

NOTES CRITIQUES

COLLONGES Georges (coord.) (1997). – *Une nouvelle professionnalité ? Profils et identités des instituteurs et professeurs d'école recrutés depuis 1986 dans le département de la Loire*. Saint-Étienne : Université Jean Monnet, Centre de recherche en éducation, 117 p.

Ce rapport de recherche se propose d'explorer une grande question : l'éventualité d'une nouvelle professionnalité chez les maîtres du premier degré. Cette question est forte en ce que nous pouvons la penser d'abord relativement au drame social d'aujourd'hui. Quelle place y tiennent les acteurs de l'enseignement ? Quelles fonctions, quel sens nouveau sont conférés à leur métier ? Comment sont-ils assumés ?

Les praticiens considérés sont ceux recrutés depuis 1986. Cette époque est celle à partir de laquelle les écoles normales puis les instituts universitaires de formation des maîtres ont accueilli les postulants sur la base d'un diplôme universitaire d'études générales (DEUG) puis d'une licence, au moins. *L'influence possible de la trajectoire et du niveau des études suivies préalablement à l'entrée en formation professionnelle initiale sur la nouvelle professionnalité est l'hypothèse de base de ce travail*. Elle prend plus de poids encore si l'on considère la spécificité cognitive et culturelle de la profession considérée. La référence faite au malaise corporatif dû aux différences statutaires et salariales introduites dans cette catégorie d'enseignants par les nouveaux recrutements, renforce l'attention du lecteur.

La difficulté de lecture de ce rapport naît de l'insuffisante détermination de son objet. Qui sont les nouveaux enseignants mis au centre du problème et comment traiter à partir d'eux la thématique difficile qui met en tension, « le mot mou » de *professionnalité* (1) et cet autre si complexe *d'identité* ? Ils sont abordés plus ou moins nettement ici à partir de la position de *débutance*.

1 - Bourdoncle R. et Mathey-Pierre C. qualifient encore la notion de « floue », « instable » et « ambiguë », dans « Autour du mot professionnalité », *Recherche et Formation*, n° 19, Paris, INRP, 1995, pp. 137-148.

Le document qui compte trois parties et treize chapitres présente pourtant un intérêt certain. Un état des lieux précis fournit des indications utiles et d'actualité sur l'origine, le recrutement, l'affectation des enseignants de la Loire. Une extrapolation est possible, qui se défend à juste titre d'être une généralisation. Des éléments moins solides, par contre, ressortent de différents entretiens conduits avec des débutants, des maîtres-formateurs et des inspecteurs.

Faute d'être serrée sur un objet précis et d'être suffisamment documentée, la problématisation n'aboutit après le traitement, qu'à des questions.

Qui sont lesdits « nouveaux enseignants » ? Les quatre premiers chapitres sont une justification du changement d'objet de l'enquête. Il s'agissait au départ de s'intéresser au passage « de la transition professionnelle à l'élaboration d'un sens pratique du métier d'enseignant ». Dans cette perspective, la notion organisatrice est celle de « débutant » (p. 3). Il s'agira pour finir « des nouveaux enseignants du premier degré » (p. 21). Que l'objet d'abord posé soit remplacé ne devient un problème que lorsque son successeur lui reste trop attaché : l'enquête et les éléments recueillis pour le premier sont utilisés pour le second sans apport correctif ni supplémentaire. Le problème de la cohérence voire de la pertinence, parasite cette recherche. Ses praticiens ont pressenti le piège : « en changeant d'objet, le corpus recueilli reste-t-il adéquat » ? (pp. 25 et 26) mais ils ne l'ont pas évité. Par ailleurs, la contrainte institutionnelle peut-être réelle ou seulement ressentie de se justifier quant à la transformation précitée, entraîne à un discours défensif – agressif inutile qui manque lui aussi de pertinence et d'objectivité. Il n'est pas davantage valorisant pour ceux qui le tiennent que pour les autres chercheurs qui s'étaient précédemment penchés sur la question des enseignants débutants. Leurs travaux sont critiqués sans avoir été assez lus : le manque à les citer correctement ou même *a minima* le prouve d'abord entre autres indicateurs. Les auteurs sont affublés de pénurie scientifique voire d'intérêts personnels mesquins qui auraient influencé leurs conclusions de recherche ou leur réflexion d'ensemble sur l'entrée dans la profession et – ou – sur la formation initiale (2).

350 « nouveaux enseignants » sont étudiés par questionnaire et 20 d'entre eux par entretiens plus approfondis. Les résultats sont décrits dans les deux parties qui suivent « l'identité pour les autres » pour la première, « l'identité pour soi » pour la

2 - Des oublis importants (entre autres Louvet, Mac Intyre ou Ryan, Veenman et Vonk...) sont commis, et la bibliographie posée reste dans l'ensemble imprécise : Carbonneau, Pelletier, Perrenoud, Huberman sont seulement nommés. La conséquence est que le reproche d'un manque d'attention sociologique voire de rigueur scientifique surprend... Et davantage encore sont étonnantes les suspicions posées sur les conclusions de certaines recherches ou assertions : « la crainte d'un manque à gagner », la « revendication de prérogatives », « la défense de leur propre blé », sont attribuées respectivement à Baillouquès et Breuse, Perrenoud, et les inspecteurs de l'Éducation nationale... Dont acte, et incitation tonique au sens de l'humour.

seconde. Les deux parties sont clivées ; pourtant les distinctions hasardeuses renforcent sans assez la reconnaître l'ambiguïté de la notion d'identité. Cependant, des informations utiles sont rappelées ou nouvellement soulignées. Le thème de « l'identité offerte » est traité entre autres éléments, à partir du *filtrage institutionnel à l'œuvre par le biais du recrutement*. Les questions dès lors posées sont fortes, qui concernent le rapport de la « sur-sélection », « sur-qualification » académiques, avec la valeur professionnelle à venir, avec la force et l'orientation de la motivation, et avec la prise en charge de la polyvalence. Le même thème de l'identité offerte intègre celui des affectations. Tenus comme toujours d'occuper les postes délaissés par les collègues anciens dont un certain nombre « se démobilise en devant mobiles » (3), les nouveaux se voient attribuer non seulement des classes mais des fonctions difficiles d'enseignement voire d'éducation spécialisée, de direction d'une école. A ce propos, les chercheurs attirent l'attention sur ces points importants que sont « la déconstruction de la carrière traditionnelle » la « dé-prise » en charge de responsabilité chez les collègues anciens, et le regard posé sur eux dès lors, par les nouveaux. « L'identité pour soi » des nouveaux enseignants est abordée sur la base de « la morphologie sociale » des maîtres actuels et de leurs *discours sur la pratique*. À travers celle-ci, ils donnent des appréciations sur eux-mêmes et sur leurs pairs.

Les informations et les questions posées dans ce rapport sont stimulantes parce qu'elles peuvent être reprises dans une réflexion qui les transcende sur les *notions d'identité et de professionnalité, et sur leurs relations*. Les éléments avancés : origine et position sociales, sexe, âge, trajectoires d'études et d'expériences..., sont d'abord pour les sociologues des marqueurs d'identité. Considérons qu'ils en sont aussi des composantes sociales et psychologiques. D'autres paramètres : le poste occupé, la pratique exercée, l'intégration, les attributions et distinctions corporatives, le milieu et les relations instaurées avec lui, renvoient aussi à l'identité, professionnelle d'abord. Ils en nourrissent le sentiment personnel, ils l'intègrent à une perception et à une dynamique globales, existentielles, de l'individu et de son groupe. En quels lieux et dans quelles limites poser la notion de professionnalité et selon quels critères qui, découvrant ses rapports avec l'identité, ne les conduiraient pas toutes deux à confusion ? L'affaire est trop complexe pour ne pas nécessiter du temps, une investigation documentaire lourde et des enquêtes peut-être, adaptées. La recherche ici rapportée a le mérite par les éléments qu'elle fournit, de susciter plusieurs questions précises et une remarque de fond. Nous nous demandons entre autres si – ou jusqu'à quel point – un emploi occupé malgré soi et difficilement car sans préparation ni lien immédiat avec l'enseignement (un poste de directeur d'école ou d'éducateur spécialisé par exemple) est un indicateur de professionnalité eu égard à ce que la notion contient en termes minimaux de « bon » niveau de compétences, de

3 - Voir le travail d'une étudiante de l'Université de Rennes II, Sciences de l'Éducation : M. Delanoë, *Les nouveaux instituteurs mobiles : des enseignants démobilisés ?* 1996, Mémoire de maîtrise.

formation et de spécificité. Dans cette perspective, le métier d'enseignant qui se voulait plus ou moins une – ou une semi – profession (4), ne se déprofessionnalise-t-il pas ? À moins que les compétences qui le définissent ne soient profondément transformées : l'excellence visée serait d'abord capacité à s'adapter à tout emploi. Polyvalence non seulement pour les savoirs mais pour les savoir-faire, quels que soient les publics, les objectifs, les tâches et les contextes. Que peut bien être dans ce cas la formation initiale ? L'essentiel serait-il du côté d'une formation continue à perspective d'adaptation au poste et à l'emploi, au milieu, aux élèves, à la précarité ? L'ancrage dans la réalité sociale, s'il est indispensable, peut devenir dérive sinon délitement des professions. Qu'en sera-t-il alors de l'investissement des « professionnels » ? Relativement à cette question, celle de responsabilité se pose, dont nous avons pu nous rappeler par la recherche présentée, qu'elle tendait à être de moins en moins assumée par les enseignants. Peut-être parce qu'ils en sont trop chargés et – ou – qu'ils sont inscrits comme tout un chacun dans l'individualisme ambiant, ou bien que l'investissement demandé n'est ni assez reconnu pour l'instituteur ou le professeur des écoles, ni intégré dans l'entreprise de formation. La prise en compte de « la débutsance », elle aussi notion molle pourtant indispensable, met en avant ce problème de la découverte et de la prise en charge de sa responsabilité chez le praticien novice. L'attention aux phénomènes des débuts nous montre comment la responsabilité pose des liens et les interroge, entre l'identité et la professionnalité. Elle en appelle par ailleurs à la formation.

Curieusement, cette recherche qui s'intéresse à l'identité professionnelle des enseignants et à leur insertion dans le métier, ne traite de formation initiale qu'à travers dix maîtres-formateurs et cinq inspecteurs : « le point de vue de l'encadrement ». Les auteurs dont la plupart sont des formateurs en IUFM, évacuent l'importance de la formation initiale quant à l'identité ou à la professionnalité. D'une part, ils ne posent pas la formation comme point d'appui explicite de leur questionnement, et d'autre part, ils affirment (p. 27) que « la thématique des débuts dans le métier est de celles qui, sans être indifférente aux formateurs, engage peu la relation aux formés ou à l'institution de formation ».

Nous en restons perplexes...

Simone BAILLAUQUÈS
Université de Rennes 2

4 - Cf. M. Huberman « L'évolution de la formation américaine. Une analyse contextuelle de la formation des enseignants aux États-Unis et quelques points de comparaison avec l'Europe francophone », in Debesse et Mialaret, *Traité des sciences pédagogiques*, tome 7, Paris, PUF, 1978.

DEMAILLY L., GADREY N., DEUBEL P., VERDIERE J. (1998). – *Évaluer les établissements scolaires ; enjeux, expériences, débats*. Paris : L'Harmattan, 303 p.

Si dans la sphère institutionnelle, l'établissement scolaire devient central (comme l'élève dans la sphère pédagogique...), alors la question de l'évaluation des établissements revêt une importance particulière. Le livre de Lise Demailly et de son équipe vient à son heure pour contribuer à ce débat et faire utilement le point sur les différentes démarches et approches. Avec cependant un écart certain entre le titre qui semble annoncer la couverture de tout le champ et le pluriel des expériences, alors que l'approche est principalement sociologique et la seule expérience analysée celle des « audits lillois ».

La première partie est bien cependant une introduction de problématique générale, d'un apport et d'un intérêt incontestables. Le chapitre 2, en particulier, analyse les enjeux de l'évaluation de l'action publique et les débats qu'elle provoque. La recension des divergences épistémologiques est intéressante. On y trouve :

- l'approche expérimentale avec sa fascination sur les experts et ses limites évidentes dans l'évaluation des faits sociaux ;
- la centration sur des variables systémiques avec deux variantes : la cohérence des moyens, des actions et des objectifs d'une part, la mesure de l'efficacité par le rapport des résultats aux objectifs ;
- l'analyse de processus qui prend en compte les interactions, la durée, les jeux stratégiques d'acteurs.

L'audit lillois relève de la deuxième approche en tant qu'il vise à évaluer la politique académique. Mais, sous l'angle – affiché – d'aide à l'autoévaluation de l'établissement, il renvoie aussi à la troisième approche qualifiable de « systémique ouvert ». D'où une contradiction forte entre une approche globale de la politique académique par l'audit en série, très formalisé et sommatif de tous les établissements, et, d'autre part, une approche clinique de chaque établissement considéré alors comme un système relativement autonome. L'oscillation entre ces deux dimensions systémiques induisant des incohérences d'objectifs et de méthode : la standardisation du protocole d'audit, un référentiel quasi fermé, des opérateurs d'audit plus que des auditeurs autonomes contrecarrant une intention affichée d'aide à l'autoévaluation, et d'autre part, des diagnostics locaux, des synthèses plutôt qualitatives, des recommandations forcément cliniques empêchant de fait un traitement statistique et quantitatif exploitable en termes d'évaluation de pilotage académique... Ces remarques s'inscrivent dans le creusement des divergences épistémologiques, dans l'intérêt et la difficulté à les saisir à travers le paradigme systémique, utile en tant que paradigme procédural parce qu'adaptable à des focales différentes mais ambigu parce que déformable et source d'approximations.

L'optique choisie et mise en œuvre est résolument sociologique : « Nous plaçons pour une sociologie des pratiques d'évaluation et nous chercherons à identifier des

valeurs, à décrire des effets, à les relier à des conditions favorisantes, à imaginer en conclusion des scénarios possibles qui relient des actions éventuelles, des conditions nécessaires et des effets probables. » Elle fait appel à la conjugaison de trois méthodes : l'étude de documents écrits, l'observation participante de différents moments de l'audit et une série d'entretiens semi-directifs. L'essentiel de l'ouvrage est consacré à la mise en forme des résultats de cette approche sur la très grosse opération d'évaluation que furent les quelques 520 audits des établissements de l'académie de Lille. La pertinence objet / méthode rend indispensable la lecture de ces pages à qui veut connaître cette opération, la questionner et questionner les démarches d'évaluation.

Au vu des effets recensés par l'enquête, trois commentaires.

- Un des effets les plus incontestables porte sur le développement d'une culture d'évaluation, sur des modifications jugées très positives des représentations et pratiques professionnelles des chefs d'établissement et des inspecteurs, principaux opérateurs de l'audit. On retrouve le paradoxe bien connu : l'évaluation profite d'abord à l'évaluateur, l'évaluation... au service de l'évaluateur ? Oui... toujours ! Et de façon logique s'il s'agit d'un audit « par et pour les cadres » et portant sur les pilotages. Mais fallait-il une aussi grosse et coûteuse opération pour ce résultat ?

- De façon quasi symétrique, il est constaté un net déficit de participation des établissements, des enseignants... Ceci me paraît une sorte de corollaire : si l'évaluation bénéficie à l'évaluateur... elle ne peut bénéficier qu'à ceux qui sont acteurs de l'évaluation ! Ce qui fonde et légitime l'auto-évaluation, les coévaluations, les évaluations participatives. De même que l'évaluation externe doit viser à développer l'auto-évaluation de son apprentissage par l'élève lui-même, ainsi de l'évaluation externe de l'établissement par rapport à son propre pilotage. La structure même de l'audit n'intègre pas spontanément cette dimension participative... Un audit-flash et standardisé *a fortiori* (cf. p. 264).

- Une question de stratégie et de cohérence pour terminer : un audit est par définition une opération toujours singulière, sur un objet particulier, sous un angle spécifique et négocié. De ce point de vue, il est incompatible avec une utilisation en série. L'appel à un cabinet, la formation à l'audit de l'équipe de pilotage auraient sans doute permis de mettre en évidence cet antagonisme, méthode/objectif. L'évolution en cours vers un petit nombre de ré-audit sous un angle spécifique semble indiquer une adaptation stratégique.

Ces commentaires, il va de soi, interrogent l'opération lilloise et c'est la qualité de l'enquête qui autorise à les formuler : preuve de l'intérêt de ce livre... !

Michel LECOINTE
Université de Pau

PERRRENOUD Philippe (1997). – *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF, 125 p.

Bien que le titre de l'ouvrage de Philippe Perrenoud *Construire des compétences dès l'école* se lise comme une affirmation, il est également à saisir à la fois comme une question et une exclamation. Sur le mode affirmatif, il s'agit de clarifier la notion de compétence importée des formations professionnelles et d'examiner les conditions de son intégration dans la scolarité générale. Sur le mode interrogatif, c'est un questionnement systématique de la signification de ce nouveau discours scolaire et de ses implications pour l'ensemble du système éducatif. Sur le mode exclamatif, ce leitmotif ou ce mot d'ordre rappelle les principes de Montaigne ou des pédagogues de l'École nouvelle, qui, s'il n'est pas envisagé sérieusement, risque de n'être que le plus récent « avatar d'une très ancienne utopie : faire de l'école un lieu où chacun apprendrait librement et intelligemment des choses utiles dans la vie... » (p. 112). Refusant les analyses sommaires et les faux débats susceptibles d'accompagner la confusion facile entre compétences et objectifs, la satisfaction immédiate de la réponse qu'offrent les compétences transversales, l'opposition sans nuance entre utilitarisme étroit et enseignement désintéressé..., P. Perrenoud révèle la logique de cette « construction de compétences dès l'école » qui affecte à la fois les finalités de l'école, la professionnalité des enseignants et le métier des élèves, l'organisation des plans d'études et la structure des disciplines scolaires... Sans nier les ambivalences de l'école, l'examen de cette « révolution des compétences » (p. 110) caractérise l'alternative qu'elle propose, le défi qu'elle suppose et les changements qu'elle impose pour l'École.

Les quatre chapitres de l'ouvrage contribuent à mettre progressivement en évidence cette logique. Une analyse de la notion de compétence en précise d'abord la signification et la définition : « Une capacité d'agir efficacement dans un type de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas » (p. 7). La tension fondamentale entre « compétence » et « connaissance » est ainsi traduite par l'apprentissage de la mobilisation des connaissances dans des situations significatives pour les élèves. Ainsi, « construire une compétence, c'est apprendre à identifier et retrouver les connaissances pertinentes » (p. 28), à élaborer des schèmes susceptibles d'être mobilisés dans des familles de situations.

Le deuxième chapitre examine la construction de « vraies » ou « véritables » compétences « dès l'école » c'est-à-dire dans la scolarité générale dont les missions sont dégagées des préoccupations d'efficacité et des références qu'offrent, à leur différence, les formations professionnelles. Apparaissent alors nettement les questions relatives à l'identification des situations scolaires contribuant à la construction des compétences, aux phénomènes transpositifs mis en œuvre... L'examen critique, plus particulièrement des programmes belges et français de l'école moyenne, met en évidence l'exigence de considérer à la fois les contenus disciplinaires et les relations entre eux ainsi que la nécessité d'entraîner les élèves à la mobilisation de

connaissances dans des situations complexes. Mais plus fondamentalement, l'interrogation porte sur les « programmes scolaires » et les « socles de compétences », c'est-à-dire sur les principes de détermination des normes scolaires, les premiers définissant ce qu'il faut enseigner, et les seconds privilégiant ce que les élèves doivent maîtriser.

Pour P. Perrenoud, la mise en œuvre d'une approche par compétences ne peut être effective qu'avec l'adhésion des enseignants à cette conception de l'enseignement. En ce sens, le troisième chapitre circonscrit pour le métier d'enseignant, les multiples implications de cette modalité de normalisation des plans d'études, « la transformation considérable du rapport au savoir » (p. 69), les ruptures et la petite « révolution culturelle que suppose le passage d'une logique d'enseignement à une logique d'entraînement » (p. 71) ainsi que d'importants changements identitaires. Faire apprendre plus qu'enseigner appelle en effet de nombreux renoncements, sollicite des interventions responsables sur la discipline dans les registres épistémologique, psychologique et pédagogique pour inventer les situations d'enseignement-apprentissage, pour les mettre en œuvre et les réguler, et pour vivre et faire vivre des « aventures intellectuelles » (p. 83). L'approche par compétences suppose ainsi l'émergence d'un nouveau type de professionnalité, d'identité et de formation dont P. Perrenoud ne masque pas les résistances potentielles à une telle « mutation », surtout dans le cas d'une faible affirmation de la politique éducative.

Enfin le chapitre 4 souhaite mettre en évidence les enjeux de cette réforme comme réponse possible à la crise de l'école et ceux du changement radical qu'elle suppose. P. Perrenoud soutient la thèse suivante : « Si d'autres dimensions du système éducatif ne sont pas transformées, si rien d'autre ne change que les programmes ou le langage dans lequel on parle des finalités de l'école, l'approche par compétences, et plus globalement la rénovation des programmes du collège, ne sera qu'un nouveau feu de paille, une péripétie dans la vie du système éducatif ». Le problème des stratégies de changement, largement esquissé au gré des chapitres précédents, est développé dans la conclusion mettant l'accent sur la nécessité d'un engagement réel et d'une responsabilité collective de la communauté éducative.

Dans un langage clair et accessible, P. Perrenoud s'adresse aux enseignants, aux formateurs et plus généralement à l'ensemble des acteurs du système éducatif. En précisant cette approche par compétences qui agite surtout les sphères de définition des curriculum, il tente de rapprocher la conceptualisation des programmes que se font les différents acteurs. Mais il interpelle directement les décideurs sur les enjeux de cette approche.

Joël LEBEAUME
Université Orléans

TARDIF Maurice, LESSARD Claude, GAUTHIER Clermont (1998). – *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : PUF, 290 p.

Cet ouvrage est consacré aux réformes de la formation des enseignants entreprises au cours de la dernière décennie dans sept pays. Elles s'inspiraient toutes, mais de manière diverse, d'une même idée : la professionnalisation de l'enseignement. La présentation de ces sept cas est précédée d'une substantielle introduction où les trois auteurs qui ont dirigé l'ouvrage donnent une analyse cohérente, solidement argumentée et sociologiquement fondée, de cette vaste tendance réformatrice qui a touché plusieurs continents depuis les années 80.

Partant de l'hypothèse que « la professionnalisation de l'enseignement constitue actuellement un mouvement global qui traverse les frontières nationales », Tardif, Lessard et Gauthier justifient d'abord le choix des pays, soulignent la difficulté des comparaisons internationales et rappellent brièvement le passage dans les années 70 d'une approche structuro-fonctionnaliste de la professionnalisation en termes de propriétés substantielles (expertise, éthique, altruisme) à une approche que l'on pourrait dire constructiviste, où le processus, soit se construit chaque jour dans la rencontre des acteurs (interactionnisme), soit s'établit historiquement à la faveur des rapports de force entre groupes (sociologies critiques). Mais ce sociologisme qui réduit les professions à des manœuvres sociales qui ont réussi, ce qu'elles sont aussi, ignore qu'elles ne font pas qu'assurer leur prestige et « se servir » ; elles rendent aussi un service effectif à leurs clients, et c'est d'ailleurs cela qui rend possible leur domination. À vrai dire on ne peut guère parler de domination pour les enseignants, car quelle que soit la valeur que l'on attribue à leur professionnalisation, on doit bien constater que leur réalité est loin de la représentation très valorisée des professions établies.

187

Il n'empêche, pour répondre aux critiques de faillite de l'éducation après les énormes efforts faits pour elle dans les années 60, s'est imposé l'idée qu'il fallait passer de la quantité des recrutements à la qualité de l'enseignement et donc faire porter l'effort sur la formation des enseignants. Son universitarisation s'est d'abord inspirée de la rationalité technique régnant dans les autres formations professionnelles universitaires (médecine, ingénierie...) : les professions résolvent rationnellement les problèmes qui leur sont posés en utilisant des connaissances déduites des sciences (médecine...) ou de principes rationnels (droit...). Ce modèle applicationniste dénoncé par Schön a vite montré ses insuffisances en éducation : il éloigne trop la formation et la recherche de la pratique réelle.

D'où l'apparition dans les récentes réformes d'un nouveau modèle où la pratique professionnelle n'est plus un simple lieu d'application de connaissances produites ailleurs. C'est « un espace original et relativement autonome d'apprentissage, de formation » et même de production de connaissances par et pour les praticiens. D'où un recentrement de la formation sur la pratique et sur son lieu, l'établissement, les

institutions de formation devant travailler en étroite relation avec eux. D'où aussi l'apparition à la fois de nouveaux dispositifs favorisant les liens entre pratique et formation; de nouvelles organisations adaptées (écoles professionnelles anglaises, écoles associées québécoises, *Professional Development Schools* américaines...); de nouveaux outils (stages longue durée, mémoire professionnel, mentorat...); de nouveaux acteurs à l'interface entre formation, profession et recherche (enseignants associés, maîtres de stage, mentors, superviseurs, tuteurs universitaires...).

Ceci efface les distinctions traditionnelles entre les divers moments et lieux du savoir : production (recherche), transmission (formation), utilisation (profession). Les lieux et temps de travail deviennent aussi des lieux et temps de formation et de production de savoirs originaux. Changent encore les programmes de formation : les stages y prennent beaucoup plus de place, les praticiens y interviennent. Change également la recherche, beaucoup plus centrée sur la pratique et les besoins des enseignants, beaucoup plus collaborative. Bref, c'est un nouveau modèle de formation qui émerge, cherchant la professionnalisation par entraînement à une pratique réflexive et acquisition de savoirs et compétences regroupés en référentiels. Ce retour à la pratique n'est donc pas la réapparition du modèle empiriste de formation sur le tas ou avec le simple soutien d'un tuteur/compagnon non préparé.

Mais ceci ne va pas sans tensions ni obstacles, d'abord parce que les savoirs professionnels que l'on valorise désormais sont divers et ambigus, situés et contingents, difficilement objectivables et généralisables. Les institutions elles-mêmes engendrent des résistances. Dans les écoles, l'essentiel du travail s'effectue isolément avec la classe, ce qui ne laisse guère de disponibilité en temps, en lieu ni même en force d'investissement personnel pour le travail en équipe et la réflexion professionnelle. Quant aux établissements de formation, leurs universitaires sont coincés entre deux logiques, l'une scientifique, avec des carrières qui s'effectuent en fonction de la recherche, l'autre professionnelle, où il s'agit d'être capable de former des professionnels efficaces plutôt que savants et de rester en contact avec la pratique ordinaire. En outre, les universitaires ne défendent pas tous une professionnalisation des enseignants qui leur ferait perdre du pouvoir au profit des établissements scolaires. Quant aux nouvelles organisations apparues pour faire le lien avec la pratique, il reste à démontrer que le partenariat invoqué est plus une force qu'une illusion.

Bref, les auteurs en viennent à s'interroger : « La professionnalisation de l'enseignement est-elle un cataplasme destiné à soulager temporairement des problèmes qui ont leur véritable solution en dehors de l'école? » En effet, suffit-il d'invoquer et même d'améliorer l'efficacité et le professionnalisme des enseignants pour résoudre les problèmes d'inégalité, la détérioration des rapports emploi/formation ou la dissolution du lien social, qui ont leurs racines dans la société et dans son économie? À ce risque de récupération par les forces néo-libérales s'ajoutent les risques de neutralisation des opposants internes à la réforme, composés « par les diverses forces de gauche comme de droite, par les humanistes et les disciplinaires comme par les

tenants d'un point de vue critique sur l'école ». Sans compter que la nouvelle épistémologie basée sur les savoirs professionnels n'a pas encore fait ses preuves et peut s'avérer incapable d'améliorer réellement ce qui compte avant tout, l'éducation des élèves.

Voilà une introduction qui pose les problèmes au fond, sans trop ménager les actes de foi dont se soutient l'action. Elle est suivie par l'exposé des sept cas de réforme choisis : la France (M. Alter), l'Angleterre (J. Calderhead), le Québec (Cl. Lessard), la Suisse francophone (P. Perrenoud), les États-Unis (W. Pinar), le Brésil (J. Therrien), le Canada anglophone (M. Wideen et al.). La plupart de ces textes avaient été présentés lors d'une table ronde de la 3^e Biennale de l'éducation. L'ouvrage est d'ailleurs publié dans la série aujourd'hui de cinq ouvrages qui, à l'intérieur de la collection Education et formation des PUF, est consacrée à ces biennales. Tel quel, ce livre représente un exemple particulièrement bien réussi de l'articulation entre une manifestation essentiellement orale, la table ronde qui a touché quelque 300 personnes, et un produit écrit, qui pourra en toucher des milliers : grâce à la mise en perspective réflexive de l'ensemble des interventions qu'ont pu faire après coup les trois organisateurs, cet ouvrage offre une vue cohérente d'une histoire largement internationale que les frontières nationales nous empêchent cependant de bien percevoir et donc de bien comprendre.

Raymond BOURDONCLE
Université de Lille 3

BRÈVE

189

MALET Régis (1998). – *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*. Paris/Montréal : L'Harmattan, 288 p.

L'ouvrage de Régis Malet est tiré d'une thèse dirigée par Gaston Pineau et qui était justement apparue comme porteuse de perspectives nouvelles pour les Sciences de l'éducation, lors de sa soutenance, en décembre 1997 (1). S'y annonce en effet une approche anthropophénoménologique dont la pertinence s'affirme jusque dans les questions que le lecteur est conduit à adresser à l'auteur.

1 - *Formation, identité et raison narrative; contribution à une phénoménologie du sujet en formation à partir d'une étude d'enseignants débutants britanniques et français*, Thèse en sciences humaines (sciences de l'éducation), Université de Tours, multigr. T. 1 : 482 p. (dont bibliographie, index thématique et index des auteurs) ; T. 2 : 353 p., Annexes : récits de vie.