

LA PROFESSIONNALITE DE L'ENSEIGNANT

« C'est la notion centrale. L'idée d'une professionnalisation de la fonction enseignante et donc d'une formation des enseignants axée sur cette professionnalisation tend à s'imposer en dépit de certaines résistances. Mais, comme l'a fait remarquer Michel Debeauvais, la notion n'a pas le même sens pour les Anglo-saxons et pour nous. D'un côté la professionnalisation vise à doter le corps enseignant d'une autonomie, d'une déontologie et de règles de fonctionnement selon le modèle des professions libérales. De l'autre, « professionnalisation » signifie affirmation d'une compétence spécifique de l'enseignant qui suppose formation et qualification appropriée et reconnue. (...) Mais les deux sens se rejoignent dès que l'on cherche à donner un contenu à cette compétence propre de l'enseignant en termes de tâches, de rôles, de lieux d'exercice et finalement de statut. »

G. FERRY

Synthèse générale du Colloque

« Amenés à décrire verbalement la spécificité de la formation et de la fonction de l'instituteur, les directeurs d'école normale utilisent comparaisons et métaphores. La professionnalité du poste s'explique par référence à d'autres types de profession socialement prestigieux. (...) L'ingénieur, le médecin, à la différence du pur chercheur, fournissent des modèles professionnels en ce qu'ils sont des hommes de terrain, des praticiens ; le pilote d'avion témoigne de la gravité des enjeux. Le rapprochement de la profession d'enseignant avec ces types d'activités à fort prestige social n'est pas incongru. Le recrutement prévu au niveau de la licence, suivi de deux années de formation, facilite la mise à niveau symbolique du métier d'instituteur avec d'autres. Les directeurs d'école normale y sont sensibles, qui placent au premier rang des avantages de la création des IUFM la "revalorisation de la profession d'enseignant". »

J. FREYSSINET-DOMINJON

L'école est finie ? Contribution à l'analyse des représentations
de la formation et du métier d'enseignant
à partir d'une enquête auprès
des directeurs d'école normale d'instituteurs.

« Malgré la lourdeur de l'appareil scolaire et la tendance à concevoir le problème de la qualité de l'école par le renforcement des contrôles verticaux de tout ce qui s'y passe, les conditions quotidiennes de travail des enseignants leur permettent l'aménagement d'un certain espace d'autonomie professionnelle et de pratiques diverses d'ajustement collégial. Il y a là de façon informelle une appropriation de l'acte d'enseigner qui pourrait s'élargir à d'autres aspects de la vie scolaire et qui constitue une base de développement de l'autonomie professionnelle des enseignants. »

M. PERRON (Canada - Québec)

Vers un continuum de formation des enseignants :
éléments d'analyse.

« (...) Les « référentiels de formation », permettant de tracer les stratégies et de définir les programmes de formation, ne peuvent se concevoir qu'en rapport avec un « référentiel d'emploi » lui même fondé sur une analyse des évolutions prévisibles de la profession d'enseignant. Bien connaître ce « vin nouveau », c'est savoir distinguer les mouvements de fond des modes passagères. C'est aussi savoir trier dans les pressions de la modernité celles qui sont porteuses d'évolutions positives et légitimes et celles qui le seraient moins. (...) A l'opposé de l'illusion d'une politique de la « table rase », les équipes de formateurs doivent ensuite repérer dans les « outres anciennes » constituées par les identités professionnelles et les traditions culturelles établies au sein du système éducatif, les structures et les valeurs qui sont susceptibles de constituer des vecteurs pour ces évolutions. »

J.P. OBIN

Identité et changement dans la profession
et la formation des enseignants.

« Faire un détour pour comprendre « les savoirs en usage » dans l'action, saisir l'articulation du concret et de l'abstrait, cela me paraît indispensable comme formatrice pour permettre aux praticiens le détour inverse : accéder au savoir de leur action professionnelle. Je me permettrai de citer (...) G. Malglaive (*Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1990) à propos de ces savoirs en usage :

Ce n'est pas un mais des savoirs qui régissent l'action : savoirs théoriques permettant de connaître l'objet et ses modalités de transformation, la machine et les raisons de son fonctionnement ; savoirs procéduraux portant sur les façons de faire, les modalités d'agencement des procédures, les manières dont elles fonctionnent ; savoirs pratiques, directement liés à l'action et à son déploiement, domaine du réel, une connaissance contingente mais souvent efficace à l'opérationnalité de l'acte ; savoir-faire enfin, relatifs à la manifestation des actes humains, moteurs dans des actions matérielles, intellectuelles et dans l'action symbolique. »

A. DHERS

La recherche comme outil de formation.

« Les recherches contemporaines nous ont amenés à concevoir une formation d'enseignants centrée sur l'analyse et la conscientisation des contraintes inhérentes à chaque situation, sur la métacognition et la recherche sur leurs prises de décision réelles. Cet aller et retour entre terrain et lieu d'analyse de ses propres pratiques développe l'attitude réflexive et amène le pédagogue-analyste à construire sa professionnalité et à devenir praticien-chercheur. »

M. ALTET

Pour articuler théorie et pratique :
 les ateliers de formation professionnelle par l'analyse
 et l'expérimentation de pratiques
 et de situations pédagogiques enregistrées
 à partir de scénarios.

LA PLACE DE LA PRATIQUE DANS LA FORMATION

« La littérature sur la formation a mis souvent en relief combien les candidats à enseigner ressentent parfois comme inapplicable la théorie apprise dans les cours de sciences de l'éducation et comment l'articulation entre théorie et pratique reste souvent un souhait pieux (...). On constate que le stage sur le terrain, loin de contribuer à l'articulation entre théorie et pratique, provoque chez le stagiaire des attitudes contraires à celles envisagées par les écoles de formation. »

M. T. ESTRELA (Portugal)

La recherche comme outil de formation :
bilan d'une expérience

« Selon le statut qu'on accorde à la connaissance et à la pratique, quatre points de vue peuvent être formalisés sur le rôle des connaissances dans la pratique enseignante.

1. La pratique dérive des théories sur l'enseignement et sur l'apprentissage et les résultats des recherches deviennent des prescriptions pour l'enseignement (...).

2. Le praticien utilise les théories comme une source parmi d'autres pouvant éclairer son jugement professionnel, c'est-à-dire lui offrir des représentations, des « insights » qui l'aident à interpréter et évaluer ses interventions (...).

3. Les logiques de la recherche et de la production théorique n'ont pas de lien direct avec la logique de la pratique d'un enseignant dans une situation particulière (...). Si on veut les relier, il faut explicitement établir des voies de médiation, des liens de pertinence entre un produit de recherche et la situation pédagogique particulière du praticien.

4. (...) Les connaissances professionnelles qui inspirent la pratique enseignante ne doivent pas être un produit reçu des formateurs, mais venir plutôt d'un processus d'analyse critique révélant les injustices et contradictions pédagogiques et sociales de l'école et des programmes scolaires. La pratique enseignante devient *praxis* et son rapport aux théories éducatives « reproductrices » en est un d'émancipation. »

M. PERRON (Canada - Québec)

Vers un continuum de formation des enseignants :
éléments d'analyse.

« En particulier, il n'est pas question de vouloir préparer les étudiants à résoudre les problèmes qu'ils rencontreront, un jour, plus tard, en classe, dans l'organisation et la gestion du travail de leurs élèves, en leur inculquant, antérieurement à toute prestation effective, un ensemble de savoirs relatifs aux modalités souhaitables de gestion et d'organisation. Il est question de vouloir modifier leur *habitus* (au sens de Bourdieu, 1972) en leur donnant à vivre des expériences, agies et réfléchies, de résolution positive des problèmes qu'ils rencontrent en tant qu'étudiants et en tant que formateurs-stagiaires.

En première approximation, ces expériences-situations sont celles où l'individu, placé en des circonstances non familières et/ou de conflit (socio) cognitif, ne dispose pas de schèmes directement mobilisables. On peut alors espérer voir se modifier les schèmes existants, apparaître des schèmes nouveaux. »

B. MOUVET (Belgique)

La formation initiale comme transformation de l'*habitus*.

« Ce qu'il faut, c'est à mon avis une constante théorisation des pratiques vécues par l'étudiant-stagiaire tout au long de ses stages. L'articulation devrait se faire autour des problématiques à résoudre et des projets à réaliser, et non autour des « chapitres » ou « catégories » théoriques d'une part, ni autour des situations empiriques (de surface) rencontrées d'autre part. Ce qui n'exclut pas une ouverture possible, une inspiration, la naissance d'un doute par des explicitations dans les cours théoriques. »

S. STECH (Tchécoslovaquie)

Semestre pratique : un palliatif ou un remède ?

« Un dernier modèle de formation que je propose d'identifier est la *forme interactive-réflexive*, qui recouvre les démarches de formation liées à des résolutions de problèmes réels, avec l'aide mutuelle des formés et lien au milieu de travail. Il s'agit là en quelque sorte presque d'un apprentissage sur le tas, mais avec dissociation spatio-temporelle des moments d'action et des moments de constitution de compétences nouvelles, accompagné d'une activité réflexive et théorique, elle-même soutenue par une aide externe (...).

La compétence activée dans ce modèle est la capacité à résoudre des problèmes, donc un mixte de savoirs de statuts très divers, qui sont partiel-

lement produits et non pas transmis dans le rapport pédagogique caractérisant la formation. Cette fabrication collective de savoirs nouveaux, de savoirs de métier, pendant la formation, qui sont mis en œuvre dans la pratique parallèlement au processus de formation, est la principale caractéristique de ce modèle. »

L. DEMAILLY

**Modèles de formation continue des enseignants
et rapport aux savoirs professionnels.**

« De façon générale, les approches pédagogiques valorisées par l'équipe universitaire tant avec les étudiants qu'avec les maîtres de stage, pourraient se situer, comme les classifie Zeichner (1983), dans l'axe de la formation de maîtres à l'investigation (Inquiry-Oriented Teacher) plutôt que celui « d'une orientation comportementale » (Behavioristic Teacher Education) ou même d'une orientation Personnaliste (Personalistic Teacher Education) ou d'une orientation centrée sur le talent artisanal de l'enseignant (Traditional Craft Teacher Education). En fait, nous croyons que nos étudiants ne peuvent adopter véritablement une attitude réflexive que si on leur a permis d'intégrer, dans une certaine mesure, des habiletés d'enseignement développées par les autres paradigmes. »

L. DUPUY-WALKER, P.A. MARTIN (Canada - Québec)

La formation des enseignants sur le terrain à l'UQAT et à l'UQAM

RECHERCHE ET FORMATION

« (Dans les écoles normales supérieures de Norvège), il est de la responsabilité du directeur de l'établissement de répartir les tâches concrètes à remplir pour chacun des formateurs pendant une année académique, en respectant des règles cadre. Ces tâches comprennent l'enseignement, l'administration, la recherche et l'innovation.

Dans l'institution où je travaille, nous avons choisi, il y a deux ans, après négociations entre les organisations des enseignants et la direction, d'utiliser en moyenne 65 % du temps à l'enseignement, 10 % à l'administration et 25 % à la recherche et l'innovation. Chaque formateur peut présenter une proposition d'un projet de recherche ou d'innovation occupant entre 10 et 50 % de son temps de travail. »

A.L. HØSTMARK TARROU (Norvège)

Développement de la recherche dans les institutions
de formation d'enseignants en Norvège.

« Ainsi plusieurs courants se conjuguent pour stimuler l'enseignant à cultiver une attitude scientifique dans la pratique d'enseignement. Attitude qui amène à observer, à poser des hypothèses, à élaborer des schémas d'intervention et à contrôler les résultats. Attitude aussi d'ouverture qui ne se limite pas à transposer pour l'enseignement un schéma étroit de recherche procès-produit, mais qui prend en considération des variables du contexte. Et pour cela, il faut que l'enseignant reçoive une initiation à la recherche pédagogique, bien que cette initiation puisse poursuivre d'autres buts. »

M.T. ESTRELA (Portugal)

La recherche comme outil de formation :
bilan d'une expérience

« La contextualisation d'une problématique à travers l'expérimentation contrôlée de situations d'apprentissage correspondant à des hypothèses didactiques précises semble bien être la condition d'une possible liaison entre la recherche en éducation et sa généralisation pédagogique dans les classes. »

N. FAINGOLD

Formation-Action-Recherche sur le terrain :
les stages « FAR » de formation continuée à l'école normale
de Cergy-Pontoise.

« D'entrée de jeu, il importe d'admettre et reconnaître que la préoccupation de recherche est seconde pour l'école, ce qui place l'université dans la position de devoir en assumer le leadership. Dans l'état actuel d'évolution du projet d'« école associée », trois volets de recherche gagneraient à être développés :

1. accompagnement, dans le cadre d'une recherche-action, de l'équipe-école dans son cheminement pédagogique ;
2. identification et formalisation des savoirs d'expérience des enseignants pour utilisation en formation des stagiaires ;
3. identification et formalisation des rôles propres à chacun des deux partenaires dans la formation des stagiaires. Certains recouvrement seraient certes possibles, particulièrement entre les deux premiers volets. »

M. CARBONNEAU, J.-Cl. HETU (Canada - Québec)
Écoles associées et formation par la pratique.

« Il faudrait davantage de recherches « empiriques » au niveau « micro » sur les processus de formation d'enseignants (leur fonctionnement effectif), et sur leurs résultats (sur les connaissances, attitudes et opinions des élèves-maîtres, sur leurs comportements en situation réelle, et plus encore sur les résultats de leurs élèves). On pourrait ainsi apporter la contribution des recherches à l'analyse de l'existant, et fonder les considérations normatives concernant « ce qu'il faudrait faire » dans les IUFM sur des résultats d'observations systématiques, davantage que sur des discours et opinions des acteurs impliqués. »

M. DEBEAUVAIS
Une grille d'interprétation des discours
sur la formation des enseignants.

« Mon propos se terminera par les deux questions suivantes, auxquelles il est nécessaire de trouver des réponses pour pouvoir promouvoir la recherche dans la formation des enseignants :

1. Comment trouver un bon équilibre entre formation et recherche dans les institutions de formation d'enseignants ?
2. Quelles stratégies choisir pour obtenir un bon retour à la formation des connaissances et des capacités acquises par la recherche ? »

A.L. HØSTMARK TARROU (Norvège)
Développement de la recherche dans les institutions
de formation d'enseignants en Norvège.