

AUTOUR DES MOTS

« PROFESSIONNALISATION, FORMES ET DISPOSITIFS »

CETTE RUBRIQUE PROPOSE AUTOUR D'UN OU DE QUELQUES MOTS UNE HALTE PENSIVE À TRAVERS UN CHOIX DE CITATIONS SIGNIFICATIVES EMPRUNTÉES À DES ÉPOQUES, DES LIEUX ET DES HORIZONS DIFFÉRENTS.

Qu'il y ait plusieurs formes et plusieurs dispositifs de professionnalisation, nul n'en disconvient. Le mot même de professionnalisation a pris trop de sens pour ne pas admettre de tels pluriels. En les manifestant avec l'aide de deux substantifs, nous avons voulu distinguer d'abord, sous le terme de formes, les « manières variables dont une notion [ici celle de professionnalisation]...se présente » (*Petit Robert*, p. 808) ; ensuite, sous le terme de dispositif, l'« ensemble des moyens disposés conformément à un plan » [ici celui de professionnaliser] (*Petit Robert*, p. 553).

Nous avons donc d'un côté la notion, en ses multiples manifestations, et de l'autre ce qui la fait advenir, exister sous une forme concrète et perceptible. En simplifiant encore, on pourrait dire que l'on a d'un côté le but, une forme de professionnalisation privilégiant tel ou tel aspect, de l'autre l'ensemble des moyens, c'est-à-dire le dispositif permettant d'atteindre cette forme-là. Nous essaierons donc d'abord de distinguer brièvement derrière les utilisations multiples du terme, des formes différentes de professionnalisation. Nous reviendrons ensuite sur chacune de ces formes pour en voir quelques facettes et décrire quelques dispositifs qui lui sont favorables.

Commençons par la notion centrale de professionnalisation. C'est un terme doublement valorisé. D'abord sa racine, profession, porte des connotations majoritairement positives. En effet, elle désigne une « occupation déterminée, dont on peut tirer ses moyens d'existence » (*Petit Robert*), ce qui, en période de chômage, peut être fortement valorisé. À cette valeur positive que la profession portage avec le métier, il faut ajouter une valorisation distinctive, puisque, selon le même dictionnaire, c'est un « métier qui a un certain prestige ». À cette double valorisation de la racine, il faut ajouter celle qu'apporte le suffixe, qui désigne le processus aboutissant à cet état doublement bénéfique de profession. Un mot qui désigne un processus conduisant à un état jugé meilleur a toute chance d'être lui-même employé de

manière positive, ce qui favorise son usage. Si en plus les circonstances sociopolitiques s'y prêtent, comme ce fut le cas dans les milieux de la formation des enseignants en France, au moment de la création des IUFM au tournant des années 1990, le mot peut alors connaître une grande faveur, être utilisé dans de nombreux sens, chacun l'appliquant à un aspect différent en fonction de ses intérêts.

À peu près à cette époque (Bourdoncle 1991 et 1994), nous avons déjà proposé de distinguer plusieurs sens dans les emplois repérés de ce mot. Puisqu'il s'agit d'un processus, on peut les distinguer en partant de chacun des aspects pour lequel il est employé. En effet, l'on peut constater aujourd'hui que l'on parle de professionnalisation à propos de :

- l'activité elle-même, qui grâce à ce processus, passerait de l'état de métier à celui de profession ou même, préalablement, de l'état d'activité à celui de métier reconnu et salarié ;
- le groupe qui exerce cette activité et qui, grâce à ce processus et plus encore à son action propre en faveur de ce processus, verrait son statut social et son autonomie professionnelle augmenter ;
- les savoirs liés à cette activité, qui connaîtraient alors une croissance en spécificité, rationalité et efficacité en même temps qu'une diversification dans leur nature (savoirs procéduraux autant que déclaratifs, compétences plutôt que savoirs) et une reformulation en termes de compétences ;
- l'individu exerçant l'activité, qui se professionnaliserait en adoptant progressivement les manières de faire, de voir et d'être de son groupe professionnel ;
- la formation à l'activité, dont on dit qu'elle se professionnaliserait lorsqu'elle s'oriente plus fortement vers une activité professionnelle dans ses programmes (rédigés plutôt en termes de compétences), sa pédagogie (stages, alternance), ses méthodes spécifiques (méthode des cas, simulation, analyse de la pratique, résolution de problèmes...) et ses liens plus forts avec le milieu professionnel (d'où viendrait notamment une bonne partie de ses formateurs).

Les aspects ici distingués peuvent se trouver partiellement liés dans des processus plus globaux de professionnalisation, qui affectent à la fois les formations et les personnes, les activités, les groupes et les savoirs. Plutôt que de partir des objets, on peut alors préférer analyser le processus global de professionnalisation, en dimensions différentes, construites à partir de perspectives disciplinaires distinctes. C'est ce que fait J. Roche (1999) lorsqu'elle distingue cinq dimensions, qui sont autant de perspectives disciplinaires (économique, éthico-philosophique, sociologique, psychologique et pédagogique). Nous préférons cependant continuer à partir des objets pour trois raisons. D'abord, même lorsque le processus de professionnalisation touche ou s'appuie sur plusieurs objets, chacun est plus ou moins fortement impliqué, et l'approche par objet permet de mieux différencier l'importance de chacun dans le processus global. Ensuite, l'approche dimensionnelle, qui recouvre

en partie la division par objets, a tendance à privilégier la dimension psychologique de l'individu, où s'incarne le processus, allant même jusqu'à absorber ce que l'on pourrait considérer comme une dimension essentielle et en partie autonome du processus de professionnalisation, la dimension épistémique des savoirs et de leur évolution vers les compétences. Dernier et principal argument pour une approche par objet, on peut aisément supposer que le processus lui-même est de forme différente et met en œuvre des dispositifs distincts selon l'objet concerné. Ainsi la professionnalisation de la formation met en œuvre des dispositifs divers, d'ordre pédagogique, méthodologique, institutionnel et politique (dont certains relèvent d'ailleurs d'analyses politiques, économiques, sociologiques... et non exclusivement pédagogiques), tandis que la professionnalisation des personnes est de même nature que la socialisation professionnelle et recourt aux mêmes dispositifs d'action sur les individus par l'intermédiaire des situations et des interactions qui s'y déroulent (ce qui relève autant de la sociologie que de la psychologie). Dans ces deux cas comme dans les autres, on a des formes de professionnalisation différentes, puisque, portant sur des objets distincts, le processus change chaque fois de nature et met en œuvre des dispositifs différents. À l'analyse, ceci doit permettre de donner chaque fois au mot un sens particulier, désignant une forme spécifique de professionnalisation. Reprenons donc chacune de ces formes et voyons quelques-uns de ses aspects et dispositifs typiques.

La professionnalisation de l'activité

Dans l'une de ses plus anciennes acceptions, la profession désigne « une occupation déterminée dont on peut tirer ses moyens d'existence », ce en quoi elle ne se distingue guère du métier, défini de manière semblable par le même Dictionnaire *Petit Robert* de 1984. Le *Petit Larousse* renchérit en 1989 en définissant le professionnel comme « une personne qui exerce régulièrement une profession, un métier par opposition à l'amateur ». Dans les deux cas, l'important est que l'activité soit réalisée non pas simplement par goût et par amour, mais pour gagner sa vie. Dans ce sens, l'on pourrait dire qu'il y a professionnalisation d'une activité lorsque de gratuite, faite par des amateurs, des bénévoles ou des militants en fonction de leurs goûts ou de leurs convictions, elle devient rémunérée et exercée à titre principal. C'est l'évolution qu'ont connue de nombreuses activités sportives, à l'origine exclusivement pratiquées par des amateurs et réalisées aujourd'hui à leur plus haut niveau par des professionnels, qui gagnent ainsi (très bien) leur vie. Mais de nombreuses activités moins rémunérées mais non moins utiles ont jadis connu une évolution semblable, comme par exemple la transformation de l'aide bénévole aux malades en un métier rétribué d'infirmière.

On peut considérer le programme « Nouveaux services, emplois jeunes » comme un dispositif de professionnalisation d'activités de même nature. Partant de l'existence bien connue de besoins sociaux non satisfaits et qui ne peuvent l'être, soit faute de crédits publics, pour ceux qui relèvent de services collectifs (sécurité, environnement...), soit par insuffisante solvabilité de la demande pour les services aux particuliers (garde d'enfants, aide aux personnes âgées dépendantes, soutien éducatif...), ce programme se propose de révéler la demande latente en finançant la création provisoire d'emploi permettant de « promouvoir le développement d'activités [...] répondant à des besoins émergents ou non satisfaits et présentant un caractère d'utilité sociale » (loi 97-940 du 16/10/97). Mais il ne suffit pas de lever provisoirement l'obstacle financier et de révéler les besoins, il faut encore les satisfaire, en professionnalisant les jeunes qui occupent ces emplois, et les pérenniser au-delà des cinq ans de financement public prévus en les rendant solvables, comme le fait remarquer C. Guittou (1999). Dans le secteur qui nous intéresse, il semble bien qu'il y ait un début de professionnalisation des aides-éducateurs, si l'on en croit J.-P. Cadet et al. (2000). Selon eux, l'activité de ces jeunes semble bien répandre aux besoins éducatifs tant généraux, grâce à leur aide massive aux enseignements et à la socialisation des jeunes, que spécifiques aux établissements, renforçant selon le cas ici le soutien scolaire, là l'appui aux enseignants, et là encore les activités liées à la socialisation (surveillance, prise en charge des élèves difficiles, médiation avec les familles et les services sociaux). Il s'avère cependant que l'activité ou bien plutôt la polyactivité demandée à ces jeunes (une douzaine d'activités repérées, six effectuées en moyenne) est trop morcelée, avec des combinaisons trop diverses pour pouvoir rendre leur action visible et reconnue de tous. Ceci peut rendre difficile la pérennisation de ces emplois sous forme de métier stable, c'est-à-dire, en fait leur professionnalisation (Guittou, 1999). Mais mieux vaut attendre l'échéance de ce programme, en 2002, pour se prononcer.

120

Il est un autre sens de profession, dominant en Angleterre et en Amérique du Nord, qui la distingue du métier, contrairement au sens précédent, en lui attribuant un certain prestige intellectuel et social. Ce sont ce que les sociologues américains appellent les « *learned professions* », celles qui s'apprennent par l'étude parce qu'elles reposent sur un savoir savant, qui se professe dans les universités. Certes les métiers s'apprennent aussi, car ils reposent eux aussi sur des savoirs spécifiques, qu'on ne peut spontanément créer, et qu'il faut donc transmettre. Mais ils s'apprennent moins par l'étude (*learning*) que par l'apprentissage (*training*), car il s'agit de savoir-faire et tours de main particuliers, qui se transmettent beaucoup moins bien par la parole que par l'exemple et l'imitation, beaucoup plus efficaces, notamment en situation de travail. Professionnaliser une activité dans le sens d'en faire une activité mobilisant des savoirs rationnels, cela suppose qu'elle s'enseigne à l'université, et donc que des hommes du métier se consacrent autant et même plus à l'accumulation et à la transmission de leur savoir qu'à leur pratique professionnelle directe. Ce faisant,

ils sont amenés à expliciter (notamment par écrit) et à rationaliser (notamment par la recherche) les savoirs de leur branche d'activité, pour mieux les transmettre et les rendre plus efficace.

Dans ce sens, la professionnalisation d'une activité repose sur divers dispositifs dont le principal nous semble être l'universitarisation de sa formation professionnelle. Ceci entraînerait la rationalisation de sa pratique grâce à l'acquisition par les praticiens des savoirs de haut niveau produits par les universitaires de la profession. On peut trouver de nombreux exemples de mise en œuvre de dispositifs de ce type, depuis le *Land Grant Act* américain de 1862, attribuant de grandes propriétés de terre aux collèges universitaires qui développeraient une faculté d'agriculture, jusqu'à l'universitarisation de la formation des enseignants du primaire, la disparition des écoles normales et le développement des rhétoriques de la professionnalisation des enseignants qui s'est produite dans divers pays et en divers moments au cours du demi-siècle précédent. Certes, l'universitarisation de la formation n'est plus aujourd'hui jugée suffisante, car il ne suffit pas d'être savant pour être efficace et de parler latin comme les médecins de Molière pour guérir les malades. Il faut qu'une telle formation universitaire soit solidement articulée à la pratique professionnelle et aux stages, qui prennent une beaucoup plus large part aujourd'hui. Elle doit aussi prendre en charge les problèmes que l'on y rencontre et aider à les résoudre. La formation universitaire n'en reste pas moins jugée nécessaire dans la plupart des pays, pour permettre au groupe occupationnel de se professionnaliser, c'est-à-dire de rejoindre l'état envié des professions établies.

La professionnalisation du groupe exerçant l'activité

121

Autant que par leur activité, les professions se caractérisent par la communauté que forment leurs membres. Celle-ci est doublement concernée par le processus de professionnalisation. D'abord, cela l'affecte dans sa nature même : elle gagne en prestige social, revenus et autonomie. Comme c'est l'aspect le plus étudié par les sociologues, nous n'y reviendrons pas. Ensuite, la communauté joue un rôle essentiel dans le processus de professionnalisation, si l'on en croit Wilensky (1964), qui en a décrit les étapes en étudiant dix-huit activités. Cinq des huit étapes qu'il a distinguées concernent le groupe professionnel lui-même et son travail de défense et de promotion de la profession. Il s'agit de la création d'une association professionnelle nationale ; de l'apparition d'un conflit entre les anciens et les jeunes professionnels qui veulent faire progresser la profession ; de la compétition entre ce groupe professionnel et les groupes qui exercent des activités voisines ; de l'activisme politique pour obtenir un monopole légal et enfin de la diffusion de règles ou de la création d'un code de déontologie propre à la profession. Certes toutes ces étapes ne se retrouvent pas dans les dix-huit professions examinées, ni ne suivent exactement le

même ordre : la professionnalisation est un processus largement circonstanciel et variable, contrairement à ce qu'envisageait Wilenski.

Il n'empêche que des groupes professionnels en émergence ont utilisé de telles listes d'étapes comme autant de dispositifs à mettre en œuvre pour obtenir leur reconnaissance comme profession, avec des succès d'ailleurs variables selon Goode (1969). Deux étapes paraissent essentielles : la constitution d'une association nationale qui permet d'agir auprès des pouvoirs publics et des groupes professionnels voisins et la création d'un code d'éthique, qui permet de faire respecter des règles de confraternité intérieure et de respectabilité extérieure. Ces analyses fonctionnalistes ont été approfondies et relativisées par les sociologues interactionnistes. Hughes s'amusa à montrer les manques au code de déontologie que s'autorisaient les professionnels. Becker quant à lui définissait les professions comme « des activités qui ont eu assez de chance dans le monde de la politique et de l'emploi d'aujourd'hui pour obtenir et maintenir la possession de ce titre honorifique ».

Les sociologues et économistes critiques (Weber, Schumpeter, Collins), sont allés beaucoup plus loin. Pour eux, les professions sont des activités qui réussissent à réguler en leur faveur les conditions du marché en limitant l'obtention des conditions favorables à un petit nombre d'élus : il y a fermeture de marché, ce qui amène quelques avantages (autonomie élargie grâce au contrôle de l'offre du service, augmentation de sa valeur marchande). Les professions les plus anciennes et les plus fortunées (médecins, juristes) ne se contentent d'ailleurs pas de ce monopole. Elles se transforment en groupe statutaire, ensemble de personnes construisant leurs échanges et leur formation sur une conception commune de leur identité, de leur but et de leur honneur. Pour cela elles masquent leur travail politique de contrôle, pourtant essentiel, pour mettre en avant le savoir, l'honneur et la morale de leurs membres. Serment professionnel, code d'éthique, conseil de l'ordre, recrutement sur la base des plus hauts diplômes universitaires sont quelques-uns des dispositifs leur permettant d'atteindre leur objectif.

Pour les enseignants, qui sont salariés, le pouvoir de régulation du groupe professionnel dépend autant de l'employeur, l'État que des formes d'associations qu'ils se sont données, syndicats, société des agrégés, associations de spécialistes et mouvements pédagogiques. Il n'empêche qu'existent toujours des tentatives d'améliorer par ces dispositifs sinon la professionnalisation, mot honni par certains mouvements, du moins leur position statutaire. Ainsi, récemment, un Conseil réunissant plusieurs associations pédagogiques a revendiqué au Québec la création d'un ordre professionnel des enseignants. De tels dispositifs de professionnalisation du groupe professionnels sont donc toujours mobilisés, même s'ils ne vont pas sans provoquer des débats, comme l'ont montré Tardif et Gauthier (1999), en rassemblant et analysant les arguments pour et contre.

La professionnalisation des savoirs

Les savoirs jouent un rôle central dans la compréhension des professions, que ce soit à titre de caractéristique idéal-typique chez les fonctionnalistes, à titre de condition de constitution avec l'aide des universités chez les sociohistoriens ou à titre de moyen pour assurer son pouvoir chez les sociologues critiques. En forçant un peu l'étymologie, nous avons jadis avancé l'idée qu'une profession est une activité dont les savoirs se « professent », c'est-à-dire se transmettent beaucoup plus par déclaration publique et explicite que par apprentissage imitatif, comme c'est fréquemment le cas dans les métiers. Goode (1969) a détaillé les caractéristiques que devaient posséder les savoirs professionnels pour contribuer à la professionnalisation de l'activité. Ils doivent être relativement abstraits et organisés en un corps codifié de principes ; être applicables aux problèmes concrets ; être crédibles quant à leur efficacité (même s'ils ne sont pas réellement efficaces) ; être en partie créés, organisés, transmis et, en cas de conflits, arbitrés en dernière instance par la profession elle-même, notamment par ses enseignants-chercheurs universitaires ; être enfin suffisamment sophistiqués pour ne pas être aisément accessible à l'homme ordinaire, ce qui confère au groupe professionnel une espèce de mystère.

À la suite de Perrenoud, on peut distinguer dans l'activité enseignante deux types de savoirs mis en œuvre : les savoirs à enseigner (les disciplines) et les savoirs pour enseigner (pédagogie, didactique, connaissance du système éducatif...). Les savoirs disciplinaires, bien sûr essentiels, ne répondent pas à eux seuls aux critères de Goode : ils ne sont pas créés et encore moins arbitrés par les enseignants du primaire et du secondaire, mais par les chercheurs et les concepteurs des programmes. Ils sont, pour certains, assez largement accessibles à l'homme ordinaire, qui les a appris à l'école. Bref, c'est sur les savoirs pour enseigner, qui sont spécifiques aux enseignants, que repose en bonne partie leur professionnalisation. Mais quels sont-ils ? Dès 1963, Gage affirmait que l'on disposait de beaucoup de savoirs issus de recherches scientifiques faites en classe. Certes, cela ne suffisait pas à faire de l'enseignement une science, reconnaissait-il plus modestement en 1978, mais cela pouvait du moins constituer « la base scientifique de l'art d'enseigner ». Shulman (1986) dans sa proposition d'une base de connaissance pour les enseignants en a élargi les sources, en ajoutant à la recherche universitaire la culture générale, la connaissance des structures et matériaux éducatifs et la sagesse de la pratique. Au même moment le rapport du groupe Holmes (1986), qui a voulu réformer la formation des enseignants en favorisant sa professionnalisation, affirmait haut et fort que, à l'exemple des professions établies – et l'on pourrait ajouter en accord avec la première caractéristique des savoirs professionnels affirmée par Goode –, il fallait construire et codifier la base des connaissances spécialisées propres aux enseignants. Gauthier (1997), qui a dirigé la synthèse d'un énorme corpus de littérature pour proposer avec prudence une base de savoir des

enseignants, définit ainsi cette notion, « l'ensemble de savoirs, de connaissances, d'habiletés et d'attitudes dont un enseignant a besoin pour accomplir son travail de façon efficace dans une situation d'enseignement donnée ». Qu'elles s'inspirent de la démarche processus-produits, du cognitivisme ou de la phénoménologie, toutes ces tentatives de construction de synthèse des savoirs à base scientifique d'abord, puis plus largement à partir de Shulman, de repérage, codification et rationalisation de savoirs venant de différentes sources, y compris de la pratique, peuvent être considérés comme autant de dispositifs contribuant à la professionnalisation des enseignants. Tout un courant sur la formalisation des savoirs de la pratique, ce qui comprend à la fois la formulation, la mise en forme et en mots des savoirs implicites, leur modélisation à partir de leurs relations internes et enfin leur codification sous forme de bases de savoirs continue à se développer.

Il est un autre moyen très largement répandu qui peut beaucoup contribuer à professionnaliser les savoirs : les relier fortement aux compétences. Chacune de celles-ci peut en effet être définie comme la capacité d'accomplir une tâche déterminée dans une situation donnée. La compétence renvoie plus à l'action avec sa finalité et son efficacité qu'à la connaissance, qu'elle mobilise, mais sans s'y réduire. Comme les professions sont d'abord des activités destinées à résoudre certains problèmes spécialisés, exprimer ce que l'on doit savoir d'abord pour les accomplir en termes de référentiel de compétences est bien adapté. Il en va de même pour les programmes de formation, ce qui leur évite selon B. Rey (1999), plusieurs dangers : une centration excessive sur le comprendre plutôt que sur le faire, une décontextualisation trop forte, alors que l'action est toujours située et enfin une décomposition excessive qui risque de faire perdre à l'action son sens et sa finalité. Empruntant à la pédagogie par objectifs, cette approche par les compétences est apparue dans la formation des enseignants d'abord aux États-Unis à la fin des années 60, sous le nom de *Competency Based Teacher Education*, dans une conception très behavioriste où les programmes de formation étaient fondés sur la pratique des enseignants efficaces, que l'on essayait de faire acquérir. En France, le Rapport Bancel en 1989, qui a fortement influencé l'orientation des IUFM en leur début, s'inscrivait très nettement dans cette logique des compétences. D'ailleurs il commençait abruptement par une question révélatrice de l'emprise de cette logique : « Quelles compétences professionnelles faire acquérir et quels contenus enseigner ? » Pour y répondre, il proposait sept compétences, chacune mettant en œuvre trois pôles de connaissances relatifs respectivement à l'identité des disciplines, la gestion des apprentissages et la connaissance du système éducatif. Depuis, les qualités attendues des futurs enseignants du primaire et du secondaire ont été listées sous forme de référentiels de compétences, tandis que les programmes à enseigner aux élèves ont eux-mêmes pris cette forme.

La professionnalisation des personnes exerçant l'activité

Dans le rapport Bancel comme dans les IUFM, on parle de la « professionnalisation des stagiaires », considérée, à l'époque du rapport, comme une phase propre aux IUFM, dans un processus de professionnalisation envisagé en trois étapes « la sensibilisation des étudiants, la professionnalisation des stagiaires et la formation continue [qui] devront être conçus comme un tout cohérent » (Bancel, 1989). Après la phase préprofessionnelle théoriquement organisée par l'université et visant la sensibilisation à la réalité actuelle de l'enseignement afin de le choisir en connaissance de cause, vient la phase de « professionnalisation des stagiaires », au cours de laquelle ils apprennent à faire et à vivre personnellement l'activité, avec l'aide de cours et de stages. On le voit, l'objet sur lequel porte le processus de professionnalisation est explicitement la personne du stagiaire, dans l'expérience directe qu'elle fait et à laquelle elle doit s'adapter. En fait, est ainsi désigné un double processus d'acquisition : celui de savoirs, savoir-faire et savoir-être professionnels en situation réelle, et celui d'une identité qui se construit progressivement par identification au rôle professionnel.

C'est ce que Merton appelle « la socialisation professionnelle », qu'il définit ainsi dans une annexe spéciale de l'ouvrage qu'il a dirigé sur les étudiants en médecine (1957) : « Processus par lequel les gens acquièrent sélectivement les valeurs et attitudes, les intérêts, capacités et savoirs, bref la culture qui a cours dans les groupes dont ils sont ou cherchent à devenir membres ». D'après Dubar, Hughes avait une conception assez proche, qui reprenait l'idée de culture, mais aussi insistait plus sur le produit d'une telle socialisation, l'identité professionnelle. Il concevait en effet la socialisation professionnelle « à la fois comme une initiation, au sens ethnologique, à la culture professionnelle et comme une conversion, au sens religieux, de l'individu à une nouvelle conception de soi et du monde, bref, à une nouvelle identité » (Dubar, 1991, p. 147). Ces deux conceptions restent toutefois très larges, elles englobent tous les changements pouvant intervenir chez les professeurs qu'ils soient en formation, débutants ou même tout au long de leur carrière. Aussi il nous semble nécessaire de distinguer la socialisation d'une part de la formation et d'autre part du développement professionnel.

Socialisation professionnelle et formation ne sont pas équivalentes. Celle-ci est un processus institutionnalisé et explicite d'acquisition, celle-là un processus souvent informel d'adaptation, qui dure beaucoup plus longtemps, au moins pendant les premières années de la vie professionnelle, sinon tout au long. La formation professionnelle initiale représente cependant un des moments où interviennent les changements les plus importants et où peuvent être mis en œuvre des dispositifs spécifiques de socialisation. En effet, celle-ci, qui naît des contacts avec des membres du « groupe dont on est ou veut devenir membre », peut être renforcée par tous les

dispositifs qui, dans la formation elle-même, favorisent ces contacts. On pense bien sûr aux diverses formes de stages, qui organisent, au sein même de la formation initiale, des relations suivies entre le futur enseignant et des enseignants expérimentés, comme les discutent ici même Chaliès et Durand (2001) dans leur texte de synthèse et Malet (2001) pour l'Angleterre. On pense aussi à certaines modalités organisationnelles de la formation initiale, comme le fonctionnement en promotion, qui renforce les contacts et donne un esprit de groupe et de confraternité aux futurs professionnels. Certaines modalités institutionnelles, comme jadis les écoles normales, avec leur internat et leur clôture, qui intensifiaient les relations entre les élèves-maîtres, leurs règles quasi monastiques d'organisation du temps et de l'espace et leur recrutement de très jeunes candidats, ce qui rendait beaucoup plus efficace la socialisation, inciteraient à reprendre, pour la formation des enseignants, ce que disait Durkheim à la même époque de la formation de leurs élèves : « Une socialisation méthodique de la jeune génération » par l'ancienne. Durkheim pointe bien la différence entre formation (ou éducation) et socialisation. La première peut être considérée comme un ensemble institutionnalisé de dispositifs explicites, qui peuvent, entre autres bénéfiques, rechercher « méthodiquement » la socialisation. La seconde peut certes être la résultante recherchée de la première, mais elle peut aussi se produire en dehors ou même en opposition à de tels dispositifs. En tout cas, il n'est pas étonnant que lorsqu'on veut évoquer les dispositifs de la socialisation, dont une grande part se déroule pourtant en dehors de la formation professionnelle, on les trouve surtout à l'intérieur de celle-ci. À l'extérieur, elle se développe le plus souvent de manière ni explicitement voulue, ni forcément dans le sens souhaité, comme le montre parfois l'étude du développement professionnel.

126

A priori cette expression, par la connotation positive du terme développement (progrès en extension ou en qualité, selon le 3^e sens donné par le *Petit Robert*, appliqué ici au domaine professionnel), semble proche du terme professionnalisation, qui indique aussi un progrès, une meilleure adaptation de la personne à l'exercice efficace de sa profession. En fait, cette expression, qui nous vient de la langue anglaise, a un sens encore incertain en France. Barbier, Chaix et Demailly (1994), qui furent parmi les premiers à tenter une définition chez nous, lui donnent un sens aussi large qu'à socialisation : « Nous avons convenu... d'appeler "développement professionnel" toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles. » (p. 3) Le bénéfice d'une telle synonymie est faible, car cela empêche, semble-t-il, de distinguer deux conceptions, celle, plus fréquente chez les sociologues, qui perçoit les évolutions du sujet comme une adaptation aux milieux où il vit de manière suffisamment durable (socialisation) et celle, que l'on trouve plus chez les psychologues, qui, comme le suggère le terme même de développement, postule que les évolutions sont en bonne partie guidées de l'intérieur, selon les modalités régulées, sinon innées, de transformation du sujet sur les plans

affectif et cognitif. Autre synonymie sans bénéfice, celle de Lieberman et Miller (1990) : « Toutes les connaissances, habiletés, capacités et conditions nécessaires pour le perfectionnement des enseignants dans leur travail. Les expressions de "formation en cours de service" (*in service*), "développement de l'équipe pédagogique" (*staff development*) et "développement professionnel", sont prises ici comme des synonymes. » (p. 1045) Comme nous l'avions dit en 1994 (Bourdoncle et Mathey-Pierre), cette assimilation a été explicitement contestée au nom d'une conception plus large du développement professionnel : « La formation en cours de service, jadis conçue comme un facteur majeur du développement professionnel, est maintenant perçue comme seulement une petite partie d'un processus beaucoup plus large. » (Holly M.L., McLoughlin C.S., 1988, pp. IX et X).

Si l'on évite ainsi les définitions qui tirent trop le développement professionnel soit vers la socialisation, soit vers la formation, ce n'est pas pour l'assimiler à la professionnalisation. On n'ignore pas en effet que si par développement on entend le processus d'évolution de la personne au cours de sa carrière, ceci ne va pas sans certaines phases de désinvestissement et de retrait professionnels, notamment en fin de carrière, comme l'a montré Huberman. Il existe cependant des dispositifs, notamment en début de carrière, qui conforte la professionnalisation. On pense d'abord aux dispositifs d'accompagnement de l'entrée dans le métier, considérée récemment comme une « phase déterminante de la réussite dans la carrière » par le ministre de l'Éducation nationale (Lang, 2001), qui lui a consacré toute une partie dans la présentation de son plan de rénovation de la formation des maîtres. Quelques dispositifs ont été esquissés : désignation d'un « enseignant accompagnateur ou référent susceptible de venir en aide au jeune enseignant » ; offre de trois semaines de formation la première année, deux la seconde afin que l'enseignant débutant puisse « prendre une distance réflexive par rapport à sa pratique, l'analyser, la confronter à d'autres, disposer d'interlocuteurs capables de l'aider à trouver des solutions ». Ces dispositifs rejoignent largement ceux qui ont été élaborés dans d'autres pays (Bolam, 1987), notamment au Royaume-Uni depuis le rapport Conant de 1963. Autres dispositifs de développement professionnel, tous ceux qu'engendrent des nombreuses formes de formation continue. Qu'ils soient directement enracinés dans la pratique de la classe comme l'analyse de pratique, présentée ici même par M. Altet (2001) ; fortement liés au travail comme par exemple une formation préalable pour travailler en équipe ; à caractère professionnel, mais cherchant à améliorer des compétences générales, comme l'enseignement de sa discipline ; à caractère diplômant ou préparant à une évolution de carrière comme la préparation d'un concours supérieur ; ou qu'ils visent enfin le développement personnel, tous ces dispositifs regroupés selon la typologie de Howey et Joyce (1978) visent bien le développement, qui, au moins dans quatre cas sur cinq, est de nature professionnelle. On peut aussi les classer à la suite de Jackson (1971) en dispositifs d'inspiration déficitaire, s'ils cherchent à remédier à l'obsolescence des

connaissances ou à l'inefficacité des comportements d'enseignement, ou en dispositifs inverses de croissance, postulant que l'enseignement est une activité multiple et complexe qui ne peut avoir de standards et où l'on peut toujours progresser. On peut encore les classer avec Eraut (1987) selon qu'ils sont orientés selon la perspective de l'enseignant, de l'établissement scolaire, du gouvernement, en accompagnement de ses politiques ou enfin de l'enseignement supérieur, qui est souvent le formateur. Bref, on le voit à travers ces esquisses de classement, les dispositifs de formation continue des enseignants sont trop divers pour qu'on puisse ici les détailler.

La professionnalisation de la formation

Professionnaliser une formation, c'est la construire de manière à ce qu'elle rende apte à exercer une activité économique déterminée. C'est l'un des sens les plus fréquents en France, notamment dans le mot d'ordre populaire de professionnaliser l'Université. Afin de mieux saisir les effets de ce processus de professionnalisation des formations, nous allons essayer de contraster formations générales et les formations professionnelles à l'université dans le tableau suivant :

	Formation générale	Formations professionnelles
Recrutement-sélection	pas de numerus clausus bac requis	numerus clausus – Sélection par : – tri sur dossier – épreuve sur table – entretien avec jury
Dispositif de formation	– formes mêlées (cours, TP, TD) ne favorisant pas la constitution d'un groupe Programmes formulés en termes de connaissances, ordonnées par une logique disciplinaire : – pas de stage – pas de praticiens en tant que tels	– promo, groupe stable Programmes formulés en termes de compétences, de plus en plus ordonnés par problèmes : – stages, alternance – des enseignants praticiens Autres prof. des jurys, conseils...
Mode d'attribution et de reconnaissance sociale des formations	– jurys d'universitaires – reconnaissance par diplôme garanti par l'État mais à négocier sur marché du travail	Jurys mixtes reconnaissance des titres dans conventions coll. : – valorisation par association d'anciens et d'employeurs associés.

Reprenons ce bref tableau critère par critère. Les dispositifs de recrutement et de sélection sont très distincts dans les deux types de formations Dans les formations

professionnelles, ils obéissent à la logique malthusienne des groupes professionnels qui, pour préserver ou élever leur statut, maintiennent un contrôle important sur les entrants, en veillant notamment à leur adéquation quantitative (limitation par *numerus clausus* pour éviter la trop forte concurrence) et qualitative (possession de certaines caractéristiques sociales et culturelles qui contribuent à la respectabilité du groupe et évite sa trop grande hétérogénéité). Ce contrôle social implicite, qui ne peut guère fonctionner à partir d'épreuves sur table ni se laisser supposer par des questions appropriées dans les dossiers fonctionne en fait subrepticement dans les entretiens à travers la perception et l'évaluation globale de la personne que permettent à partir d'épreuves devant jury. Dans les formations générales le contrôle social est moindre parce qu'elles ne donnent pas directement accès à des groupes professionnels.

Les dispositifs de formation sont divers. Ils peuvent notamment toucher aux savoirs et à la socialisation de la personne, ce qui nous a amenés à en évoquer déjà plusieurs. Nous en évoquerons ici d'autres qui différencient bien les formations générales des professionnelles en contexte universitaire : les modes de regroupement. Dans les formations professionnelles, il faut commencer à construire l'identité professionnelle correspondant à l'activité visée. Cela se fait autant, sinon plus, par le contact entre étudiants placés dans la même situation de construction identitaire, que par l'action des enseignants. Il faut donc des formes d'organisation qui favorisent ces contacts, tant dans les modes de regroupement (la promotion, groupe fixe de ceux qui, arrivés en même temps, sont dans la même situation et vivent les mêmes expériences), les locaux (souvent distincts et isolés des ensembles souvent indistincts parce que partagés par beaucoup de formations différentes, que sont les universités) et les activités organisées à l'initiative des étudiants (foyer, journal, groupes d'activités diverses). Dans les formations générales, il n'est pas question de construire une identité professionnelle précise, tout au plus une identité étudiante transitoire. Les dispositifs de socialisation sont du coup beaucoup moins marqués et la liberté de choix, l'anomie aussi, n'en sont que plus grandes.

Les modes d'attribution et de reconnaissance sociale des diplômes diffèrent fortement sur au moins un point. Les formations générales sont intro-référencées, c'est-à-dire définies essentiellement par les enseignants chercheurs qui construisent et délivrent ces formations. L'habilitation périodique des programmes par l'État ne change guère cela, puisqu'il s'entoure d'experts de la même corporation pour ce faire. Les formations professionnelles sont extéro-référencées, c'est-à-dire qu'elles se réfèrent à une activité, l'exercice de la profession, qui s'effectue et se gouverne à l'extérieur de l'université. D'ailleurs, si les formations professionnelles ont pour but de rendre apte à exercer une activité déterminée, qui peut définir, puis certifier en fin de formation, cette aptitude et son acquisition ? Contrairement à ce qui se passe pour les formations générales, ce ne peut être seulement les organismes de formation en

relation avec l'État. Il faut aussi tenir compte de ceux qui connaissent le plus concrètement l'activité et ses besoins, c'est-à-dire d'une part ceux qui l'exercent, d'autre part ceux qui l'administrent, employeurs, inspecteurs et autres administrateurs. Il y a même des savoirs, ceux de la pratique réelle, que les praticiens sont seuls à détenir. En outre, s'il s'agit d'une profession, il est dans sa nature de contrôler la formation en y étant directement impliquée de plusieurs manières : par un corps d'enseignants-chercheurs praticiens, comme en droit ou en médecine ; par des praticiens formateurs intervenant directement dans les formations universitaires ; par des praticiens accompagnateurs assurant l'accueil et le suivi des formés sur le terrain ; par des administrateurs du groupe professionnel, qui sont consultés pour la mise en place de la formation et sollicités pour les stages, la certification et l'emploi des formés, ce dernier élément n'étant pas le moindre dans la reconnaissance sociale des formations. C'est avec ces partenaires divers que les enseignants-chercheurs qui interviennent dans les formations professionnelles doivent composer, ce que n'ont pas à faire leurs collègues des formations générales.

Conclusion

Partant du processus de professionnalisation et des objets qu'il affectait, nous avons esquissé quelques-unes de ses formes et évoqué quelques-uns de ses dispositifs. Un tel cadre conceptuel a été choisi pour ses vertus analytiques, qui permettent de tourner autour des mots, comme nous y invite cette rubrique. Ceci ne doit pas nous faire oublier que la professionnalisation est un processus qui affecte le plus souvent en même temps la plupart de ces objets. On ne peut pas examiner la formation sans évoquer la nature des savoirs professionnels ou les modalités de la socialisation mise en œuvre, ni évoquer l'évolution de l'activité elle-même, sans toucher aux changements de statut du groupe professionnel. Toutes ces dimensions sont indubitablement mais aussi différemment solidaires, selon les activités concernées. Peut-être peut-on tout saisir en même temps en allant tout droit au cœur de l'idéal type fonctionnaliste contesté de ce qu'est une profession. En choisissant de faire ici des tours et des détours qui éclatent le processus de professionnalisation en des formes et dispositifs différents, c'est une autre saisie qui était espérée.

Raymond BOURDONCLE
Proféor, Université de Lille III

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (2001). – « L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante », *Recherche et Formation*, 35, pp. 25-41.
- BARBIER J.-M., CHAIX M.-L., DEMAÏLLY L. (1994). – « Recherche et développement professionnel », éditorial, *Recherche et Formation*, n° 17, pp. 5-8.
- BOLAM R. (1987). – « Induction of Beginning Teachers », in Dunkin M.J., *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford, Pergamon Press, pp. 745-757.
- BOURDONCLE R. (1991). – « La professionnalisation des enseignants », 1- « La fascination des professions », *Revue française de pédagogie*, n° 84, pp. 73-92.
- BOURDONCLE R. (1994). – « La professionnalisation des enseignants. Problématique d'un séminaire européen », *European Journal of Teacher Education*, XVII (1-2), pp. 13-23.
- BOURDONCLE R., MATHEY-PIERRE C. (1994). – « Autour des mots 'Recherche et développement professionnel' », *Recherche et Formation*, n° 17, pp. 141-154.
- CADET J.-P. et al. (2000). – « Intégration, professionnalisation, mobilité : la valse à trois temps des aides éducateurs », *Bref Céreq*, 167, pp. 1-4.
- CHALIÈS S., DURAND M. (2001). – « L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants », note de synthèse, *Recherche et Formation*, n° 35, pp. 145-181.
- DUBAR C. (1991). – *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin.
- ERAUT M. (1987). – « Inservice Teacher Education », in Dunkin M.J., *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford, Pergamon Press, pp. 730-743.
- GAGE N.L. (dir) (1963). – *Handbook of Research on Teaching. A Project of the American Educational Research Association*, Chicago, Rand McNally.
- GAGE N.L. (1978). – *The Scientific Basis of the Art of Teaching*, New York, Teachers College Press.
- GAUTHIER C. et al. (1997). – *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- GOODE W.J. (1969). – « The Theoretical Limits of Professionalization », in Etzioni A., *The Semi-Professions and their Organization : Teachers, Nurses, Social Workers*, New York, The Free Press, pp. 266-313.
- GUITTON C. (1999). – « Emplois-jeunes. La professionnalisation en débat », *Bref Céreq*, 158, pp. 1-5.
- HOLLY M.L., M'CLOUGHLIN C.S. (1988). – *Perspective on Teacher Professional Development*, Philadelphia, PA, Falmer Press.
- HOLMES Group (1986). – *Tomorrow's Teachers*, East Lansing, MI, Author.
- HOWEY K.R., JOYCE B. (1978). – « A data base for future direction in service education », cité par Eraut M. (1987), *op. cité*.
- JACKSON P.W. (1971). – « Old dogs and new tricks : observations on the continuing education of teachers », cité par Eraut M. (1987), *op. cité*.

- LANG J. (2001). – « Orientations sur la rénovation de la formation des maîtres », Point de presse du 27 février 2001. <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/discours/2001/iufm3.rtf>.
- LIEBERMAN A., MILLER L. (1990). – « Professional development of teachers », in Houston W.R., *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan.
- MALET R. (2001). – « Tutorat et mentorat en formation d'enseignants. L'exemple anglais », *Recherche et Formation*, 35, pp. 75-90.
- MERTON R.K., READER M. D., KENDALL P. L. (1957). – *The Student Physician*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press.
- REY B. (1998). – « Curriculum professionnel, didactisation et compétences », communication aux rencontres du REF, *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, Toulouse, oct. 1998.
- ROCHE J. (1999). – « Que faut-il entendre par professionnalisation ? », *Éducation permanente*, 140, pp. 35-50.
- SHULMAN L.S. (1987). – « Knowledge and Teaching : Foundations of the New Reform », *Harvard Educational Review*, 57 (1), pp. 1-22.
- TARDIF M., GAUTHIER C. (dir.) (1999). – *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec*, Laval (Québec), Presses de l'Université.
- WILENSKY H. (1964). – « The professionalization of Everyone », *American Journal of Sociology*, LXX (2), pp. 137-158.