

ÉTUDES ET RECHERCHES

Le lecteur trouvera ici :

- des comptes rendus d'études et de recherches en cours ou achevées ;
- des articles de réflexion sur les problèmes de la formation ;
- des articles abordant les problèmes méthodologiques de la Recherche sur la Formation.

ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION POUR DES DYNAMIQUES DE CHANGEMENTS DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Guy BERGER*

Résumé. Guy Berger nous donne ici des clés pour repérer les éléments de changements dans la formation des enseignants.

À la notion de pré-recrutement qui engage l'enseignant dans la profession se substitue actuellement la notion de préprofessionnalisation, prise de contact avant l'entrée dans le métier ; cette évolution transforme l'identité professionnelle des enseignants qui ne se situe plus obligatoirement dans un champ vocationnel.

Ensuite, dans le projet de mise en place des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, il propose de réfléchir aux éléments constitutifs du dispositif : commanditaire - formé - formateur - établissement - qui permettent une véritable formation négociée.

Enfin il dégage les dimensions qui définissent les nouvelles qualifications : actes collectifs - collectif de partenaires - gestion des gestes quotidiens - jugement critique porté sur sa propre action.

Abstract. In this article, Guy Berger gives us keys to help us out the elements of change in teacher training.

The notion of pre-recruitment which commits the teacher to the job is now replaced by the notion of preprofessionalisation, a first contact before actually taking up the job; this evolution transforms teachers professional identity since it is no longer necessarily connected with a vocation.

Then, as regards the project of creation university - based Teacher Training Institutes, he suggests considering the different constituents of the system:

(*) Article rédigé par F. Vaniscotte à partir d'un entretien avec Guy Berger.

financing institution-trainee - trainer - school - which permit a real collegial training.

Eventually, he brings out the different aspects of the new professional qualifications: collective actions - team of partners - mastery of daily gestures - critical judgement on one's own performance.

Ce texte n'est pas le produit d'une recherche systématique, cohérente, constante. Il est le moment d'une réflexion élaborée à partir des recherches auxquelles j'ai participé : recherche sur la collaboration entre les Écoles Normales et les Universités (1), recherche sur l'identité professionnelle (2), la construction de l'identité professionnelle dans des domaines plus ou moins proches de l'enseignement comme celui de la formation d'adultes (3) ; il est aussi le résultat d'un certain nombre d'expériences dans des champs relativement variés : praticien de la formation des adultes, animateur de stages dans les Missions Académiques à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale (MAFFEN). Il s'agit donc d'un rassemblement d'éléments quelque peu disparates et non du produit d'élaborations systématiques fondées sur des méthodologies ou des hypothèses.

Il est important de montrer qu'il y a aujourd'hui un champ de conjonction, de participation à des débats qui introduit une dynamique de changement. Dresser une sorte d'état des lieux permet de mettre l'accent sur les éléments de permanence, de repérer les éléments de changement et l'émergence de nouveaux projets.

LA NOTION DE PRÉ-RECRUTEMENT

Pour des raisons historiques diverses, la manière dont l'école inscrit son rapport à la fonction publique est d'une complexité que l'on saisit encore mal. Un regard porté sur l'histoire de l'enseignement en France, montre que cet enseignement s'est édifié progressivement contre l'existence de formations postérieures spécifiques à l'embauche et par conséquent s'est construit comme une formation préalable à tout engagement professionnel.

Dans les formations données dans les grandes Écoles, on a assisté à des évolutions. L'École Polytechnique, l'École Militaire, à partir du moment où elles ne forment plus exclusivement aux métiers militaires, cessent d'être des écoles de l'armée (même si symboliquement, elles restent dirigées par des fonctionnaires de la Défense). Dans les grandes écoles professionnelles comme l'École des Mines ou celle des Ponts, on a un système dans lequel l'employeur participe largement à

l'orientation de la formation mais tient en même temps à ce qu'il n'y ait pas de pré-embauche, symbolique ou réelle. Le diplôme obtenu permet une orientation ouverte et le système préserve l'autonomie du formateur, c'est-à-dire la possibilité de se situer dans un rapport de négociation sur une proposition de formation discutée au moment de sa mise en place, validée ou non, concrétisée ou non par un acte d'embauche. Le champ de la formation et celui de l'emploi restent bien dissociés. Cette séparation là ne s'est jamais accomplie dans la fonction publique, qu'il s'agisse de l'Éducation nationale ou d'autres secteurs de la fonction publique.

On a toujours pensé dans l'enseignement qu'il était normal, comme allant de soi, que l'employeur (sacralisé d'ailleurs parce qu'il est d'État) prenne en charge la totalité de la Formation. Cette conception pose le problème institutionnel, politique et social du pré-recrutement. Qu'il s'agisse des Écoles Normales ou des CPR (centres pédagogiques régionaux), la formation fait suite à un concours de recrutement qui constitue le formé en fonctionnaire stagiaire. Cet aspect institutionnel a l'avantage de lui donner une sécurité matérielle significative; elle répond aussi aux nécessités de l'employeur — ici l'État — d'avoir une maîtrise relative des flux d'entrée de ses agents.

La conséquence la plus intéressante porte sur la conception de la formation qui est parfaitement symbolisée dans le système des Écoles Normales. Non seulement, l'École Normale recrute des fonctionnaires stagiaires qu'elle fait former par des fonctionnaires titulaires, mais elle vit dans une liaison très étroite avec celui qui sera l'Employeur direct puisque c'est la même Direction du Ministère — la Direction des Écoles — qui est l'employeur des instituteurs et des professeurs d'École Normale, des inspecteurs départementaux et des directeurs d'École Normale. Nous sommes dans la situation d'une école d'entreprise. J'utiliserai même le terme polémique de la fin du XIX^e siècle *d'école de fabrique*.

Cette situation entraîne deux conséquences :

— La première est le privilège fabuleux donné à l'opération *d'affiliation*. En entrant dans ce système, on ne peut imaginer que ce ne soit pas définitif. Le métier d'enseignant est pensé avec un employeur unique et tout un réseau d'engagement et d'aides bien structurées. Ceci donne au métier un univers tout à fait particulier.

— La deuxième est le fait qu'il n'y a pas de distinction entre le concept de formation et le concept d'emploi, d'où la tentation plus

radicale encore qu'ailleurs de trouver une conception déductive de la formation où, à partir de l'analyse des situations et des gestes professionnels, il serait possible de déduire l'intégralité des processus de formation.

Jusqu'à présent, la prise en compte du projet de formation du normalien s'est faite sous la forme de compromissions et de ruses. On a, à certains moments, défendu l'existence d'un mémoire; plus récemment, on a établi un système d'options. Et puis, à un moment donné, le système éclate. On se rend compte qu'il ne s'agissait que d'une ruse pour mieux « assimiler » le futur enseignant. Le conflit de juin 1988 sur l'évaluation finale était une protestation des formés à partir de la découverte qu'on avait fait semblant de tenir compte de leur parcours alors qu'en réalité, seule l'institution pouvait avoir la maîtrise des processus de validation et d'évaluation. Mais c'est aussi de ruse qu'il s'agit, lorsque le ministère fait un nouveau programme et que les professeurs d'École Normale qui sont des membres de l'institution, mais se situent comme formateurs ayant leur idéologie propre se « débrouillent » pour ne pas suivre le programme tout en faisant semblant de le suivre. Là aussi, le processus est une sorte de compromis optimal et non pas une négociation.

Au total personne ne reconnaît ses petits.

LA NOTION DE PRÉPROFESSIONNALISATION

Cette notion m'apparaît doublement intéressante. D'une part, parce qu'à partir du moment où l'on parle de préprofessionnalisation, on se situe dans une temporalité longue; on met en évidence qu'on ne peut comprendre le métier d'enseignant (et la formation qu'il implique) qu'à la condition de le situer dans un parcours qui ne soit ni rigide, ni homogène.

En effet se préprofessionnaliser n'est pas s'engager à se professionnaliser, il peut y avoir déviations et orientations ultérieures.

D'autre part la notion de préprofessionnalisation met en évidence la distance qui existe entre quelque chose qui est de l'ordre de *l'affiliation* à une mission et quelque chose qui est de l'ordre de *l'apprentissage* d'un certain nombre d'actes professionnels. Jusqu'à présent, dans les projets de formation, on s'est très souvent contenté d'un seul de ces deux éléments.

Il y a eu une conception dans laquelle l'essentiel était l'*affiliation*, symbolisée par la vieille École Normale avec ses stages d'observation, puis ses stages en responsabilité. On supposait alors qu'à travers ce qui était quasi de l'ordre du fusionnel, le problème de l'apprentissage se trouverait réglé. Il y a eu à l'inverse une *conscientisation des apprentissages professionnels* par identification à des comportements et des formes de compétences. C'est ce qu'ont proposé des techniques comme le micro-enseignement. Mais elles négligeaient ces phénomènes d'affiliation, d'intériorisation d'un univers, d'un milieu, d'une corporation, d'un ensemble de collègues. Cette conception identifiait le métier d'enseignant à l'occupation d'un poste de travail défini par des compétences précises.

Pour comprendre la notion de préprofessionnalisation en tant qu'inscription dans un parcours assez long, il faut la resituer dans le contexte de son apparition : la réforme de l'université et la loi d'Alain Savary en 1984. La notion de préprofessionnalisation n'est pas née à propos des enseignants du primaire mais à propos de ceux du secondaire, car la loi précédait la mise en place de l'obligation d'avoir un DEUG (diplôme d'études universitaires générales), pour passer le concours d'entrée à l'École Normale. Elle partait du constat que le rapport du système éducatif au champ professionnel était tel, que les mécanismes fondamentaux d'orientation des étudiants (sauf s'ils avaient des modèles forts dans leur environnement ou dans leur milieu familial) était celui de leurs capacités dans un champ scolaire ou disciplinaire. Le système éducatif est ainsi fait que le choix d'un métier découle le plus souvent du constat qu'on est « bon » en histoire ou en physique. Constat ambigu : on est « bon » parce qu'on se sent à l'aise ou bien parce qu'on a un professeur qui a permis le développement en ce domaine. La plupart des étudiants choisissent des études dans la discipline dans laquelle ils se sentent à l'aise. Ils ne se posent la question du champ professionnel dans lequel s'inscrit l'aptitude disciplinaire qu'en fin de parcours.

Lorsque les préprofessionnalisations ont été proposées, c'était pour offrir plusieurs univers professionnels aux étudiants afin qu'ils découvrent qu'ils ont à se définir une double compétence : une compétence en termes de connaissances, d'habileté à maîtriser tel ou tel contenu, telle ou telle démarche, mais une compétence aussi en termes de désir, de capacité à s'adapter à un champ professionnel déterminé. C'était donc réellement en termes d'affiliation que la question était posée.

En conséquence, un des problèmes essentiels de la formation est de déterminer, d'identifier la dimension de projet individuel du futur enseignant. Dans le secondaire en effet, le projet n'apparaît souvent qu'avec la nécessité de décider, parce qu'on est arrivé au terme du parcours, ce qu'on va faire de son diplôme. L'enseignement apparaît alors comme le moins inimaginable car on dispose d'une petite expérience antérieure. Mais le projet individuel peut aussi être de type social : la nécessité de choisir un emploi quand on a arrêté ses études à un certain niveau peut attirer vers le métier d'instituteur. La notion de préprofessionnalisation pose le problème du moment où dans un parcours s'inscrit le choix professionnel. L'inscription du choix professionnel dans un projet personnel pouvant se modifier, la place de l'affiliation et de l'appartenance à un groupe social sont dans le projet personnel des questions importantes pour la constitution de l'identité professionnelle.

Parmi les éléments induisant des changements, la préprofessionnalisation en est un déterminant car elle introduit une distinction entre le processus d'affiliation et le processus d'embauche. Dans le modèle classique de l'École Normale, à partir du moment où l'on est embauché, on a le droit et le devoir d'aller voir, alors que dans la préprofessionnalisation, la signification est autre : on va voir et en fonction de ce qu'on a vu, on demande ou non à être embauché. Un des résultats les plus positifs de la préprofessionnalisation est peut-être le renoncement à devenir enseignant, alors qu'un tel renoncement lorsqu'il suit l'embauche ne peut être vécu, et par l'individu et par l'institution que comme un échec.

La préprofessionnalisation se fait aujourd'hui à l'université, ce qui signifie qu'elle se situe dans un parcours qui peut être variable et pas forcément immédiatement après l'obtention du baccalauréat. De ce fait, l'entrée à l'École Normale concerne des individus ayant une histoire de vie reconnue, qui peut être lourde d'événements personnels. Les candidats à l'enseignement ont parfois déjà été en conflit avec l'école en tant que parents d'élèves. En inscrivant la formation professionnelle comme un moment particulier d'un itinéraire personnel, on accepte qu'elle vienne à la suite d'autres tentatives professionnelles et, par conséquent, qu'elle ne situe plus dans un champ vocationnel. L'entrée dans l'enseignement n'est plus une sorte de sacerdoce, c'est une entrée qui peut n'être qu'un passage — peut être un passage définitif — mais l'optique a changé.

En se faisant à l'extérieur enfin et en étant « ailleurs » la préprofessionnalisation se fait sous la forme d'une interaction entre deux

regards, deux perspectives et, par conséquent, dans une situation dans laquelle on ne commence pas par s'identifier à la formation ou à passer par des processus fusionnels souvent d'ailleurs bien confortables. Elle se fait dans une situation d'altérité : je suis à l'extérieur et je vais voir. Ainsi, la préprofessionnalisation est réellement dans le concept même de formation. Il n'y a de formation possible que si on sort du processus fusionnel d'identification et si on se met dans un rapport de distance dans lequel le projet de formation s'oriente et se construit en fonction d'une représentation et d'une analyse de l'ensemble des fonctions qu'on va occuper mais sans se confondre avec.

ENJEUX ACTUELS ET DISPOSITIFS FUTURS

Je ne suis pas très à l'aise à l'égard du projet actuel d'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM), tel qu'il est présenté. C'est un projet qui se manifeste d'abord comme un projet institutionnel qui nécessairement va donc entraîner un second moment qui sera le débat sur les contenus. Or, je crois que si on veut penser sérieusement la formation, il y a un préalable au fait de déterminer la place, l'organisation, les contenus, les institutions auxquelles se rattache l'institution de formation. C'est *le problème du dispositif*. Et je donne à ce mot le sens qu'il a dans le champ de la production et dans celui de la recherche scientifique.

Avant de penser la forme de la démarche et ce qui va se passer, on essaie de créer un dispositif qui rende possible l'émergence d'un certain nombre d'effets, la prise en compte d'un certain nombre d'acteurs. Pour moi, le modèle de dispositif serait le dispositif analytique. Dans le modèle analytique, avant d'entreprendre tout processus de soins, on crée un dispositif — spatial, temporel, économique, on établit des règles, un contrat. C'est l'ensemble du dispositif qui rend possible un certain nombre d'éléments de l'ordre de l'analyse. Je crois aussi qu'avant de penser à la forme que prendra l'entreprise de formation, il faut penser au dispositif qui permettra de prendre en charge les différents éléments qui auront à se rencontrer. Ensuite, il faut donner une forme, un programme, un contenu, mais d'abord il convient de réfléchir à ce que sont *les éléments constitutifs du dispositif*.

J'en vois quatre. Il y a à l'évidence un *commanditaire* qui est l'employeur, l'Éducation Nationale. Ce commanditaire introduit un certain nombre de règles du jeu en termes de salaire, de nombre de

personnes à recruter. Ces règles sont constituées par les institutions plus ou moins changeantes du système éducatif. Il y a un *formé*; ce formé est engagé dans un projet et en conséquence, il faut intégrer le projet du formé à celui du commanditaire. Il y a le *formateur* qui n'est pas le commanditaire. Il a lui-même son propre projet, et un projet de formation qui ne se confond pas avec celui du commanditaire ni avec celui du formé. Enfin, il y a le phénomène récent, mais important et vrai dans tout emploi, du lieu dans lequel on exercera son emploi: *l'établissement*. On ne travaille pas dans l'Éducation Nationale mais dans un lycée, dans une école; on travaille dans un district localement situé et la formation est liée à la façon dont une entreprise déterminée définit dans un projet qui lui est propre les caractéristiques d'un poste de travail.

Pour moi donc, actuellement, le problème de la formation des enseignants consiste à tenter d'imaginer de créer un dispositif qui permette que se rencontrent les problèmes du formé, du formateur, du commanditaire et celui du lieu d'exercice que je distingue tout à fait volontairement du projet du commanditaire. Une telle rencontre entraîne trois conséquences:

— Tout d'abord, une formation ne peut être que négociée. Et donc l'institution peut être un lieu de négociation permettant la rencontre de ces quatre acteurs centraux.

— Ensuite, le produit de cette négociation étant nécessairement variable dans le temps et dans l'espace, les modes de formation qui ressortent de la négociation ne sauraient être identiques et ne peuvent être homogènes.

— Enfin, si on peut imaginer des formes de négociation tout à fait différentes, il ne faut pas confondre la notion de négociation et celle de compromis. Confusion habituelle dans le passé.

Il y a plusieurs manières d'intégrer les différents projets. Ce peut être par la recherche d'intersections communes aux projets des quatre acteurs (formé, formateur, commanditaire, institution), mais ce peut être aussi en choisissant qu'un des acteurs de la négociation ait la responsabilité de la gestion des éléments à condition qu'il prenne en compte les objectifs de chacun des partenaires. On peut imaginer, au moins a priori, des réponses aussi diverses que celle d'une formation individualisée de type contractuel où c'est le formé qui s'engage dans un contrat, un processus personnel avec des aspects particuliers (voyage à l'étranger, choix du lieu de formation, options, etc.) mais à condition de prendre en charge l'objectif du commanditaire, des formateurs et aussi du lieu d'exercice. Ce peut être le commanditaire qui s'engage à travers des institutions à reconnaître le projet du formé. Ce peut être également le formateur.

LA NOTION D'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

C'est une notion à la mode et confuse. Sémantiquement, la notion d'identité est porteuse d'ambiguïté parce qu'elle renvoie à l'idée de permanence alors que, travailler sur la notion d'identité c'est chercher comment parvenir à changer ce qui apparaît constant.

Actuellement, la notion d'identité professionnelle se joue essentiellement sur *la séparation des projets* et, par conséquent, sur la façon dont on privilégie tel ou tel. Je vois ici deux éléments caractéristiques et presque toujours l'un des deux est négligé.

L'identité prend la forme de *l'appartenance* corps et âme, sans restriction au *système de l'Éducation Nationale* avec une adhésion totale et à-critique à son existence, à son fonctionnement, à l'affirmation qu'elle remplit bien ses finalités, ce qui renvoie au thème vocationnel déjà évoqué. Pendant longtemps, ce fut le mode privilégié par les Écoles Normales primaires et supérieures et aussi en partie par l'enseignement secondaire. L'enseignant appartient d'abord à l'Éducation Nationale et selon son choix idéologique, il voit ensuite les insuffisances des familles, des élèves, de la société politique. En conséquence, l'action qu'il mène est toujours une action du système auquel il appartient sur des partenaires dont il considère que seuls ils ont à être changés.

Le second processus, plus caractéristique de l'enseignement secondaire est *l'identification à une discipline* qui se traduit dans le langage courant par le fait même que l'enseignant se désigne comme historien, philosophe, physicien, etc. La façon dont les enseignants du secondaire ont toujours envisagé le problème de la bivalence est significative. Ils ont toujours argumenté sur le thème de la compétence mais le véritable enjeu, c'est l'enjeu identitaire. Cette conception s'oppose à celle d'autres systèmes éducatifs (ceux notamment de l'aura germanique et de l'Europe centrale) où par définition tout enseignant est au moins bivalent. Comme la bivalence porte indifféremment sur telle ou telle discipline (mathématiques et langue vivante, mathématiques et biologie, biologie et littérature par exemple) le professeur ne sait se désigner autrement que comme « un enseignant » quitte ensuite à préciser ses champs d'activité.

En France, la notion de discipline est la forme acceptée du projet individuel, c'est ce qui représente le parcours et les intérêts individuels de l'individu. L'enseignant par la discipline se reconnaît dans un champ qu'il pense avoir choisi.

Si on essaie de préserver ces différents projets que j'ai essayé d'identifier, il faut accepter les règles de jeu de type institutionnel, mais aussi les règles du jeu qui tiennent à la discipline, renvoyant d'ailleurs au processus de formation. Mais il y a un lieu qui ne sera pas reconnu parce qu'il met en cause les autres projets c'est *l'établissement*. L'établissement représente une menace à la fois pour la discipline, pour l'individu et pour l'institution. Il est un mode d'appartenance et il n'existe que par le collectif, c'est-à-dire justement par l'altération mutuelle. Il y a une différence fondamentale entre l'idée d'appartenir à l'Éducation Nationale et celle d'appartenir à l'établissement. Appartenir à un établissement c'est accepter très précisément le droit de regard de mon voisin sur ce que je fais et tenir compte de la nécessité qui est mienne de prendre en compte et en charge ses caractéristiques, son fonctionnement. En cela c'est accepter de perdre une partie de sa singularité.

Une des raisons majeures aujourd'hui de la nécessité absolue d'un changement des modes de formation des maîtres qui soit indépendant des phénomènes sociaux, idéologiques ou de modes, c'est qu'à partir du moment où l'on fait de l'établissement le lieu signifiant du procès de formation, on ne peut plus penser une formation qui prenne en compte la singularité du sujet, le système dans sa globalité et ne tienne jamais compte des conditions concrètes du poste de travail.

Le développement de l'identité passe par l'altération dans les deux sens du terme : reconnaissance de l'autre et perte, précarité de ma singularité. Si je travaille dans un collectif, je ne peux pas ne pas prendre en charge une partie des objectifs de mon collègue et en conséquence j'ai à construire mon poste de travail parmi d'autres postes de travail. Il est curieux de penser que les enseignants — surtout dans le secondaire — ont accepté de travailler dans un système qui est le modèle même de la chaîne Taylorienne. En effet, chacun occupe un poste de travail extrêmement précis, défini par sa discipline, pendant des fractions de temps relativement faibles, en acceptant que le système exerce un contrôle en fin de chaîne — exactement comme à l'usine où c'est le contremaître qui décide si le produit est conforme ou non et met au rebut une partie non négligeable de la production —. D'une certaine façon, c'est l'école qui a inventé le modèle Taylorien ! Dans une usine, l'ouvrier visse le même boulon toute la journée mais le voisin n'a rien à y voir et rien à en dire. L'ouvrier n'a pas le droit d'arrêter la chaîne, même si les choses se passent mal... c'est la fonction du programme qui doit se dérouler et qu'on ne se donne pas le droit d'arrêter. Si un geste, si une acquisition sont imparfaits, l'évaluation de la qualité du produit se fait plus tard lors du contrôle final.

LES NOUVELLES QUALIFICATIONS PROFESSIONNELLES

Pour définir de nouvelles qualifications professionnelles, la démarche peut partir du processus d'exercice d'un ensemble d'actions professionnelles. Sans identifier plus avant l'éducation et la production industrielle, on peut cependant dire que tout poste de travail demande que soient acquises les compétences et les caractéristiques de la fonction professionnelle. Ces compétences se définissent évidemment en termes de savoirs, d'attitudes, de relations pédagogiques. Elles sont nécessairement des savoir-faire comprenant la didactique et aussi la relation avec l'élève, la gestion de l'espace et du temps, celle de l'environnement. Mais un poste de travail est également déterminé par la situation dans laquelle s'exerce le travail, c'est-à-dire les particularités des élèves, celles du lieu où l'on exerce, du temps et de l'espace (on n'enseigne plus aujourd'hui comme en 1969, après mai 1968 ou comme en 1975 au moment où éclate la crise économique). Le problème de l'exercice professionnel est le problème de l'existence de compétences propres et il serait aberrant de ne pas rappeler qu'il y a des contenus d'enseignement qui sont essentiels: il faut savoir les mathématiques pour les enseigner. Mais c'est aussi le problème des interférences et des relations entre les différents acteurs, et si l'on définit un acte professionnel par la manière dont il s'inscrit dans un contexte, cela suppose qu'il porte au moins quatre dimensions fondamentales.

1. La capacité d'inscrire son action dans un ensemble d'actes collectifs (mise en relation avec la famille, prise en compte des acquis de l'enfant lorsqu'il arrive mais aussi prise en compte de ce que font les collègues). Il faut viser à l'élargissement des registres d'intervention car l'intervention ne doit pas uniquement se situer au niveau des strictes compétences, elle doit déborder le champ des compétences individuelles et les inscrire dans un ensemble. Comment arriver à cet élargissement? Sans doute par une qualification plus élevée, mais à condition que cette qualification ne soit pas nécessairement une spécialisation de plus en plus stricte. L'élévation du niveau de recrutement des enseignants n'est pas en soi une garantie de capacité plus grande à penser la pratique professionnelle.

2. La capacité à s'inscrire dans un collectif de partenaires construit par un ensemble de négociations explicites et implicites que chacun doit mener avec les collègues, les parents, les enfants ou les adolescents, les employeurs éventuels, etc. Négociation/altération pour reprendre les termes déjà utilisés.

3. La capacité de gérer les gestes quotidiens. Je pense ici aux travaux de A.-M. Chartier et J. Hebrard qui montrent que le simple

fait d'avoir à répartir sur un temps annuel ou hebdomadaire la manière dont on conduit sa présence dans une classe oblige à tout un travail qu'aucune formation extérieure ne peut donner. Gestion du quotidien, gestion du temps qui ont des accélérations, des latences, des arrêts qui n'ont rien à voir avec les apprentissages de compétences au sens premier du terme.

4. La capacité de porter un jugement critique sur et à l'intérieur même de sa propre pratique (c'est ce qui s'oppose le plus fortement à la chaîne taylorienne). Ceci pose le problème de l'évaluation en tant que système de régulation : l'évaluation formative comme disent, non sans ambiguïté, les spécialistes. Ceci pose également le problème de la responsabilité individuelle par l'intégration concrète d'un positionnement critique et évaluatif dans le processus d'apprentissage et d'éducation.

C'est donc au minimum ces quatre qualifications que je regarde aujourd'hui comme essentielles. Elles définissent un certain nombre de champs professionnels pour lesquels il faut trouver des démarches les rendant opératoires. Cela déborde la notion de discipline ; déborder ne signifie pas réduire la notion de discipline mais modifier une attitude, sinon spontanée au moins fortement inculquée par le système culturel, et modifier une hiérarchie.

Je prendrai un parallèle métaphorique mais pertinent : l'évolution récente du champ de la médecine. Pendant longtemps, le monde médical s'est organisé autour de l'idée qu'il y avait un médecin généraliste (souvent dit de famille, de campagne ou de quartier) et des spécialistes. Que ce soit en termes de pouvoir symbolique, de rétribution ou de longueur des études accomplies, il paraissait évident que le spécialiste doué de compétences plus précises et de technicité plus grande était supérieur au généraliste regardé comme une sorte de manœuvre plus ou moins qualifié. Et puis on a vu apparaître la revendication des médecins généralistes d'être des spécialistes parmi les autres ce qui change le sens de la notion de « spécialiste ». Elle n'est plus une structure verticale mais il y a reconnaissance de deux approches d'une même réalité : une approche dont la caractéristique est la globalité par la prise en compte du maximum de paramètres touchant l'individu y compris, dans le cas de la médecine, l'accès à l'environnement familial et quotidien du malade, et une approche dont la caractéristique essentielle est la technicité. La revendication de l'ensemble des enseignants de voir leurs formations devenir équivalentes va dans cette direction. Si l'on veut donner du sens à ce qui est en train de se passer, on va progressivement aboutir à la mise en place

de formations qui, prises à un même niveau, seront à la fois générales et spécialisées. Si on ne pense plus en termes hiérarchiques, on peut imaginer qu'il y ait des généralistes y compris dans l'enseignement secondaire et des spécialistes y compris dans l'enseignement primaire (ce qui localement existe déjà en éducation physique et sportive ou dans les disciplines artistiques). Une telle transformation agirait sans aucun doute sur les systèmes de formation.

Les Universités disposent actuellement d'un certain nombre de formations professionnalisantes qui peuvent nourrir notre réflexion pour la formation de enseignants. Je pense particulièrement aux D.E.S.S. (diplôme d'études supérieures spécialisées) et aux M.S.T. (maîtrise en sciences techniques); ces formations ont deux caractéristiques :

— Elles sont nécessairement dans leur institution même, le produit d'une négociation avec des champs professionnels reconnus, mais qui ne sont pas le formateur.

— Elles obligent à prendre en compte des éléments multiples en termes disciplinaires. Alors que la discipline (par accord implicite entre le modèle de l'inspection générale et le système de la discipline universitaire) dans le cadre des diplômes traditionnels était de plus en plus importante, dans les diplômes professionnels, elle se trouvait mise en question pour devenir la simple expression d'une compétence parmi d'autres, pour lesquelles il convient de trouver aussi un certain nombre de formes de préparation et d'expression.

Avant de réfléchir donc à de nouveaux établissements, il faudrait réfléchir sur ces formes qui existent et qui fonctionnent. Les DESS et les MST sont de bons diplômes professionnels, bien vécus par les formés et par les formateurs, parce qu'en raison de leur complexité, ils permettent des inscriptions dans des projets personnels avec une grande variété de possibilités. Ces dispositifs permettent d'intégrer les projets que j'ai essayé d'identifier. C'est donc dans ce sens que j'aimerais chercher. Il y aurait sans doute dans ces formations, supérieures à la licence, à développer des formations de généralistes : pour les enseignants de l'école élémentaire mais aussi pour les conseillers d'éducation et les chefs d'établissement de tous niveaux. Et il y aurait des formations de spécialistes dans lesquelles les compétences disciplinaires pourraient être dominantes. La documentation qui n'est pas une discipline au sens strict serait cependant une spécialisation et de même la production de moyennes d'enseignement, etc.

Il faut trouver le moyen de reconnaître d'une part la discipline, fondamentale, de l'ordre du savoir parce que c'est à travers la disci-

plaine que le système éducatif se rattache au mouvement de développement de la connaissance et, d'autre part la notion d'exercice professionnel qui suppose également des compétences particulières dans des champs précis. Ces approches générales et ces approches spécialisées sont à replacer dans le contexte des établissements scolaires et dans des systèmes contractuels.

Article rédigé par Francine VANISCOTTE
à partir d'un entretien avec
Guy BERGER,
professeur à l'Université de Paris-VIII

- (1) BOURDONCLE (R.), ZAY (D.). — *École Normale et Université dans la formation des enseignants du premier degré (1979-1985)*. — Paris: INRP, 1989.
 - (2) VASCONCELLOS (M.). — *Les formateurs: groupe social et identité professionnelle*. Sous la direction scientifique de G. Berger. — Paris: Université Paris VIII, IFEF, 1987. — (Rapport de recherche.)
 - (3) VASCONCELLOS (M.). — *Les effets de la formation: l'appréhension des rôles professionnels*. — Paris: Université Paris VIII, IFEF, 1985.
- VASCONCELLOS (M.). — *Politiques et pratiques dans la formation des transporteurs routiers*. — Paris: Université Paris VIII, IFEF, 1988.