

PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS, CONCEPTIONS DU MÉTIER, MODÈLES DE FORMATION

VINCENT LANG*

Résumé

Dans les débats autour de la notion de professionnalisation des corps enseignants, la littérature en Sciences de l'éducation d'expression française ou anglo-saxonne propose des typologies de modèles de la professionnalité enseignante et/ou de la formation professionnelle initiale des enseignants. On présentera ici de façon synthétique un certain nombre de ces typologies, en essayant de les regrouper, sans méconnaître pour autant les différences de problématiques des auteurs et la diversité de statut de leur objet.

Les conceptions des métiers enseignants peuvent se regrouper autour de six pôles, les perspectives adoptées par les auteurs privilégiant soit les continuités soit les ruptures. Une comparaison des typologies montre d'une part les tensions à l'œuvre au sein de chacun des modèles présentés et dégage ce qui, pour les auteurs, constitue les caractéristiques et les enjeux stratégiques d'une dynamique de professionnalisation.

Abstract

In the debates around the notion of professionalization of the teaching corps, the literature in Educational Sciences from French or Anglo-Saxon speaking countries suggests typologies of models of the teaching professionalism and/or the preservice professional training of teachers. This paper presents a synthesis of a certain number of these typologies and attempts to group them together while not overlooking the differences between the various authors' discussions and the diverse status of their objects of study.

The different conceptions of the teaching profession can be gathered around six poles; the viewpoints adopted by the authors give greater importance either to the continuity or to the break with tradition. A comparison of typologies shows on the one hand the tensions at work within each presented model and brings out on the other hand, what constitutes for the authors, the characteristics and the strategic stakes of a dynamic process of professionalization.

* - Vincent Lang, Université de Nantes.

Le terme de professionnalisation, dans le champ de la formation des enseignants, est ambigu (1); il renvoie soit à des modalités de formation particulières – professionnaliser c'est installer la formation au plus proche des réalités du terrain, de l'exercice des praticiens – soit à un modèle de professionnalité spécifique; il peut alors relever d'approches différentes, privilégiant une dimension tantôt technicienne, tantôt clinique, voire critique.

On examinera ici les principaux modèles de l'exercice professionnel et de la formation décrits et/ou prescrits dans la littérature sur le sujet, pour tenter de dégager quelques-unes des caractéristiques de ceux d'entre eux qui promeuvent une professionnalisation.

TYPOLOGIES DES MODÈLES PROFESSIONNELS

Il existe de nombreuses typologies récentes, dans les littératures d'origine tant nord-américaine que d'expression française : une vingtaine d'entre elles ont fait l'objet de notre analyse (2).

La typologie de M. Lesne (1977), portant sur les modes de travail pédagogique en formation d'adulte, n'a pas été retenue ici parce qu'elle n'est pas porteuse spécifiquement de conceptions de la formation des enseignants.

De même, la typologie de C. Lessard, L. Lahaye, M. Tardif (1988) a été volontairement exclue de cette liste : elle porte sur les différentes approches sociologiques concernant les lieux et les dispositifs de « fabrication d'une identité professionnelle » et non sur les modèles (de professionnalité et) de formation des enseignants proprement dits; la typologie de R. Bourdoncle (1994b) permet cependant de réintroduire une telle problématique, en croisant modèles de formation et conceptions développées par les sociologies des professions concernant l'origine et la nature des savoirs professionnels.

J'ai écarté enfin les typologies centrées sur les institutions de formation, leur histoire, leurs clientèles, telles que celles développées par S. Feiman-Nemser (dans le même article de 1990) pour les USA, ou R. Bourdoncle (1994a) pour l'Angleterre et la France.

Ces typologies ne portent pas toutes sur les mêmes objets; la majorité d'entre elles croisent des critères différents : finalités de l'enseignement et modèles de formation,

1 - Cf. V. Lang (1995).

2 - G. Ferry, (1968); B. Joyce, (1975); COPIE (1979) et G. Ferry (1983); J.M. de Ketele, (1979); A. Harnett, M. Naish, (1980); A. Prost, (1983); A. Prost, (1985); K.M. Zeichner, (1983); M.M. Kennedy, (1987); N. Zimpher, K. Howey, (1987); G. Adamczewski, (1988); M. Haberman, (1989); R. Bourdoncle, (1990); W. Doyle, (1990); S. Feiman-Nemser, (1990); OCDE (1990); M. Altet, (1991); D.P. Liston, K.M. Zeichner, (1991); M. Carbonneau, (1993); M. Tardif, (1993); R. Bourdoncle, (1994b); S. Keiny, (1994); L. Paquay, (1994).

modèle d'enseignement et type d'insertion dans la division sociale du travail, conception de la nature de l'acte éducatif et origine des savoirs professionnels, etc. On peut distinguer, d'autre part, l'objet explicite de la typologie, c'est-à-dire le critère qui la constitue, et les objets implicites ou secondaires qui l'accompagnent. Ainsi, la typologie de R. Bourdoncle (1994b) se fonde explicitement sur la nature des savoirs professionnels : ce critère permet de constituer une typologie complémentaire portant sur la formation des enseignants (en liaison d'ailleurs avec la position institutionnelle des formateurs). Celle de S. Feiman-Nemser (1990) se fonde sur les conceptions de la nature de l'acte éducatif d'une part, conceptions qui articulent finalités et modalités d'enseignement, sur l'origine des savoirs professionnels d'autre part : les modèles de formation sont déduits du croisement de ces paramètres. L. Paquay (1994) donne, comme critères explicites de sa typologie, les modèles de l'acte éducatif et la représentation de la place des différents types d'enseignants dans la division sociale du travail, pour en déduire des modèles de formation ; mais on peut lire sa typologie comme si elle était implicitement fondée sur l'origine et la nature des savoirs professionnels.

Il est alors possible de comparer ces typologies, parce que toutes recèlent, de façon explicite, secondaire ou implicite, des conceptions ou des modèles de la formation des enseignants.

Ainsi, des images globales du métier, qui le situent dans la division sociale du travail, sont porteuses de modèles de formation : les figures de l'artiste, l'artisan, l'homme cultivé, le technicien, l'ingénieur, etc., renvoient à des types de savoirs et compétences professionnelles qui s'acquièrent selon des modalités différentes. Les typologies s'appuyant sur des finalités ou sur les modalités de l'acte d'enseignement et/ou d'éducation privilégient de la même façon des types de compétences, qui ne s'acquièrent pas, traditionnellement, selon les mêmes modalités. Comme le relèvent certains auteurs, on constate une relation d'isomorphisme (3), une homologie (4), entre les conceptions de la formation et celles de l'exercice professionnel.

Si les objets des typologies diffèrent enfin par leur statut, cela ne semble pas être un obstacle méthodologique majeur pour les comparer.

11

3 - G. Ferry : « L'organisation pédagogique, ou la méthodologie, ou le matériel, ou le mode de contrôle utilisé dans le dispositif de formation est potentiellement (mais on peut dire toujours en quelque manière) un modèle, un objet d'apprentissage pour la pratique enseignante » (1983).

4 - M. Allet (1994a).

Certaines typologies présentent des « orientations », des « tendances », des « courants », et prétendent plutôt décrire et ordonner des réalités existantes. D'autres, plus nombreuses, présentent des « paradigmes » (5), des « modèles », et veulent être des conceptions plus formalisées, dégagant, au-delà des aspects contingents des réalités existantes, des modèles épurés de ce qui est possible, voire souhaitable, ou des conceptions idéologiques dominantes sur la question. Quelques-unes enfin présentent des « catégories de l'activité humaine » (G. Adamczewski ; M. Tardif, pour la description du « savoir enseigner » propre à la « culture professionnelle ») : soit les types de formation présentés s'emboîtent les uns dans les autres, les derniers englobant les précédents dans une sorte de mouvement dialectique (G. Adamczewski), soit les uns et les autres représentent les différentes « facettes » d'un même métier complexe (L. Paquay, conclusion), soit enfin, à l'inverse, ces catégories visent à montrer le caractère réducteur des modèles traditionnels (M. Tardif) ; ces dernières typologies rendent évidemment les comparaisons plus difficiles.

Si l'on tente de comparer systématiquement ces courants et paradigmes, il est possible de regrouper autour de six ou sept pôles les conceptions des métiers d'enseignants que présentent ces typologies.

Leur nombre s'élève à sept si l'on tient compte d'une conception purement administrative des « métiers » d'enseignants, qui ignore toute professionnalité spécifique et estime une formation professionnelle inutile. On en trouve une illustration dans la typologie présentée par l'OCDE en 1990 (6) ; l'une des conceptions présentées considérant l'enseignement comme un emploi : « *Les activités de l'enseignant doivent faire l'objet d'une planification rationnelle, d'une organisation programmée par l'administration, l'enseignant étant uniquement chargé de la mise en œuvre de ce programme.* » Si l'on met entre parenthèses cette définition purement administrative de la fonction enseignante, nous pouvons alors regrouper les « figures enseignantes » présentées par les typologies autour de six pôles principaux : les pôles « académique », « artisanal », « sciences appliquées et techniques », « personnalité », « acteur social / critique », « professionnel ».

12

5 - « Un paradigme en formation des enseignants peut être défini comme une matrice de croyances et de postulats sur la nature et les fins de la scolarisation, de l'enseignement, des enseignants et de leur formation, matrice qui institue des formes spécifiques de pratiques dans la formation des maîtres » (K.M. Zeichner, 1983).

6 - Chapitre 3 de l'ouvrage.

Typologies des modèles de formation

Six pôles structurant les modèles de formation des maîtres						
Auteurs	Académique	Artisanal	Sciences appliquées Techniques	Professionnel	Personnaliste	Acteur social et critique
FERRY 1968	le maître savant	le maître pédagogue			le maître éducateur (psycho et/ou sociopédagogue)	
JOYCE 1975 (a)	modèle académique	modèle traditionnel	modèle de la compétence		modèle personnaliste	modèle progressiste
COPIE FERRY (b) 1979-1983	Acquisitions pour transmission : - connaissances - savoir-faire			capacité d'analyse	formation centrée sur la démarche	
KETELE 1979 (c)		empirique ; situations naturelles	rationnel ; situations naturelles ou artificielles	« synthèse »	empirique situations artificielles	
HARNETT, NAISH 1981 (d)		artisan	technicien			critique
FERRY 1983 (e)			formations fonctionnalistes formation scientifique formation technologique		formations situationnelles	
PROST 1983 1985 (f)	l'enseignement		les étudiants le professionnel		la vie scolaire l'animateur	
ZEICHNER 1983 (g)	académique	artisanal	comportementaliste		personnaliste	recherche investigation
KENNEDY 1987 (h)	application de théories, de principes		application de techniques	action délibérée		analyse critique

Auteurs	Académique	Artisanal	Sciences appliquées Techniques	Professionnel	Personnaliste	Acteur social et critique
ZIMPER HOWEY 1987 (i)			technique	clinique	personnel	critique
ADAMCZEWSKI 1988	informer		activer		développer	communication libération
HABERMAN 1989 (j)	l'individualisme cultivé	l'exécution et la réussite				le bien commun
BOURDONCLE 1990	l'homme cultivé	l'homme charismatique	l'expert professionnel			
DOYLE 1990 (k)	le jeune professeur	le bon employé	l'innovateur	le professionnel réfléchi	la personne agissant pleinement	critique / social
FEIMAN-NEMSER 1990 (l)	académique	pratique	technologique		personnel	
OCDE 1990 (m)		art	métier	profession		
ALLET 1991	mage	artisan technicien	ingénieur	professionnel		
LITTON, ZEICHNER 1991 (n)	tradition académique		tradition efficacité sociale		tradition développementaliste	tradition reconstruction sociale
CARBONNEAU 1993	acquisition de connaissances	certification alternative		enseignement coopératif		interaction
TARDIF 1993a		artisan	technicien porteur d'une éthique	la culture professionnelle		interaction
BOURDONCLE 1994b (o)		interaction compagnonnage	fonctionnalisme	interactionnisme - réflexion / démarche en action / personnelle		conflictualisme critique
KEINY 1994 (p)			instrumental		développemental	
PAGUAY 1994	maître instruit	praticien artisan	technicien	praticien réflexif	personne	acteur social

- (a) « Academic » / « traditional » / « competency » / « personalistic » / « progressive ».
- (b) La typologie présentée en 1979 a été proposée à l'époque par G. Ferry, qui la reprend en 1983. Son critère est constitué par « le mode d'efficacité de la formation », non les types de savoirs professionnels (académiques, etc.).
- (c) La typologie est fondée sur deux paramètres : α) de l'empirique au rationnel, β) en situations naturelles ou artificielles.
- (d) « Craft » / « technical » / « critical »
- (e) Dans son ouvrage de 1983, G. Ferry présente une seconde typologie portant sur les discours « rénovateurs » concernant la formation des maîtres, se démarquant des formations « traditionnelles » ; elle nous intéresse ici par sa difficulté à prendre place dans notre tableau et parce qu'elle anticipe la polysémie de la notion de professionnalisation.
- (f) L'auteur oppose « l'enseignement » / « les études » / « la vie scolaire » pour l'enseignement secondaire français (1985, pp. 22-26) ; l'opposition « professionnel » / « animateur » concerne le premier degré.
- (g) « Traditional-craft » / « behavioristic » / « personalistic » / « inquiry oriented » teacher educations ; ce dernier modèle présente toutes les caractéristiques de l'« enseignant réfléchi » et pourrait être mis sous le chapeau « professionnel », mais la dimension critique reste organisatrice de ce paradigme (1983, p. 6).
- (h) « Applications of principles and theories » / « applications of skills » / « deliberate action » / « critical analysis ».
- (i) « Technical » / « clinical » / « personal » / « critical ».
- (j) « Individualism and Liberal Arts » / « Achievement and Success » / « the Common Good ».
- (k) « The Junior Professor » / « The Good Employee » / « The Innovator » / « The Reflective Professional » / « The Fully Functioning Person ».
- (l) « Academic » / « practical » / « technological » / « personal » / « critical-social ».
- (m) Cette typologie présente, on l'a vu, une quatrième catégorie définissant l'enseignement comme un emploi.
- (n) « Academic » / « social efficiency » / « developmentalist » (J. Piaget) / « social reconstructionist ».
- (o) Notre tableau est ici partiellement insuffisant pour rendre compte de la typologie de R. Bourdoncle, fondée sur les conceptions des savoirs professionnels défendus par les différents courants de la sociologie des professions ; les trois types de formation issus de la perspective fonctionnaliste se trouvent ici réduits à leur seul caractère générique : ils reposent sur l'idée selon laquelle l'exercice professionnel est application de savoirs élaborés par ailleurs.
- (p) « Instrumental » / « comportemental ».

Outre l'existence de variations multiples au sein de chaque modèle, sur lesquelles nous reviendrons, deux séries de remarques générales semblent nécessaires pour introduire ce tableau d'ensemble des typologies : les unes concernent la manière

dont les typologies présentées par les auteurs retenus s'inscrivent dans le cadre de nos six pôles ; les autres portent sur les lectures de ces typologies, certaines privilégiant plutôt la complémentarité des modèles, d'autres leur caractère irréductible.

Six pôles : un cadre pertinent ?

La question se pose dès que l'on constate le nombre de cases vides du tableau ! Deux types de raison semblent principalement en rendre compte.

- Selon leur objet particulier et/ou leur critère constitutif, les typologies présentées ne prétendent pas recouvrir l'ensemble des modèles de formation ; ainsi certaines typologies (G. Ferry 1968 ; A. Prost, M. Haberman, M. Tardif) portent plus sur l'identité professionnelle, les finalités définitives du métier ou les modèles d'éducation, dans un pays et à une époque donnée, que sur les modes de formation possibles ; d'autres prétendent privilégier les seuls modèles novateurs (G. Ferry 1983), ou les débats contemporains sur la formation dans un contexte donné (R. Bourdoncle, 1990 ; M. Carbonneau ; S. Keiny ; K.M. Zeichner), ou, à l'inverse, la place traditionnelle des différents enseignants dans la division sociale du travail (OCDE) ; etc.
- Tel ou tel pôle peut ne pas être mentionné comme un modèle de formation et/ou de professionnalité spécifique dans le cadre d'une typologie, et cependant constituer une dimension essentielle du métier. Ainsi, pendant longtemps, les enseignants du secondaire en France définissaient leur identité en terme de rapport à la culture : la formation académique n'est alors pas considérée comme un type de formation professionnelle, celle-ci, de type artisanal au CPR, n'étant pas définitive de l'identité de ces enseignants (R. Bourdoncle 1994b) ; la formation académique peut donc être un prérequis ou une composante d'un autre modèle dans certaines typologies, voire un présupposé de chacun des paradigmes en concurrence à une époque donnée (K.M. Zeichner, 1983). De même, la dimension « professionnelle », entendue comme caractéristique d'un « enseignant réfléchi », pourrait ne pas constituer un modèle à part, mais être « à l'œuvre » au sein des autres modèles (K.M. Zeichner ; S. Feiman-Nemser). Quant au modèle artisanal, lorsqu'il n'est pas présenté comme tel, il constitue un complément du modèle « sciences appliquées », parce que tous les savoir-faire ne sont pas formalisés en savoirs procéduraux (M.M. Kennedy, D.P. Liston et K.M. Zeichner). Il en va de même pour les pôles « personnaliste » et « acteur social » : pour certains, il s'agit là de modèles de formation et/ou du métier, de plein droit, alors que d'autres typologies peuvent recentrer la professionnalité enseignante sur l'enseignement proprement dit (M. Altet), ce qui n'implique pas que l'enseignant ne soit pas en même temps éducateur.

Complémentarité ou hétérogénéité des pôles ?

Un certain nombre d'auteurs privilégient la complémentarité des modèles professionnels / de formation qu'ils présentent ; en un sens, en effet, nul ne conteste que le métier d'enseignant, à quelque niveau qu'il se situe, est un « mixte » : chaque pôle est ici une orientation qui éclaire les « facettes » du métier ; ainsi le modèle personnaliste nous rappelle qu'apprendre (à enseigner) est une transformation de la personne impliquée dans des interactions et non seulement une « acquisition » de connaissances et compétences ; le pôle « acteur social » nous rappelle à la fois que l'enseignant a un mandat social et que l'élève, comme lui-même, s'inscrit dans des réalités sociales ; les pôles « artisanal » et « technicien / sciences appliquées » mettent l'accent sur les savoirs procéduraux, les savoirs d'expérience, les savoir-faire nécessaires à l'exercice professionnel ; le pôle académique éclaire ce qui distingue l'enseignant des autres acteurs sociaux impliqués dans l'éducation des jeunes ; le pôle « professionnel » est ici une sorte de synthèse de l'ensemble, multipliant les entrées pour agir de façon réfléchie et efficace dans des situations complexes et singulières.

On peut concevoir ce « mixte » de multiples façons : il peut être constitué par emboîtement hiérarchique, l'un des pôles englobant et ordonnant les autres (G. Adamczewski) ; il peut correspondre à des étapes dans la construction d'une professionnalité (cf. les « niveaux de réflexion » de N. Hatton et D. Smith) ; il peut, plus simplement, constituer un cadre de référence pour penser de façon dialectique le caractère multidimensionnel du métier (L. Paquay).

On constate, de plus, que certaines typologies rapprochent ou fondent en une catégorie unique deux pôles que nous avons distingués, montrant par là des interprétations différentes concernant certains modèles :

- les modèles « artisanal » et « sciences appliquées » sont parfois rapprochés, lorsque la recherche de l'efficacité est un critère plus important que celui de la nature et de l'origine des savoirs et compétences (M. Haberman ; M.M. Kennedy ; D.P. Liston et K.M. Zeichner) ;
- le modèle « sciences appliquées » est par contre rapproché de celui du « professionnel » lorsque, dans une perspective fonctionnaliste, une logique instrumentale est dominante dans ces deux modèles (G. Ferry, 1983 ; R. Bourdoncle, 1990 ; M. Tardif, 1993b) ;
- le modèle du « professionnel » est plutôt rapproché du modèle « personnaliste », voire « acteur social », lorsque c'est la dimension d'interaction ou l'approche critique qui sont mises en avant (R. Bourdoncle, 1994b) ;
- les modèles « personnaliste » et « acteur social » sont amalgamés lorsque l'enseignant est d'abord pensé comme un éducateur (G. Ferry, 1968, 1983).

Mais les typologies présentent aussi des discontinuités, des ruptures entre les pôles, comme s'ils étaient non seulement hétérogènes mais incompatibles, voire antagonistes ; trois entrées, qui souvent se recoupent, favorisent une telle lecture.

- Lorsque la typologie met en jeu une définition distinctive des identités des enseignants, qu'elle soit en termes de place dans la division sociale du travail, de culture professionnelle, de finalité du métier (G. Ferry, 1968; A. Prost; M. Haberman; R. Bourdoncle, 1990; W. Doyle; OCDE; M. Altet; M. Tardif; S. Keiny).
- Lorsque la typologie est construite sur la nature et l'origine des savoirs et savoir-faire professionnels, il y a rupture entre les modèles « académiques », « artisanal » et « sciences appliquées » en particulier.
- Lorsque la typologie met en jeu des « lieux » ou des instances de formation, c'est-à-dire les positions institutionnelles d'acteurs de la formation (A.M. Huberman, 1978, W. Doyle, 1990, pour les USA; R. Bourdoncle, 1994b, pour la France) : universitaires enseignant des « disciplines d'enseignement » ou d'autres disciplines, formateurs de terrain, formateurs non-universitaires d'instituts de formation, etc., ont, majoritairement, tendance à promouvoir des modèles différents, typés, affirmant des ruptures plus que des continuités.

Examinons plus en détail chacun de ces pôles.

■ Le pôle académique

Il correspond à un type de professionnalité fondé sur la transmission de savoirs disciplinaires et le développement de la compréhension; l'enseignement secondaire traditionnel en est un exemple caractéristique, ce qui n'exclut pas des versions plus modernistes de cette conception (7).

On constate bien évidemment des variantes selon les pays. Ainsi il est de tradition aux USA qu'une part de la formation pédagogique des enseignants du second degré ait lieu à l'Université (H. Judge, 1991), au sein du cursus académique; de même, l'« universitarisation » de la formation des enseignants du premier degré, particulièrement en Amérique du Nord, conduit à un élargissement de ce modèle, qui peut admettre une part importante d'enseignements non-disciplinaires, en particulier didactiques et pédagogiques, de moindre prestige cependant. Il n'en reste pas moins que le modèle se fonde sur la *transmission de connaissances* (M. Carboneau, 1993).

L'unité apparente de ce modèle masque de fait une grande variété de cursus et de dispositifs de formation. M. Haberman note cependant que toutes les institutions proposant des formations académiques longues développent une rhétorique de la « *libération de l'esprit* » de l'individu par une éducation *libérale*, c'est-à-dire désintéressée, et que ces formations procurent un statut social plus élevé que la plupart des autres filières existantes (8).

7 - Cf. par exemple Y. Bertrand (1990).

8 - Cela tient en partie au fait que, pour de nombreux étudiants aux USA, l'inscription dans de telles formations académiques s'effectue après un cursus dans un « *undergraduate liberal arts college* » qui délivre un diplôme d'enseignant.

Institutionnellement, ce modèle académique peut aussi se coupler à d'autres modèles, en particulier au modèle artisanal, lorsque la formation comporte une partie pratique qui vient après la formation académique qualifiante.

■ Le pôle artisanal

Il se présente généralement comme une acculturation au métier tel qu'il existe. La formation « *prépare les candidats aux pratiques et normes prédominantes de la classe et de l'école* (9). » Il s'agit sans doute, en ce qui concerne l'intériorisation de normes et la reproduction de pratiques, d'un « conservatisme social » ; mais si la formation se centre sur les éléments de métier et les techniques que les praticiens chevronnés révèlent dans l'exercice professionnel, c'est parce que les enseignants sont confrontés à des situations toujours singulières, et que leur travail est ambigu et incertain : c'est à la fois un « bricolage » (10) et une confrontation à des « *dilemmes pratiques* » (11), c'est-à-dire à des situations présentant des enjeux d'égale importance, mais incompatibles et en compétition.

La formation vise l'instauration d'*habitus spécifiques*, dispositions développées par la pratique et l'expérience : *l'apprentissage imitatif* est ici capital, combinant l'expérience personnelle, l'interaction avec les pairs, et plus encore l'imitation et la supervision de conseillers experts. En effet, remarque R. Bourdoncle (1994b), un capital expérientiel ne se dit pas, il se montre : la personne expérimentée aménage doucement les situations pratiques de formation, en adaptant le travail et en indiquant comment procéder. L'expérience, relève S. Feiman-Nemser, est alors source de connaissances et moyen de formation.

Ce modèle artisanal présente lui aussi de multiples variations : variations dans les fondements ; d'ordres pratique et épistémologique, mais aussi idéologique et politique ; variations dans la conception de l'exercice professionnel ; variations dans les situations de formation, les parts respectives de la formation expérientielle et de celle consacrée à l'acquisition de techniques de transmission pouvant fortement changer d'un dispositif ou d'une institution à l'autre.

■ Le pôle des sciences appliquées et des techniques

Cette orientation s'appuie sur la recherche de fondements scientifiques pour l'enseignement et/ou sur des démarches d'analyse du « poste de travail », qui décomposent les activités d'enseignement en fonctions et tâches. Apprendre à enseigner, c'est acquérir des connaissances, des principes et des savoir-faire dérivés de ces études scientifiques et/ou techniques (12) ; ce modèle promeut donc une rationalité

9 - Doyle.

10 - Au sens où l'a développé P. Perrenoud dès 1983.

11 - M. Lampert (1985).

12 - Cf. la revue critique de K.M. Zeichner (1990) sur l'évolution, dans les pays anglo-saxons, des conceptions des savoirs qui sont sensés fonder la pratique, et en particulier la prise en compte des processus cognitifs au sein de ce modèle.

instrumentale et tend généralement à privilégier des dispositifs de formation par démonstration, entraînement en situations contrôlées et imitation ou application en classe, sous la supervision d'un tuteur.

Ce modèle recouvre cependant des conceptions variées, voire antagonistes, de la professionnalité, et des dispositifs de formation très diversifiés ; on peut ordonner cette diversité autour de trois problèmes : le développement de stratégies de reproduction vs de rupture ; la promotion ou la critique de modèles fonctionnalistes dans la formation ; le degré d'initiative de l'enseignant en exercice, dont les deux extrêmes peuvent être les figures du technicien vs du preneur de décision (13), voire du clinicien.

■ Le pôle personnaliste

Il place l'élève-professeur au centre du procès de formation, car, apprendre à enseigner, c'est apprendre à se comprendre, à se développer, à savoir utiliser progressivement toutes ses ressources personnelles. Le travail sur soi est ici essentiel parce qu'apprendre à enseigner ne s'enseigne pas, c'est une découverte progressive ou l'objet d'une expérience (14). On parle d'investigation existentielle, d'expérience herméneutique et de formation expérientielle (COPIÉ), dans laquelle vivre c'est « être en recherche » et donc apprendre et se construire (15).

Il s'agit, à terme, d'optimiser le sens de l'efficacité personnelle, et, pour cela, de développer à la fois la maturité psychologique, « *l'estime de soi et la considération pour autrui* » (16), de clarifier les valeurs de chacun, de découvrir son propre style, et, peu à peu, de s'intéresser au développement humain, aux conditions et contextes favorisant apprentissages (17) et développement.

Les dispositifs de formation, multiples, s'organisent très souvent autour de la notion de projet.

Les variations portent également sur des orientations différentes :

- privilège de la découverte de soi-même vs des attentes sociales ou des modes de fonctionnement existants ;
- privilège de la continuité vs de la rupture, de l'expérience professionnelle et de l'insertion rapide vs de l'expérience humaine et sociale ;
- choix de références fondamentales diverses, d'inspirations psychanalytique, psychosociologique, etc.

13 - « *Teacher as decision maker.* »

14 - S. Keiny (1994) (« *What we have to discover is the inside feeling of teaching* ») ; l'auteur fait référence à C. Rogers, comme le font G. Ferry, 1983, K.M. Zeichner, L. Paquay.

15 - G. Adamczewski parle « *d'autoconstruction de soi* » (1988).

16 - G. Adamczewski.

17 - G. Ferry parle de « *didactique situationnelle* » (1983).

■ Le pôle de l'acteur social / critique

Il combine une vision progressiste de la société et une critique de l'éducation traditionnelle : pour S. Feiman-Nemser, il est porteur à la fois d'une conception optimiste de l'éducation, qui doit contribuer à la formation d'un nouvel ordre social, et d'une condamnation des systèmes éducatifs existants, instruments de maintien des inégalités sociales et politiques ; l'enseignant doit donc être un éducateur et un militant politique, ou, plus simplement, « un citoyen engagé dans la communauté et l'école » (18).

De fait, dans l'enseignement comme dans la formation, il y a un consensus sur l'importance de promouvoir les valeurs démocratiques de justice et d'égalité, sur la nécessité de favoriser l'expression des élèves, sur la volonté de les aider à construire leur identité, en liant les activités propres à l'école et leur expérience familiale et sociale, en ouvrant l'école sur les problèmes contemporains de société.

Ce modèle présente des différenciations internes ; elles s'organisent principalement autour de quatre thèmes, qui paraissent donner lieu, en général, plus à des différences d'accentuations qu'à des divergences principielles : l'importance des études générales ; une finalité tantôt centrée sur le développement des personnes, tantôt centrée sur la transformation des institutions ; une « posture » plutôt activiste ou plutôt critique ; une participation plus ou moins critique à la vie de l'établissement.

■ Le pôle du « professionnel »

À un premier niveau d'analyse, le modèle du professionnel se dilue, selon deux types d'interprétations au moins.

En un premier sens, le modèle du professionnel n'existe pas, ou presque plus, en tant que tel, parce qu'il représente l'excellence de chacun des autres modèles. Le « professionnel », caractérisé comme un « praticien réfléchi », est un vêtement « moderne » convenant tout autant à une tradition rénovée qu'à une épistémologie prenant quelque distance par rapport à des approches purement behavioristes. P. Perrenoud (19) a montré que la professionnalisation ne se réduit pas à la seule attitude réfléchie ou réflexive de l'enseignant en tant que personne : elle engage une transformation structurelle d'un corps de métier.

En un second sens, le modèle du professionnel est également nié, lorsqu'il est construit comme la synthèse des autres modèles, figure idéalisée mais sans doute inaccessible des « différentes facettes » (20) du métier ; une telle approche a certes le mérite d'articuler d'une part l'aspect pluridimensionnel du métier et l'existence d'une demande sociale très forte quant à la scolarisation, et d'affirmer d'autre part qu'il n'est pas de modèle providentiel qui balaierait les anciens. Une telle position ne semble cependant pas suffisante pour définir à elle seule la consistance éventuelle du « modèle professionnel ».

18 - M. Haberman (1989).

19 - (1993d).

20 - L. Paquay (1994).

Quatre thèmes permettent de regrouper les caractéristiques distinctives du modèle du professionnel.

1. Le modèle du professionnel centre l'exercice professionnel sur le processus enseigner-apprendre

Par là même, il opère un renversement de perspective par rapport au modèle académique ; l'ancien postulat, selon lequel il suffit de bien maîtriser les savoirs disciplinaires pour bien les enseigner et, qu'en conséquence, ils soient appris, ne va plus de soi. Si l'enseignement est un « métier », il met en œuvre une professionnalité qui porte spécifiquement sur « la transaction » pratique, dans toute sa complexité, que constitue le processus enseigner-apprendre (21).

Par définition, il s'écarte de même des conceptions qui centrent l'exercice professionnel sur d'autres activités ou des champs plus vastes, tels l'épanouissement de l'enfant ou les transformations de la société ; ce n'est pas que ces finalités soient absentes de l'horizon du modèle professionnel, mais elles ne définissent pas la spécificité de l'enseignement proprement dit, le diluant dans des ensembles plus vastes, tels celui des éducateurs ou des travailleurs sociaux.

2. Le modèle du professionnel affirme qu'il existe des savoirs et des compétences propres au groupe professionnel

Ces savoirs et compétences sont élaborés par les enseignants eux-mêmes, par des praticiens experts dans leur domaine, et, issus de pratiques contextualisées, peuvent être (plus ou moins) formalisés (22). Une telle affirmation, parce qu'elle renvoie à l'expérience professionnelle, rapproche sans doute les modèles de l'artisan et du professionnel. Il ne s'agit cependant pas d'un rejet des savoirs théoriques, tels ceux sur lesquels s'appuie le modèle académique et/ou ceux élaborés par les sciences sociales et humaines ; les typologies présentent ces savoirs comme nécessaires mais non suffisants, et, en ce sens, une « académisation » de la formation ne suffit pas à promouvoir le modèle du professionnel (23).

3. Pour le modèle contemporain du professionnel, l'activité professionnelle articule des logiques multiples

W. Doyle (24) a mis en évidence le fait que l'enseignement est un processus soumis à un ensemble de contraintes fortes dont les caractéristiques sont la multidimensionalité, qui renvoie à la diversité des registres de l'activité et des événements, la simultanéité de ces événements et actions, l'immédiateté, car l'action n'attend pas, l'imprévisibilité de ce qui peut survenir, la visibilité, qui souligne la dimension publique

21 - N.R. Bernier, A.E. McClelland (1989).

22 - M. Altet (1994c).

23 - R. Bourdoncle utilise le terme d'« académisation » de la formation pour indiquer un rapprochement avec l'enseignement supérieur, en termes de niveau de recrutement, de qualification et de centration sur les savoirs académiques (1994a).

24 - (1986). Cf. R.J. Yinger (1986).

de l'activité, chaque action de l'enseignant étant observée et interprétée par les élèves, l'historicité, qui souligne la continuité et la dynamique de la relation dans la classe, source d'un *modus vivendi*. Contrairement au technicien, l'enseignant ne peut prétendre au contrôle instrumental de son « objet », ne peut utiliser que des techniques limitées, mais en revanche il est confronté à « un objet qui se donne à la fois comme individu et groupe susceptibles d'agir et de réagir à ses actions » (25). En conséquence, on peut affirmer, en suivant P. Perrenoud, que la formation doit abandonner la fiction d'une maîtrise rationnelle de la pratique (26). G. Jobert en conclut que le rapport conflictuel technicité / indétermination est caractéristique d'une dynamique de professionnalisation (27). Si les enseignants sont confrontés à de telles situations complexes, toujours singulières, et si la dimension interactive est constitutive de leur pratique, on comprend qu'à une charte de la qualité ou du travail bien fait, dont pourrait se prévaloir un technicien, se substitue une éthique de la responsabilité (28).

4. Le modèle du professionnel affiche l'ambition d'articuler étroitement la pratique, les savoirs d'expérience et les « savoirs savants »

Il affirme la possibilité et la nécessité d'un processus croissant de rationalisation de savoirs et de savoir-faire issus de pratiques contextualisées (29), sans méconnaître pour autant les dimensions interactives de la pratique professionnelle. Ce développement d'une logique instrumentale, caractéristique ancienne des professions constituées, peut évidemment conduire tant à la recherche d'une standardisation de l'exercice professionnel qu'à l'illusion d'une maîtrise rationnelle de la pratique. Pour que celle-ci ne se réduise pas à l'application d'un savoir élaboré par ailleurs, pour que les savoirs formalisés ne soient pas seulement des discours qui « surplombent » la pratique, l'articulation théorie-pratique doit construire des ponts étroits entre praticiens et chercheurs, peu développés à l'heure actuelle (30), ce qui tend à fragiliser le modèle du professionnel.

L'articulation théorie-pratique suppose la reconnaissance de l'irréductibilité de la pratique. Le « savoir enseigner » et ce que la littérature regroupe en particulier sous le terme de savoir-faire, est irréductible à tout savoir, bien sûr savoirs déclaratifs,

25 - M. Tardif (1993b).

26 - (1988); ainsi une pédagogie de maîtrise, généralisée, devient une « utopie rationnaliste » (1988b).

27 - (1985). Les notions de technicité et d'indétermination sont reprises de H. Jamous et B. Peloille (1970).

28 - L. Darling-Hammond (1990); P. Perrenoud (1993a); M. Tardif (1993a); M. Altet (1994a); L. Paquay (1994).

29 - M. Altet (1994c).

30 - P. Perrenoud (1993d), conclusion; P. Gillet (1987); M. Perron (1991); J.A. Roy (1993). J.A. Ross, examinant le développement aux USA, des *Professional Development Schools* (une centaine depuis la fin des années 1980), relève que la « longue et souvent douloureuse saga des relations école-université » est souvent constituée d'événements manqués (1995).

mais également savoirs procéduraux et contextuels (31) : l'action ne se dissout pas dans la connaissance, et, si les savoirs sont des formations discursives, toute pratique sociale n'est pas nécessairement un savoir.

Un certain nombre d'auteurs ont tenté de penser cette irréductibilité de la pratique : M. Tardif (1993) s'appuie sur les notions de *discernement* et d'*habitus* ; F.V. Tochon (1993) utilise les notions de *pont de jonction focal* et d'*abduction* ; M. Altet s'appuie sur les notions de *schèmes*, et de *savoir en usage* tel que le définit G. Malglaive (1990) ; P. Perrenoud reprend à son compte la notion d'*habitus*, telle que la définit P. Bourdieu, etc.

Tout comme les autres modèles, il présente, selon les auteurs, un certain nombre de variations ; certaines concernent la constitution même de la professionnalité, organisée en particulier autour de trois couples d'oppositions dont l'un des termes est plus ou moins privilégié :

- L'importance des savoirs formalisés, transmissibles, en particulier issus de la recherche vs le caractère irréductible de l'expérience, de l'*habitus*, des attitudes et savoir-faire pragmatiques.
- Le degré de rationalisation possible de l'activité professionnelle, sa dimension instrumentale vs la dimension d'interaction.
- L'importance de la réflexion critique vs l'adhésion à une idéologie du service de l'intérêt général qui se veut apolitique.

La professionnalisation de la formation des enseignants engage donc une conception de l'exercice professionnel, des savoirs et des compétences qu'il requiert. Elle définit d'abord l'objet même de cet exercice (la « transaction pratique d'enseignement »), en constituant un espace propre à la professionnalité, dont l'accès, le contrôle, la fermeture deviennent des enjeux sociaux importants. Ce découpage de l'activité sociale postule l'existence de savoirs et de savoir-faire spécifiques, transmissibles, liés à ce segment particulier : il s'agit, dans une première approche, des connaissances scientifiques ou des savoirs académiques, du traitement didactique de ces savoirs, des savoirs et des méthodes pédagogiques de gestion de la transmission. L'analyse montre cependant que cette transaction d'enseignement ne relève pas que d'une rationalité de type instrumental, bien au contraire : elle met en jeu des logiques d'action dont on a dit qu'elles sont multiples, le résultat n'étant pas certain et le succès ne dépendant pas que d'un calcul efficace des moyens à mettre en œuvre. Dès lors, la construction de la professionnalité doit à la fois prendre en compte cette spécificité de la dimension pratique, et, outre les savoirs disciplinaires, didactiques et pédagogiques, s'ouvrir à de nouveaux champs de connaissance, développer un *habitus réflexif*, en s'appuyant en particulier sur des dispositifs d'analyse des pratiques, permettre le contrôle de son implication personnelle dans une relation, prendre en compte la dimension collective de l'exercice professionnel, mais aussi faire place à une réflexion éthique dans la formation.

31 - Selon une catégorie de J.R. Anderson : « savoir quand et où ».

BIBLIOGRAPHIE

- ADAMCZEWSKI G. (1988). – « Les conceptions et les formes de la formation : vers une nouvelle typologie », *Recherche et formation*, n° 3, pp. 5-18.
- ALTET M. (1991). – *Analyse séquentielle et systémique de l'articulation du processus enseignement-apprentissage : rôle des processus médiateurs et situationnels*, recherche pour l'habilitation, Université de Nantes.
- ALTET M. (1994a). – *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- ALTET M. (1994c). – *Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs et adaptation, le savoir analyser*, Symposium du Réseau Education Formation (REF), Louvain-la-Neuve, septembre 1994 ; à paraître, Bruxelles, de Boeck, 1995.
- BERTRAND Y. (1990). – *Théories contemporaines de l'éducation*, Ottawa, Agence d'Arc.
- BOURDONCLE R. (1990). – « De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation », *Recherche et formation*, INRP, n° 8, pp. 57-72.
- BOURDONCLE R. (1991). – « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. » 1. « La fascination des professions », *Revue française de pédagogie*, INRP, n° 94, pp. 73-92.
- BOURDONCLE R. (1993). – « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, INRP, n° 105, pp. 83-119.
- BOURDONCLE R. (1994a). – *L'université et les professions – Un itinéraire de recherche sociologique*, Paris, INRP et L'Harmattan.
- BOURDONCLE R. (1994b). – « Savoir professionnel et formation des enseignants. Une typologie sociologique », *Spirale*, n° 13, pp. 77-96.
- COPIE (Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation) (1979). – *Les cahiers du COPIE* ; vol. 1 : « Formation des enseignants, problématique – orientations – perspectives » ; vol. 3 : « Expériences nord-américaines » ; Ministère des affaires étrangères de France et Ministère des affaires intergouvernementales du Québec.
- CARBONNEAU M. (1993). – « Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, pp. 33-57.
- DARLING-HAMMOND L. (1990). – « Teachers and Teaching : Signs of a Changing Profession », in W.R. Houston, M. Haberman, J. Sikula, *op. cit.*, pp. 267-290.
- DOYLE W. (1990). – « Themes in Teacher Education Research », in W.R. Houston, M. Haberman, J. Sikula, *op. cit.*, pp. 3-24.
- FEIMAN-NEMSER S. (1990). – « Teacher Preparation : Structural and Conceptual Alternatives », in W.R. Houston, M. Haberman, J. Sikula, *op. cit.*, pp. 212-233.
- FERRY G. (1968). – « L'enseignant "éducateur" – Points de repère concernant la formation éducative des enseignants », *Revue française de pédagogie*, n° 3, pp. 18-30.
- FERRY G. (1983). – *Le trajet de formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris, Dunod.
- HABERMAN M. (1989). – « The Influence of Competing Cultures on Teacher Development », in M.L. Holly, C.S. McLoughlin (Eds), *op. cit.*, pp. 55-75.

- HARNETT A., NAISH M. (1980). – « Technicians or social bandits? Some moral and political issues in the education of teachers : Explorations in the sociology of the school », in P. Woods (Ed), *Teacher strategies*, London, Croom Helm, pp. 254-274.
- HENSLER H. (dir) (1993). – *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* Université de Sherbrooke (Québec), Éditions du CRP.
- HOLLY M.L., McLOUGHLIN C.S. (Eds) (1989). – *Perspectives on Teachers Professional Development*, Philadelphia, The Falmer Press.
- HOUSTON W.R., HABERMAN M., SIKULA J. (Eds) (1990). – *Handbook of research on teacher education – A project of the Association of Teacher Educators*, Association of Teacher Educators, New York, Macmillan Inc.
- JAMOUS H., PELOILLE B. (1970). – « Professions or self-perpetuated systems? Changes in the French university-hospital system », in J.A. Jackson, *op. cit.*
- JOBERT G. (1985). – « Processus de professionnalisation et production du savoir », *Éducation permanente*, n° 80, pp. 125-145.
- JOYCE B. (1975). – « Conceptions of man and their implications for teacher education », in K. Ryan (Ed), *Teacher education (74th yearbook of the National Society for the Study of Education)*, Chicago, University of Chicago Press, part. II, pp. 111-145.
- KEINY S. (1994). – « Constructivism and teachers' professional development », *Teaching & Teacher Education*, vol. 10, n° 2, pp. 157-167.
- KENNEDY M.M. (1987). – « Inexact sciences : Professional education and the development of expertise », in E. Rothkopf (Ed), *Review of Research in Education*, Washington, D.C., American Educational Research Association, vol. 14, pp. 133-167.
- KETELE J.M. de (1979). – « La formation des enseignants : les modèles existants. Proposition d'une conception de synthèse », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 1-2, Caen, CERSE, pp. 37-58.
- LAMPERT M. (1985). – « How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice », *Harvard Educational Review*, n° 55, pp. 178-194.
- LANG V. (1995). – *La professionnalisation des enseignants – Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Thèse de doctorat, Université de Nantes.
- LESNE M. (1977). – *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF.
- LESSARD C., LAHAYE L., TARDIF M. (1988). – « Des approches sociologiques de la formation des maîtres », *Recherche et formation*, INRP, n° 4, pp. 51-66.
- LITTON D.P., ZEICHNER K.M. (1991). – *Teacher education and the social conditions of schooling*, New York, Routledge.
- MALGLAIVE G. (1990). – *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF.
- MELLOUKI M., TARDIF M., GAUTHIER C. (dir) (1993). – *Le savoir des enseignants : unité et diversité*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- OCDE (1990). – *L'enseignant aujourd'hui, ses missions, sa place, son avenir*, Paris, OCDE.
- PAQUAY L. (1994). – « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant? », *Recherche et formation*, n° 15, pp. 7-38.
- PERRENOUD P. (1983). – « La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage », *Éducation & Recherche*, n° 2, pp.198-212; republié in P. Perrenoud, 1994.

- PERRENOUD P. (1988). – « La formation des maîtres ou l'illusion du *Deus ex machina*. Réflexions sur les rapports entre l'*habitus* et la pratique », in Séminaire des sciences de l'éducation de l'Université de Neuchâtel, *La formation des enseignants en Suisse romande. Actualités, perspectives*, Cousset (Fribourg), DelVal; republié in P. Perrenoud, 1994.
- PERRENOUD P. (1988b). – « La pédagogie de maîtrise, une utopie rationaliste? », in M. Huberman (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.
- PERRENOUD P. (1993a). – « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier », *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), XIX-1, pp. 59-76.
- PERRENOUD P. (1993d). – « L'ambiguïté des savoirs et du rapport au savoir dans le métier d'enseignant »; conférence donnée au Séminaire de l'Association pour la formation des enseignants en Europe (ATEE), Barcelone.
- PROST A. (1983). – « Quand l'école de Jules Ferry est-elle morte? », in W. Frijhoff (éd.), *L'Offre d'école*, Paris, Publications de la Sorbonne et INRP, pp. 357-369. Repris in A. Prost, 1992, ch. 3.
- PROST A. (1985). – *Éloge des pédagogues*, Paris, Le Seuil.
- PROST A. (1992). – *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Le Seuil.
- ROSS J.A. (1995). – « An essay-review of Professional Development schools : schools for developing a profession », *Teaching & Teacher Education*, vol. 11, n° 2, pp. 195-201.
- ROY J.A. (1993). – « Récits de voyages lointains ou voyages dans son jardin – La recherche au service de la formation des maîtres », in H. Hensler, *op. cit.*, pp. 27-52.
- TARDIF M. (1993). – « Éléments pour une théorie de la pratique éducative : actions et savoirs en éducation », in M. Mellouki et alii, *op. cit.*, pp. 23-47.
- TOCHON F.V. (1993). – *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.
- YINGER R.J. (1986). – « Examining thought in action : a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching », *Teaching and Teacher Education*, vol. 2, n° 3, pp. 263-282.
- ZEICHNER K.M. (1983). – « Alternative paradigms of teacher education », *Journal of Teacher Education*, n° 34 (3), pp. 3-9.
- ZIMPHER N., HOWEY K. (1987). – « Adapting supervisory practice to different orientations of teaching competence », *Journal of Curriculum and Supervision*, n° 2 (2), pp. 101-127.