

Nous touchons là à un problème méthodologique particulier. La délimitation du corpus engage des choix conceptuels a priori : les définitions de la didactique et de la recherche qu'on se donne provisoirement, et parfois implicitement, au départ de l'enquête, et tout cela conditionne ensuite un certain nombre de résultats. Si le corpus d'une part commence en 1970 et d'autre part élimine des revues comme la *Revue française de pédagogie*, *Communication*, la *Revue de psychologie*, ainsi que les publications des mouvements pédagogiques etc., il n'est pas étonnant que la DFLM ainsi découpée apparaisse centrée sur les contenus d'enseignement (plutôt que sur la relation et les démarches) et dominée par les linguistes. On aimerait savoir si les hypothèses se confirment lorsque le champ d'investigation est élargi, à la fois dans sa dimension temporelle et dans le type et le lieu de publication des discours retenus, et pouvoir vérifier que le découpage choisi dans l'enquête qui nous est présentée est le plus pertinent pour la richesse de l'analyse.

Enfin on a envie de comprendre l'articulation des deux cartes élaborées par F. Ropé, celle des travaux, et celle des acteurs de recherche. Qui fait quoi en matière de didactique ? Quels acteurs individuels, collectifs, institutionnels défendent sa nature scientifique, sa nature praxéologique ? Son autonomisation institutionnelle, sa constitution en discipline d'enseignement ? Sa liaison privilégiée avec telle discipline ?

Il est probable que les lecteurs auront aussi envie de demander à F. Ropé comment elle perçoit le rapport des didactiques savantes dont elle nous a donné un morceau d'histoire et les didactiques triviales qu'on pourrait dégager de l'analyse des manuels, des textes officiels, ou encore des pratiques pédagogiques coutumières. Ce n'était certes pas là le propos de son ouvrage. Mais l'analyse sociologique approfondie d'un champ de connaissance tel que la didactique implique de penser l'articulation des savoirs formalisés avec les pratiques sociales dont leur construction se nourrit.

Pour terminer, rappelons une dernière raison d'inviter F. Ropé à poursuivre ses travaux dans ce domaine : le positionnement institutionnel et intellectuel de la DFLM, et le choix de ses objets de prédilection devraient connaître de nouvelles modifications, peut-être importantes, dans la phase actuelle de restructuration de la formation des maîtres.

Lise DEMAILLY  
LASTREE-CLERSE (Lille I)

SCHWÄNKE Ulf (1988). — *Der Beruf des Lehrers : Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozess* (La profession d'enseignant : professionnalisation et autonomie dans un processus historique). Weinheim : Juventa. — 300 p.

Cet ouvrage se situe dans un débat qui passionne actuellement les Occidentaux et qui trouve son origine dans l'importance prise par la fonction enseignante dans ces sociétés. Il est apparu dans les pays anglo-saxons à la suite des travaux de Parsons sur les professions. P. Fürstenauf en 1967 a introduit le débat en RFA. Aujourd'hui U. Schwänke s'efforce de faire le point sur la question et, compte tenu des évolutions, de tracer une ligne d'orientation souhaitable.

De la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle à nos jours l'activité enseignante a beaucoup évolué en RFA. D'activité secondaire elle est devenue une activité à plein temps préparée par une formation de plus en plus longue, approfondie, exigeante et soumise à certification officielle. Depuis les années 1970, tous les enseignants, quel que soit le niveau où ils exercent, sont formés à l'université. Comment se situent-ils par rapport aux médecins et aux juristes, c'est-à-dire par rapport aux professions libérales, aux « professions » entre guillemets pour employer la terminologie anglo-saxonne ? Dans quelle mesure ce modèle d'activité professionnelle peut-il s'appliquer à l'activité enseignante ?

Quelles sont les caractéristiques des « professions » ?

L'exercice des « professions » repose sur des bases scientifiques spécifiques, ce qui permet à ses détenteurs une grande autonomie. Ils obéissent à un code moral fixé par la « profession ». Ils bénéficient en conséquence d'un prestige moral particulier et leurs revenus sont suffisamment élevés pour ne pas être une source de préoccupation. Le « professionnel » travaille pour une clientèle dont il défend d'autant mieux les intérêts qu'il maîtrise intellectuellement son champs d'activité, qu'on ne peut faire pression sur lui, que son intégrité est garantie par le respect obligatoire d'une déontologie.

Comment se situe l'activité enseignante par rapport aux « professions » ?

Elle peut être examinée de différents points de vue.

1) *Par rapport aux connaissances de référence et à la formation à celles-ci*

L'activité enseignante ne repose sur aucune science de base qui pourrait orienter son action. Jusqu'à présent les sciences de l'éducation, qu'en allemand on emploie au singulier, ne sont qu'un conglomérat de théories et d'acquis scientifiques provenant de plusieurs sciences de réf-

rence. Cet ensemble disparate ne pourra pas donner lieu à un savoir systématique avant longtemps. Cependant, et bien que tous les pédagogues ne partagent pas ce point de vue, « la science de l'éducation » doit avoir pour objectif de dégager cette théorie qui permette d'orienter l'action et la formation doit viser à promouvoir une professionnalité spécifique à l'enseignant.

2) *Par rapport aux motivations concernant le choix de l'activité enseignante*

Les enquêtes réalisées montrent que les motivations sont intrinsèques à l'individu. Les candidats à l'enseignement recherchent moins les avantages matériels qu'une activité qui les intéresse, permettant l'indépendance, favorisant les contacts. L'orientation altruiste les rapproche donc des « professionnels » mais pour beaucoup, il s'agit d'un second choix professionnel qui a donné la possibilité de poursuivre des études à des étudiants refoulés par le *numerus clausus* dans d'autres disciplines.

3) *Par rapport à l'éthique professionnelle. Rôle des associations professionnelles*

Contrairement au fonctionnement des « professions », les enseignants sont régis d'une part, par le statut de la Fonction Publique puisqu'ils sont fonctionnaires et d'autre part, par la législation scolaire promulguée par les différents Länder. Ils ne dépendent pas d'un contrôle provenant de la profession elle-même. En fait la réglementation dont ils relèvent est inadaptée aux situations qu'ils rencontrent. Les enquêtes montrent en outre qu'il n'existe parmi eux aucun consensus sur les fondements d'une éthique professionnelle et les associations qui pourraient jouer un rôle déterminant dans l'évolution vers un fonctionnement de type « profession » n'ont aucune influence réelle sur les contenus de la formation, n'exercent aucun contrôle sur le recrutement, n'ont aucune part dans la gestion des affaires. Elles se heurtent à la souveraineté culturelle des Länder et au statut de la Fonction Publique. Elles pourraient cependant exercer une action décisive dans différents domaines (formation continue, exigences de qualification concernant les postulants, renforcement de l'autonomie des enseignants, formulation de principes sur lesquels pourraient reposer le contrôle de la profession et surveillance du respect de ceux-ci, défense des intérêts des clients, en l'occurrence des élèves...).

4) *Par rapport à la considération sociale*

Elle est moindre que celle qui est réservée aux autres « professions » et a peu évolué ces trente dernières années. Mais cette stagnation ne met pas en cause la revendication à devenir une « profession ».

5) *Par rapport à l'autonomie professionnelle*

C'est sans doute l'élément le plus important pour l'accès au statut de « profession ». Non seulement l'enseignant a un patron, l'État, mais