité des stratégies variées de formation d'une « personne évaluatrice » (Paquay, 1991-c).

Une question de fond se pose cependant. Y a-t-il un profil type, un modèle de référence de la « personne enseignante » ? Sans doute chacun a-t-il ses représentations d'un tel profil. Ainsi, par exemple, Rogers (1966) privilégie manifestement l'image d'une personne authentique, congruente, qui accepte inconditionnellement l'élève et trouve en lui-même la norme de son évolution. Autre exemple, Philippe Beumier a élaboré un modèle inspiré de la philosophie orientale (in Paquay, 1993-c). On trouve également des modèles de développement plus comportementalistes ou plus cognitivistes. Un accord sur un profil type étant impossible et humainement dangereux, il est cependant utile de décoder les cadres de référence pour éviter de mettre en place des stratégies unidimensionnelles.

6.3. Comment former des personnes ?

Dans les Instituts d'Enseignement Supérieur Pédagogiques belges francophones, le cours de « formation générale » vise explicitement le développement des compétences à s'exprimer, à communiquer et à analyser les relations. Ce n'est pas suffisant. Des programmes complémentaires de développement personnel s'imposent pour développer la présence à l'autre, pour sensibiliser à la dynamique de groupe et pour

améliorer la confiance en soi et la relation à autrui (voir Cohen & Despaigne, 1976 ; Chemin, Lehon & Paquay, 1993).

Mais des programmes et des structures ne suffisent pas. L'apprentissage à une communication authentique et à l'expression de soi ne peut se réaliser que dans un climat de confiance où les formateurs « parlent vrai » et cadrent clairement la communication. L'expression de soi serait complètement pervertie avec des formateurs qui imposent des injonctions paradoxales de type « sois spontané ». De plus, l'apprentissage à l'intériorité passe lui aussi sans doute partiellement par des témoignages de vie des formateurs (Liesse, 1993). Mais n'est-ce pas là un doux rêve ?

De plus, la formation personnelle ne supporte guère l'acharnement éducatif. À vouloir trop prescrire, on risque d'enfermer les enseignants dans des carcans d'exigences contraignantes et d'obligations parfois contradictoires. En réalité, comme le rappelle entre autre Abraham (1983), l'enseignant est d'abord une personne. Et une personne qui évolue passe par des « crises » transformatrices tout au long de sa vie (Huberman, 1989). Son évolution ne se téléguidé évidemment pas de l'extérieur. Il s'agira tout d'abord en formation initiale de provoquer une mise en mouvement vers un développement personnel. Il s'agira, ensuite tout au long de la carrière, d'offrir aux enseignants les conditions organisationnelles qui favorisent un développement personnel et relationnel vers plus d'unification (Baillauquès, 1990). Dans un environnement favorable, les personnes trouvent généralement en elles-mêmes des ressources considérables pour réaliser leurs potentialités propres au bénéfice de tous.

Sans doute faut-il inscrire clairement le développement personnel dans la formation professionnelle. Ainsi par exemple, Philippe Beumier développe-t-il un dispositif intitulé « communiquer et exister face à la classe » dans lequel le corps (la posture, les mimiques, le mouvement) sert de médiateur à un travail sur les attitudes professionnelles. Autre exemple, Jean-Claude Héту (1991) suscite l'expression des enseignants quant au vécu affectif dans l'intimité de la relation éducative. Par ailleurs, Simone Baillauquès accompagne les enseignants en activité dans l'intériorisation de leur projet. Et similairement, dans la formation initiale, on pourrait prévoir une structure d'accompagnement personnalisé pour favoriser l'émergence et l'affirmation du projet personnel et professionnel. Comme le montrent Honoré & Bricon (1981), le projet professionnel et le projet personnel s'interpénètrent.

7. ÉCLECTISME OU CHOIX ? VERS UNE SYNTHÈSE INTÉGRATIVE

7.1. Y a-t-il un « maître choix » ?

Nous venons de passer en revue six conceptions du métier d'enseignant. Chacune de ces conceptions se caractérise par des types de compétences prioritaires, par des stratégies privilégiées de formation et, bien souvent, par une méthode spécifique pour définir les compétences centrales. On pourrait être tenté d'évaluer ces diverses conceptions du métier et de sélectionner les meilleures. Ainsi, telles que je les ai présentées, on pourrait croire que les paradigmes normatifs centrés sur les savoirs (1), les savoir-faire techniques (2) et les schémas d'action (3) sont à remplacer par les paradigmes du praticien réflexif (4), de l'acteur social (5) et de la personne en développement (6). Cependant, un tel choix dans sa radicalité ne constitue-t-il pas un leurre ? Ceux qui proposent des points de vue nouveaux ont trop souvent tendance à rejeter les points de vue « traditionnels » (même dans ce qu'ils ont de meilleur). Ainsi, par exemple, le discours actuellement dominant sur l'enseignant réflexif et l'enseignant chercheur tend à mettre au second plan, voire à mépriser, les schémas routiniers d'action. Or, il ne faudrait pas oublier qu'un excès de réflexion paralyse l'action. Un praticien réflexif est d'abord un praticien qui agit et interagit en temps réel et non après des délais de réflexion ! On pourrait tenir un tel raisonnement à propos des « savoirs », tant décriés par certains et qu'il faudrait pourtant réhabiliter dans leur essence (Develay, 1992). On peut dès lors émettre l'hypothèse de la valeur de chacune de ces conceptions du métier et considérer que chacune d'elles développe une facette du métier. Il ne s'agit pas de points de vue contradictoires mais d'approches complémentaires.

Incidentement, on a pu percevoir combien la méthode de production des objectifs et le mode d'approche aboutissaient à privilégier certains types de compétences au détriment d'autres. Ici, également, certaines méthodes sont-elles préférables à d'autres ? En 1982, Stievenart & Tourneur ont présenté dix démarches différentes pour produire des objectifs et ont montré leurs apports spécifiques et complémentaires. Dans leur sillage, on peut donc plaider a priori en faveur d'une diversité de méthodes et de sources pour définir un référentiel de compétences.

Si l'on admet que chaque paradigme met en relief une facette du métier, on en arrive à déterminer un cadre pour élaborer un référentiel général de compétences professionnelles. La figure 1 esquisse quelques points essentiels de cette articulation. Mais que vaut ce cadre ? Quels sont ses fondements ?

7.2. Vers une validation de ce cadre de référence

On peut d'abord s'appuyer sur des points de vue d'experts. Ainsi, outre les auteurs déjà cités au long de cet article, on pourrait se référer aux conceptions du métier exprimées par Altet (1994) qui distingue « le mage », « le technicien », « l'ingénieur » et « le professionnel » ; ou encore aux rôles de l'enseignant dégagés par De Peretti (1993) : personne ressource, technicien, évaluateur, chercheur, responsable de relation. Même si l'accord n'existe pas quant au choix des facettes du métier, la multi-dimensionnalité semble être reconnue par tous : l'enseignant apparaît être (devoir être) un « homme orchestre » à multiples facettes.

Un deuxième type d'argumentation est fondé sur les besoins sociétaux nouveaux et sur les exigences nouvelles posées à l'école. Pour répondre aux besoins actuels prioritaires de formation des jeunes, on a besoin d'enseignants qui puissent

1. transmettre des savoirs clés qui donnent du sens ;
2. organiser l'apprentissage des compétences de base ;
3. faire acquérir des procédures automatisées ;
4. éveiller des chercheurs ;
5. dynamiser des citoyens engagés et critiques ;
6. accompagner des personnes en développement.

Adoptant une argumentation de ce type (1993-d), j'ai ainsi montré que l'école de demain ne pourra sans doute remplir ses nouveaux rôles que si, dans des équipes éducatives, un nombre suffisant d'enseignants vise le développement de ces diverses compétences chez leurs élèves, fût-ce en se spécialisant dans des complémentarités.

Enfin, troisième argument, ces diverses dimensions du métier sont reconnues par les enseignants eux-mêmes. Ainsi, une enquête de l'OCDE menée auprès d'enseignants français de tous niveaux a permis de dégager les 12 qualités premières des enseignants, telles que ceux-ci les perçoivent eux-mêmes (Altet, 1993). Nous les citons ici en les groupant selon les 6 paradigmes précédemment dégagés.

1. – Connaissance de la discipline et des matières enseignées.
 - Savoirs pédagogiques et didactiques.
 - Savoirs psychologiques et sociologiques sur l'élève.
 - Connaissance du système éducatif et culture générale.
2. – Les savoir-faire pédagogiques en classe, savoir conduire une séance, savoir communiquer, gérer un groupe, expliquer, évaluer.
3. – Le savoir-s'adapter au niveau du public, de la classe, de l'institution.
4. – Capacité à réfléchir sur ces pratiques, à se remettre en cause, à prendre du recul.

5. – Passion, enthousiasme, dynamisme.
6. – Les savoir-communiquer avec les élèves, mais aussi avec les collègues, les parents, l'extérieur.
 - Relation bienveillante, écoute, empathie.
 - Ouverture, créativité, humour et équilibre personnel.
 - Les savoir-devenir, évoluer, s'engager dans un processus permanent de formation, s'auto-former et innover.

Une remarque cependant : dans cette enquête, les enseignants du primaire accentuaient davantage les qualités personnelles et relationnelles ; les enseignants du secondaire mettaient en relief les savoirs. Mais le plus intéressant, c'est que, au delà des accents spécifiques, tous reconnaissaient ces diverses dimensions comme étant toutes importantes et constitutives de la « professionnalité » de l'enseignant.

7.3. Vers plus d'intégration

Nous venons de développer un cadre général pour un référentiel de compétences professionnelles. Il faut encore étoffer celui-ci en produisant des listes structurées de compétences. En fait, de telles listes existent pour quasi chaque paradigme (Paquay, 1993-c). Fondre celles-ci en une seule liste structurée ne va pas sans risques. On peut craindre que la combinaison de tous les paradigmes ne constitue un mélange détonant ou au contraire un amalgame incohérent et insipide !

En effet, non seulement, par définition, un paradigme privilégie-t-il certains types de compétences et en oblitère-t-il d'autres. Mais le type de formulation et le type de représentation du métier différent et sont parfois antinomiques. Des points de vue normatifs ne s'articulent pas sans tension avec des points de vue autonomisants. L'approche analytique du paradigme comportementaliste (2) est complémentaire sans doute de l'approche globale et développementale du paradigme personnaliste (6). Mais de là à fondre des listes de compétences dans un même ensemble, il y a un pas qui frôle l'incohérence !

L'essentiel n'est sans doute pas d'atteindre une liste de compétences unique et structurée. Pour autant que la valeur de chacune des facettes du métier soit reconnue, le référentiel-cadre que nous venons d'établir peut être utilisé comme révélateur pour analyser des programmes ou des parcours de formation. Il peut constituer une référence constante pour tout qui conçoit, structure, organise ou évalue des programmes généraux ou des parcours individuels de formation (fût-ce le sien propre). Pour éviter les incohérences, il importe de tendre vers plus d'intégration...

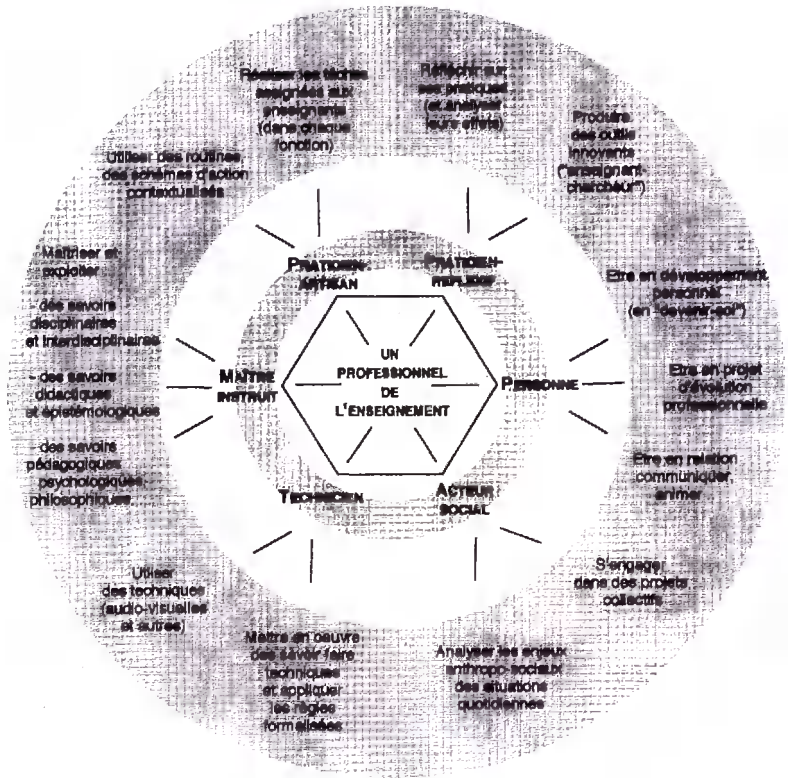


Figure 1. Un cadre pour définir un référentiel de compétences professionnelles.
 Intégration de six paradigmes
 (L. Piquay, U.C.L., 1994)

Intégration... Mot à la mode ? Solution miracle ? Ou terme fourre-tout qui cache souvent des différences d'interprétation ? Il ne s'agit pas ici de l'intégration qui consiste à incorporer les points de vue divergents dans une homogénéité simplifiante, ou dans des compromis boiteux. Il s'agit au contraire de la prise en compte des divers pôles et du renforcement de leur interdépendance dans leurs tensions dialectiques. Intégration... ! C'est l'élaboration d'un programme qui ait sens parce que les compétences partielles sont articulées dans des objectifs terminaux d'intégration (De Ketele, 1990). C'est aussi l'intégration constructive des moyens et surtout des personnes aux sens dégagés par De Peretti (1989). Dans le cadre de la problématique de cet article, intégrer des paradigmes signifie sans doute : reconnaître l'intérêt des compétences et des stratégies privilégiées selon chaque paradigme ; mettre en évidence leurs complémentarités et leurs interactions ; reconnaître les tensions entre pôles, neutraliser celles-ci dans leur pouvoir destructeur et les valoriser dans leur potentialité innovatrice ; renforcer les articulations, les liens entre les composants des systèmes et dispositifs mis en place ; viser la cohérence des parcours ; chercher les synergies dynamisantes... Mais une telle intégration est vivante ; elle évolue ; elle est à construire continuellement par chacun et, dans chaque établissement, elle peut renforcer les complémentarités créatrices.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abraham, A. (1984) (Éd.). *L'enseignant est une personne*. Paris : Éditions E.S.F.
- Altet, M. (1993). *La qualité des enseignants. Rapport sur les séminaires d'enseignants* (OCDE, CERI, DEP9, CREN). Université de Nantes, 39 p. + annexes.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse de pratiques et situations pédagogiques*. Paris : PUF, 254 p.
- Anderson, L.W. (1986). La formation des maîtres en fonction des compétences attendues. In : Crahay, M. & Lafontaine, D. (Éd.), *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles : Labor, 365-385.
- Baillauguès, S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs*. Paris : PUF, 299 p.
- Barbier, J.M. (1985). Analyser les démarches de recherche. Enjeux et impasses de la recherche en formation. *Éducation permanente*, 80, 103-123.
- Barbier, J.M. (1991). *Elaboration de projets d'action et planification*. Paris : PUF, 288 p.
- Bayer, E. (1986). Une science de l'enseignement est-elle possible ? In Crahay, M. & Lafontaine, D., *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor, 483-507.
- Beillerot, J. (1991). La recherche, essai d'analyse. *Recherche et Formation*, 9, 17-31.

- Bélaïr, L. (1993). L'évaluation d'une pédagogie différenciée en formation des maîtres : un programme alternatif de formation conjointe. In : Bordeleau, L.-G., Brabant, M., Cazabon, B., Desjardins, F. & Leblanc, R. (Eds), *Libérer la recherche en éducation*, tome 2, 327-338.
- Beumier, Ph. (en préparation). *La médiation du corps pour « communiquer et exister face à la classe »*. Un dispositif de formation pour dynamiser un enseignant novice. Nivelles : École Normale Catholique du Brabant Wallon.
- Biron, M.F., Verschaeren, B. & Watthee, M. (1993). L'émergence du sujet d'un travail de fin d'études. In : Paquay, L. et coll (Ed.), *Le travail de fin d'études, creuset de la recherche dans l'action*, 2^e partie, *Les cahiers de la formation*. n° 5 (FOCEN, Rue des postes, 101, Braine-le-Comte, Belgique.), 93-113.
- Bolsterli, M., Cifali, M., Dandelot, M., Holzer, P., Perrenoud, Ph. & Snoeckx, M. (1991). *Le nouveau parcours de formation des enseignants primaire : à propos de la collaboration entre les Études pédagogiques de l'Enseignement primaire et la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*. Genève : Études pédagogiques de l'Enseignement primaire et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, rapport inédit.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 94.
- Bourgeois, E. (1991-a). L'analyse des besoins de formation dans les organisations. Un modèle théorique et méthodologique. *Mesure et évaluation en éducation*, 14 (1), 17-60.
- Bourgeois, E. (1991-b). La formation continue des enseignants et la crise de l'enseignement. *Recherche en Éducation, Théorie et pratique*, (6), 25-30.
- Brunet, L., Dupont, P. & Lambotte, X. (1991). *Satisfaction des enseignants ?* Bruxelles : Labor, 182 p.
- Bussière, L. (1994). Renouvellement de la formation des enseignants et des enseignantes. *Vie Pédagogique*, 89, 10-11.
- Calderhead, J. (1992). Conceptualisation et évaluation de la formation professionnelle des enseignants. *Recherche et formation*, 11, pp. 51-63.
- Carbonneau, M. (1993). Modèle de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique des tendances nord-américaines. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XIX, 1, 33-58.
- Carbonneau, M. & Héту, J.-C. (1991). Écoles associées et formation par la pratique. *Recherche et formation*, 10, 153-164.
- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck.
- Chemin-Verstraete, M., Lehon, G., & Paquay, L. (1993). *Pratiques interdisciplinaires de formation initiale d'enseignants, à l'École Normale Maternelle, à l'École Normale Primaire et en intersections* (Diffusion : ICADOP, rue de Sotriamont, 1, B-1400 Nivelles), 72 p.
- Clark, C.M. & Lampert, M. (1986). Quel savoir sur l'enseignement pourrait être utile aux maîtres ? Quelques réflexions inspirées des recherches sur les aspects cognitifs des processus d'enseignement. In : Crahay, M. & Lafontaine, D., *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles Labor, 185-198.

- Cohen, R. & Despaigne, N. (1976). La formation pédagogique et psychosociologique à l'IFPP. *Les Sciences de l'Éducation*, IX (2-3), pp. 95-118.
- Crahay, M. (1986). Hommage à G. De Landsheere. In : Crahay M. & Lafontaine, D., *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor, 9-26.
- De Ketele, J.M. (1984/1991). Vers une redécouverte de l'identité de la pédagogie expérimentale. *Pédagogies*, n°2, 7-38.
- De Ketele, J.M. (1990). Lutter contre l'insignifiance... ou la question du « quoi évaluer » ? *Bulletin de l'ADMEE*, 90.3, 2-6.
- De Landsheere, G. (1976). *La formation des enseignants demain*. Tournai : Casterman, 297 p.
- De Peretti, A. (1989). Projet éducationnel moderne et formation des enseignants. *Enjeux. Revue de didactique du français*. 17, 13-34.
- De Peretti, A. (1993). *Controverses en éducation*. Paris : Hachette, 380 p.
- Develay, M. (1991). Questions de formation. *Les Cahiers pédagogiques*. 297, oct. 1991
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*. Paris : ESF, 163 p.
- Donnay, J. & Charlier, E. (1990). *Comprendre des situations de formation. Formation des formateurs à l'analyse*. Bruxelles : De Boeck, 188 p.
- Dupont, P. (1982). *La dynamique de la classe*. Paris : PUF, 239 p.
- Dupriez, V. (1993). École, parole et violence. *Le Soir*, 23 novembre 1993.
- Florence, J. (1993). *Évaluation de 10 ans de fonctionnement de maîtres de stage en éducation physique*. Louvain-la-Neuve : U.C.L., Institut d'Éducation Physique.
- Fourez, G. (1985). *Pour une éthique de l'enseignement des sciences*. Bruxelles : Éd. « Vie Ouvrière » (Chapitres sur « la conception des programmes » et sur « la formation sociale à l'école »).
- Fourez, G. (1990). *Éduquer. École, Éthique, Société*. Bruxelles : De Boeck, 219 p.
- Fourez, G. (1991). L'école pour quoi faire ? Pour qui ? En vue de quoi ? Pourquoi ? Louvain-la-Neuve : *Actes des États généraux de l'enseignement*, 23 p. (À paraître dans la revue « Enjeux »).
- Gauthy, P. (1993) Organiser les stages didactiques en partenariat avec des écoles fondamentales en rénovation. In : Chemin-Verstraete, M., Lehon, G., & Paquay, L. (1993), *Pratiques interdisciplinaires de formation initiale d'enseignants, à l'École Normale Primaire*. (Diffusion : ICADOP, rue de Sotriamont, 1, B-1400 Nivelles) Doc. DPF-93.06.
- Grootaers, D. (1991). Former des praticiens-chercheurs. *Pédagogies* n° 3 (« formation des adultes »), 49-62.
- Grootaers, D. & Tilmans, F. (1991). Un professeur en forme, un professeur en formation. *La Revue Nouvelle*, (1), 93-104.
- Grootaers, D., Liesenborghs, J., Dejemeppe, X. & Peltier, M. (1985). Les chantiers de l'École normale, *La Revue nouvelle*, 9, 189-198.
- Hetu, J.-Cl. (1991). Le savoir d'expérience ; perspective holistique et intimité. Montréal : Université de Montréal (Communication au Congrès de Sciences de l'Éducation, Ottawa, 30 octobre 1991)

- Holborn, P., Wideen, M., Andrews, I. (1992). *Devenir enseignant*. Montréal : les Éditions Logiques, 2 tomes.
- Honore, B. & Briccon, D. (1982). *Former des enseignants. Approche psychosociologique et institutionnelle*. Toulouse : Privat.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants*. Lausanne : Delachaux & Niestlé, 339 p.
- Huberman, M. & Perrenoud, Ph., (1987). *Reconstruction de la formation des enseignants primaires. Sept principes de base*. Genève : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- Huberman, M. & Jaccard, J. (1992). *Le séminaire « journal »*. Genève : FAPSE (Document du cours de « pédagogie générale »).
- Kennedy, M.M. (1987). *Inexact Sciences : Professional education and the development of expertise*. Michigan : Paper of the National Center for Research for Teacher Education, 37 p.
- Le Boterf, G. (1993). *Quelle évaluation de l'investissement en formation continue ?* Communication au congrès de l'ADMEE, Lyon, 20 septembre 1993.
- Lemosse, M. (1989). « Le professionnalisme » des enseignants : le point de vue anglais. *Recherche et formation*, 6, pp. 55-66.
- Lentz, F., Frenay, M. & Meuris, G. (1991). Application d'un modèle multidimensionnel à l'étude du soi professionnel de l'enseignant. *Pédagogie*, 1, 39-60.
- Liesse, C. (1993). *Aller à l'école, est-ce pouvoir devenir soi ?* Communication au colloque de l'Association d'Analyse Transactionnelle et Éducation, Anger, 29 mai 1993.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes : travail et pédagogie*. Paris : PUF, 287 p.
- Marc, P. (1991). Le poids du regard de l'évaluateur appelle l'implication du maître dans sa formation. In : Weiss, J. (éd), *L'évaluation, problème de communication*. Cousset (Fribourg) : Delval, 41-53.
- Meirieu, Ph. (1988). Vers une formation par la résolution de problèmes professionnels. *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 269.
- Meirieu, Ph. (1989). *Proposition pour les IUFM*. Document ronéotypé.
- Mommen, E. (1992). *Un projet pour le mouvement pédagogique. Un métier collectif, pour une école de la démocratie et pour des savoirs utiles*. Bruxelles : CGE, 88 p.
- Morin E. (1986). *La Méthode : Tome III - « La Connaissance de la Connaissance /1 »*. Paris : Seuil.
- Paquay, L. (1991-a). La formation méthodologique des futurs enseignants. Quelques conditions pour un transfert des « savoirs méthodologiques » à leur pratique professionnelle. In : Jonnaert, Ph. (Éd.), *Les didactiques, similitudes et spécificités*. Bruxelles : Plantyn, 283-320.
- Paquay L. (1991-b). Un cadre d'analyse : les travaux de fin d'études au carrefour des fonctions de production, de formation et d'évaluation. In : Paquay, L., Delory, C. et coll., *Les travaux de fin d'études. Cadre problématique, pistes et outils. Les cahiers de la formation*. n° 1, (FOCEN, Rue des postes, 101 Braine-le-Comte, Belgique.), 20 p.
- Paquay, L. (1991-c). Pour une formation implicite des futurs enseignants. In : Weiss, J. (Éd.), *L'évaluation, problème de communication*. Cousset (Fribourg), Suisse : Delval, pp. 55-62.

- Paquay, L., (1993-a). Le travail de fin d'études, clé de voûte d'une formation initiale d'enseignants-chercheurs ? In : H. Hensler, H. (Éd.), *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* Sherbrooke : Éd. du CRP (diffusion : Éditions ESKA), 195-232.
- Paquay, L. (1993-b). Démarches de résolution de problèmes. D'un exemple de « recherche dans l'action » à des modèles généraux. In : Paquay, L et coll. (Éd.) (1993). *Le travail de fin d'études, creuset de la recherche dans l'action ?* 2^o partie, *Cahiers de la Formation* n°5, (Braine-le-Comte, FOCEN, 101 rue des Postes), pp. 55-78.
- Paquay, L. (1993-c). Compétences professionnelles de base à développer en tant qu'enseignant. *L'école fondamentale*, 113 (2), 74-88.
- Paquay, L. (1993-d). Quelles priorités pour une formation initiale des enseignants ? *Pédagogies*, 6, 113-151.
- Parmentier, Ph. (1992). Former à la conception et au développement d'un projet de formation. Un exemple d'accompagnement des mémoires dans la licence en éducation pour la santé. In : Paquay, L. et coll (Éd.). *Le travail de fin d'études, creuset de la recherche dans l'action*, 2^o partie, *Les Cahiers de la Formation*. n° 5 (FOCEN, E. N, Rue des postes 101, Braine-le-Comte, Belgique.), 37-54.
- Perrenoud, Ph. (1982). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation. *Éducation et recherche*, 4 (2), 199-212.
- Perrenoud, Ph. (1988). Formation à l'évaluation : entre idéalisme béat et réalisme conservateur. In : Gather-Thurler, M. & Perrenoud, Ph., *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres ?* Genève : publications du service de la recherche sociologique, cahier n° 26, 115-131.
- Perrenoud, Ph. (1990). *Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants*. Actes du colloque « la place de la recherche dans la formation des enseignants », 25-27 octobre 1990, Paris : INRP (pp. 91-112).
- Perrenoud, Ph. (1992). *L'articulation théorie-pratique dans la formation des maîtres*. Communication au colloque du Réseau REF, Sherbrooke, 8-9 octobre 1992.
- Perrenoud, Ph. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XIX, 1, 59-76.
- Québec (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*. Québec : Ministère de l'Éducation, 35 p.
- Québec (1994). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues*. Québec : Ministère de l'Éducation, 34 p.
- Quivy, R., Ruquoy, D. & Van Campenhoudt, L. (1989). *Malaise à l'école. Les difficultés de l'action collective*. Bruxelles : Éd. Fac. Univ. Saint-Louis, 161 p.
- Rogers, C. R. (1966). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Saint-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Presse de l'Université de Montréal, 112 p.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New-York : Basic Books.

- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Serres, M. (1991). *Le tiers-instruit*. Paris : Gallimard/Éd. Bourin (collection Folio).
- Stievenart, M. & Tourneur Y. (1982). *Dix méthodes pour produire des objectifs éducatifs*. Mons : Université de Mons.
- Stordeur, J. (1987). Pour des stages... facteurs d'une autre formation. In : Meirieu, P. & Rouche, N. et 40 enseignants, *Réussir (à) l'école. Des enseignants relèvent le défi*. Bruxelles : Vie ouvrière ; Lyon : Chronique sociale, pp. 38-41.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : les Éditions Logiques, 474 p.
- Tardif, M. (1993). Savoirs et expérience chez les enseignants de métier. In : Hensler, H. (Éd.), *La recherche en formation des maîtres. Détour au passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* Sherbrooke : Éd. du CRP (diffusion : Éditions ESKA), 195-232.
- Trousson, A. (1992). *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question*. Paris : CNDP Hachette.
- Van Campenhoudt, L. (Éd.) (1991). *Les transformations du contexte socio-culturel et normatif de l'école*. Bruxelles : Centre d'études sociologiques des Facultés universitaire Saint Louis. Rapport présenté à la Fondation Roi Baudoin, 47 p.
- Van der Maren, J.M. (1993). *La recherche peut-elle avoir un rôle dans la formation professionnelle des enseignantes et des enseignants ?* In : Hensler, H. (Éd.), *La recherche en formation des maîtres. Détour au passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* Sherbrooke : Éd. du CRP (diffusion : Éditions ESKA), 87-108.
- Vaniscotte, Fr. (1992). La recherche en éducation et la formation des enseignants. Le rôle de l'ATEE. *European Journal of Teacher Education*. 15, (1/2), 1992.
- Wagner, M.C. (1988). *Pratique du micro-enseignement, une méthode souple de formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Wideen, M. (1992). Devenir enseignant, qu'est-ce que cela veut dire ? In : Holborn, P., Wideen, M., & Andrews, *Devenir enseignant*. Montréal : les éditions Logiques, pp. 25-37.
- Yerles, P. (1991). Opérateur d'un « art de faire » didactique. In : Jonnaert, Ph., *Les Didactiques. Similitudes et spécificités*. Bruxelles : Plantijn, 108-116.
- Zeichner, K.M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9.