

DES APPROCHES SOCIOLOGIQUES DE LA FORMATION DES MAÎTRES

Claude LESSARD, Louise LAHAYE, Maurice TARDIF

Résumé. Claude Lessard nous propose quatre approches sociologiques de la formation des maîtres, approches qui accordent plus ou moins d'importance à la formation dans la constitution de l'identité professionnelle des maîtres.

- L'approche symboliste-interactionniste.
- L'approche structuro-fonctionnaliste.
- L'approche marxiste.
- L'approche en terme de champ.

L'auteur nous invite à ne pas considérer ces quatre approches comme exclusives mais à les replacer dans un continuum allant des acteurs et de leurs rapports au système de formation, à ce système de formation et à ses rapports avec le système éducatif et la société.

Si la sociologie de la formation des maîtres veut être autre chose qu'une pluralité de perspectives, elle doit aujourd'hui rechercher sa propre cohérence.

Abstract. Claude Lessard describes four sociological approaches of teacher training. These approaches attribute more or less importance to training in the development of the professional identity of teachers.

- The symbolic-interactionist approach.
- The structural-fonctionalist approach.
- The marxist approach.
- The approach in terms of field.

The author invites us not to consider those four approaches as exclusive but rather to replace them on a continuum going from the actors and their links with the training system to the training system itself and its relations with the educational system and society.

If the sociology of teacher training wants to be something more than a plurality of perspectives, it has nowadays to search for its own coherence.

Nous nous intéressons à l'étude sociologique de la formation des maîtres. Un rapide coup d'œil sur les recherches, somme toute assez peu nombreuses, réalisées dans ce domaine indique que celles qui utilisent un cadre conceptuel un tant soit peu élaboré et qui ont des visées plus larges que la simple description ou l'évaluation des programmes, puisent à la fois à la sociologie des professions et à celle de l'éducation. À l'intersection de ces deux champs, nous pouvons, en rapport avec l'étude de la formation des maîtres, identifier quatre principales approches: les approches symboliste-interactionniste (S-I) et structuro-fonctionnaliste (S-F) d'une part, et d'autre part, deux approches critiques, l'approche marxiste et l'approche en terme de champ inspirée de l'œuvre de P. Bourdieu.

Si nous croyons utile de distinguer ces quatre approches dans une analyse de la recherche existante, nous sommes par ailleurs conscients que les frontières entre elles sont parfois floues, en tout cas relativement perméables : il s'agit d'approches conceptuelles et non de théories élaborées et articulées de manière à contredire, réfuter ou infirmer les autres. Si chacune a sa spécificité, on constate néanmoins une certaine compénétration qui est en soi intéressante, révélant, il nous semble, des éléments de convergence ou de structuration proprement sociologique du champ d'étude que constitue la formation des maîtres. Nous entendons, dans cet article, montrer que, malgré les aspects qui les séparent les unes des autres, les approches retenues accordent à la formation une grande importance pour la fabrication d'une identité professionnelle. Si elles ne mettent pas toujours l'accent sur les mêmes dimensions de la formation et de son curriculum, elles perçoivent néanmoins l'ensemble des processus qui la constitue et des structures qui l'encadre comme des dimensions fondamentales de la vie d'un groupe professionnel, dans un contexte « sociétal » où le rôle « occupationnel » et donc l'insertion socio-professionnelle demeurent centraux pour l'individu et où le groupe professionnel cherche à affirmer une compétence, assise sur un savoir légitime, et à se positionner de manière avantageuse sur un marché quelconque.

Dans cet article, nous examinons l'étude de la formation des maîtres à partir de ce que nous apprennent les quatre approches retenues. Notre façon de procéder est la suivante dans un premier temps, nous situons la place occupée par la problématique de la formation des maîtres dans l'approche, puis, dans un deuxième temps, nous présentons quelques recherches représentatives de chacune des approches. Dans ce cadre, nous nous intéressons surtout à mettre en évidence les principaux concepts utilisés par les différentes approches ainsi que l'angle d'éclairage qu'elles privilégient pour aborder la question.

L'APPROCHE SYMBOLISTE-INTERACTIONNISTE

Pour l'approche symboliste-interactionniste, la question de la formation est importante. La contribution de E.C. Hughes (1948, Becker et al. 1968) à l'étude des professions est ici fondamentale. On peut en effet en dégager un certain nombre de propositions pertinentes pour l'étude de la profession enseignante : 1) la profession ne doit pas être saisie comme un statut acquis, mais plutôt comme un processus dynamique impliquant une négociation sans cesse renouvelée entre le groupe professionnel et les divers autres groupes sociaux

concernés; 2) à l'intérieur de ce processus de négociation, le groupe professionnel se caractérise par l'affirmation de sa propre compétence; il soutient être capable d'exécuter mieux que quiconque certaines tâches et demande qu'on lui fasse confiance; 3) l'affirmation de la compétence est au cœur du processus de négociation. Elle ne peut se justifier uniquement par des critères rationnels ou techniques. De là, l'importance pour le professionnel, de l'intériorisation des valeurs caractéristiques de sa fonction.

Ces trois points permettent de saisir le statut de la formation dans cette approche. La formation y est considérée comme un *atout dans la négociation*. Elle donne à voir le sérieux du groupe dans le recrutement, la préparation professionnelle et la socialisation aux valeurs des futurs membres qui auront à s'identifier au groupe. La qualité et la réputation du groupe seront d'autant plus grandes que la formation sera de longue durée, intégrée à l'enseignement supérieur et assise sur un corpus de connaissances systématique ou scientifique. Ici, la formation devient le *produit d'une négociation*, autant qu'un atout. Elle est aussi un ensemble de *processus d'apprentissage et d'épreuves collectives qui transforment l'identité des formés et témoignent de leur acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être constitutifs de la compétence du groupe*. La formation est d'autant plus efficace qu'elle entraîne un investissement considérable du formé, qu'elle pousse dans l'ombre ses anciennes appartenances et identités et crée un groupe qui partagera expériences et situations de formation. Les études de Lortie (1968) et de Lacey (1977) nous offrent un exemple de la thématique privilégiée par les S-I, lorsqu'ils s'intéressent à la question de la formation des maîtres.

Ainsi, Lortie (1968), procédant à une comparaison de la formation des professeurs de Collège avec celle des enseignants des niveaux pré-universitaires, montre, entre autres, comment les difficultés partagées (« shared ordeal ») par les étudiants avant de devenir professeurs de Collège (examens ou essais dans les différents cours, vérification des connaissances en langues étrangères, examen général de synthèse et rédaction de thèse) contribuent à susciter un engagement de la part du candidat et à créer une forte collégialité parmi ceux qui réussissent à traverser « l'épreuve », tout en soudant les rapports entre les générations de professeurs. Selon Lortie, un tel contexte de socialisation ne se retrouve pas dans la formation des enseignants du primaire et du secondaire: la formation des maîtres ne réussit pas à susciter chez les futurs enseignants un engagement professionnel fort. Geer (1968) suggère, pour sa part, que ce sont plutôt la formation pratique et surtout, la première année complète de travail — que

Cole (1985) analyse en terme de mythe du baptême de feu — qui seraient vécues comme une épreuve, mais celle-ci est trop souvent une affaire privée, vécue trop individuellement pour qu'elle puisse avoir statut de rite de passage collectif et contribuer au développement d'une identité professionnelle de groupe.

De l'autre côté de l'Atlantique, l'étude la plus connue et la plus élaborée est sans doute celle du Britannique C. Lacey, intitulée *The Socialisation of Teachers* (1977). Rejetant une vision de la socialisation construite en terme d'ajustement de l'individu à la société, Lacey est d'avis que celle-ci doit être conçue comme un processus complexe, interactif, négocié, voire même provisoire. L'individu doit être perçu comme une force créatrice, à la recherche de solutions et doté d'un potentiel assez considérable pour influencer la société dans laquelle il vit.

Pour Lacey, la socialisation des enseignants comprend non seulement l'acquisition des habilités et des connaissances requises, mais aussi l'acquisition sélective de valeurs et d'attitudes qui distinguent à la fois les enseignants des non-enseignants et aussi les différentes catégories d'enseignants entre elles. La socialisation professionnelle est donc un processus dynamique au cours duquel l'étudiant-maître construit une *perspective d'enseignant* dans laquelle les tâches, les situations et les contraintes sont analysées et interprétées. Retravaillant les catégories de Becker, Lacey propose d'étudier les rapports entre les formes et la situation de formation à l'aide d'une typologie de *stratégies*. En effet, il prétend que face à une situation et à ses contraintes, l'individu a au moins trois choix ou trois stratégies à sa disposition. Il peut s'ajuster à la situation : 1) en se conformant à ses exigences d'une manière stratégique, c'est-à-dire peu profonde et peu engageante ; 2) en intériorisant véritablement les prescriptions inscrites dans la situation, ou encore, 3) il peut refuser de s'ajuster à la situation et tenter de la redéfinir. Ces trois stratégies, la conformité stratégique, l'intériorisation et la redéfinition stratégique, constituent trois principes d'analyse de l'investissement que les étudiants-maîtres font dans leur formation et sont présentées par Lacey comme un aspect important de sa contribution à l'élaboration d'un cadre conceptuel pour l'étude de la formation des maîtres.

À un autre niveau, Lacey s'intéresse à la question de la fabrication de l'identité d'enseignant. Il montre comment les étudiants-maîtres entrent en formation avec diverses sous-cultures disciplinaires (des *cultures latentes* pour reprendre les termes de Lacey, c'est-à-dire des cultures qui ont leur origine et leur support social dans un groupe

social différent de celui auquel l'individu participe) qui viennent interférer avec la constitution d'une véritable identité d'enseignant partagée par le groupe.

Ainsi, pour Lacey, le moment de la formation constitue une étape importante au niveau de la socialisation professionnelle des enseignants. Pendant celle-ci, l'étudiant-maître adopte ou crée des stratégies appropriées qui lui permettront de s'insérer dans l'univers professionnel des enseignants. Certaines de ces stratégies sont partagées par l'ensemble d'une cohorte étudiante, alors que d'autres, davantage associées aux sous-cultures disciplinaires, différencieraient les étudiants-maîtres en sous-groupes (1). Ce processus de socialisation professionnelle ne serait pas cependant arrêté définitivement une fois la formation terminée. Il se poursuivrait tout au long de la vie professionnelle (2).

Comme on peut le constater, la question de la formation des maîtres dans les études de type S-I, est surtout centrée sur l'analyse des rapports de l'étudiant à sa formation et surtout sur le processus de socialisation professionnelle en cours de formation initiale. L'intérêt des S-I pour ces questions est lié au fait que ceux-ci considèrent que :

- a) la formation est un atout dans la négociation constante entre un groupe professionnel et les groupes sociaux qui peuvent affecter son statut et son rôle ;
- b) la formation représente un moment critique fort au cours duquel l'individu se transforme, développe une perspective nouvelle, élabore des stratégies, dont certaines peuvent être innovatrices, participe à une culture ou une sous-culture et s'engage dans une carrière qui sera un élément capital de son identité ;
- c) la socialisation professionnelle cherche à affecter l'ensemble de la personne qui en est l'objet ; elle touche tant l'aspect « technique » que les valeurs, tant les savoirs, que les savoir-faire et les savoir-être.

Les recherches menées dans ce sens par les S-I semblent montrer que la formation des maîtres, du moins dans son curriculum théorique, n'est pas des plus efficaces dans la construction d'une véritable identité d'enseignant.

(1) L'étude de Lacey a eu au moins en Grande-Bretagne, un impact réel. Plusieurs écrits (Woods, 1983, Ball & Goodson, 1985) renvoient aux types de stratégies identifiés par Lacey et s'appuient sur sa conviction que l'étudiant-maître est un acteur important dans sa formation.

(2) C'est dans ce sens que l'approche interactionniste s'est orientée récemment vers l'étude des carrières enseignantes. Dans ce cadre, la formation est considérée comme une phase de l'ensemble de la vie au travail (Ball & Goodson, 1985, Sikes & al., 1985).

L'APPROCHE STRUCTURO-FONCTIONNALISTE

L'approche S-F, si elle reprend à son compte plusieurs éléments de l'approche S-I, s'en distingue néanmoins par son souci de situer la formation dans un contexte plus large et plus structurant. Elle aborde ce contexte au moyen de l'analyse systémique. C'est donc le *système de formation* des maîtres qui ici constitue l'objet d'étude. Cela dit, il existe très peu d'études S-F concernant la formation des maîtres. L'une des plus articulées est celle de R. Dreeben, *The Nature of Teaching, schools and the work of teachers* (1970). Elle peut nous servir ici de modèle de référence pour synthétiser l'approche S-F.

En s'inspirant de la sociologie parsonienne et de l'analyse comparative des professions, le S-F soutient que la valeur de la formation est fonction de la base scientifique et technologique de la compétence transmise. C'est la compétence scientifique et technologique qui devient ici l'étalon général permettant de comparer les professions modernes entre elles et d'identifier les différences entre les systèmes de formation.

Dans la partie de son ouvrage consacrée à la formation des maîtres, Dreeben analyse trois dimensions du système de formation des maîtres: a) les caractéristiques des étudiants et leur rapport à la formation; b) l'expérience de formation, et enfin, c) son impact. Cette analyse s'appuie sur une comparaison du système de formation des maîtres avec ceux en vigueur dans d'autres professions (médecine, droit, etc.). À la différence des tenants de l'approche S-I, Dreeben est d'avis que le curriculum formel, les contenus de formation, le savoir transmis doivent être objets d'étude et de questionnement. Tout comme eux, cependant, ce qui importe pour Dreeben, c'est de voir en quoi les écoles de formation fournissent aux étudiants-maîtres des occasions pour développer leur engagement professionnel. Exposons schématiquement ses principaux résultats.

La formation des maîtres est passablement hétérogène. Le recrutement ne se fait pas comme en médecine et en génie, à partir d'une sélection systématique fondée sur des critères et des exigences élevées. Par le fait même, la formation tend à perpétuer l'hétérogénéité initiale du groupe.

De plus, les contenus et les modalités de la formation des maîtres ne sont pas systématiques. Les cours y sont peu exigeants, l'investissement requis pour acquérir la compétence n'est pas élevé, du moins dans les contenus théoriques, enfin les habiletés développées sont si

peu spécifiques qu'elles préparent peu à l'enseignement. Plus généralement, il y a absence d'un consensus sur un noyau de principes généraux, de cours et d'expériences de formation à partir duquel il serait possible de créer une unité et une cohérence de la formation de futurs professionnels enseignants.

À quoi attribuer cette absence de consensus ? Elle s'expliquerait par le faible développement de la recherche en éducation et donc par la quasi-inexistence d'une « technologie » de l'enseignement, fondée sur la recherche et la production d'un corpus systématique de savoirs et de savoir-faire. Tout se passe comme si l'inscription en formation des maîtres constituait pour un bon nombre d'étudiants une sorte de *police d'assurance* sur l'avenir : l'étudiant ne sait trop ce qu'il entend faire plus tard, l'accès au programme et le programme comme tel ne sont ni trop sélectifs ni trop exigeants, une qualification comme enseignant lui permet de « gagner sa croute » en attendant d'être fixé sur son orientation.

Quant à la formation pratique, Dreeben présente des données qui indiquent qu'elle constitue l'expérience de formation la plus importante, mais que cette expérience ne contribue pas au « développement de normes professionnelles » (1970 : 127) : elle ne fait que réduire l'anxiété de l'étudiant-maître par rapport à l'enseignement et lui permet d'apprendre des techniques de gestion de la classe qui « marchent », même si ces techniques contredisent les conceptions idéalistes que l'étudiant-maître épouse concernant un enseignement de qualité. « Ce qui marche » finit par se réduire à une gestion de la classe « à la baisse ».

En ce qui a trait à l'*impact* de la formation, Dreeben estime qu'on doit l'évaluer sous deux angles : il faut d'abord se demander quels leviers, quelles pressions le système de formation a à sa disposition afin de transformer les étudiants-maîtres en enseignants, ensuite, il faut se demander comment la formation est reliée à ce que les étudiants-maîtres ont connu et vécu avant, et aussi aux situations qu'ils connaîtront et vivront par la suite comme enseignant.

Si les écoles professionnelles efficaces génèrent de l'anxiété chez leurs étudiants, en les confrontant à un travail de formation quantitativement et qualitativement difficile, si elles engendrent inévitablement des crises que l'étudiant devra gérer, notamment avec ses pairs, ce qui contribuera à créer au sein du groupe une solidarité profonde, cela, de l'avis de Dreeben, n'arrive dans le processus de formation des maîtres qu'au cours de la formation pratique en milieu scolaire,

c'est-à-dire dans un contexte institutionnel autre que celui de l'école professionnelle et sur lequel l'école de formation n'a que très peu de contrôle. Elle n'influence donc que partiellement la sortie de crise, et cette sortie sera vécue comme un accomplissement essentiellement personnel, et non comme le produit d'un cheminement collectif et partagé. On retrouve ici une conclusion partagée par le S-I.

En outre, dans le processus de formation des maîtres, on constate une grande continuité entre la formation générale et la formation professionnelle proprement dite et une grande disjonction entre cette formation professionnelle et l'univers de la pratique de l'enseignement en milieu scolaire. Dans les professions de référence, c'est l'inverse qu'on observe: le pattern de formation dans les écoles professionnelles traditionnelles comporte essentiellement une *rupture radicale en début de formation, une homogénéisation du groupe en cours de formation notamment grâce aux épreuves partagées, et une continuité entre la formation et la pratique professionnelle.*

Même si ce modèle de formation était transplanté dans le secteur de la formation des maîtres, il n'est pas certain qu'il aurait la même efficacité que, disons, en médecine parce que *la base scientifique et technologique de l'enseignement* est encore trop peu développée. Bien sûr, la formation pratique est essentielle, mais savons-nous, demande Dreeben, quel est le noyau d'habilités constitutif d'un enseignement de qualité? Savons-nous comment le développer?

En résumé, *la compétence* enseignante n'est pas encore clairement constituée et le système de formation qui devrait la produire n'est pas de toute évidence à la hauteur. L'analyse et l'argumentation ici rapportées ont été publiées en 1970. Nous pensons qu'elles demeurent encore aujourd'hui représentatives de l'approche S-F de la formation des maîtres et de la profession enseignante. Si certaines affirmations seraient probablement modifiées ou nuancées, l'essentiel de la structure de l'argumentation demeurerait intacte, et notamment la référence aux professions établies et à leur modèle de formation, l'importance accordée au rapport des étudiants à leur formation, les caractéristiques des expériences de formation qui facilitent (ou non) la transformation des recrues, la relation avec ce qui précède et ce qui suit la formation, et l'importance d'une base scientifique et technologique pour constituer la compétence enseignante.

L'APPROCHE MARXISTE

En réalité, si on peut parler d'une analyse marxiste de l'éducation et de la profession enseignante, il y a, à notre connaissance, peu d'études centrées sur la formation des enseignants. En effet, les écrits marxistes abordent davantage les questions : 1) d'appartenance et de position de classe des enseignants et donc le rapport des enseignants à la classe dominante et à la classe ouvrière, ainsi que le caractère « improductif » du travail enseignant (Harris, 1982); 2) les fonctions reproductrices du système éducatif et les contraintes macro-structurelles qui déterminent l'action des enseignants-marionnettes de l'état capitaliste et agents impuissants de la reproduction des relations de production (Carlson, 1986); 3) l'évolution du travail enseignant et sa prolétarianisation (Ozga et Lawn, 1981, Appel 1980, 1983, Harris, 1982), cette évolution s'insérant dans le processus plus large de la division capitaliste du travail (Freyssenet, 1977) et de la dégradation du travail dans un contexte de capitalisme monopoliste (Braverman, 1976). Reliée à ce dernier thème, l'ambiguïté du professionnalisme en tant qu'idéologie de groupe est aussi analysée.

Suivant l'hypothèse de la prolétarianisation, l'enseignement, loin d'évoluer dans le sens d'un accroissement des tâches intellectuelles non-répétitives commandant la créativité de l'enseignant et l'exercice d'un jugement personnel fondé sur un savoir et un savoir-faire d'expert, se rapprocherait davantage des métiers manuels qui, sous l'impulsion du changement technologique dans un contexte capitaliste, éclateraient en séquences de tâches répétitives essentiellement de l'ordre de l'exécution, donc nécessitant peu de capacités supérieures et de formation, tout en étant facilement contrôlables par l'appareil bureaucratique et sa hiérarchie. L'accroissement de la productivité économique se ferait dans le démantèlement des métiers et donc dans la régression sociale des travailleurs. Ce processus à l'œuvre dans l'infrastructure économique existerait aussi dans les secteurs de la superstructure, comme l'éducation. Dans le contexte économique difficile des années quatre-vingts, ce processus se manifeste par le recul de la condition socio-économique des enseignants, l'accroissement de leur tâche (intensification du travail), la rationalisation du curriculum et la construction de systèmes d'enseignement/apprentissage qui structurent et contrôlent à la fois les comportements des enseignants comme ceux des élèves.

Dans ce type d'analyse, la formation des maîtres a une importance toute relative. En effet, la prolétarianisation implique une éventuelle économie de la formation, c'est-à-dire moins de formation, et

pas nécessairement de niveau universitaire, et surtout une formation davantage technique, axée sur la maîtrise des systèmes curriculaires et guidée par une « technologisation » croissante de l'enseignement.

Néanmoins, la formation idéologique des enseignants demeure importante. C'est ce qu'a étudié Ginsburg dans *Reproduction and contradictions in preservice teachers' encounters with professionalism* (1984). En effet, Ginsburg a cherché à comprendre comment des conceptions et des idéologies professionnelles s'inséraient dans la « culture vécue » (« lived culture ») d'un programme de formation initiale de maîtres, ainsi que les implications conservatrices ou critiques de cette dynamique. S'inspirant d'un mode d'investigation phénoménologique, Ginsburg a procédé à l'observation participante d'un programme de formation des maîtres de l'enseignement secondaire : en fait, il s'est inscrit comme étudiant à quelques cours pendant deux sessions et il a aussi interrogé par questionnaire 300 étudiants-maîtres.

Ginsburg dégage le caractère central et intégrateur de l'idéologie professionnelle transmise aux étudiants-maîtres, en même temps que les messages véhiculés sur le travail enseignant et le système éducatif. Trois dimensions sont retenues : 1) *le professionnalisme et la stratification économique* : en cours de formation, les étudiants-maîtres apprennent que l'enseignement doit être abordé en tant que semi-profession, qu'ils ne doivent pas accorder trop d'importance aux aspects économiques de la condition enseignante, la motivation altruiste, l'idéal de service devant en définitive primer et compenser ; 2) *la profession, le pouvoir et l'État* : deux messages sont ici découverts : d'une part, les formateurs encouragent les étudiants-maîtres à exercer leur jugement professionnel, à prendre des décisions et être en quelque sorte leur propre maître en classe ; d'autre part, on leur indique que c'est à l'État qu'il revient de déterminer le curriculum et les niveaux acceptables de rendement des élèves. Il y a donc une limite « normale », « acceptable » à l'autonomie professionnelle des enseignants. Cette limite est donc apprise et légitimée, selon Ginsburg, en cours de formation. 3) *le professionnalisme et la construction sociale de la compétence* : Ginsburg a observé que les formateurs de maîtres étaient à la fois centrés sur des indicateurs comportementaux de la compétence, tels que définis par l'approche dite « Competency-Based Teacher Education », et aussi conscients des possibilités limitées d'observer et d'évaluer les éléments de performance contenus dans le programme de formation. La stratégie développée pour gérer cette contradiction consiste, selon Ginsburg, à valoriser les apparences de professionnalisme. Au cours de la formation, des messages sont

transmis aux étudiants sur la façon de travailler en classe, la forme étant perçue comme presque aussi importante que le contenu, le langage, la diction, l'habillement. On incite donc les étudiants-maîtres à donner à voir des signes tangibles de leur « compétence ».

Ginsburg dévoile la dimension idéologique d'un projet de formation et ses incidences conservatrices et reproductrices, il nous informe peu cependant — du moins à cette étape-ci de son étude — sur son véritable impact, son efficacité, ou, pour reprendre les catégories S-I, sur les perspectives et stratégies développées par les étudiants en cours de formation.

L'APPROCHE EN TERME DE CHAMP

On connaît l'analyse de Bourdieu et Passeron sur le système d'enseignement (1970) et ce qui s'en dégage concernant les enseignants : ceux-ci sont les produits les plus achevés du système de production qu'ils sont chargés de reproduire et ils sont membres d'un corps défini par sa tendance à l'autoperpétuation et à l'autoreproduction. L'enseignant est un agent de l'institution scolaire, doté d'un certain capital et d'une certaine autonomie, et son travail est un travail d'inculcation et d'imposition d'un « arbitraire culturel », légitimé et lié à la structure des rapports de classe.

Mais comment fabrique-t-on des enseignants ? Même si la formation a une grande importance dans cette approche, elle a été tout compte fait peu étudiée, et constitue en quelque sorte une « boîte noire » dont l'efficacité semble acquise. On peut trouver dans quelques études un intérêt pour la formation. C'est ainsi, par exemple, que Muel-Dreyfus (1983) dans son étude des instituteurs de 1900, aborde la question de leur formation à l'école normale. Celle-ci est saisie en référence à deux réalités importantes qui transcendent l'école : d'une part, celle de l'origine sociale des instituteurs et de leur trajectoire sociale qui structurent de manière déterminante le rapport à la formation et permettent de la saisir en tant que logique de promotion sociale et de distanciation socio-culturelle avec la classe d'origine, et d'autre part, celle de la conception de la culture légitime pour l'école primaire et donc par extension pour les instituteurs ; cette conception est le fait de la classe dominante. L'expérience de devenir instituteur au tournant du 20^e siècle consiste à se déraciner et à intérioriser une « modestie culturelle » qui est celle du « pédagogue ». Une fois « fabriqué », l'instituteur vivra des rapports de proximité-distance avec son milieu rural d'origine et de fascination-exclusion avec la classe dominante et sa culture légitime.

L'étude de J.-M. Chapoulie, *Les Professeurs de l'enseignement secondaire, un métier de classe moyenne* (1987), n'aborde pas de façon explicite la question de la formation des professeurs. Elle tient compte, cependant, de l'ensemble du cursus scolaire du professeur et notamment de certaines caractéristiques telles la réussite dans les études, les filières de formation empruntées dans l'enseignement secondaire et supérieur, les concours de recrutement et les réorientations en cours de route. Chapoulie fournit de plus une analyse de l'accès au professorat qui combine les caractéristiques scolaires et les variables d'origine sociale, de sexe et de générations et dégage ainsi diverses logiques et trajectoires sociales qui différencient le corps enseignant secondaire tout en révélant son adhésion aux valeurs culturelles inscrites dans le fonctionnement de l'institution scolaire.

Les professeurs, bons élèves de l'enseignement supérieur, ont intériorisé les critères de la compétence culturelle générale et de ce fait considèrent les formations pédagogiques institutionnalisées comme des activités intellectuelles de second rang ou un mode mineur de formation culturelle; ils ont tendance à concevoir la *compétence pédagogique* comme une *propriété de la personne*. Elle serait tantôt une qualité innée, tantôt le fruit de l'expérience tant de l'enseignement que de la vie. Il souligne que la conception professorale de la compétence est insuffisante pour justifier face aux autres acteurs dotés d'une compétence culturelle égale ou supérieure, l'autonomie professionnelle revendiquée. Elle est aussi insuffisante pour fournir aux principaux intéressés un cadre collectivement partagé dans lequel il serait possible d'analyser et d'interpréter l'expérience du métier accumulé. Suivant la logique de cette analyse, il ne peut en être autrement étant donné le cursus scolaire des professeurs et leur rapport à l'institution scolaire et aux valeurs culturelles qui y sont inscrites. C'est en ce sens qu'ils constituent le produit le plus achevé du système d'enseignement.

CONCLUSION

Cette brève synthèse des quatre approches indique que la sociologie de la formation des maîtres, même si elle est peu développée, possède malgré tout une certaine cohérence de son cadre conceptuel et un objet d'étude assez structuré. De l'analyse de la pluralité des approches pratiquées et des discours produits, on peut en effet dégager une *problématique sociologique* qui veut cerner de manière compréhensive la contribution de la formation et de son curriculum saisi dans son sens le plus large, à la *fabrication d'une identité profession-*

nelle particulière à un groupe professionnel qui cherche à développer et affirmer une compétence, assise sur un savoir légitime, de manière à avantageusement occuper un territoire socialement reconnu.

Dans un article relativement récent (1985), Atkinson et Delamont arguaient que les sociologues de l'éducation avaient peu étudié le processus de socialisation professionnelle dans l'enseignement et que ce qui avait été produit avait eu peu d'impact sur la discipline. Ils reprochent à l'approche S-I de surévaluer la spécificité des institutions de formation et de les avoir traité comme des « institutions totales », selon le sens donné à ce terme par Goffman. Celles-ci ne seraient pas aussi fermées sur elles-mêmes et « totalisantes que l'approche S-I le postule. Elles ne seraient pas non plus aussi homogènes à l'intérieur que le prétend l'approche S-I. De plus, Atkinson et Delamont sont d'avis que l'approche S-I met surtout l'accent sur l'apprentissage « situationnel » (« situational learning »), c'est-à-dire les activités quotidiennes de « coping », de survie et de « learning the ropes ». Le curriculum formel, la question du savoir, de sa sélection et de son incorporation dans un curriculum donné de formation, qui intéressent les « nouveaux » sociologues de l'éducation, ne font pas partie de l'agenda de recherches des S-I. Quant aux S-F, les auteurs leur reprochent de s'appuyer sur une vision idéologique des professions et de ne pas avoir renouvelé leurs analyses. Il y a beaucoup de justesse dans cette critique.

Atkinson et Delamont proposent une nouvelle approche qui combinerait l'ethnographie S-I et certains développements théoriques de Bourdieu (les notions d'habitus et de capital culturel), de Bernstein (la notion de discours pédagogique), et de Jamous et Peloille (les notions de technicité et d'indétermination dans le savoir professionnel et sa reproduction).

Nous sommes d'avis que la pluralité des approches présentées s'explique essentiellement par la variété des perspectives de base et par la complexité même de l'objet. En effet, nous l'avons vu, la formation des maîtres peut être appréhendée comme une réalité multiforme, selon qu'on centre l'attention sur les acteurs et leurs interactions, sur le système de formation et ses composantes, ou sur les dimensions structurelles, fonctionnelles et idéologiques du système d'éducation en liaison à la fois avec le système de formation des maîtres et ses acteurs et aussi avec la société ambiante. Le problème est de savoir si ces perspectives sont réellement exclusives et donc destinées à se repousser mutuellement, ou bien si elles ne renvoient

pas plutôt à un continuum, allant des acteurs et de leurs rapports au système de formation, à ce système de formation et à ses rapports avec le système éducatif et la société, continuum susceptible d'être abordé comme objet d'étude global, sans pour autant que soit perdue de vue la spécificité de chacun de ces éléments. Nos propres recherches vont dans ce sens (1). Nous travaillons actuellement à développer une approche socio-historique du corps enseignant (québécois). En ce qui a trait à la formation des maîtres, nous pensons qu'il est nécessaire de conserver le type d'analyse préconisée par le S-I et le S-F, car il permet d'accéder au plan des interactions et des situations vécues par les étudiants-maîtres dans leurs rapports quotidiens à l'institution, aux formateurs, au programme, au savoir et au savoir-faire, etc. Cependant, il paraît tout aussi nécessaire d'articuler ce plan d'analyse avec ceux, plus large de la profession, de l'institution scolaire et de la société globale, afin de resituer la formation dans un contexte sur lequel, par définition, les acteurs n'ont pas directement prise et qui influence néanmoins leur action et conditionne leur vécu. Cette entreprise est difficile, mais elle vaut d'être tentée, car elle seule peut permettre de saisir la globalité et la complexité de l'objet, sans le réduire à l'avance à un de ses aspects.

Cette optique globale et unitaire, qui prend en compte, la dimension historique semble extrêmement féconde. En fin de compte, la sociologie de la formation des maîtres, si elle veut être autre chose qu'une pluralité de perspectives sur une réalité fragmentée, doit aujourd'hui travailler à produire sa propre cohérence, tout en respectant la complexité de son objet.

C. LESSARD, L. LAHAYE, M. TARDIF

Les auteurs ont formé avec C. Mathurin, le Groupe de Recherche sur les Enseignants Québécois (GREQ). Ils sont rattachés à la faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal, à titre de professeur, d'attaché de recherche ou d'étudiant-assistant de recherche.

(1) Voir C. LESSARD, C. MATHURIN, « L'évolution du corps enseignant québécois: 1960-1986 », à paraître in *Revue des Sciences de l'Éducation*.

BIBLIOGRAPHIE

- APPLE (M.), 1980. — « Curricular form and the logic of technical control: building the possessive individual », pp. 11-28, in L. Barton, R. Meighan, S. Walker, (eds.), *Schooling, ideology and the Curriculum*, Londres, the Falmer press.
- APPLE (M.), 1983. — « Work, gender and teaching », *Teachers College Record*, 84.
- ATKINSON (P.) & DELAMONT (S.), 1985. — « Socialisation into Teaching: the research which lost its way », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 6, n° 3, pp. 307-322.
- BALL (S.) & GOODSON (I.) (eds.), 1985. — *Teachers' Lives and Careers*, Londres, Falmer press.
- BECKER (H. S.), GEER (B.), RIESMAN (D.), WEISS (R. S.) (eds.), 1968. — *Institutions and the Person, Papers presented to E. C. Hughes*, Chicago, Aldine Publishing Co.
- BELL (A.), 1981. — « Structure, Knowledge and Social Relationships in Teacher Education », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 2, n° 1, pp. 3-23.
- BERNSTEIN (B.), 1985. — « On pedagogic discourse », in J. Richardson (ed.), *Handbook of theory and research in the sociology of education*, Westport, con., Greenwood press.
- BOURDIEU (P.) & PASSERON (J.-C.), 1970. — *La Reproduction, éléments pour une théorie de l'enseignement*, Paris, eds. de minuit, coll. le sens commun.
- BRAVERMAN (H.), 1976. — *Travail et capitalisme monopoliste, la dégradation du travail au XX^e siècle*, Paris, F. Maspéro.
- CARLSON (D.), 1986. — « Teachers, class culture and the Politics of schooling », *Interchange*, vol. 17, n° 4, pp. 17-36.
- COLE (M.). — « "The Tender Trap?" Commitment and Consciousness in Entrants to Teaching », pp. 89-104, in S. Ball & I. Goodson (eds.), *Teachers' lives and careers*, Londres, Falmer Press.
- CHAPOULIE (J.-M.), 1987. — *Les professeurs de l'enseignement secondaire, un métier de classe moyenne*, Paris, éditions de la maison des sciences de l'homme.
- DREEBEN (R.), 1970. — *The Nature of Teaching, schools and the work of teachers*, Glenview, Illinois, Scott, Foresman & Co.
- MUEL-DREYFUS (F.), 1983. — *Le Métier d'éducateur*, Paris, eds. de minuit, coll. le sens commun.

- FREYSSINET (M.), 1977. — *La Division Capitaliste du travail*, Paris, Savelli, coll. Techniques et méthode de l'exploitation capitaliste.
- GEER (B.), 1968. — « Occupational Commitment and the Teaching Profession », pp. 221-234, in Becker et al. (eds.), *Institutions and the Person*, Chicago, Aldine Publishing Co.
- GINSBURG (M.), 1984. — *Reproduction and contradictions in preservice teacher's encounters with professionalism, communication présentée à la réunion annuelle de l'AERA*, Nouvelle Orléans.
- HARRIS (K.), 1982. — *Teachers and classes, a marxist analysis*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- JAMOUS (H.) & PELOILLE, 1970. — « Professions or self-perpetuating system ? », in J.A. Jackson (ed.), *Professions and professionalisation*, London, Cambridge University Press.
- LACEY (C.), 1977. — *The socialisation of teachers*, Londres, Methuen.
- LESSARD (C.), MATHURIN (C.). — « L'évolution du corps enseignant québécois. 1960-1986 », à paraître in *Revue des Sciences de l'Éducation*.
- LORTIE (D. C.), 1968. — « Shared or deal and induction to work », pp. 252-264, in Becker & al. (eds.), *Institutions and the person*, Chicago, Aldine Publishing Co.
- OZGA (J. T.) & LAWN (M. A.), 1981. — *Teachers professionalism and class*, Londres, Falmer Press.
- SIKES (P. J.), MEASOR (L.), WOODS (P.), 1985. — *Teachers careers, crises and continuities*, Londres, Falmer Press.
- WOODS (P.), 1983. — *Sociology and the school, an interactionist viewpoint*, Londres, Routledge & Kegan Paul.