

RECHERCHE *et* FORMATION

pour les professions de l'éducation

Formes et dispositifs de la professionnalisation

INRP

**INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**
Département "Politiques, pratiques
et acteurs de l'éducation"

RECHERCHE ET FORMATION
TROIS NUMÉROS PAR AN

NUMÉROS À VENIR

THÈMES RETENUS

- N° 36 - LE MODÈLE DU PRATICIEN RÉFLEXIF
- N° 37 - LES EMPLOIS-JEUNES ENTRE EMPLOI, FORMATION
ET PROFESSIONNALISATION
- N° 38 - LA CONSTRUCTION DISCURSIVE DE L'ENSEIGNANT

Vous pouvez proposer des articles dans Recherche et Formation. Ceux-ci ne pourront dépasser 10 pages (35 000 signes). Veuillez joindre 3 exemplaires, une disquette et un résumé de 10 lignes en français et si possible en anglais. Les faire parvenir à Recherche et Formation, à l'attention de Raymond Bourdoncle, INRP, 29, rue d'Ulm, 75230 PARIS cedex 05.

Pour tous renseignements complémentaires : 01 46 34 91 40

Vous pouvez consulter les sommaires et les résumés de la revue sur le site Internet de l'INRP : www.inrp.fr

2

REVUE ÉDITÉE PAR L'INRP

INRP - Paris
29, rue d'Ulm
75230 Paris Cedex 05

INRP - Lyon
Centre Léon Blum
Place du Pentacle - BP 17
69195 Saint-Fons Cedex

INRP - Rouen
39, rue de la Croix-Vaubois
76130 Mont-Saint-Aignan

© INRP, 2000
ISSN : 0988-1824
ISBN : 2-7342-0834-2

MISE EN PAGE : Nicole Pellieux - 01 60 23 61 23
Impression : Bialec SA, Nancy

SOMMAIRE N° 35

FORMES ET DISPOSITIFS DE LA PROFESSIONNALISATION

(Marguerite Altet et Raymond Bourdoncle, rédacteurs en chef invités)

ÉDITORIAL	5
ARTICLES	
Philippe PERRENOUD : Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ?	9
Marguerite ALTET : L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ?	25
Michel FABRE et Vincent LANG : Le mémoire professionnel IUFM est-il professionnalisant ?	43
Patrick MAYEN : Interactions tutorales au travail et négociations formatives	59
Régis MALET : Tutorat et mentorat en formation d'enseignants. L'exemple anglais	75
Cloude LESSARD : Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation	91
AUTOUR DES MOTS « Professionnalisation, formes et dispositifs » de Raymond BOURDONCLE	117
ENTRETIEN avec Daniel BANCEL réalisé par Marguerite ALTET : La professionnalisation des enseignants, 10 ans après la création des IUFM	133

**NOTE DE SYNTHÈSE : L'utilité discutée du tutorat en formation
initiale des enseignants de Sébastien CHAUËS et Marc DURAND** 145

*
* *

**Stéphane BRAU-ANTONY : Évaluer des enseignants d'éducation physique :
une question de normes et d'éthique professionnelles** 181

**Françoise F. LAOT : Le rapport à l'École en formation d'adultes
dans les années 60 : l'exemple du CUCES-INFA de Nancy** 195

ACTUALITÉS

RENCONTRES ET COLLOQUES 209

- 14e colloque international de l'ADMEE : Les interactions
entre évaluation et formation les 11, 12, 13 janvier 2001
à Aix-en-Provence
- Colloque international AECSE : Les pratiques dans l'enseignement
supérieur les 2, 3 et 4 octobre 2000 à Toulouse

ÉDITORIAL

Le processus de professionnalisation est une tendance générale des systèmes éducatifs et se traduit par des transformations des acteurs, des métiers, des formations, des savoirs et des compétences professionnelles. Les travaux de recherche montrent que le processus de professionnalisation prend des formes diverses et se réalise à travers des dispositifs variés. C'est ce dont témoignent les articles de ce numéro.

Dans « Autour des mots "professionnalisation, formes et dispositifs" », Raymond Bourdoncle montre que si le processus de professionnalisation est souvent perçu de manière globale, il peut prendre différentes formes selon l'objet prioritairement visé. Ce peut être l'activité ou le groupe professionnel, leur savoir ou la formation de leurs futurs membres ou encore les personnes elles-mêmes. Chaque fois, les dispositifs mis en œuvre peuvent être différents. Pour qu'une activité se stabilise en métier ou même se fasse reconnaître comme profession, on peut notamment faire appel à des dispositifs politico-institutionnels (emplois-jeunes), institutionnels (universitarisation), épistémiques (accumulation et formalisation des savoirs professionnels). Ce sont plus des dispositifs politiques (obtention d'un mandat de l'État) et économique-juridiques (fermeture du marché) qui favorisent la professionnalisation du groupe, avec ses règles internes et son autonomie. La professionnalisation des personnes, c'est-à-dire leur acquisition de connaissances et d'identité propres à la profession, a recours aussi bien à la socialisation qu'à la formation professionnelle. C'est cependant dans la formation comme activité explicite et volontaire de transformation des personnes que l'on trouve le plus grand nombre de dispositifs professionnalisant, la socialisation s'effectuant souvent de manière implicite et non formalisée lorsqu'elle n'est pas incluse dans la formation. Les articles du numéro illustrent différentes facettes de ce processus de professionnalisation et l'articulation fréquente entre formes et dispositifs, en privilégiant cependant la formation, comme le veut le titre même de la revue.

Lorsque Philippe Perrenoud aborde la question de la mobilisation des savoirs professionnels acquis en formation initiale, il montre que cette question est au cœur de la construction des compétences, question essentielle à traiter si l'on veut contribuer à la professionnalisation de l'activité enseignante. Professionnaliser les savoirs, c'est

pour l'auteur les relier aux compétences par un va et vient théorie-pratique en formation, par un entraînement réflexif. Philippe Perrenoud montre bien que la problématique de la mobilisation des acquis « rejoint la théorie des compétences et les démarches d'analyse du travail et des pratiques », et soulève la question de qui est l'affaire de la professionnalisation des savoirs : des acteurs, des diverses catégories de formateurs, des chercheurs.

Marguerite Altet, après avoir passé en revue les différents sens et modes d'utilisation de la démarche d'Analyse de pratiques, dégage les caractéristiques d'une analyse compréhensive menée sur la pratique professionnelle effective d'une personne qui permet sa professionnalisation dans l'exercice du métier. Cette démarche finalisée par la construction du métier, groupale, accompagnée par un (des) formateur(s), instrumentée par des savoirs-outils d'analyse qui développe un « savoir-analyser » peut être professionnalisante dans la mesure où elle se situe dans un modèle de formation à finalité pratique et aide à construire une pratique réfléchie qui développe la mise en place d'un rapport professionnel aux savoirs professionnels. Forme de professionnalisation des acteurs et dispositif professionnalisant de formation sont étroitement liés.

Michel Fabre et Vincent Lang rappellent que la question de la professionnalisation est bien constitutive du Mémoire professionnel (MP), institué dans le rapport Bancel. Selon eux, le MP est à l'aune d'un modèle de professionnalisation centré sur les compétences. Mais ils s'interrogent sur le remplacement de manières de faire intuitives par des savoirs professionnels issus de la recherche et construits par le mémoire. Plus que professionnalisation des savoirs, le MP participerait à la professionnalisation des acteurs et jouerait un rôle dans la socialisation professionnelle des débutants surtout si on le considère comme une démarche et un discours pédagogique avec leurs spécificités.

Quant au tutorat, dispositif de formation en situation de travail il est interrogé par Sébastien Chaliès et Marc Durand qui en questionne l'utilité en formation initiale : dispositif d'accompagnement, de socialisation professionnelle, de développement professionnel conduit par des pairs experts, le tutorat révèle une série de dilemmes inhérents à sa nature même : tuteur est-ce aider ou évaluer, transmettre ou faire réfléchir, aider à enseigner ou aider à apprendre à enseigner ? Les auteurs font des propositions pour rendre le dispositif plus professionnalisant dans la construction des compétences professionnelles du métier et l'étayage d'une identité professionnelle enseignante.

Patrick Mayen lui, illustre l'importance de l'accompagnement dans la professionnalisation. Il décrit un dispositif de tutorat qui facilite la construction professionnelle dans la mise en place d'espaces d'apprentissage. Il étudie les interactions tutorales

en situation de travail et dégage leur aspect formateur, professionnalisant en repérant des séquences de négociations formatives centrées sur le bien fondé de l'action menée. Les interactions entre les novices et les tuteurs, professionnels expérimentés permettent la mise à disposition du métier ou non.

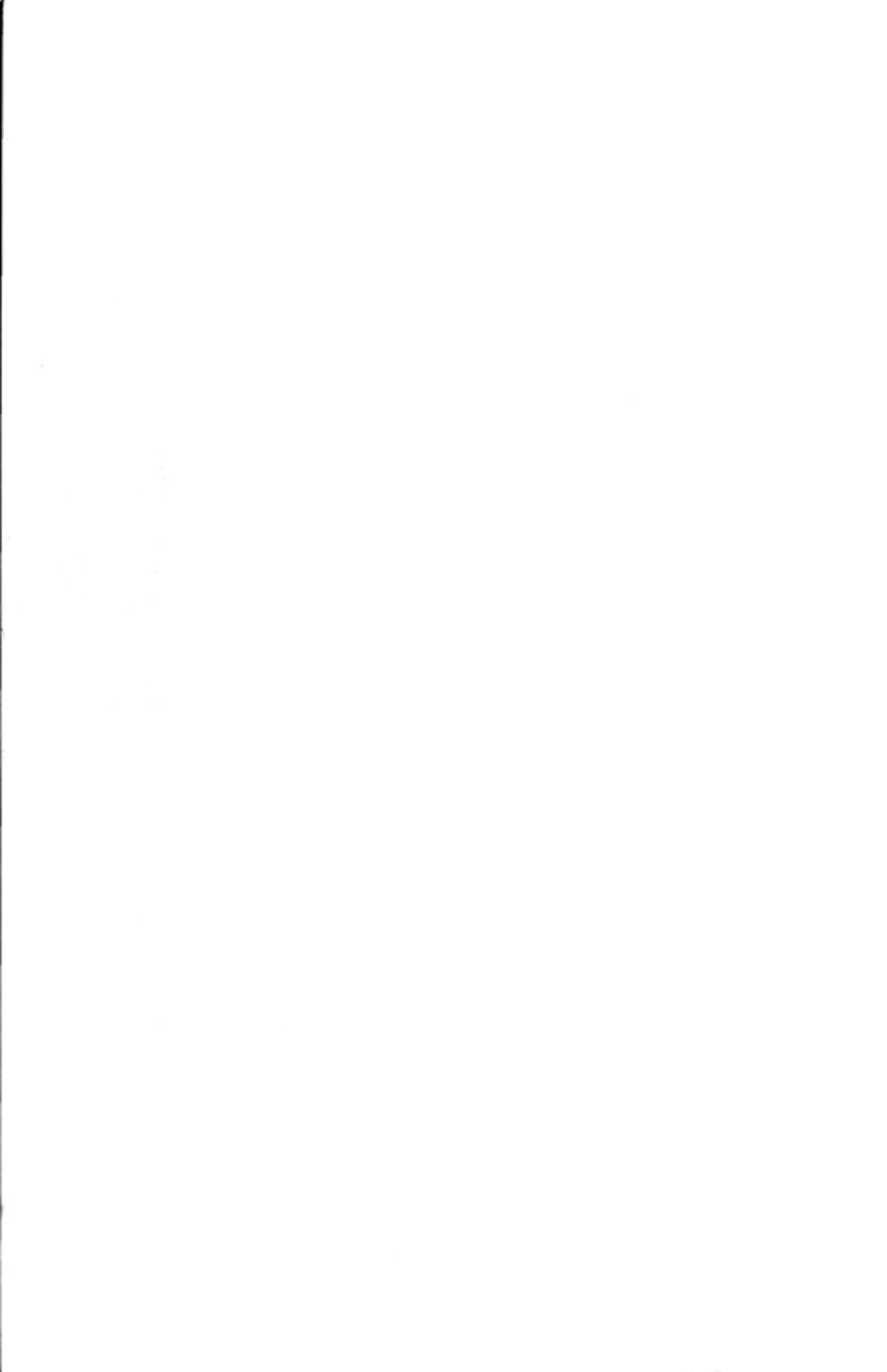
Régis Malet décrit la place du tutorat et du mentorat dans la formation des enseignants en Angleterre, les efforts des enseignants anglais pour se constituer en groupe professionnel en développant les pratiques tutorales. L'auteur montre que le développement des pratiques d'encadrement tutoral dans les dispositifs de formation s'inscrit « dans une double problématique sociopolitique et pédagogico-institutionnelle » et pose la question des tuteurs universitaires ou praticiens. La professionnalisation se situe bien au niveau des acteurs et des savoirs.

À son tour, le texte de Claude Lessard englobe les différents niveaux du processus de professionnalisation du métier d'enseignant dans les nouveaux modes de régulation de l'éducation. Analysant les changements des politiques éducatives, la transformation du rôle de l'état, la place des nouvelles technologies et la montée du modèle marchand en éducation, Claude Lessard dégage des conséquences pour l'enseignement et sa professionnalisation.

L'entretien accordé par le Recteur Daniel Bancel à Marguerite Altet, dix ans après la publication de son rapport sur la professionnalisation de la formation des enseignants dans les IUFM, reflète bien le processus engagé et non achevé, la dynamique de la professionnalisation qui dépend des acteurs enseignants de terrain, des formateurs, institutionnels et des chercheurs qui ensemble travaillent sur tous les objets du processus de professionnalisation de la formation, du métier, des savoirs et des enseignants. Si l'on rapproche ces propos des déclarations plus récentes de Jacques Lang sur les orientations de la rénovation des IUFM, on peut constater que le processus engagé et non achevé continue de progresser.

7

Marguerite ALTET, Université de Nantes
Raymond BOURDONCLE, Université Lille III
Rédacteurs en chef invités



MOBILISER SES ACQUIS : OÙ ET QUAND CELA S'APPREND-IL EN FORMATION INITIALE ? DE QUI EST-CE L'AFFAIRE ?

Philippe PERRENOUD*

Résumé

La formation à l'enseignement, comme toute formation professionnelle, entend développer des compétences, autrement dit des « savoir-agir » dans des situations complexes, qui exigent deux conditions : des ressources, parmi lesquelles des savoirs théoriques et des savoirs procéduraux (méthodes, techniques) ; et une faculté de mobiliser ces ressources à bon escient, en temps réel, pour prendre des décisions et résoudre des problèmes. De qui l'entraînement au transfert et à la mobilisation des ressources est-il l'affaire ? Cet article soutiendra trois thèses : 1. Le transfert et la mobilisation des acquis sont au cœur du développement des compétences ; si l'on s'en désintéresse, on abandonne au hasard une partie de la formation professionnelle ; 2. la mobilisation et le transfert ne se développent pas automatiquement ; ils doivent être prise en charge par la formation initiale ; 3. la mobilisation ne s'enseigne pas, mais elle peut être développée par le biais d'un entraînement réflexif et d'une relation constante entre théorie et pratique.

Abstract

Preservice teacher training, like any professional training, entails developing skills, in other words, "know-how to act" in complex situations requiring two conditions: resources, among which theoretical knowledge and procedural knowledge (methods and techniques); and an ability to mobilize these resources advisedly, in real time, to make decisions and to solve problems. Whose responsibility is the training in the transfer and mobilization of resources? This paper

* - Philippe Perrenoud, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève. Courriel : philippe.perrenoud@pse.unige.ch

supports three arguments: 1. The transfer and mobilization of the acquired knowledge are at the heart of the development of skills; overlooking this aspect means leaving a part of the professional training to chance; 2. mobilization and transfert do not develop automatically, they have to be handled by preservice training; 3. mobilization cannot be taught but it may be developed through reflexive training and a constant relationship between theory and practice.

Il ne suffit pas d'être savant pour agir efficacement. Entre les écoles professionnelles et les organisations qui emploient les diplômés, voire accueillent et mettent au travail des stagiaires, un dialogue rituel s'engage :

- Ils ne savent rien faire.
- Pourtant, cela a été enseigné.
- Mais ils n'ont rien appris !
- Ils ont appris, puisqu'ils ont réussi des examens.
- Alors pourquoi ne savent-ils pas se débrouiller en situation de travail ?

Si la conversation se poursuit sur le mode coopératif, on conviendra « *qu'ils savent tout de même plein de choses* » et même qu'ils savent « *faire des choses* ». Mais trop lentement, avec trop d'hésitations ou trop de perfectionnisme, avec une assurance arrogante ou une angoisse paralysante et communicative.

10

On peut conclure le dialogue de façon équitable, mais résignée, en reconnaissant l'impossibilité de tout apprendre en formation initiale et la valeur indispensable de l'expérience.

On peut le conclure en accusant les milieux professionnels : « *La formation pratique, c'est de votre ressort ; ils ont passé des mois en stages ; s'ils ne se débrouillent pas bien, c'est que vous n'avez pas fait ce qu'il fallait ; vous les avez mis au travail, sans leur expliquer grand-chose, sans vraie supervision ni formation, soucieux de les faire produire immédiatement.* »

Ou encore le conclure en mettant en cause les écoles : « *La formation scolaire est beaucoup trop théorique, ils apprennent trop de notions inutiles et ne maîtrisent pas des choses bien plus élémentaires mais essentielles dans la pratique.* »

Le sort des formations en alternance est sans doute de voir les parties se renvoyer la balle et chercher un bouc émissaire. Pour ne pas ajouter à la confusion, mieux vau-

drait s'arrêter un moment sur cet apparent mystère : les débutants ont appris et pourtant cela ne saute pas aux yeux.

Veillons d'abord à ne pas dramatiser : pour montrer qu'ils ont encore « tout à apprendre » – donc qu'ils ne savent pas grand-chose – il suffit d'appliquer aux débutants les standards qui définissent l'expertise. Peut-être n'y a-t-il pas de mystère et sommes-nous en présence d'une limite de la formation initiale.

On pourrait cependant, avant de se résigner, se demander si l'on pourrait mieux faire à condition de *poser le problème de façon plus précise*. Pour aller dans ce sens, le premier pas consiste à reconnaître que la faculté de mobiliser ce qu'on a appris n'est pas donnée *ipso facto*, qu'elle doit se construire, se travailler, se développer à travers des activités et des dispositifs de formation *spécifiques*, au travail et hors du travail.

Bien entendu, les stages, l'enseignement clinique, le laboratoire, les projets, les simulations, certains mémoires professionnels prétendent prendre en charge cette dimension de la formation et le font dans une certaine mesure. Mais sur des bases conceptuelles parfois sommaires, dont certaines se résument à ce slogan « *On apprend la pratique par la pratique* ».

C'est à la fois vrai et faux. Vrai parce que, sans pratique, on s'en tiendra à des savoirs scolaires. Et faux parce que la pratique n'est formatrice qu'à certaines conditions, parce que l'expérience ne produit pas magiquement des apprentissages rapides et denses, parce que tout dépend de la posture de l'acteur et des médiations qu'on lui offre.

11

Pour approfondir cette problématique, je soutiendrai trois thèses :

1. Le transfert et la mobilisation des acquis sont au cœur des compétences.
2. La mobilisation n'est pas donnée par-dessus le marché, sauf à un niveau très élevé d'érudition et d'expertise.
3. Elle se travaille, mais ne s'enseigne pas. Elle procède plutôt d'un entraînement réflexif.

De ces trois thèses, qui seront développées dans les trois premières parties, découle une *question* : qui doit organiser cet entraînement en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? Du terrain, des stages ? Sans doute. Mais encore ? Ce sera l'objet de la quatrième partie.

Pour conclure, je reviendrai sur le concept de formation pratique et ses limites à la lumière des développements précédents.

1. Le transfert et la mobilisation des acquis sont au cœur des compétences

Lorsqu'un concept est en vogue et devient un « attracteur étrange » (Le Boterf, 1994), on doit se méfier. N'est-ce pas un nouveau langage qui, déplaçant la position des problèmes, fait oublier qu'on ne les a pas résolus ? Il ne suffit certes pas de parler de bilan, de référentiel, d'arbres de compétences, ou encore d'évaluation ou de « gestion » des compétences pour y voir clair et réorganiser intelligemment la formation et le travail.

Pourtant, la notion de compétence est au cœur de *l'intelligence au travail* (Jobert, 2000), de ce processus complexe par lequel on résout convenablement des problèmes sans avoir toutes les connaissances, tous les outils, toutes les informations, toutes les certitudes nécessaires.

Même dans les activités faiblement qualifiées, il ne suffit pas de suivre un modèle ou une règle. La vie est faite d'exceptions, de variations, d'incidents critiques que le « manuel » n'a pas prévu, qui exigent un raisonnement professionnel pour fonder une décision qui ne s'impose pas à la lumière de quelques préceptes univoques. N'importe quel fonctionnaire doit savoir assouplir ou durcir la règle selon la personne qu'il a en face de lui. N'importe quel travailleur manuel doit savoir « faire avec » des outils, des horaires, des conditions de travail, des matériaux et un environnement partiellement incompatibles avec les normes de sécurité et l'organisation prescrite du travail.

12

L'ergonomie de langue française a théorisé l'écart inévitable entre le travail prescrit et le travail réel et montré que la compétence consiste précisément à rester efficace alors même que les conditions, les échéances, les moyens, les forces et les modalités du travail réel ne sont pas et ne peuvent pas être celles de la prescription.

Cela explique une partie de l'écart entre ce qu'on apprend en école et ce qu'on doit savoir faire dans le travail. Plus l'école s'enferme dans la sphère du prescrit, moins elle prépare au « grand écart », plus le stagiaire ou le débutant seront déconcertés par la réalité du monde du travail. Ce sera d'autant plus probable que les formateurs s'identifient aux auteurs des prescriptions plus qu'à leurs destinataires.

Dans les métiers où une large fraction des formateurs sont des professionnels, cette explication est moins vraie, même si nombre de formateurs issus de la profession tendent à idéaliser le monde du travail et à chercher une nouvelle identité du côté de la théorie et de la formalisation des procédures (par exemple dans les démarches « qualité » et les méthodologies).

Il y a donc d'autres processus en jeu. De fait, il ne suffit pas de prendre conscience de l'écart et de l'accepter comme inévitable pour le franchir. La compétence au travail n'est pas seulement une reconnaissance de la part de la pratique *irréductible* aux procédures et aux théories. C'est la capacité concrète d'agir *en dépit de cet écart*, donc de le combler au quotidien, provisoirement, en sachant que, demain, le défi se représentera et exigera peut-être une approche nouvelle.

Il y a des obstacles affectifs et relationnels. Si, par angoisse et souci de bien faire, on s'interdit de sortir de la prescription, on ne s'autorisera pas à être compétent. Il en ira de même si l'environnement professionnel, qu'il soit hiérarchique ou non, est prêt à stigmatiser le moindre écart à la norme. Le dilemme se joue alors entre l'efficacité et le conformisme aux normes. C'est celui de tous les professionnels et nul ne l'a définitivement résolu. Hélas, imposer aux débutants une rigueur qu'on ne s'impose plus fait partie des « petits pouvoirs » qui s'exercent dans le monde du travail, font souffrir les « bleus » et procurent quelque jouissance honteuse aux anciens.

Le problème essentiel reste *cognitif* : pour faire face à la complexité, à la singularité, à l'instabilité des situations de travail et à leur écart à la norme prescrite, il faut non seulement *s'autoriser à penser*, mais avoir les moyens intellectuels de le faire. Alors, le temps de paralysie devant l'imprévu est abrégé et débouche sur un temps d'essais et d'erreurs puis, si la réalité résiste à cet activisme, un temps plus réfléchi d'identification et de résolution de problèmes, éventuellement en recourant à des aides extérieures (Perrenoud, 1999 c).

Même pour demander de l'aide, il faut s'engager dans la résolution du problème, sans quoi on s'attirera vite une réputation de praticien angoissé et dépendant qui ne peut faire son travail sans être assisté et tout attendre de ses collègues. Le travail cognitif du professionnel autonome consiste donc d'abord à mobiliser ses ressources *intérieures* :

- des connaissances procédurales, même si elles ne suffisent pas pour bien faire ;
- des exceptions, rapportées ou vécues, une sorte de jurisprudence qui complète la règle et autorise à l'atténuer dans certains cas ;
- des savoirs d'expérience ou des souvenirs plus ou moins vagues, qui se réfèrent à ce qu'on a fait ou vu faire dans des situations comparables ;
- des savoirs théoriques, pour modéliser le problème, les processus en jeu et les stratégies disponibles ;
- des savoirs méthodologiques et heuristiques pour sérier les questions, mémoriser et comparer des hypothèses, compléter et vérifier les données, etc. ;
- les savoirs qui guident la recherche d'informations, de conseils, d'aide, dans des bases de données ou dans son entourage plus ou moins immédiat ;
- et enfin tous les savoirs tactiques et organisationnels qui permettent de gagner du temps, de masquer sa confusion ou son incertitude ou encore de « refiler » le problème à quelqu'un d'autre.

Mon propos n'est pas ici d'analyser finement ces processus mentaux (Perrenoud, 2000), mais de rappeler qu'ils sont au cœur de la compétence comme *mobilisation de ressources cognitives*, selon la conception qu'en propose Le Boterf (1994). Ces ressources sont hétérogènes et multiples, et leur mise en synergie ne peut suivre elle-même une procédure. On pourrait dire que chaque acte professionnel un peu complexe est une « invention originale » (même modeste), qui met en relation une situation et un ensemble de ressources grâce à des schèmes de perception, de raisonnement, d'anticipation, de jugement et d'action qui utilisent la logique naturelle mais aussi l'intuition et procèdent par analogie et pensée holistique autant que par l'analyse et la déduction.

Ces schèmes peuvent être en partie décrits et formalisés. C'est ce que tentent les auteurs de systèmes experts dans le domaine de l'intelligence artificielle : ils interrogent et observent les experts humains au travail, pour reconstituer leurs bases de connaissances (de tous genres) et leurs modes de raisonnement.

Il serait donc absurde d'abandonner ces schèmes au domaine de l'ineffable. Si l'on peut jusqu'à un certain point les formaliser de sorte à programmer un ordinateur, on peut certainement faire le même effort en formation. Sans toutefois tomber dans l'illusion qu'à multiplier les savoirs procéduraux, on abolira l'écart entre le travail réel et le travail prescrit, entre la connaissance et l'action.

Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas lieu de former à la mobilisation. Au contraire, c'est un enjeu majeur, à condition de s'orienter vers un « entraînement réflexif » plutôt que vers un enseignement.

Avant de développer ce point, un détour s'impose pour traiter d'une question cruciale : le transfert et la mobilisation des acquis ne sont-ils pas le fruit naturel de l'intelligence, du bon sens et de l'expérience ? Pourquoi faudrait-il s'en préoccuper activement ?

2. La mobilisation n'est pas donnée par-dessus le marché, sauf à un niveau très élevé d'érudition et d'expertise

La maîtrise « totale » d'un savoir inclut probablement la capacité de s'en servir à bon escient, donc de le contextualiser, de le compléter, de le nuancer, de le relativiser en fonction de la situation. Dans cette perspective, certains didacticiens proposent de renoncer à la notion de compétence et plaident pour une conception plus ambitieuse des savoirs théoriques et méthodologiques, plus compatible avec l'action.

Cette position suppose le problème résolu : la maîtrise totale d'un savoir serait alors indissociable d'un exercice prolongé de mise en œuvre. C'est en ce sens qu'un physicien qui a passé vingt ans dans un laboratoire « possède » la physique bien autrement qu'un diplômé fraîchement émoulu de la faculté. Cette conception du savoir est certainement satisfaisante et cohérente si on l'applique aux chercheurs. Même alors, elle fait preuve d'un certain idéalisme quant au travail réel de la recherche (Latour, 1996).

Si l'on considère que la pratique - une longue pratique - participe de la construction du savoir, il faudrait ne juger la maîtrise de ce dernier qu'à l'issue de plusieurs années, voire d'une vie entière d'expérience. Cette conception, satisfaisante d'un point de vue anthropologique et philosophique, entre en contradiction, hélas, avec la réalité de la vie au travail. Même si la carrière professionnelle est un long apprentissage, on attend du débutant des performances et une productivité immédiates ou presque. Or, justement, il sort d'une école où la construction des savoirs théoriques et méthodologiques est trop courte et le temps consacré à la pratique insuffisant ou mal utilisé.

La question est donc : que faire avec des débutants qui n'ont pas et n'auront pas avant longtemps une *maîtrise pratique des savoirs théoriques* et encore moins cette appropriation, cette incorporation qui résulte d'une longue expérience ?

Un autre problème se pose : dans les situations de travail, sauf si ce sont justement des « situations d'école », canoniques, les savoirs pertinents sont multiples, hétérogènes et d'inégale fiabilité. Il s'agit donc, chaque fois, de réunir et de mettre en synergie des ressources qui, bien que complémentaires dans telle ou telle situation, ont en général été enseignées, exercées et évaluées séparément.

Tardif (1996) a montré à quel point les programmes professionnels restaient dominés par des logiques disciplinaires, liées à la spécialisation des formateurs. Un programme de formation professionnelle ne donne pas en général aux compétences le « droit de gérance » sur les connaissances que recommande Gillet (1987). Il se présente plutôt comme un empilement de contenus théoriques et méthodologiques tous jugés indispensables, confiés à des formateurs pointus et spécialisés jaloux de leurs heures. Chacun organise son curriculum comme le déroulement le plus cohérent et complet possible d'un « texte du savoir » (Chevallard, 1991), ce qui l'éloigne de la référence aux pratiques professionnelles. Le formateur spécialisé se sent, assez naturellement, plus responsable de la maîtrise formelle des connaissances que de leur usage dans le travail. Il fait pour cela confiance, parfois « aveuglément », aux stages, ateliers pratiques et autres unités d'intégration. Or, ces dernières sont souvent les parents pauvres des plans de formation.

Même lorsqu'on leur réserve une fraction honorable des heures, il reste à trouver des méthodes qui portent sur l'intégration des savoirs, leur mise en synergie et leur mise en pratique, ce qui pose à la formation des problèmes didactiques très complexes, bien plus difficiles que la planification d'un cours et d'exercices d'appropriation.

3. La mobilisation se travaille au gré d'un entraînement réflexif

La mobilisation se travaille, mais ne s'enseigne pas. Cela ne signifie pas que c'est une histoire sans paroles ! Il importe au contraire de donner, par le discours, un *statut* explicite et problématique au transfert et à la mobilisation des acquis ; c'est nécessaire d'abord pour convaincre les étudiants que cela ne se fera pas automatiquement, qu'ils doivent y *travailler*. Au-delà de la persuasion, il importe de *donner à voir les processus mentaux des professionnels*, de construire une représentation de l'expertise comme travail de l'esprit, plutôt que comme simple forme d'excellence. On peut admirer l'expertise sans renoncer à en analyser le fonctionnement. L'apport théorique devrait donner quelques bases d'ergonomie et de psychologie sociocognitives et forger un modèle théorique minimum de l'intelligence au travail, sans faire pour autant de cette prise de conscience l'objet d'un cours propédeutique. Mieux vaudrait parier sur un apport théorique structuré, intervenant à certains moments des stages ou de la démarche clinique, à propos de situations de travail (Barbier, 1996) On peut aussi suggérer des entretiens avec des praticiens (invitations ou enquêtes sur le terrain), pour qu'ils expliquent aux étudiants « comment ils font », non en pratique, mais dans la tête.

16

Ce sous-bossement théorique et des représentations moins naïves des processus de mobilisation des acquis permettront à l'activité réflexive et métacognitive de ne pas se limiter au sens commun et à l'intuition, de *mettre des mots* sur ce que l'on pressent par introspection ou observation d'un praticien au travail, sans arriver à le formuler et à le conceptualiser. Ce qui tourne autour du coup d'œil, de la *vista*, de l'anticipation, de la prémonition, de l'intuition fulgurante, de la certitude indémontrable, du doute sans raison apparente, de la pensée divergente, du recadrage, du paradoxe devrait faire l'objet d'une élucidation.

L'étudiant devrait aussi avoir l'occasion de s'interroger sur son propre fonctionnement, de découvrir qu'il ne fonctionne pas comme une machine, que ses savoirs ne sont pas rangés dans des tiroirs étanches mais structurés en réseaux, et que nul mécanisme imparable ne garantit l'identification et la mobilisation rapide des savoirs pertinents dans une situation donnée. C'est l'une des énigmes de l'action située, notamment quand elle est fondée sur des connaissances précises et spécifiques : *comment* l'acteur sait-il quelles sont les idées, les informations, les modèles,

les procédures à mobiliser *hic et nunc* ? Aucune situation – sauf dans un exercice scolaire fortement étayé – ne se présente spontanément comme une liste de mots clés renvoyant à des disciplines, des théories, des concepts, des méthodes. Toute méthodologie de l'analyse des situations et du diagnostic tente de rationaliser ce processus, en proposant des arbres logiques, une *check-list*, des référentiels de symptômes ou de caractéristiques pointant sur une forme ou une autre de pathologie, de panne, de manque, d'obstacle. Tous ces outils évitent de se confronter sans méthode à la question de la correspondance entre une situation et les savoirs à mobiliser, mais nul ne peut faire l'économie de la solitude et de l'incertitude lorsqu'il est confronté à une situation singulière, souvent dans l'urgence (Perrenoud, 1996).

Il conviendrait aussi de thématiser la question de l'hétérogénéité des ressources à mobiliser, de leur incertaine complémentarité, des trous béants qu'elles laissent subsister et de leurs contradictions visibles (lorsqu'il y a débat) et invisibles (lorsque les chercheurs s'ignorent mutuellement). Il est rare qu'une situation complexe soit entièrement « couverte » par les savoirs existants. Rare aussi que ces savoirs soient tous fiables. Rare enfin qu'ils ne se contredisent nullement les uns les autres. Le praticien doit donc « faire avec » un ensemble de ressources qu'il doit délimiter, évaluer, trier, hiérarchiser et compléter. Il généralise ou particularise, assemble ou dissocie chaque fois qu'un trou noir, un flou ou une contradiction empêchent l'application pure et simple de la théorie ou de la méthode.

Les professeurs ont souvent de l'entraînement une vision assez simplificatrice. Toute se passe comme si l'enseignement était le royaume du verbe et l'entraînement celui de la répétition inlassable de gestes élémentaires.

17

Or, on sait aujourd'hui que ces deux images sont fausses :

- enseigner, c'est faire faire, c'est placer l'étudiant dans des situations qui l'obligent à penser, à puiser dans ses savoirs, à en construire de nouveaux pour faire face à une énigme ou un problème, ou pour réaliser un projet ;
- entraîner, c'est faire, mais aussi se regarder faire, s'analyser, s'observer, se corriger, avec l'aide d'un coach et, de plus en plus, d'outils vidéo et de méthodes sophistiquées d'observation et d'analyse de l'action.

Si l'on ne peut réduire l'entraînement à une pratique obsessionnelle, il reste à lui accorder du temps. L'analyse n'est pas une leçon, elle fonde une anticipation avant l'action, une régulation dans l'après-coup, donc elle a besoin de l'action, d'une action en vraie grandeur, non pas d'un simple « exercice scolaire ».

Il importe à la fois de reconnaître la dimension réflexive de l'entraînement et de ne pas la tirer unilatéralement vers une modélisation de l'action et l'accumulation de nouveaux savoirs théoriques ou procéduraux de plus en plus complets et pointus.

L'entraînement façonne d'abord les schèmes mentaux qui mobilisent les ressources existantes, disponibles, dans un état donné des savoirs. Ils se développent par la pratique. Non une pratique aveugle, un simple tâtonnement pas essais et erreurs ; plutôt une pratique réflexive, celle d'un professionnel qui, dans l'après-coup, analyse son action, l'objective, la décompose, « se repose le film au ralenti ». Mais une pratique tout de même, avec son épaisseur et son caractère irréductible à la « pensée de l'action ».

L'entraînement suppose donc un terrain d'action, de vrais enjeux, un statut d'acteur. Comment les créer avant la pleine autonomie et la pleine responsabilité d'un professionnel diplômé ? Comment apprendre, en le faisant, à faire ce qu'on ne sait pas faire ?

4. Qui l'organise l'entraînement à la mobilisation en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ?

Les stages sont, par excellence, des lieux et des temps censés prendre en charge l'entraînement. Pourquoi donc se casser la tête ? On sera d'autant plus tranquille qu'on prévoit des stages variés et qu'on leur consacre une bonne partie du temps de formation initiale, plus de la moitié dans certaines filières.

En bien non, cela n'est qu'une condition nécessaire. Parce que le stage n'est pas *ipso facto* le cadre d'un entraînement réflexif, parce qu'un dispositif d'alternance ne consiste pas à jeter l'étudiant à l'eau en lui disant « Nage ! ».

18

Bien entendu, on veut espérer que nulle formation professionnelle ne défend de nos jours une conception aussi rudimentaire des stages, Mais l'intention ne suffit pas. Il faut une réponse précise à la question du va-et-vient entre théorie et pratique.

Le concept de « formation pratique » est de ce point de vue une aberration. Qu'on parle au minimum de la « compasante pratique de la formation » ! Même alors, on nourrit l'image simpliste d'une juxtaposition de deux bagages, l'un théorique, qui sert à passer des examens et prouver qu'on a le droit d'exercer, l'autre pratique, qui sert à se débrouiller au travail. Ce qui justifie d'une part un enseignement faisant faiblement référence au terrain, d'autre part une socialisation professionnelle « sur le tas » dont le premier principe serait « Oublie tout ce que tu as appris à l'école. Ici, c'est la vraie vie ! »

Les formations professionnelles supérieures tentent, depuis longtemps, de lutter contre cette séparation, de deux manières :

- en préparant et exploitant les stages, en donnant aux professionnels encadrant les stagiaires une mission, une identité et des compétences de *formateurs* ;

- en introduisant d'autres modalités de travail sur le temps d'école, séminaire d'analyse de pratique, travail sur des situations professionnelles complexes, simulations et jeux de rôles.

La formation par l'analyse du travail, au travail ou en marge, est en plein essor. Elle cherche encore ses orientations (Clot, 2000). On ne dispose donc pas à ce jour de modèles éprouvés et incontestés.

On en sait assez, cependant, pour cesser d'investir des espoirs démesurés dans la seule existence des stages. Il faut les constituer en dispositifs pointus de formation et les compléter par des dispositifs moins incorporés au monde du travail, qui ont à la fois la qualité et le défaut d'être moins dépendants des contraintes de la « production ». Avec des dispositifs intermédiaires, comme l'enseignement clinique en soins infirmiers ou certaines formes de *coaching* intensif, dans divers métiers.

On se heurte rapidement à des contraintes pratiques et à des conflits de priorités. Les professionnels en exercice ne sont pas d'abord des formateurs et lorsqu'ils acceptent de l'être, ils peuvent choisir de se mettre en quelque sorte « à leur compte », voire de lutter contre les manques ou les biais supposés de la formation théorique.

Pour qu'un réel partenariat s'instaure, il doit être négocié entre les écoles et leurs formateurs, d'une part, les associations professionnelles et les employeurs, d'autre part. Mais cela n'aura guère d'effets si les personnes ne se sentent pas liées par ces accords ; elles feront alors, sur le terrain, *ce que bon leur semble*, qu'il s'agisse de l'étudiant stagiaire, des professionnels ou même des superviseurs de stages délégués par les écoles.

C'est pourquoi il importe d'organiser un débat constant sur la question de savoir qui fait quoi, qui peut ou doit faire quoi dans la formation initiale. En reconnaissant aux formateurs de terrain :

- d'une part, un *rôle propre*, un projet personnel, mais compatible avec la conception et les objectifs généraux de la formation initiale ; si l'on veut former un praticien réflexif, le message des professionnels ne peut ruiner cette orientation au nom du bon sens et de déni de la théorie ou de l'analyse ;
- d'autre part, un *rôle délégué*, mais dont les contours ont été et restent négociables avec les écoles ; former n'est pas une entreprise entièrement rationnelle, on ne peut se contenter de suivre des directives ; il faut pouvoir construire le sens de cette pratique, qui engage la personne, ses convictions, son charisme, son éthique professionnelle ; il faut donc pouvoir débattre et participer à l'élaboration des stratégies de formation.

Il serait naïf de croire qu'on peut mettre tout le monde d'accord et garantir une cohérence forte et permanente d'un système complexe de formation. Rien n'est acquis une fois pour toutes. Les gens changent, la mémoire flanche, les idées évoluent de part et d'autre.

La question de savoir qui organise l'entraînement à la mobilisation en formation initiale, de qui c'est ou devrait être l'affaire ne peut donc trouver une réponse définitive et consensuelle. Cette question est plutôt un terrain de rencontre et de travail commun entre diverses catégories de formateurs.

Rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie !

Cette affirmation célèbre de Kurt Lewin, un des fondateurs de la psychologie sociale, vaut aussi pour la formation et notamment pour l'entraînement à la mobilisation et au transfert.

Ce qui empêche la rénovation des plans de formation, dans ce registre, c'est d'abord l'absence d'idées à la fois portagées et peintues sur les processus d'apprentissage en jeu. Plutôt que de se hâter de réformer les dispositifs, on ferait bien de clarifier leurs fondements. La réflexion sur le « trajet de la formation » (Ferry, 1983) reste d'actualité.

Aussi longtemps qu'on verra le stage comme un « bain de pratique » ou la théorie comme une *doxa* ou une abstraction sans prise sur le réel, aussi longtemps qu'on imaginera qu'il existe une « formation pratique » et une « formation théorique » qui vivent leurs vies propres, on n'aura aucune raison suffisante d'affronter la complexité bien réelle des dispositifs d'alternance et d'articulation théorie-pratique (Perrenoud, 1996 b, 1998, 1999 a et b).

La problématique du transfert et de la mobilisation des acquis rejoint, on l'a vu, la théorie des compétences et les démarches d'analyse du travail et des pratiques. On ne progressera qu'en mettant en synergie des courants prometteurs mais souvent distincts, autour de l'expérience, des savoirs d'action, de la métacognition, de l'explicitation, de la formation d'adultes. Bien entendu, il faudra adopter ou modifier des dispositifs avant d'avoir résolu tous les problèmes théoriques, mais aujourd'hui, dans la formation de formateurs et de responsables de formation, construire des armes conceptuelles devrait être une entreprise sans fin, qui ne s'arrête pas après chaque réforme pour renaître laborieusement six ou huit ans plus tard...

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1996). – « Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser », in Paquay L., Altet M., Charlier E. et Perrenoud Ph. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck, pp. 27-40.
- BARBIER J.-M. (dir.) (1996). – *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.
- BARBIER J.-M. et al. (dir.) (1996). – *Situations de travail et formation*, Paris, L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE C. et FABLET D. (dir.) (1996). – *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- BLIN J.-F. (1997). – *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- BOURDIEU P. (1980). – *Le sens pratique*, Paris, Éd.. de Minuit.
- BOURDIEU P. (1994). – *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil.
- CARBONNEAU M. et HÉTU J.-C. (1996). – « Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle », in Paquay L., Altet M., Charlier E. et Perrenoud Ph. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, de Boeck, pp. 77-96.
- CHARTIER A.-M. (1998). – « L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques », *Recherche et Formation*, n° 27, pp. 67-82.
- CHEVALLARD Y. (1991). – *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage (2^e éd. revue et augmentée, en coll. avec Marie-Alberte Joshua).
- CLOT Y (1995). – *Le travail sans l'homme. Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris, La Découverte.
- CLOT Y (2000). – « La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie », in Maggi B. (dir.) *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris, PUF, pp. 133-156.
- DUBAR C. (1996). – *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin, 2^e éd.
- DUBAR C. ET TRIPIER P. (1998). – *Sociologie des professions*, Paris, A. Colin.
- DURAND M. (1996). – *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, PUF.
- GILLET P. (1987). – *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*, Paris, PUF.
- FAINGOLD N. (1996). – « Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles », in Paquay L., Altet M., Charlier E. et Perrenoud Ph. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, de Boeck, pp. 137-152.
- FERRY G. (1983). – *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris, Dunod.
- GUILLEVIC Ch. (1991). – *Psychologie du travail*, Paris, Nathan.
- JOBERT G. (2000). – « L'intelligence au travail », in Carré P. et Caspac P. (dir.) *Traité des sciences et des méthodes de l'analyse du travail*, Paris.

LATOURE B. (1996). – « Sur la pratique des théoriciens », in Barbier J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 131-146.

LATOURE B. ET WOOLGAR S. (1988). – *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*, Paris, La Découverte.

MAGGI B. (dir.) (2000). – *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris, PUF.

LE BOTERF G. (1994). – *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'organisation.

LEPLAT J. (1997). – *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, PUF.

PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER É. ET PERRENOUD Ph. (dir.) (1996). – *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, de Boeck.

PERRENOUD Ph. (1996 a). – *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF.

PERRENOUD Ph. (1996 b). – « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience », in Paquay, L., Altet M., Charlier É. et Perrenoud Ph. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, de Boeck, pp. 181-208.

PERRENOUD Ph. (1998). – « De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants », in Tardif M., Lessard C. et Gauthier C. (dir.) *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*, Paris, PUF, pp. 153-199.

PERRENOUD Ph. (1999 a). – *Du travail sur les pratiques au travail sur l'habitus*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

PERRENOUD Ph. (1999 b). – « De l'analyse de l'expérience au travail par situations-problèmes en formation des enseignants », in Triquet E. et Fabre-Col C. (dir.) *Recherche (s) et formation des enseignants*, Grenoble, IUFM, pp. 89-105.

PERRENOUD Ph. (1999 c). – « Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences », *Éducation Permanente*, n° 140, 3, pp. 123-144.

PERRENOUD Ph. (2000). – « D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? », in Dolz J. et Ollagnier E. (dir.) *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, (coll. « Raisons Éducatives »), pp. 45-60.

SAMURÇAY R. ET PASTRÉ P. (1995). – « La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences », *Éducation Permanente*, n° 123-2, pp. 13-31.

SCHÖN D. (1994). – *Le praticien réflexif*, Montréal, Éditions Logiques.

SCHÖN D. (1996). – « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », in Barbier J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 201-222.

SCHÖN D. (dir.) (1996). – *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*, Montréal, Éditions Logiques.

ST-ARNAUD Y. (1992). – *Connaître par l'action*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

- TARDIF J. (1996). – « Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels », in Meirieu Ph., Develay M., Durand C. et Mariani Y. (dir) *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*, Lyon, CRDP, pp. 31-46.
- TEIGER C. (1993). – « L'approche ergonomique : du travail humain à l'activité des hommes et des femmes au travail », *Éducation Permanente*, n° 116-3, pp. 71-96.
- TERSSAC G. de (1996). – « Savoirs, compétences et travail », in Barbier J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 223-247.



L'ANALYSE DE PRATIQUES

UNE DÉMARCHE DE FORMATION PROFESSIONNALISANTE ?

MARGUERITE ALTET*

Résumé

Après avoir passé en revue les différents sens et modes d'utilisation de la démarche d'Analyse de pratiques, l'auteur dégage les caractéristiques d'une analyse compréhensive menée sur la pratique professionnelle effective d'une personne : démarche finalisée par la construction du métier, groupale, accompagnée par un (des) formateur(s), instrumentée par des savoirs-outils d'analyse qui développe un « savoir-analyser », une réflexivité. L'article montre que cette démarche peut être professionnalisante dans la mesure où elle se situe dans un modèle de formation à finalité pratique et aide à construire une pratique réfléchie. La démarche devient une occasion de professionnalisation si elle conduit à un changement de représentations et de pratiques et à la mise en place d'un rapport professionnel aux savoirs professionnels.

Abstract

After going the different meanings and ways of using the Analysis of Practices method, the author of this paper brings out the characteristics of a comprehensive analysis concerning the effective professional practice of an individual teacher: a process leading up to the construction of the profession, in group, accompanied by one or several trainers, instrumented by the knowledge of tools for analysis which develops the ability to analyse and to reflect. This paper shows that this process can be professionalizing in so far as it is part of a training model with a practical aim and helps build a reflective practice. This process becomes an opportunity to professionalize if it leads to a change in the representations and practices and the emergence of a professional approach to professional skills.

25

* - Marguerite Altet, Université de Nantes et Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN).

L'Analyse de pratiques : une notion polysémique

L'expression « Analyse de pratiques » est très employée dans les milieux de la formation professionnelle. Elle a connu un essor important cette dernière décennie et correspond à une demande sociale forte des divers milieux de la formation qui ont mis en place des démarches variées sous cette dénomination. Effet de mode ou nouvelle approche durable de formation, elle est utilisée à tout propos dans des instances multiples de formation, c'est une de ces notions « nomades » dont parle Stengers (1987) qui a été ainsi banalisée. Notion polysémique, elle recouvre en réalité des conceptions théoriques, des modalités de mise en œuvre très différentes et des dispositifs variés.

En fait, comme le montrent bien les deux ouvrages coordonnés et publiés par C. Blanchard-Laville et D. Fablet (1996, 1998), qui rassemblent différents textes d'auteurs sur la question, on relève des pratiques très diversifiées. Ainsi, il n'existe pas une forme unique d'Analyse de pratiques, mais plusieurs types d'Analyse de pratiques, des dispositifs variés et l'emploi différent de la démarche soulève de nombreuses questions. Les utilisations de cette démarche comme pratique de formation sont multiples et se font dans divers champs de la formation professionnelle, que ce soit dans la formation des enseignants, des formateurs d'enseignants, de la formation d'adultes, du travail social, des métiers de la santé.

De plus, l'expression elle-même n'est pas unifiée ; les auteurs utilisent indifféremment soit l'analyse des pratiques au pluriel (par exemple J.-M. Barbier, J. Beillerot, P. Perrenoud) soit l'analyse de pratiques au pluriel (M. Altet, R. Étienne) soit parlent d'analyse de pratique au singulier (J. Donnay, E. Charlier). Comme il s'agit de présenter ici un dispositif de formation avec une, des méthodologie(s) et une théorisation et que les pratiques analysées dans ce type de démarche sont de plusieurs types, nous adopterons dans cet article, l'expression « Analyse de pratiques », suggérant plutôt un travail sur des pratiques effectives observées ou rapportées, toujours singulières et contextualisées, la pratique particulière d'une personne, la formulation « analyse des pratiques » correspondant à des pratiques en général.

Les caractéristiques de la démarche en formation professionnelle des enseignants

Nous procéderons d'abord à une clarification de l'usage de cette expression en essayant de repérer les caractéristiques communes et les divergences à travers les différentes utilisations et dispositifs.

C. Blanchard-Laville et D. Fablet proposent de regrouper sous l'expression « Analyse des pratiques », « les activités qui sont organisées dans un cadre institué de formation professionnelle, initiale ou continue, qui concernent notamment les professionnels qui exercent des métiers (formateurs, enseignants, travailleurs sociaux, psychologues, thérapeutes, médecins, responsables de ressources humaines... ou des fonctions comportant des dimensions relationnelles importantes dans des champs diversifiés (de l'éducation, du social, de l'entreprise...). »

De plus, selon ces auteurs, deux composantes fortes caractérisent ces dispositifs de formation : la présence d'un groupe et d'un formateur : « Les sujets participant à un dispositif de ce type sont invités à s'impliquer dans l'analyse, c'est-à-dire à travailler à la co-construction du sens de leurs pratiques et/ou à l'amélioration des techniques professionnelles. Cette élaboration en situation interindividuelle, le plus souvent groupale, s'inscrit dans une certaine durée et nécessite la présence d'un animateur, en général professionnel lui-même dans le domaine des pratiques analysées, garant du dispositif en lien avec des références théoriques affirmées. » (1996, p. 263)

De même, Philippe Perrenoud (1995) positionne l'Analyse de pratiques comme n'étant « ni de la méthode de recherche, ni de l'analyse spontanée ». Pour lui, l'Analyse de pratiques correspond à « une démarche spécifique, méthodique, partiellement instrumentée et éthiquement contrôlée d'analyse des pratiques d'une ou de plusieurs personnes supposées volontaires, dans un contexte de formation, de supervision, de conseil, de thérapie ou d'innovation. » Il s'agit donc d'une démarche qui « n'est pas une fin en soi, mais un détour pour mieux maîtriser sa vie personnelle ou professionnelle ». Comme Blanchard-Laville et Fablet, il insiste aussi sur le fait que l'expression en formation « évoque un travail de groupe qui rassemble des praticiens autour d'un professionnel qui offre certaines garanties tant sur le plan éthique que sur celui des savoir-faire ».

C'est pourquoi, nous définirons ainsi ce qui fait, selon nous, la spécificité d'un dispositif d'Analyse de pratiques en formation professionnelle initiale ou continue, à partir de quelques constantes caractéristiques qui semblent bien être constitutives d'une véritable démarche d'Analyse de pratiques, en formation d'enseignants.

– **L'Analyse de pratiques est une démarche finalisée** par la construction du métier, de l'identité professionnelle de l'enseignant au moyen du développement d'une attitude de réflexivité. L'Analyse de pratiques permet, par une distanciation instrumentée, d'identifier la mise en œuvre de comportements, de compétences en actes, de comprendre le sens de l'action réalisée dans des situations professionnelles concrètes, à l'aide d'outils conceptuels d'analyse ; c'est une démarche de formation menée par des membres d'un groupe de pairs, qui réfléchissent sur leurs pratiques avec l'appui de professionnels, de formateurs experts de la pratique analysée.

- L'Analyse de pratiques est une démarche groupale

Il s'agit, pour un enseignant-stagiaire, d'analyser son propre vécu singulier, les actes, les activités qu'il a effectivement mis en œuvre avec des élèves dans une situation de classe donnée ou dans un établissement, devant et avec un groupe de pairs ou, parfois, en relation duelle avec un formateur. La démarche permet à un stagiaire volontaire, qui présente son action vécue, d'en donner sa lecture personnelle, de préciser ses choix, de formuler sa perception du processus enseigner-apprendre tel qu'il s'est déroulé, d'exprimer son ressenti, ses doutes, ses interrogations. Face à lui, le groupe de pairs en formation, pose des questions, exprime des points de vue, fait des comparaisons avec des situations proches vécues ailleurs, les confronte à ses expériences, clarifie les paramètres en jeu, pour rendre intelligible, comprendre ce qui s'est produit dans l'action analysée et en restituer le sens.

L'Analyse de pratiques n'est ni une conversation, ni un simple échange autour de pratiques, ni une simple confrontation de points de vue ; c'est un véritable questionnement sur le sens de l'action, mené collectivement.

- L'Analyse de pratiques est une démarche accompagnée

Le formateur, en tant qu'expert, aide à la distanciation et à la réflexivité ; il apporte, en dernier lieu, après avoir laissé s'exprimer les pairs, son analyse d'expert, il formule des points de vue pluriels sur la complexité de la situation professionnelle, il propose des hypothèses de lecture et aide à reconstruire une interprétation synthétique de l'action et à dégager une compréhension de la situation globale, à rendre intelligible l'action, son sens.

Cette démarche ne consiste pas non plus, pour le formateur à donner des recettes, ni à faire acquérir des routines d'exécution, des tours de main, à dégager des savoir-faire pratiques, ni à modéliser une pratique standard, mais bien à situer la pratique observée, à fournir des repères.

28

- L'Analyse de pratiques est instrumentée par des savoirs, outils d'analyse

Elle est menée grâce à des outils conceptuels, des référents théoriques qui permettent de décrire, mettre en mots, de lire autrement, de recadrer, de formaliser la pratique de l'enseignant. Le « savoir-analyser » les pratiques et situations, capacité qui se construit par l'analyse, est mené à l'aide de ces concepts, savoirs, outils issus de modèles théoriques, de travaux de recherche divers pédagogiques, didactiques, psychologiques, sociologiques, ergonomiques, psychanalytiques, ou issus de pratiques déjà formalisées, que sont des descripteurs de la pratique, qui en rendent compte et la formalisent. Ces concepts, référents théoriques, savoirs-outils aident à porter un autre regard sur une pratique ou une situation.

Ces savoirs-outils pour dire et lire la pratique recouvrent plusieurs dimensions (Altet, 1996) :

– **une dimension instrumentale :**

les savoirs-outils aident à formaliser, à rationaliser la pratique, l'expérience ;

– **une dimension heuristique :**

les savoirs-outils ouvrent des pistes de réflexion, aident à mettre en relation les variables de la situation analysée ;

– **une dimension de problématisation :**

les savoirs-outils aident à poser des problèmes, à les résoudre et à les construire ;

– **une dimension de changement :**

les savoirs-outils permettent la création de nouvelles représentations des pratiques et situations.

Selon les concepts d'analyse utilisés, le groupe travaillera plus sur la fonction pédagogique et didactique de l'enseignant ou sur le volet personnel à l'aide d'une approche plus clinique.

– **L'Analyse de pratiques est une démarche et un lieu d'articulation pratique-théorie-pratique**

Le déroulement d'une séance d'Analyse de pratiques dans les IUFM varie selon la place accordée au dispositif : fédérateur ou central (IUFM des Pays-de-Loire), important (par exemple, dans les IUFM de Bretagne, de la Réunion, de Troyes).

Ces dispositifs cherchent tous à articuler les moments de théorie et de pratique autour de pratiques effectives réalisées sur le terrain par des stagiaires. Ils fonctionnent par journée ou demi-journée, sur cent ou cinquante heures par année selon les cas et regroupent en moyenne une quinzaine de personnes par groupe autour d'un ou de deux formateurs. À des moments fixes, les stagiaires viennent à l'IUFM dans ces groupes – volontairement dans la plupart des cas – pour présenter certaines de leurs pratiques vécues et les analyser avec d'autres. La plupart des séances part d'une étude de cas, d'une pratique professionnelle réalisée et rapportée au groupe par un des stagiaires, soit sous forme d'une étude de cas rédigée et distribuée aux autres membres, soit d'un récit narratif, soit d'une pratique enregistrée en bande-vidéo et visionnée, soit sous forme d'un enregistrement-audio diffusé.

La pratique est présentée et analysée par celui qui l'a mise en œuvre ; le groupe de pairs prend ensuite la parole pour questionner, clarifier ce qui est présenté, confronter avec des pratiques voisines vécues et analyser la situation en mettant en relation les différents facteurs en jeu pour comprendre le sens de l'action menée. Le formateur n'intervient qu'à la demande du groupe et apporte des outils conceptuels d'analyse, des référents théoriques complémentaires pour aider à la compréhension des processus analysés et la problématisation. Ses apports sont des grilles de lecture des situations professionnelles vécues, des référents, des réflexions argumentées, des pistes à creuser, ce ne sont ni des recettes, ni des conseils. Le formateur adapte ses apports et ses stratégies en fonction des demandes du groupe.

Les méthodes utilisées sont variées, questions, tour de table du groupe, débats, travail par deux ou en petits groupes ; ce qui est dominant, c'est la parole des stagiaires.

Ces groupes sont des groupes d'apprentissage global du métier, de mise en place d'interrogations, de construction de savoirs professionnels, des dispositifs centrés sur la personne du stagiaire et sur la réflexivité de chacun.

Il n'y a donc pas d'Analyse de pratiques formatrice sans outils d'analyse théorique et sans formateur-accompagnateur ou pairs qui aident un enseignant à mener l'analyse.

C'est ce que Philippe Perrenoud (1995) appelle « le paradoxe » de l'Analyse de pratiques : « C'est le praticien qui détient la connaissance de la situation et des pratiques » mais il a besoin de ses pairs, d'un formateur, de grilles de lecture pour comprendre son action, pour « reconstruire » sa compréhension de la situation et de l'action.

Cette présentation globale correspond à des dispositifs variés actuellement en vigueur sous le terme d'Analyse de pratiques en formation d'enseignants dans les IUFM (analyse de treize plans de formation). Nous allons préciser ce qui fait la spécificité de cette démarche de formation, pour voir en quoi elle s'inscrit dans un contexte général de professionnalisation et en quoi les dispositifs observés sont, ou non, d'après ce qu'en perçoivent des formateurs et des stagiaires, des occasions de professionnalisation.

Les spécificités de la démarche d'Analyse de pratiques en formation professionnelle

Elles se situent dans le sens donné à une médiation par « l'Analyse » et dans la signification donnée au terme de « Pratique ».

Une forme spécifique d'analyse : l'Analyse compréhensive

En effet, dans l'approche cartésienne classique, l'analyse est une démarche intellectuelle de décomposition d'un phénomène observé en ses différents éléments. Actuellement en sciences humaines, l'analyse et la synthèse sont souvent rapprochées en une seule et même démarche ; ainsi, pour Pierre Bourdieu, « expliquer et comprendre ne font qu'un ». En sciences de l'éducation, J. Ardoino et G. Mialaret (1991), ont employé l'expression « d'analyse compréhensive ». Pour eux, « l'analyse compréhensive est une analyse d'accompagnement, mais de familiarité de l'analyste avec les phénomènes, les processus, la situation ». Après avoir identifié les éléments d'une situation, l'analyste s'efforce d'interpréter, de reconstruire le tout en en reconstituant le sens.

Pour nous, l'Analyse de pratiques correspond à ce type d'analyse compréhensive qui vise l'intelligibilité de ce qu'elle observe, reconstruit *a posteriori* le fonctionnement des pratiques et situations à l'aide de modèles d'intelligibilité, de concepts, de référents théoriques, d'outils, de grilles de lecture, qui s'efforcent de les décrire en sortant des discours normatifs et des jugements de valeur.

L'analyse compréhensive est une démarche intellectuelle qui comprend alors plusieurs moments :

- Une phase préalable d'observation systématique et méthodique de la situation analysée pour recueillir les données sur une réalité complexe à partir d'une idée directrice sur ce que l'on veut observer : c'est la phase descriptive à visée objectivante, elle se décentre des pratiques, les décrypte après avoir mis « en extériorité » ce qui est de l'ordre des composants intrinsèques de la situation, ce qui dépend des décisions et des actions de l'acteur enseignant ou des interactions enseignant-élèves ; elle permet au stagiaire de faire la part des caractéristiques de la situation, des élèves et de son action propre, de devenir « sujet de son action » (Vermersch, 1993). Elle sert d'abord à repérer, à identifier des éléments isolés, à déconstruire ; cette étape d'objectivation des processus observés est menée dans le cadre d'un rapport triadique « observateur-situation-observé » comme l'ont montré R.C. Kohn et P. Nègre (1992).
- Puis, la seconde phase d'analyse proprement dite consiste à mettre en relation les divers éléments repérés dans les actions faites. Cette phase d'identification repère les différents facteurs mis en jeu par la pratique, cherche à mettre en évidence, à clarifier les différentes variables pédagogiques, didactiques, psychosociales, personnelles constitutives de la pratique. Elle s'efforce de les mettre en ordre, de les situer dans un réseau de sens et d'en interpréter les interactions. Ce moment d'interprétation tente de redonner le sens de la situation, de comprendre le sens des actions menées et des prises de décision. Processus de déconstruction et reconstruction du sens, la démarche d'analyse compréhensive menée dans l'Analyse de pratiques, est une approche transversale centrée sur les mécanismes sous-jacents aux pratiques et sur leur sens. L'analyse, dans cette phase d'interprétation, est menée grâce à des outils conceptuels, des référents théoriques qui permettent de comprendre l'action, d'expliquer la pratique. Cette phase est un moment de formation pour la personne qui analyse son action, « à condition de créer à la fois les conditions d'une décentration et d'une prise de conscience » (Faingold, 1993).

Il n'y a pas d'analyse possible sans outils conceptuels ; c'est pourquoi, nous définissons l'Analyse de pratiques comme une démarche instrumentée qui permet de construire progressivement une capacité à analyser, « un savoir-analyser », une métacompétence réflexive (Altet, 1996) par une décentration et une prise de conscience qui produit une lecture distanciée, autre de la pratique vécue, un recadrage de l'action.

Il reste à préciser que la démarche d'analyse n'est pas une démarche d'évaluation ; si elle dégage et met en relation les facteurs intervenants, elle ne mesure pas les écarts des actions produites à une norme. Elle n'est qu'une phase préalable qui peut être suivie d'une phase d'évaluation identifiée comme telle : celle-ci va alors consister en une mise en rapport entre un référent défini par le groupe, des normes et la réalité observée, par exemple dans certains cas, un référentiel de compétences.

Une pratique : la pratique d'une personne

Dans l'Analyse de pratiques, la pratique c'est la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre d'exécuter une activité. La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision : « C'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse » comme le dit Jacky Beillerot (1998) en précisant « d'un côté, les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies et les idéologies qui sont invoqués ». La pratique professionnelle recouvre donc bien :

- la manière de faire de chaque personne singulière, « le faire propre à cette personne » et « les procédés pour faire » qui correspondent à une fonction professionnelle définie, comme par exemple, le « savoir-enseigner » tel qu'elle est définie par un groupe professionnel particulier.

Pratique = faire, agir professionnel + traduit dans les manières
de faire d'une personne

32

Pendant, il y a plusieurs façons de définir la pratique.

En ergonomie, la pratique, c'est le travail attendu, requis, prescrit ; on peut la décrire en extériorité à partir des tâches réalisées.

À l'opposé, pour Bernard Honoré, psychiatre (1980), la pratique, c'est ce que l'on éprouve et ce que l'on pense à propos de ces actions, le vécu ressenti.

Ou pour Pierre Bourdieu, dans « le sens pratique », la pratique a des caractéristiques :

- la pratique est finalisée : elle a un objectif, une fin, une visée ;
- la pratique est traduite dans des techniques, « les gestes professionnels » ;
- la pratique est contextualisée, liée à une situation donnée ;
- la pratique est temporelle, se situe dans un temps donné, est liée à des variations aléatoires ;
- la pratique est valorisée, toute pratique met en jeu l'affectivité, l'intérêt ;
- la pratique est une réalité psychosociale ; elle renvoie au travail au sens général.

La pratique professionnelle peut être aussi définie comme une activité professionnelle située, orientée par des fins, des normes, celle d'un groupe professionnel, traduisant

les savoirs, les procédés et compétences – en actes – d'une personne en situation professionnelle.

L'Analyse de pratiques est, en formation professionnelle, une mise à distance de l'agir et un détour réflexif sur des actes professionnels par une personne en questionnement. La médiation de l'Analyse produit « une pratique réfléchie » à partir de la description de l'activité professionnelle et de l'engagement de la personne dans une attitude réflexive, elle favorise « un développement professionnel » (Lang, 1996). L'Analyse de pratiques en formation recouvre les deux volets de la construction professionnelle et personnelle de « la professionnalité ».

Le contexte de développement de la démarche : le processus de professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation

C'est d'abord avec l'actuel courant international de professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation, au sens de transformation structurelle de métier d'exécution en profession de responsabilisation à part entière, ou d'évolution des professionnalités, qu'on voit se développer les démarches d'Analyse de pratiques. Au niveau des formations, c'est le passage de formations qui appliquent des modèles, à des formations professionnelles (Rappart D. Bancel) et professionnalisantes. Le courant de professionnalisation réclame une transformation des formations académiques en formations professionnelles qui ont à développer la spécificité du métier, de la profession autour de savoirs professionnels propres, de haut niveau, acquis par une formation longue. Au sens de la sociologie anglo-saxonne des professions, le métier devient une profession lorsque sont mises en œuvre « des stratégies orientées par des objectifs et une éthique, à la place de règles d'action préétablies », (Perrenoud, 1993, Bourdoncle, 1991, Lemosse, 1989), et que se développe une attitude réflexive et autonome du professionnel. Pour les enseignants et les formateurs d'enseignants qui exercent un métier complexe, « une praxis » dans des situations toujours singulières, avec des publics particuliers, la formation professionnelle ne peut se résumer à l'apprentissage de techniques à appliquer ou reproduire comme dans un métier de technicien. Tout travail interactif produit des effets en situation qu'il est indispensable de connaître, d'analyser, de comprendre. À une charte du métier se substitue une éthique de la responsabilité.

Pour ce faire, l'institution va mettre en place de véritables formations professionnelles qui tentent de prendre en compte la spécificité du métier d'enseignant et le savoir-enseigner et favorise le développement professionnel des acteurs, la construction de leur identité.

On assiste, comme le montrent M. Tardif, C. Lessard, C. Gauthier (1998) à « une certaine convergence internationale » du développement de la problématique de la professionnalisation. Dans de nombreux pays, on observe de nouveaux

programmes ou des réformes visant l'amélioration de la formation des enseignants pour la rendre plus professionnelle ; on relève la définition d'un nouveau métier d'enseignant dans le sens de la mise en œuvre d'un travail plus réflexif, plus professionnel ; mais la réflexivité ne suffit pas à définir l'identité professionnelle de l'enseignant. Que vise la formation : « l'identité de l'enseignant d'hier centré sur l'enseignement, ou l'identité d'un enseignant centré sur l'apprentissage ? » (Develay, 1994)

Une inscription dans un modèle de formation « professionnalisante »

On peut définir une formation « professionnalisante » (Altet, 1996) comme une formation qui vise une maîtrise professionnelle spécifique et présente les caractères suivants :

– Une formation qui a une finalité pratique : construire, développer des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession enseignante ; une telle formation est finalisée par l'exercice pratique. L'Analyse de pratiques est une démarche qui se fait au plus près des réalités du terrain, de l'exercice professionnel. Il s'agit d'apprendre à réfléchir sur ce que l'on fait effectivement en situation, pour comprendre le fonctionnement de l'agir professionnel, sortir des routines, modifier l'action. Il s'agit d'analyser les situations vécues pour préparer les enseignants « à penser par eux-mêmes en action » (Altet, 1993) à l'aide de descripteurs des processus enseigner-apprendre, issus des recherches en didactique et pédagogie, ou issus de la pratique.

– Une formation qui développe « la spécificité de savoir-enseigner », qui insiste sur l'importance des « savoirs pour enseigner » à côté de la maîtrise des « savoirs à enseigner ».

L'enseignant professionnel est celui qui sait « cadrer et recadrer » (Clarke) les problèmes complexes qu'il affronte à l'aide de grilles de lecture, et est capable de s'adapter à des situations nouvelles.

– Une formation qui développe une pratique réfléchie : la notion de réflexivité est au cœur même de l'Analyse de pratiques ; il s'agit d'apprendre à réfléchir sur l'action, puis de réussir à réfléchir dans l'action (Schön).

L'Analyse de pratiques, une occasion de professionnalisation : les caractéristiques professionnalisantes des dispositifs d'Analyse de pratiques en place dans les IUFM vues par les formateurs

Si l'on regarde les IUFM qui ont développé des groupes d'Analyse de pratiques, ils se situent bien dans un processus de professionnalisation. À partir de l'analyse de contenu de treize plans de formation d'IUFM (1999) pour repérer la définition et la place données à l'Analyse de pratiques et des entretiens menés dans cinq IUFM (1998-99) auprès de formateurs lors d'actions de formation de formateurs sur « l'Analyse de pratiques », nous essayerons de dégager ce qui est dit s'avérer « professionnalisant » par les acteurs interviewés ; selon eux, un dispositif d'Analyse de pratiques s'inscrit dans :

- une formation professionnelle

Les dispositifs déclarés d'Analyse de pratiques visent à sortir d'un modèle de formation disciplinaire, académique et à instaurer une culture commune professionnelle chez les stagiaires. L'important dans la formation, c'est de savoir analyser ses pratiques professionnelles, de se construire « le savoir-enseigner » et une identité enseignante autour, ou non, d'un référentiel du métier. La théorie des compétences professionnelles, préconisée par le Rapport Bancel, est présente partout ; le travail est mené autour de la pratique en classe, autour de la gestion de la classe et facilite la construction de compétences professionnelles.

- une centration sur la pratique

Ce qui est primordial et constant dans tout groupe d'Analyse, c'est la référence au vécu, au terrain, la finalité pratique de la formation : il y a un primat de la pratique par rapport à la théorie et une dimension auto-référenciée importante. Par contre, selon les dispositifs étudiés, les moments d'Analyse de pratiques sont planifiés sur certains jours, où se font tout le temps, « à tout moment ». On retrouve souvent avec ces dispositifs de formation, deux points clés : « Un retrait du disciplinaire et une accentuation sur le pédagogique et le didactique ainsi qu'un abandon de la primauté d'une formation théorique. » (Lavigne, Nantes, 1998)

- une démarche autour d'une décentration de l'action

Le praticien prend du recul, est amené à se distancer de ses actes, un retour réflexif et un travail de réflexivité, par rapport à une pratique vécue. On observe une prise de conscience des modes d'action, une réflexion sur le sens de l'action, une intelligence des situations vécues.

- une tentative de clarification des variables en jeu pédagogiques et didactiques, un essai d'explicitation, de mise en mots des actions puis une étape d'Analyse proprement dite : elle va consister à mettre en relation des facteurs observés, à dégager les mécanismes sous-jacents, à problématiser la pratique vécue.

- un levier de changement des représentations et des pratiques

Un travail sur les représentations, la déconstruction des évidences apparaît comme essentiel. Les apports théoriques faits par les formateurs, didacticiens, psychopédagogues sont intégrés dans l'Analyse : ils aident à la lecture et à la compréhension de la pratique. L'importance des lectures plurielles, des référents théoriques interdisciplinaires et transversaux et des échanges est soulignée. Certains préfèrent parler de « compréhension de la pratique ».

- une problématique de la construction de l'identité professionnelle

Ce type de démarche de formation est bien un dispositif qui s'inscrit dans les transformations professionnalisantes de la formation d'enseignants et participe au mouvement « d'une nouvelle épistémologie de la pratique professionnelle » (Tardif, 1998) basée sur le principe que la pratique professionnelle constitue en soi un espace original de formation car elle est porteuse de contraintes spécifiques, à condition qu'elle soit théorisée (Altet, 1994 ; Perrenoud, 1994).

Les formateurs soulignent que l'Analyse de pratiques autour des activités menées en classe favorise la construction de l'identité professionnelle des stagiaires. Ils constatent que la démarche s'inscrit dans le temps : les activités d'Analyse de pratiques qui contribuent à la construction de l'identité professionnelle évoluent au fil du temps et changent d'objectif :

- Au début, dans les premières séances d'Analyse de pratiques, les stagiaires attendent des analyses qui constituent des réponses à des problèmes vécus dans le quotidien de leur métier. Ils cherchent à comprendre ce qu'ils ont fait pour résoudre les problèmes rencontrés et chercher avec l'aide des formateurs plus chevronnés des solutions toutes faites.
- Après plusieurs séances, les stagiaires ont intégré le fait que les problèmes de l'enseignement ne se résolvent pas à partir de solutions toutes faites. Cette prise de conscience des stagiaires montre qu'ils ne font pas qu'analyser leurs pratiques, mais qu'ils réussissent à produire des savoirs professionnels à partir d'elles. Les déclencheurs, les mises en situation de l'Analyse de pratiques évoluent eux aussi tout au long de l'année de formation.

- une démarche qui implique la personne

L'intérêt de cette démarche d'Analyse de pratiques, c'est qu'elle vise à la fois une formation personnelle et professionnelle, qu'elle cherche à développer des compétences professionnelles tout en travaillant sur l'implication de la personne. Dans ces moments d'Analyse, il y a identification des difficultés qui ont été éprouvées, ressenties dans l'action : le praticien décrit des incidents critiques vécus et s'efforce de les mettre à distance puis en mots. On observera la prise de conscience des aspects implicites du travail du praticien : faire émerger les prises de conscience est un des objectifs prioritaires de l'analyse de pratiques.

Souvent dans ces groupes d'Analyse, il n'y a pas de référentiel de compétences : beaucoup de formateurs qui s'efforcent de développer la réflexivité, sont contre une modélisation de compétences préalablement définies et découpées ; ils défendent l'idée d'une approche globale du métier intégrant les compétences au niveau de la personne.

Le Groupe d'Analyse de pratiques est une façon de réagir contre les formations comportementalistes, en compétences « décomposées » et de proposer une nouvelle forme de construction de l'identité professionnelle par l'action des personnes, sujets-acteurs de leur formation ; c'est alors par et dans le groupe de pairs que se reconstruisent, avec l'aide du formateur, les normes du métier.

- une démarche qui permet l'émergence de compétences collectives

Certains formateurs relèvent une tendance produite par l'Analyse groupale : elle contribue à créer une « nouvelle identité collective d'enseignant » qui ne soit pas seulement disciplinaire (*l'enseignant membre de sa discipline / mais aussi membre de la communauté éducative*) ;

En résumé, des formateurs dégagent six apports clés de la démarche :

- « la remise en cause du modèle applicationniste ; la fin de la pédagogie du modèle ;
- une forte valorisation de l'écoute du stagiaire ;
- une mise en responsabilité du stagiaire sur le terrain ;
- une attente des capacités du stagiaire à théoriser sa pratique ;
- une reconnaissance du stagiaire comme sujet ;
- un pari sur l'émergence de compétences collectives » (Rapport CREN/IUFM, Nantes, 1998).

Mais c'est auprès des stagiaires, par des entretiens en fin d'année de formation, que nous avons essayé de relever leur perception des dispositifs d'Analyse de pratiques existants.

Le rôle d'une démarche d'Analyse de pratiques dans le rapport aux savoirs professionnels : la perception des stagiaires

En formation professionnelle, les formateurs travaillent souvent sur « les représentations du métier ». En effet, toute activité professionnelle se fonde sur un système plus ou moins cohérent et conscientisé de ce qu'est la profession qu'ils exercent et son activité : les représentations professionnelles. Mais on interroge peu les formés sur leur rapport aux savoirs professionnels qui constituent leur métier. Ce concept-carrefour utilisé pour les savoirs des élèves dans les recherches récentes peut être transféré au niveau des savoirs professionnels pour aider à comprendre des effets-formation.

Nous avons repris la définition que donnent Charlot, Bautier, Rochex (1992) du rapport au savoir : « C'est une relation de sens et donc de valeur entre un individu et les processus ou les produits du savoir. »

Notre enquête a porté sur deux IUFM qui mettent en œuvre des systèmes de formation différents. Dans chaque IUFM nous avons interrogé 80 stagiaires par des entretiens semi-directifs ; nous leur avons demandé ce qu'était apprendre un métier, à quoi servent les savoirs qu'ils apprennent à l'IUFM dans leur pratique, et comment ils les utilisent, quelles en sont les retombées dans leur travail ; à quoi servait le dispositif d'Analyse de pratiques.

Pour l'enseignant, le rapport aux savoirs professionnels n'est jamais un rapport strictement cognitif, il est médiatisé par le travail qui trie, hiérarchise les savoirs utilisables pour résoudre les problèmes quotidiens. Comme M. Tardif et C. Lessard le montrent (1999), le rapport aux savoirs professionnels de l'enseignant est un rapport identitaire. Les travaux récents insistent sur l'importance des savoirs d'expérience comme fondement de la compétence professionnelle enseignante.

Dans les réponses obtenues nous avons pu dégager trois types de rapport aux savoirs :

- Le rapport le plus souvent relevé est un *rapport instrumental aux savoirs*, comme chez les élèves : le savoir professionnel est perçu comme un savoir qui sert, qui est mis en relation directe avec des savoir-faire professionnels précis ; 42 % des stagiaires interrogés ont ce type de rapport (moyenne obtenue pour les deux IUFM). Dans ces entretiens, « c'est faire qui est important », « enseigner est un métier d'action », et globalement, ces stagiaires rejettent les apports théoriques reçus en formation.
- Un autre rapport au savoir se dégage, on peut l'appeler un *rapport professionnel au savoir*. Pour 33 % des stagiaires, le savoir a une fonction, il permet une distanciation, un recul, il favorise un autre regard sur les pratiques, il sert à analyser, à comprendre et à recadrer l'action. Ces stagiaires allient la théorie à la pratique, à l'analyse de la pratique. Dans ces discours, le savoir professionnel est légitimé, reconnu ; apprendre le métier s'inscrit dans une dynamique professionnelle de développement.
- On relève un troisième type de rapport au savoir, « un *rapport intellectuel au savoir* », il s'agit d'apprendre les savoirs professionnels par goût, par curiosité, pour le plaisir d'apprendre, rapport appelé « *rapport esthétique* » dans une recherche récente sur la formation continue (Cautermans, Demailly, 1999). Dans ce cas, qui concerne 21 % des enseignants interrogés, les stagiaires apprennent par curiosité et plaisir et se situent dans une dynamique personnelle plus que professionnelle.

Or, dans notre enquête sur le rapport au savoir des stagiaires dans deux IUFM différents, ces trois formes différentes du rapport au savoir professionnel telles que les

stagiaires les décrivent ne sont pas de même ordre dans les deux IUFM. Il nous est apparu que le modèle de formation mis en œuvre, en particulier la présence ou non d'une démarche systématique d'Analyse de pratiques, produisait un certain rapport à la formation et aux savoirs professionnels acquis au cours de la formation.

Le rôle de l'Analyse de pratiques et du modèle de formation

Certains modèles de formation sont plutôt centrés sur une logique épistémique d'apprentissage de savoirs et de savoir-faire et de leur application alors que d'autres sont plutôt centrés sur une logique socioprofessionnelle de conscientisation et d'analyse des pratiques réelles. Les deux IUFM présentaient ces deux modèles contrastés.

Un des deux IUFM perçoit la formation selon une perspective modélisante des pratiques où le stagiaire imite, applique, met en œuvre les savoirs proposés en formation, le second correspond à une optique professionnalisante où le stagiaire analyse ce qu'il fait et essaie de construire une stratégie adaptée.

Or, on relève dans l'IUFM A, où la formation semble plus modélisante, où des cours théoriques précèdent ou succèdent aux stages sur le terrain, que le rapport au savoir est plus instrumental ; on observe ce type de rapport chez 53 % des stagiaires. Par contre, il n'est que de 31 % dans l'IUFM B, qui lui, a mis en place une formation professionnalisante où le dispositif d'Analyse de pratiques est un dispositif central, fédérateur autour duquel se situent les autres composants de la formation. Dans ce dispositif, les savoirs théoriques sont apportés au cours des séances d'analyse de pratiques pour permettre la lecture des situations pratiques analysées et en rendre intelligible le fonctionnement observé (Altet, 1999).

Quand on compare le type de rapport au savoir professionnel, on note la même différence : il n'est que de 25 % dans l'IUFM A et de 41 % dans l'IUFM B.

Par contre le rapport intellectuel au savoir, plus lié aux personnes, est quasiment le même : 22 % dans l'IUFM A, 20 % dans le B.

On peut expliquer la présence de cet effet-formation sur le rapport aux savoirs professionnels par le fait que dès la formation, le statut du savoir n'est pas le même. Dans une formation modélisante, le savoir est une règle d'action imitée, inculquée qui a une fin en soi : on l'apprend comme tel, théoriquement, il est déconnecté de la situation pratique, décontextualisé et on tente de l'appliquer en situation réelle. Dans une formation par l'Analyse de pratiques, la démarche consiste à développer la capacité d'analyser à l'aide de savoirs-outils qui permettent la lecture des situations vécues observées. Ces savoirs-outils aident à formaliser, à rationaliser l'expérience et ont une dimension de changement des représentations. Présentés comme des outils pour lire et comprendre les pratiques, les savoirs professionnels s'intègrent dans un processus de réflexivité et de développement de la personne. On peut penser que ce modèle de formation initiale est plus à même d'installer une attitude de questionnement sur les pratiques à venir et une demande de formation continue chez l'enseignant, comme certains entretiens semblent déjà l'indiquer.

La démarche d'Analyse de pratiques paraît bien produire un effet sur le rapport aux savoirs professionnels en construction. Il serait intéressant de pouvoir identifier les effets d'une formation continue par l'Analyse de pratiques sur ce rapport aux savoirs professionnels des enseignants. Une enquête actuellement en cours (Altet, 2000) auprès d'enseignants en formation continue permet de retrouver les trois types de rapport aux savoirs identifiés en formation initiale. Il reste à confirmer le changement dans le rapport aux savoirs dû à une formation par la médiation de l'Analyse.

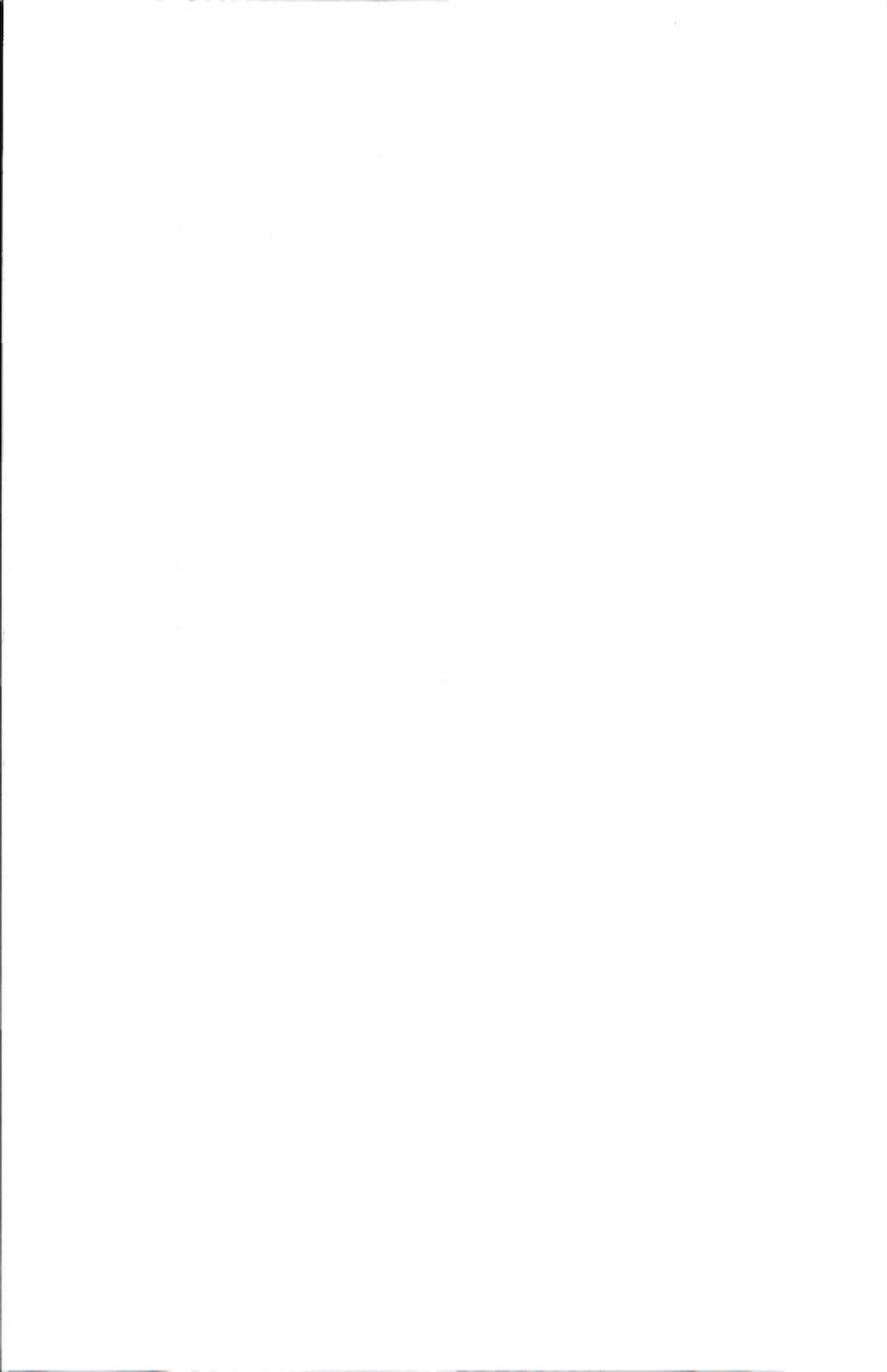
En résumé, la démarche d'Analyse de pratiques est bien perçue par les formateurs comme par les stagiaires comme un outil de professionnalisation à travers la mise en place d'un dispositif, temps, espace intermédiaires qui favorise l'articulation pratique-théorie-pratique, l'intégration et la transposition des savoirs dans l'action, l'attitude réflexive en situation professionnelle.

Dans la perspective d'une plus grande articulation de la formation initiale et de la formation continue dans les IUFM, c'est une démarche stratégique pour accompagner la construction de l'identité professionnelle enseignante et son développement.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1994). – *La Formation Professionnelle des Enseignants*, Paris, PUF, 283 p.
- ALTET M. (1994). – « La professionnalité enseignante vue par les enseignants », in *Revue Éducation et formations*, Paris, DEP, n° 37.
- ALTET M. (1996). – « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser », in Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud P., *Former des enseignants-professionnels : quelles stratégies, quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck.
- ALTET M. (1996). – « Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignant : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique », in C. Blanchard-Laville et D. Fablet, *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- ALTET M. (1998). – « Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de 'l'enseignant-professionnel' et une culture professionnelle d'acteur ? », in M. Tardif, C. Lessard, C. Gauthier, *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, PUF.
- ALTET M. (1999). – « Analyse plurielle d'une séquence d'enseignement-apprentissage » in revue « *les cahiers du CREN* », CRDP Nantes.
- ALTET M. (2000). – *Savoirs enseignants et rapport aux savoirs professionnels en formation*, Actes du Colloque de Sfax.
- BOURDONCLE R. (1991). – « La professionnalisation des enseignants », in *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, n° 94.

- BOURDONCLE R. (1993). – « La professionnalisation des enseignants », in *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, n° 105.
- FABRE M. (1994). – *Penser la formation*, Paris, PUF.
- FAINGOLD N. (1993). – *Décentration et prise de conscience. Étude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques*, thèse de doctorat, Paris X Nanterre.
- JOBERT G. (1988). – « Identité enseignante et formation continue des enseignants » in *Éducation permanente*, n° 96.
- LANG V. (1999). – *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris, PUF.
- LEMOSSE M. (1989). – « Le professionnalisme des enseignants », in *Recherche et formation*, Paris, INRP, n° 6.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (1996). – *Former des enseignants-professionnels : Quelles stratégies, quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck.
- PAQUAY L. (1994). – « Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant », in *Recherche et Formation*, n° 16.
- PERRENOUD P. (1994). – *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*, Paris, l'Harmattan.
- Rapport de la Commission BANCEL* (1989).- « Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres », MEN 10 octobre 1989.
- TARDIF M., LESSARD C., GAUTHIER C. (1998). – *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, PUF.
- TARDIF M., LESSARD C. (1999). – *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, De Boeck.



LE MÉMOIRE PROFESSIONNEL IUFM EST-IL PROFESSIONNALISANT ?

MICHEL FABRE, VINCENT LANG*

Résumé

À l'aune d'un modèle de professionnalisation étroit, fondé sur le développement de compétences techniques ou cliniques, le caractère professionnalisant du mémoire professionnel (MP) apparaît problématique. On ne peut établir un effet mesurable du MP sur les compétences à faire classe, à se construire une éthique ou à intégrer des savoirs scientifiques. Mais le peut-on pour les autres dispositifs de formation ? Si l'on adopte une vue plus large du processus de professionnalisation, incluant la quête identitaire et l'affiliation professionnelles, les tensions qui traversent les conceptions du MP et les dispositifs qui l'accompagnent, deviennent plus intelligibles. Mais on ne peut affirmer clairement que le MP joue un rôle décisif dans la socialisation professionnelle des débutants. Il faut donc récuser l'illusion militante comme le discours dénonciatoire : le MP est bien une occasion de professionnalisation à saisir par les stagiaires, laquelle s'avère plus ou moins riche selon les sites, les dispositifs mis en place et les modèles de formation. Le MP pourrait devenir (davantage) professionnalisant si on le concevait comme une démarche et un discours pédagogiques avec leurs spécificités et leurs exigences.

43

Abstract

By the standards of a narrow model of professionalization based on the development of technical or clinical skills, the professionalizing nature of the professional dissertation appears as problematical. One cannot establish a measurable effect of the professional dissertation on the teaching skills, the ability to form personal ethics or to integrate scientific knowledge. But is this possible with the other training systems ? If one adopts a wider view of the process of professionalization including the search for identity and the professional

* - Michel Fabre, Vincent Lang, Université de Nantes et Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN).

affiliation, the tensions induced by the conceptions of the professional dissertation and the training systems that go with it, become more understandable. However, one cannot assert clearly that the professional dissertation plays a decisive role in the professional socialization of beginners. One must therefore object to the illusions of militants as much as to the denunciations of detractors: the professional dissertation proves to be an opportunity to professionalize which the trainees must seize, even if it is more or less rich depending on the site, the training systems and the training models. The professional dissertation could become more professionalizing if it were conceded as a pedagogical reasoning and thinking with their specificity and requirements.

44

Tout comme les IUFM dans lesquels il vient prendre place, le mémoire professionnel (désormais MP) tente de se définir dans le cadre du rapport Bancel. La question de la professionnalisation est donc constitutive de l'institution du MP, qui doit traiter un problème « professionnel » et se démarquer ainsi d'un simple récit de pratique, d'une dissertation, ou encore d'un mémoire universitaire (1). Avec l'introduction du MP, la formation des maîtres s'inspirait de nombreuses formations professionnelles initiales extérieures à l'Éducation nationale et généralisait ce qui, à l'intérieur, ne concernait jusqu'alors que certaines formations spécialisées du premier degré ou initiales du second degré (Guigue-Durning, 1992 ; Dajaoui, 1992). Le MP n'appartenait donc pas à la culture de la formation initiale des maîtres. On comprend qu'il ait été – avec la formation commune – l'objet le plus controversé, au dehors comme au dedans de l'institution. C'est qu'il cristallisait toute une série d'enjeux, fonctionnant même comme un véritable analyseur de l'acceptation ou du rejet des perspectives de professionnalisation ouvertes par le rapport Bancel. Il enclenchait en effet un questionnement identitaire en interrogeant les compétences des formateurs comme des formés et en brouillant les positionnements des différents acteurs de la formation : conseillers pédagogiques, professeurs d'IUFM, inspecteurs et universitaires (Chantaine, 1992 ; Baillat, 1996).

Aujourd'hui que se sont apaisées bien des polémiques et que le MP est devenu pratique courante, il est possible de poser sereinement la question de sa fonction professionnalisante. Encore peut-on la formuler dans deux paradigmes différents du processus de professionnalisation. Si l'on se centre sur le développement professionnel, la « professionnalité » se définit en termes d'acquisition de compétences d'un haut degré d'expertise. Ce paradigme relève bien d'un procès de travail (au sens

1 - Arrêté du 2 juillet 1991 et circulaire du 14 novembre 1994.

d'Habermas, cf. Lang, 1999) et pose essentiellement la question de l'efficacité dans le cadre d'une logique instrumentale, selon des modalités tantôt technicistes et tantôt cliniciennes. Mais le processus de professionnalisation ne relève-t-il pas également d'une autre logique, communicationnelle, fondée cette fois sur « des interactions médiatisées par des symboles » ? (Habermas, 1968). Comme tel ce « professionnisme » (Bourdoncle, 1991) vise essentiellement la construction d'une identité pour soi et pour autrui et une reconnaissance institutionnelle.

Sans doute ces deux paradigmes révèlent-ils en réalité deux dimensions de la professionnalisation, inséparables et même nécessairement articulées. Mais comme elles sont susceptibles de décalage et de tensions, il nous paraît important de dédoubler ici la question de la professionnalisation du MP en nous gardant autant de l'enthousiasme militant que de la rhétorique dénonciatrice.

LE MP À L'AUNE D'UN MODÈLE DE PROFESSIONNALISATION CENTRÉ SUR LES COMPÉTENCES

On peut tout d'abord questionner le MP du point de vue d'un modèle de professionnalisation axé sur les compétences à acquérir, qu'elles soient d'ordre technique ou clinique. Il s'agit alors de prendre en compte l'apprentissage d'un métier spécifique situé dans un contexte organisationnel donné et qui s'est largement transformé (Lang, 1999). On se centre ici sur l'efficacité professionnelle. Dans quelle mesure le MP apporte-t-il sa contribution au développement professionnel ?

Traitant d'un problème professionnel, le MP est ordonné à la pratique effective d'enseignement ou d'éducation sur le terrain. Mais, comme il est censé se distinguer d'une simple description ou récit, il doit en principe effectuer une problématisation de l'expérience professionnelle à l'aide de référentiels théoriques, ce qui emmène inévitablement une référence à la recherche. D'autre part, le MP relève du cadre institutionnel de l'IUFM régi par plusieurs niveaux de normes (celles de la fonction publique, celles de l'Éducation nationale, celles de l'institut de formation). On ne peut donc traiter de la professionnalisation du MP sans prendre en compte cet espace quadripolaire (le terrain, les savoirs universitaires, les normes, la recherche) qui définit de véritables « dynamiques de professionnalisation » (Lang, 1999). Un tel espace ne forme pas un tout cohérent, mais plutôt un système de tensions que le MP doit prendre en compte pour assurer sa légitimité (Fabre, Lang, Benoît, 1999 ; Galatanu, in Cros, 1998). Ainsi, la question du caractère professionnalisant du MP ne se pose pas seulement au chercheur distancié, mais déjà à l'intérieur de l'institution IUFM, dans la mesure où ces dynamiques de formation peuvent se cristalliser en modèles différents, éventuellement conflictuels, de formation des maîtres.

Le MP et le terrain : un dire sur le faire

Dans le cadre de la formation des maîtres, existe une dynamique de développement professionnel qui se pense dans l'idéal du compagnonnage. Il s'agit d'un pôle artisanal de la formation centrée « sur les éléments de métier que les praticiens révèlent dans l'exercice professionnel » (Lang, 1999). De ce point de vue, la question posée au MP est celle de son intérêt pour faire la classe et au-delà pour l'exercice effectif du métier d'enseignant.

Le « terrain » peut venir contester le MP de trois manières. D'abord l'apprentissage du métier devrait privilégier l'expérience pratique, le faire et non le dire sur le faire. Ensuite, l'authenticité du MP s'avère problématique dans la mesure où les conditions de suivi ne permettent pas toujours de s'assurer de la réalité de l'expérience relatée, de l'enquête construite... Enfin, les stagiaires eux-mêmes, dont la préoccupation principale reste « la première classe », peuvent s'étonner que l'on demande à des débutants de réfléchir sur une pratique qu'ils n'ont pas encore. Ces formes de contestation visent à minimiser la place du MP dans la formation et la certification ou à l'infléchir vers des genres « pratico-pratiques » comme le rapport de stage (Cros, 1994, 1996, 1998).

Le chercheur peut-il répondre à ces contestations ? Il lui est impossible de mesurer les répercussions du MP sur les pratiques effectives, présentes ou à venir. Il ne peut en effet rien conclure du « dire sur le faire » au faire effectif. Tout au plus peut-il tenter de repérer, dans les textes de MP, des « traces de compétences » susceptibles d'être réinvesties dans la pratique. Mais précisément, rien ne permet de montrer une quelconque influence du MP sur la pratique de la classe (Gomez, 1999). Certes on peut toujours invoquer les pouvoirs réflexifs de l'écriture. Mais le MP n'est pas à l'abri de ses effets rhétoriques comme les rationalisations après coup à des fins justificatrices et défensives dans un langage « pédagogiquement correct ».

C'est l'absence de véritable contextualisation des pratiques qui constitue ici le point d'achoppement dans la mesure où le MP a tendance à mettre en scène un enseignant quelconque, face à des élèves quelconques dans un contexte abstrait (Gomez, 1999). C'est bien dans cette mise en scène que se creuse l'écart entre le dire et le faire, lequel devient manifeste lorsqu'un mémoire analyse brillamment l'échec du faire ; ou inversement s'abrite derrière la réussite du faire ; ou encore masque l'échec du faire dans une rhétorique du « bien dire » ou du pédagogiquement correct.

Le MP et les normes : le cadre et l'autonomie

On peut trouver pesant l'ensemble des normes qui régissent le métier d'enseignant et à plus forte raison le professeur stagiaire. Mais la complexité des situations d'enseignement et d'éducation fait que l'institution ne peut plus, comme par le passé, contrôler les faits et gestes des acteurs et ainsi les protéger de toute remise en cause extérieure. Chaque professeur et particulièrement le professeur stagiaire, peut donc se sentir livré à lui-même dans l'exercice quotidien de son métier tout en ayant l'impression que l'institution ne lui pardonnera pas ses erreurs. Cette référence normative constitue bien l'un des pôles d'une dynamique de professionnalisation dans la mesure où le stagiaire est censé se construire une éthique professionnelle, non pas sur le mode des professions libérales, mais à l'intérieur d'un corps d'État (Bourdoncle, 1993). Le MP peut-il contribuer à faire de l'enseignant un professionnel responsable, capable d'assumer des choix stratégiques et tactiques dans des espaces qui ne sont pas nécessairement balisés par l'institution, quitte à prendre ses distances par rapport aux autorités ? (Guibert *in* Cros, 1998)

La référence quasi universelle aux Instructions Officielles (désormais IO) dans les MP ne signifie pas automatiquement soumission à l'autorité. En effet, les IO sont traitées selon plusieurs modalités (Chareau, 1983). Comme discours de la loi, elles prescrivent ce qui est à faire mais sont également invoquées pour légitimer et « couvrir » ce qui a été fait dans le MP. Comme discours de la morale, elles définissent un axe de progrès. Ainsi par rapport aux manières de faire du passé, elles définissent l'actualité pédagogique, sa modernité. Elles permettent également la détermination d'objectifs pour l'enseignement apprentissage. Enfin, les IO et surtout leurs instructions d'application (relayées par toute une littérature de didactique prescriptive) constituent un discours de la méthode pour la mise au point des dispositifs et des situations d'apprentissage (Gomez, 1999). Bref, la référence aux IO n'est pas univoque. On trouvera des mémoires qui prennent leur distance, soit en contestant la modernité du discours officiel, soit, plus couramment en constatant le décalage entre ce qui est demandé et les compétences réelles des élèves. Si la première attitude ouvre sur l'innovation, la seconde est plus ambiguë car l'apparente critique peut valoir également comme excuse préalable d'un échec pédagogique.

La contribution du MP à la formation d'une éthique professionnelle, dépend sans doute largement des dispositifs d'accompagnement mis en place dont on sait qu'ils sont très divers et plus ou moins modélisants. Car différents styles de normativité existent aussi bien en ce qui concerne l'action pédagogique ou éducative visée que la manière de construire le mémoire lui-même (Gomez, 1999). Il faut sans doute distinguer la normativité des modèles (impositions de façon de faire) et la normativité de paradigmes ou de problématiques (proposition d'un champ de recherche permettant d'ouvrir une large gamme de manières de faire).

On comprend que le MP relève lui-même d'un enjeu éthique dans la mesure où il se trouve pris entre l'impératif de la certification et les exigences de la formation. Sans doute le MP pourrait-il contribuer à l'autonomie de l'enseignant débutant si celui-ci avait la capacité d'interroger l'appareil normatif en le référant d'une part à un réel suffisamment contextualisé et d'autre part à une culture scientifique suffisamment assurée.

Le MP et les savoirs issus de la recherche

La professionnalisation vise en effet le remplacement de manières de faire intuitives ou traditionnelles par des savoir-faire rationnels, scientifiquement fondés. La compréhension du rapport entre savoirs scientifiques (au sens large) et savoirs professionnels s'avère certes très délicate et déborde la relation d'application à laquelle on est toujours tenté de la réduire. La présence de savoirs de haut niveau dans les MP pourrait cependant constituer un bon indice de cette « universitarisation » de la formation professionnelle.

Dans le cadre d'une recherche INRP en cours (2), Gomez et Hostein analysent 130 mémoires. Ils constatent l'absence de références scientifiques dans un nombre conséquent de mémoires. Ils notent la grande diversité des notions évoquées (67 notions différentes dans le corpus analysé) mais, en contrepartie, une absence étonnante des notions maîtresses de la psychologie des apprentissages. Le mémoire standard ne se réfère, au mieux, qu'à une seule notion. Encore est-elle très souvent empruntée à des articles de vulgarisation, sans remontée à la source. Ces notions sont généralement définies, plus rarement commentées, jamais critiquées. Elles ne jouent le plus souvent qu'un rôle de simple « étiquetage » des pratiques quand ce n'est pas celui de « prêt à penser ». Le MP les mobilise le plus souvent à des fins rhétoriques (pour répondre aux injonctions de produire des références théoriques), mais aussi, quoique plus rarement, à des fins d'explication, pour rendre compte d'un phénomène ou encore à des fins d'organisation : on dérive alors de la notion utilisée, des procédures ou des objectifs.

L'étude des bibliographies chez des PLC de Lettres (Benoît, 1999) vient nuancer ces résultats sans en altérer le sens. On relève 7 références en moyenne par mémoire. Seulement 13,6 % des références concernent des articles ou des ouvrages de recherche. La majorité (71 %) concerne des ouvrages de diffusion (livres ou articles

2 - « Recherche en éducation, formation et pratiques professionnelles, circulation et problématisation des savoirs » dirigée par J.-L. Derouet et J.-L. Martinand dont le volet recherche sur le mémoire professionnel est piloté par A. Gonnin-Bolo (CREN et IUFM des Pays-de-la-Loire, IUFM de Bordeaux et Versailles).

destinés aux enseignants), et le reste (57,4 %) des manuels ou autres supports d'enseignement. Cette recherche souligne également des effets de site et des évolutions dans le temps quant à la quantité et la nature des références. Il reviendrait à une sociologie des réseaux de repérer et de caractériser les microcultures didactiques et professionnelles qui différencient les temps et les lieux et qui font par exemple que les mémoires Rennais citent deux fois plus que les nantais les ouvrages du collectif de la revue *Pratique*, ou encore, que plus des deux tiers des références nantaises en Didactique du Français Langue étrangère concernent les ouvrages du « groupe de Toulouse ».

Le MP et l'activité de recherche

Le MP est référé à la recherche dès sa définition, sinon dans les textes officiels du moins dans le rapport Bancel et les directives locales (propres à chaque IUFM) qui accompagnent sa mise en place. Que l'enseignant doive devenir un chercheur dans son domaine, que cette initiation à la recherche doive commencer dès la formation initiale, telle est l'expression d'une dynamique de professionnalisation qui voit dans l'IUFM une instance de recherche pédagogique, un lieu d'innovation. Mais le MP est-il « vraiment » de la recherche ?

Différents travaux s'efforcent de clarifier la notion de recherche (Beillerot, 1990 ; AECSE, 1993). Un consensus se réalise autour de quelques critères comme la visée de production de connaissances, l'acceptation des principes de rigueur et de sincérité, la construction d'une problématique théorique, la mise en œuvre de méthodologies explicites, l'acceptation de la discussion des résultats. Par contre les jugements diffèrent quant au rapport entre MP et recherche. Certaines analyses rapprochent recherche et pratique selon diverses formules : recherche spécifiée ou liée à l'action (Barbier, 1985), recherche dans l'action (Paquay, 1994), de telle sorte que le MP se situe entre analyse des pratiques et recherche (Altet, 1996), ou encore constitue un trait d'union entre formation et recherche (Gomez, 1999). Mais d'autres analyses distinguent « faire de la recherche », « être en recherche », qui désigne une attitude de curiosité active, ou encore « se former par la recherche », processus dans lequel la transformation des représentations du sujet prend le pas sur la production du savoir (Altet et Fabre, 1994).

En effet, le MP vise plus la résolution d'un problème « local » que la construction de connaissances nouvelles et reste faible sur le plan théorique. D'autre part, le recueil et le traitement des données s'avèrent pointillistes et souvent non explicites (3). Enfin,

3 - Selon Comiti et Nadot (*in Cros et alii*, 1994), il s'agit là des principales difficultés évoquées par les stagiaires.

alors que la recherche vise l'apport de savoir à la communauté scientifique, le MP a pour premier bénéficiaire le stagiaire lui-même, voire les acteurs de l'expérience relatée. Les évaluateurs du mémoire sont d'ailleurs plus des interlocuteurs auxquels on présente l'état d'un travail que des experts qui jugent de sa valeur scientifique (Simon, *in* Gomez, 1999). Bref, si la démarche du MP relève bien, comme celle de la recherche, d'une activité de traitement des problèmes, cela ne suffit certainement pas pour assimiler les deux activités (Gomez et Hostein, 1996 ; Cros, 1994).

Par-delà ces remarques épistémologiques, la comparaison entre MP et recherche n'est pas exempte d'enjeux de « labélisation ». Il s'agit soit de redorer le blason d'une formation professionnelle que l'on voudrait universitaire, soit de marquer au contraire la distance entre MP et mémoires de maîtrise. Mais d'une part il n'existe pas de reconnaissance universitaire du MP et d'autre part, leur volonté de « distinction » conduit souvent les universitaires à édicter des exigences en matière de recherche qu'ils ont bien de la peine ensuite à retrouver dans les mémoires de maîtrise ou de troisième cycle.

On ne peut donc pas conclure à un effet mesurable du MP sur le développement professionnel. Ce qui détruit certes quelques illusions mais ne doit pas désespérer. Ne peut-on en dire autant de bien d'autres éléments de formation ? En réalité, si les acteurs jouent le jeu, le prennent au sérieux et pour ce qu'il est, en renonçant à toute référence obscurcissante à la recherche, le MP peut s'avérer une occasion irremplaçable de développement professionnel car il oblige à travailler, par l'écriture, aux points où se croisent et se mettent en tension les différentes dynamiques de professionnalisation : le sens du terrain, le rapport aux normes et l'investissement théorique.

LE MP À L'AUNE D'UN MODÈLE DE PROFESSIONNALISATION ÉLARGI

Le sens du MP relève-t-il davantage de l'entrée du débutant dans le métier avec les transformations identitaires qui lui sont liées ? Plus que d'intégration ou de production de savoirs, il s'agirait bien plutôt de production de soi, dans une dynamique de présentation de soi, d'affiliation, de socialisation professionnelle. Dans cette perspective, le MP présente une cristallisation provisoire de manières légitimes de se définir soi-même et d'être reconnu par les autres dans un contexte socialement normé. L'IUFM n'est pas seulement un espace de construction de compétences professionnelles, il est également un univers symbolique où se jouent la reconnaissance des identités construites au cours de la socialisation professionnelle, mais aussi (et surtout ?) l'affirmation de nouvelles identités enseignantes.

Trois tensions

Trois tensions traversent le dispositif du MP qui rendent nécessaire la prise en compte de cette problématique de l'identité dans un modèle de professionnalisation élargi.

■ Les recherches sur les conceptions du MP (chez les formateurs comme chez les formés), font apparaître une tension entre centration sur le produit et centration sur le processus ou « travail du mémoire » (Gomez et Hostein, 1996). Pour certains formateurs, la valeur du MP dépend des qualités formelles du texte produit, du niveau de problématisation théorique de son objet, du soin avec lequel s'effectuent le recueil et le traitement des données. Le MP professionnel est apprécié ici comme un travail, qui, pour ne constituer sans doute qu'une étape dans un chemin de recherche, n'en est pas moins considérée comme un tout que l'on peut détacher du processus de production, lequel tombe alors dans l'inessentiel, en tant que vécu biographique contingent et simplement anecdotique. On questionnera donc un tel produit sur l'intelligibilité qu'il porte sur les questions éducatives, sur la cohérence et pertinence du projet pédagogique relaté. On appréciera le niveau de réflexion critique que le stagiaire est capable de porter sur son expérience. Mais on peut au contraire ne considérer le produit fini que comme la trace, provisoire, contingente et finalement inessentielle d'un processus de production considéré comme un chemin de recherche, comme un travail sur soi (Cros, 1998). Ici c'est l'élément de la biographie intellectuelle et même existentielle qui passe au premier plan. Le MP professionnel ne sera donc pas jugé d'après les caractéristiques formelles du produit fini mais ce seront plutôt l'authenticité de la démarche, l'intensité du travail sur soi, l'ampleur des changements de représentations qui seront évaluées, dans la mesure où l'on pourra les inférer sur la foi des choses écrites ou des choses dites en soutenance. C'est bien donc « l'être en recherche » que l'on cherchera ici à atteindre.

Certes, ces deux orientations ne s'excluent pas. Elles s'appellent même l'une l'autre dans la mesure où on ne peut juger du produit sans considérer le processus et où inversement on ne peut apprécier totalement le processus sans considérer les traces qu'en recèle le produit. On admettra également que la qualité du produit dépend de l'authenticité avec laquelle le stagiaire se met en recherche et inversement, que cet investissement dépend du degré d'exigence concernant le produit attendu. Mais il y a bien là matière à discussion au sein de l'IUFM entre deux conceptions du MP, selon qu'on le centre sur la formation de soi ou sur la production de savoirs professionnels, même si cette dichotomie reste insatisfaisante pour la pensée comme pour l'action de formation.

■ Une deuxième tension vient redoubler la précédente dans la mesure où l'on peut considérer l'écriture du mémoire tantôt dans sa fonction instrumentale d'exposition ou de communication d'une pensée déjà constituée et tantôt comme plus intimement

liée au travail de pensée lui-même et aux transformations cognitives, affectives, sociales qu'il ne manque pas de provoquer (Guibert, *in* Cros, 1998). Dans le premier cas, le fait que le MP soit écrit ne constitue somme toute qu'un fait contingent. Dans le deuxième cas au contraire, les caractéristiques de l'écrit – telles que les décrit Jack Goody (1977) – sont prises au sérieux en tant qu'elles favorisent la conscientisation, la distanciation et la réflexivité. De la sorte, le MP apparaît comme la trace d'une aventure de l'écriture impliquant des remaniements identitaires (Lerbet, 1992 ; Barbier et Demailly, 1994 ; Gomez et Hostein, 1996).

Sans doute faut-il ici distinguer la posture de chercheur de celle du formateur. Analyser le MP sous l'angle de l'écriture (par exemple Guibert, *in* Cros, 1996) est toute autre chose que le considérer comme une formation par l'écriture. Mais on peut penser une certaine contamination entre ces perspectives : le choix d'un objet de recherche révèle bien un intérêt et inversement, l'intérêt scientifique pour les phénomènes d'écriture attire l'attention de formateurs sur leurs rôles dans la construction du sujet.

■ Ces deux tensions viennent se fondre dans une troisième, entre trajectoire personnelle et socialisation professionnelle. Dans la mesure où il témoigne de la construction de formes identitaires (Dubar, 1991), le MP exprime d'une part une « transaction biographique », constitutive d'une identité pour soi, par laquelle les individus construisent leur appartenance et leur vision du monde et d'eux-mêmes ; compromis entre une identité héritée et une identité visée, elle travaille en particulier des continuités et/ou des ruptures avec les socialisations antérieures, essentiellement familiales et scolaires (Lessard, *in* Cros, 1998). Le mémoire manifeste d'autre part une « transaction relationnelle », entre identité attribuée par les différents acteurs de l'institution et identité provisoirement assumée. Le stagiaire doit montrer d'abord sa capacité à être identifié comme acteur de sa formation ; plus encore, il donne à voir les ajustements qu'il produit entre son avenir possible et sa vision de l'institution, il présente une anticipation de sa « carrière » (Hughes, 1958), de la manière dont il se positionne dans la diversité des sous-groupes du champ professionnel. Sur le plan de la formation, nous avons ainsi distingué quatre modes de valorisation de soi selon que le stagiaire met en avant, l'efficacité d'une action pédagogique, l'intensité d'un travail sur soi, l'appropriation de démarches ou la réflexion critique ; sur celui de la carrière nous avons répertorié dans les MP les formes d'affiliations professionnelles ou les idéaux professionnels auxquels aspire le stagiaire, lequel peut vouloir s'identifier à un « enseignant chevronné », bon praticien de terrain, à un « pro » à la pointe de l'actualité pédagogique, voire à un « innovateur », apportant un plus à la communauté professionnelle. Il peut également afficher une plus ou moins grande conformité à ce que l'institution attend de lui, voire une distance critique. (Fabre, Lang, Benoît, 1999 ; Benoît, 1999).

Cette tension est doublement mise en scène par le mémoire. En premier lieu, les MP semblent, dans leur constitution, osciller entre discours de la singularité biographique, de l'implication subjective dans un processus de formation de soi, voire dans une aventure de l'écriture, et discours d'affiliation présentant une conformité aux attributions présumées, gommant la dimension personnelle pour déployer un espace abstrait et impersonnel, voire fictif (Chantraine, *in* Cros et alii, 1994 ; Guigue, Giarmarchi, *in* Cros, 1998) dans lequel l'enseignant devient une sorte de « système expert » réagissant à une situation type. La première tendance manque la visée d'insertion professionnelle, dans l'autre, le développement professionnel reste abstrait et à la limite inauthentique (Galatanu, 1994 ; Gomez Hostein, 1996 ; Gomez, 1999). Mais le destin des MP illustre également cette tension : pour certains, formateurs ou stagiaires, le MP est considéré comme un écrit professionnel et donc public, lequel peut et doit être à la disposition de tous ; on admet alors des formes d'accumulation de « savoirs professionnels » dans la mesure où les mémoires peuvent servir de références (en tant que modèles ou ressources) pour les mémoires à venir (Guibert, *in* Cros, 1998) ; une autre tendance consiste à regarder le MP comme un écrit semi-public ou semi-privé, lié de si près à la biographie individuelle qu'il ne peut être l'objet que de diffusion restreinte, les formateurs étant en retrait par rapport aux stagiaires sur la question de la circulation du MP (Cros, 1998). Ainsi, le MP n'est que rarement conçu dans un cadre de circulation de l'information et de cumulation de savoirs professionnels. Une étude sur les PLC2 de Lettres montre d'ailleurs que les bénéficiaires invoqués sont d'abord les élèves (80 % des mémoires), ensuite les stagiaires eux-mêmes (60 %) et seulement enfin les collègues (20 %) (Benoît, 1999).

Ces trois tensions qui traversent le dispositif du MP et alimentent les controverses à son sujet, font éclater un modèle de professionnalisation trop étroit. Reste que le caractère professionnalisant du MP s'avère autant problématique pour la quête identitaire que pour le développement professionnel. Certes les travaux de recherche inscrivent le MP dans des problématiques de construction identitaire (Barbier et Demailly, 1994 ; Galatanu, 1994 ; Cros, 1994, 1998), en termes de fonctions ou de processus potentiels dont il est porteur, mais on n'enregistre ni d'effet mesurable ni d'effet garanti, et les chercheurs soulignent la perte d'identité des acteurs décrits et une socialisation paradoxale par évacuation du sujet et dépersonnalisation professionnelle (Gomez, 1999). Pourtant là encore le MP peut être, pour le stagiaire, une occasion irremplaçable de travailler sa double perspective identitaire, personnelle et professionnelle, car le MP est à la fois processus et produit, écriture personnelle et écriture outil, écrit privé et public.

Le mémoire professionnel comme écrit pédagogique

En réalité, le MP pourrait devenir véritablement professionnalisant, tant sur le plan du développement professionnel que sur celui de la quête identitaire, si l'on accep-

taut de le considérer comme un écrit pédagogique avec les spécificités et les exigences du genre.

Par pédagogie, on entendra, à la suite de Durkheim (1985), une « théorie pratique ». La pédagogie est bien une théorie qui ne saurait se confondre avec l'action de l'enseignant, c'est donc un discours ou un écrit, bref un dire sur le faire. Mais c'est une théorie un peu spéciale qui n'a pas pour finalité la connaissance désintéressée du réel mais la réflexion sur l'action éducative en vue de l'améliorer. Dans ce cadre, Jean Houssaye (1997) la définit comme « l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducatives par la même personne, sur la même personne ». Le pédagogue étant celui qui apporte un « plus » de savoir professionnel par cette réflexion même.

Le premier intérêt de cette définition est de congédier toute nostalgie scientiste. La réflexion pédagogique n'a rien à voir avec la science, même appliquée. Elle travaille dans la béance entre science et action et relève plutôt de ce qu'Aristote nommait prudence, d'où son « insoutenable légèreté » (Meirieu, 1995). D'après les travaux de Houssaye et de Meirieu, on peut relever trois traits du pédagogique. C'est d'abord un discours hétérogène qui mêle considérations théoriques, convictions éthiques, rappels de normes (IO), récits de pratique et descriptions du réel. C'est ensuite un discours « d'entre deux », entre théorie et pratique et où il s'agit pour la théorie de faire l'épreuve du réel. C'est enfin un discours animé en dernière instance par une dimension éthique, la sollicitude envers l'enfance ou envers l'adolescence, le pari d'éducabilité.

54

On peut donc nuancer le pessimisme des chercheurs. Aussi parfait soit-il, le MP restera toujours en défaut par rapport au faire, parce que la pédagogie se situe précisément entre dire et faire ; en défaut par rapport au savoir parce qu'elle est une dialectique de contextualisation et de distanciation réflexive ; à distance de la recherche et de la production de savoir scientifique, car elle est implication du sujet dans son action ; en délicatesse avec les normes car elle est inséparablement critique des normes existantes et recherche d'une éthique. Il suffit de lire les articles des revues pédagogiques les plus considérées pour constater que les défauts que l'on reproche au mémoire s'avèrent largement partagés.

De même, le rôle du mémoire dans la construction identitaire et les difficultés à régler les tensions qui traversent la dynamique de socialisation professionnelle s'éclairent si l'on pense le mémoire comme écrit pédagogique. En effet, le genre pédagogique est bien porteur d'une tension entre processus d'individualisation et processus de socialisation. La pédagogie renvoie en effet à l'approfondissement réflexif d'une expérience singulière et à la volonté de faire partager cette réflexion à la communauté professionnelle en vue de lui apparter un « plus ». C'est donc bien en assumant, avec

la plus grande authenticité possible, le caractère singulier et irréductible de son expérience et en l'élaborant par l'écriture que le pédagogue pourra dialectiser formation de soi et production de savoir professionnel.

Maintenant, à quelle condition le MP pourrait-il devenir véritablement professionnalisant ? Trois exigences nous semblent ici à l'œuvre : faire l'épreuve de la résistance du réel, accepter de se laisser interpeller, marquer sa sollicitude envers l'élève.

La pédagogie est tension entre le dire et le faire. L'intérêt du travail pédagogique, c'est de prendre en compte cette tension et de s'attacher à l'élucider. La pédagogie doit donc faire l'épreuve du réel par rapport aux utopies, réaliser l'écart entre l'événement et la planification, accepter l'autre en sa singularité. Bref, il s'agit ici de « la résistance de l'enfant et de l'adolescent à la volonté de l'éducateur » et du « travail de l'éducateur sur cette résistance » (Meirieu, 1995). Cette résistance constitue l'essence du « problème pédagogique ». Il ne s'agit d'ailleurs pas de forcer ces résistances mais plutôt, comme en psychanalyse, de les accueillir pour les élucider et les travailler (Rochex, in DAVISSE et ROCHEX 1998). Le MP ne pourra cependant le faire qu'en renonçant à toute mise en scène factice et abstraite pour affronter le caractère singulier des situations d'enseignement, les élèves tels qu'ils sont, les événements tels qu'ils se produisent (4).

Les résistances les plus difficiles sont celles que l'on trouve en soi. Il n'y a de pédagogie que si le maître accepte de se laisser interpeller dans son rapport au savoir et à sa discipline par la résistance de l'élève. C'est pourquoi la réflexion pédagogique est inséparable d'une quête identitaire et d'une recherche de modèles d'affiliation professionnelle. En ce sens, le MP, envisagé comme genre pédagogique, recèlerait une dimension herméneutique très forte dans la mesure où l'on y aurait à faire, moins à des essais scientifiquement ou techniquement contrôlés, qu'à une recherche de signification : à une « expérience », au sens existentiel plus que scientifique. Dans les textes réunis par DAVISSE et ROCHEX (1998), le MP apparaît ainsi comme un lieu où les stagiaires peuvent interroger leur identité disciplinaire de départ. Dans le choc de la « première classe », l'amour de la discipline universitaire (les mathématiques, la littérature...) et ses exigences propres, entre en tension avec la sollicitude pédagogique qui impose d'accepter les élèves tels qu'ils sont. C'est cette tension qu'il convient d'élucider pour ne pas céder aux dichotomies simplistes. Sans doute ne s'agit-il pas de renoncer à sa discipline pour enseigner. Le travail de deuil consisterait plutôt à en récuser les formes les plus académiques afin de l'envisager comme culture vivante, pour soi comme pour les élèves : ce qui ouvre un questionnement didactique animé par une vigilance épistémologique.

4 - Les mémoires réunis par DAVISSE et ROCHEX sont de bons exemples de cette prise en compte pédagogique des résistances.

Un des effets les plus notables de cette interpellation est l'approfondissement d'une sollicitude envers l'élève qui ouvre une dialectique d'acceptation et d'exigence : Il s'agit à la fois de prendre les élèves tels qu'ils sont et d'engager des stratégies de rupture d'avec leur culture première. Ce qui implique avant tout de dépasser une vue superficielle des élèves, de tenter de comprendre ce qui se joue à travers leurs représentations, leurs stratégies, leur violence même, au lieu de ne raisonner qu'en termes de manque ou de désintérêt.

Le sens du MP ne serait-il pas d'initier le devenir pédagogue du jeune enseignant avec tout ce que cela réclame de redéfinition identitaire et pour les professeurs de second degré qui ont plutôt tendance à se concevoir sur le modèle de « l'homme cultivé » (Bourdoncle, 1990) et pour ceux du premier degré dont les représentations spontanées ne sont pas forcément en harmonie avec les exigences actuelles de l'exercice professionnel ?

CONCLUSION

Controversé depuis sa création, le MP est à la fois l'objet d'un enthousiasme militant et la cible d'un discours dénonciatoire. Nous avons voulu montrer qu'enthousiasme et dénonciation posent le problème du MP professionnel de manière non pertinente.

D'abord parce qu'ils présupposent le plus souvent un modèle de professionnalisation étroit qui n'envisage que le développement professionnel dans une logique instrumentale, en laissant dans l'ombre la dynamique identitaire. Ainsi, les recherches ont-elles beau jeu de relativiser, voire de mettre en doute le caractère professionnalisant du MP, qui n'est après tout qu'un dire sur le faire, dans une position délicate par rapport aux normes, aux savoirs scientifiques et à la recherche. Le MP ne peut cependant devenir intelligible qu'à l'aune d'un modèle de professionnalisation élargi qui articule développement professionnel et quête identitaire dans une double transaction personnelle et professionnelle.

Mais cette articulation ne s'aurait s'opérer que sur un MP, envisagé résolument comme genre pédagogique. Car le pédagogique est en effet, indissociablement construction de compétences, production de savoirs professionnels et quête identitaire, comme en témoignent les itinéraires des pédagogues.

Donner au MP un sens pédagogique ne signifie pas revenir en deçà des problématiques de professionnalisation. Il ne s'agit aucunement d'un retour au modèle « charismatique » des Écoles normales et à leur formation modélisante. Le pédagogue est celui qui opère une réflexion sur sa propre pratique, en s'appuyant évidemment sur les sciences humaines pour tenter d'élucider ce qui est en jeu ici et maintenant dans

l'action éducative. Mais de plus, il travaille les résistances des élèves en acceptant d'être interpellé par elles, ce qui le renvoie à ses propres résistances. Une telle réflexion ne peut s'opérer qu'en mettant en jeu des processus complexes d'affiliation professionnelle, avec leurs lots d'adhésions et de refus identitaires.

BIBLIOGRAPHIE

- AECSE (Association des enseignants et chercheurs en Sciences de l'éducation) (1993). – « Les Sciences de l'éducation : enjeux et finalités d'une discipline », *Bulletin de l'AECSE*, n° 12.
- ALTET M. (1996). – « La (Les) Recherche(s) dans une formation professionnalisante », in Claret C. (dir.), *Recherches et formation des enseignants*, Toulouse, Les Cahiers du Cerf, pp. 673-677.
- ALTET M., FABRE M. (1994). – « Logiques et problématiques d'articulation formation / recherche dans les dispositifs de professionnalisation », *Recherche et formation*, n° 17, pp. 77-92.
- BAILLAT G. (1996). – « Au centre ou sur le terrain : deux modèles de tutorat en formation des enseignants », *Recherche et formation*, n° 21, pp. 141-153.
- BARBIER J.-M. (1985). – « Analyser les démarches de recherche », *Éducation Permanente*, n° 80, pp. 103-123.
- BARBIER J.-M., DEMAILLY L. (1994). – « Analyse des fonctions sociales et professionnelles de dispositifs utilisant la recherche comme outil de formation », *Recherche et formation*, n° 17, pp. 65-75.
- BEILLEROT J. (1991). – « La "Recherche", essai d'analyse », *Recherche et formation*, n° 9, pp. 17-31.
- BENOÎT J.-P. (1999). – « Mise à l'épreuve des descripteurs du CREN », *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 32, 4-5, pp. 111-134.
- BOURDONCLE R. (1990). – « De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation », *Recherche et formation*, n° 8, pp. 57-72.
- BOURDONCLE R. (1991). – « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. I. La fascination des professions », *Revue française de pédagogie*, n° 94, pp. 73-92.
- BOURDONCLE R. (1993). – « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, n° 105, pp. 83-119.
- CHANTRAINE O. (1992). – « Autour du mémoire professionnel : une action de formation de formateur dans un contexte d'innovation institutionnelle », *Recherche et formation*, n° 12, pp. 33-50.
- CHAREAUDEAU D. (1983). – *Langage et discours*, Paris, Hachette.
- CROS F. (dir.) (1996). – *Le mémoire professionnel : un moyen de développer des compétences professionnelles ? Rapport final de recherche*, Versailles, IUFM.
- CROS F. (dir.) (1998). – *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*, Paris, L'Harmattan.

- CROS F., CHANTRAINE O., COMITI C., NADOT S. (1994). – « Les effets du mémoire professionnel dans la formation d'enseignants », *Recherche et formation*, n° 17, pp. 103-122.
- DAVISSE A., ROCHEX J.-Y. (1998). – *Pourvu qu'ils apprennent*, CRDP Créteil.
- DJAOUI E. (1992). – « Le statut des sciences humaines dans le mémoire en travail social », *Recherche et formation*, n° 12, pp. 63-74.
- DUBAR C. (1991). – *La socialisation - Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin.
- DURKHEIM E. (1985). – *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1922.
- FABRE M., LANG V., BENOÎT J.-P. (1999). – « Le mémoire professionnel IUFM : vers une méthodologie d'analyse », *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 32, 4-5, pp. 91-109.
- GALATANU O. (1994). – « Écriture et argumentation dans la recherche professionnelle comme outil de formation », *Recherche et formation*, n° 17, pp. 93-102.
- GOMEZ F. (1999). – « Le Mémoire professionnel, revue de travaux », *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 32, 4-5, pp. 9-90.
- GOMEZ F., HOSTEIN B. (1996). – « Le mémoire professionnel. Pour une approche formative », *Recherche et formation*, n° 23, pp. 73-86.
- GOMEZ F. (2001) – *Le mémoire professionnel. Objet de recherche et outil de formation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- GOODY J. (1977). – *La raison graphique*, Paris, Éditions de Minuit.
- GUIGUE-DURNING M. (1992). – « L'usage des citations dans les mémoires. Vers une approche pragmatique du lien théorie-pratique », *Recherche et formation*, n° 12, pp. 51-62.
- HOUSSAYE J. (1997). – « Spécificité et dénégation de la pédagogie », *Revue française de pédagogie*, n° 120, juillet-septembre 1997, pp. 83-97.
- HUGHES E.C. (1958). – *Men and Their Work*, Glencoe, Illinois, The Free Press (*Le regard sociologique*, Paris, Écoles des Hautes Études en Sciences sociales, 1996).
- LANG V. (1999). – *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF.
- LERBET G. (1992). – « Écriture et formation des enseignants : problèmes pédagogiques et cognitifs dans les nouvelles sciences de l'éducation », *Recherche et formation*, n° 12, pp. 21-32.
- MEIRIEU P. (1995). – *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF.
- PAQUAY L. (1994). – « Vers un référentiel de compétences professionnel de l'enseignant », *Recherche et formation*, n° 15, pp. 7-33.

INTERACTIONS TUTORALES AU TRAVAIL ET NÉGOCIATIONS FORMATIVES

PATRICK MAYEN*

Résumé

Cet article examine certains phénomènes propres aux interactions tutorales en situation de travail. Il montre comment certaines propriétés fondamentales des communications entre humains sont susceptibles de produire des séquences potentiellement favorables à des apprentissages. L'émergence de séquences de « discussion », liées à l'activation d'enjeux psychosociaux, de négociation des places, de négociation de la référence, conduisent tuteurs et stagiaires à passer d'un niveau d'échange sur le déroulement de l'action et l'énonciation de règles d'action simples à un niveau de négociation du bien-fondé de l'action de l'un et de l'autre et à ce que Brousseau appelle une dialectique de la validation.

Abstract

This paper describes some phenomena peculiar to interactions between tutors and trainees in a work situation. It shows how certain basic characteristics of human communication are likely to produce sequences potentially favourable to learning. The emergence of sequences of "discussion" linked with the activation of psychosocial stakes, the negociation of roles, the negociation of reference, lead tutors and trainees to pass from the level of an exchange on the course of action and the statement of simple rules of action, to the level of a negociation on the validity of the trainee's or the tutor's action and what Brousseau calls a dialectics of validation.

59

* - Patrick Mayen, ENESAD (dépt. des Sciences de la formation et de la communication), Dijon.

Cet article a pour objet d'étudier la nature des interactions tutorales en situation de travail, et plus précisément de répondre aux deux questions suivantes : en quoi ces interactions constituent-elles un espace potentiel d'apprentissage ? Qu'est ce qui génère, au sein des interactions, des séquences qu'on peut supposer propices à l'apprentissage ? Il s'inscrit dans une perspective de recherche en didactique professionnelle qui vise à comprendre quelles sont les conditions qui font d'une situation de travail une situation dans et par laquelle un sujet engagé dans un parcours de formation par alternance ou simplement engagé dans une nouvelle situation professionnelle peut apprendre, ou encore à quelles conditions une situation de travail peut constituer une situation potentielle de développement (Mayen, 1999). Nous allons donc nous intéresser ici à un des espaces potentiels d'apprentissage en situation : les interactions entre les novices et les professionnels expérimentés qui exercent auprès d'eux une fonction de tuteur.

L'interaction dans le travail, espace potentiel de développement

Le rôle des interactions sociales dans la construction des savoirs a été largement étudié dans le domaine des apprentissages préscolaires et scolaires et à propos de savoirs et de compétences dans des domaines disciplinaires bien délimités, souvent dans des situations expérimentales ou quasi-expérimentales (Perret-Clermont, 1996 ; Roux et Gilly, 1995 ; ou bien l'ouvrage dirigé par Trognon, Gilly et Roux, 1999). En revanche, peu de travaux ont été conduits à propos des interactions tutorales en situations professionnelles.

60

Celles-ci présentent plusieurs particularités : 1. tout d'abord, elles mettent en présence deux adultes ou un adulte et un jeune adulte ; 2. ensuite, elles concernent des situations globales, complexes, et non pas un corps de savoirs scientifique ou technologique ; enfin, le cadre n'est ni scolaire ni éducatif même s'il peut intégrer un but d'apprentissage du fait de la présence d'un novice qui doit apprendre à maîtriser certaines tâches. L'activité productive est première, au sens où un ensemble de tâches doit être réalisé, et l'activité constructive (Rabordel, 1995) seconde, à la différence des situations scolaires dans lesquelles les tâches à réaliser sont ordonnées à la construction d'un savoir ou d'une compétence. Toutefois, bien que le site (Goffman, 1974) ne soit pas défini *a priori* comme un site « d'apprentissage », et reste d'abord un site voué à la production, il est néanmoins, la plupart du temps, défini par ses protagonistes comme un site pour la « transmission du métier » ; ce qui signifie que les dimensions du travail, de l'apprentissage et des identités s'y déploient conjointement. Autrement dit, ce qui caractériserait les interactions tutorales au travail, ce serait d'une part l'ampleur et le degré de globalité de ce qui s'y construit, à savoir un métier, c'est-à-dire des compétences et des identités, et d'autre part, cette

construction se ferait dans le but de maîtriser les composantes multiples des situations et rarement dans le but d'acquérir des connaissances.

Chercher à comprendre en quoi les interactions de tutelle constituent un facteur potentiel d'apprentissage revient à poursuivre le débat engagé par Vygotski (1932, 1985) à propos des processus de médiation et du rôle du langage dans la formation de la pensée. L'interaction de tutelle au travail, entre un « spécialiste et quelqu'un qui est moins spécialisé que lui » (Bruner, 1983), engagé dans un parcours de formation, constitue, à cet égard, une forme de vie (de langage et d'action) dont on peut faire l'hypothèse qu'elle est potentiellement favorable au développement. Elle réunit une tâche à réaliser, donc l'exigence de l'activité pratique des acteurs pour la faire, et la possibilité de recourir au langage pour s'y aider. L'interaction de tutelle, de par sa nature même de rencontre entre deux individus, comporte aussi la possibilité d'enjeux. « Si les humains sont toujours pris dans un circuit d'échanges, écrivent Ghiglione et Trognon (1993), cela ne crée pas pour autant les conditions d'une interaction communicative entre les individus. Il y faut un enjeu », et ils ajoutent, qu'une théorie du sujet psychosocial est nécessaire : « qui fait du jeu social qui se joue entre les humains un ensemble unifié par la présence d'un enjeu et le désir d'emporter les gains de l'enjeu ; c'est-à-dire par un processus permanent de négociation de la référence présente dans toute interaction communicative, même la plus banale et apparemment dénuée d'enjeu... » La présence d'enjeux n'apporte pas pour autant la certitude que ceux-ci seront assez puissants ou assez convergents pour que les protagonistes en présence interagissent. Il se peut même que certains enjeux empêchent les interactions de s'engager ou les négociations de se déployer autour du travail.

La mise à disposition du métier dans l'interaction de tutelle

Nous allons donc examiner ici ce qui se déroule dans le cours d'interactions tutorales avec l'objectif de déterminer, d'une part, ce qui est « mis à disposition du novice » dans cette forme de vie qu'on appelle l'interaction de tutelle, autrement dit, ce à partir de quoi il peut apprendre et se développer, et d'autre part, ce qui, dans le cours de l'interaction engendre et motive l'apparition de configurations que l'on peut supposer plus porteuses d'opportunités d'apprentissage et de développement. Si l'on souscrit aux propos de Vygotski selon lesquels « le trait fondamental de l'apprentissage consiste en la formation d'une zone proximale de développement », ce que les professionnels expérimentés mettent à la disposition des novices dans des formes d'interaction finalisées par l'apprentissage équivaut à la formation d'une telle zone de développement. Les formes selon lesquelles ils sélectionnent ce qui doit être retenu par les novices, les commentaires qu'ils en font, ce qu'ils retiennent et éliminent, la position qu'ils prennent par rapport à ce qu'ils font ou à ce qu'il faut faire,

dessinent la zone de développement dans laquelle et à partir de laquelle les professionnels en devenir que sont les novices construiront eux-mêmes leur développement. Mais la zone de développement n'est pas seulement le produit de l'activité des tuteurs ; c'est le produit de l'interaction. Il s'agit donc de comprendre les processus à l'œuvre dans les interactions d'apprentissage, en fonction des places que les protagonistes occupent dans la rencontre tutorale. En effet, dans une interaction tutorale, plusieurs phénomènes sont susceptibles de jouer un rôle dans l'orientation de l'activité d'apprentissage du novice : 1. les formes admises de la réalisation de l'action (les règles de l'art) pour atteindre les buts assignés dans la tâche et les formes langagières pour en parler ; 2. les formes de la médiation pour apprendre la situation, et, en particulier, les règles du jeu de langage de la tutelle entre le novice et le « plus spécialiste que lui ». Ces règles du jeu intègrent des règles spécifiques au métier, des règles sociales sur ce qui est admissible ou non dans une relation entre un ancien et un novice dans une situation de travail ; 3. des règles plus générales comme celles que Goffman (1974) réunit dans ce qui « cadre » ou ritualise une interaction (ce qu'il est approprié de dire ou de faire dans un site donné à un moment donné) ; et enfin, 4. les règles propres au déroulement conversationnel lui-même. L'hypothèse que nous allons explorer ici est que ces règles peuvent contribuer à ouvrir (ou fermer) l'espace potentiel d'apprentissage, en fonction de l'évolution de la dynamique du déroulement interactionnel.

Méthode d'analyse et corpus

62

Sur un plan méthodologique, nous analysons les interactions en nous appuyant sur la théorie de la logique interlocutoire. La logique interlocutoire dans ses développements récents (Trognon et Brassac, 1993 ; Ghiglione et Trognon, 1993 ; Trognon et Grusenmeyer, 1997 ; Trognon et Kostulski, 1998), constitue une théorie puissante pour rendre compte de la dynamique du déroulement interactionnel et de la relation entre la parole, l'action et les conditions de réalisation de l'action. Selon cette théorie, les deux propriétés fondamentales des actes de langage sont la réussite et la satisfaction.

Un acte de langage, au même titre que n'importe quelle action, est réussi si toutes les conditions qui doivent être remplies pour sa réussite le sont effectivement. Ces conditions portent sur des propriétés de l'interlocuteur, de la situation, et de l'objet des échanges. Lorsqu'un locuteur construit un énoncé, il le fait en fonction des connaissances dont il dispose à propos de ces propriétés. La réalisation d'un énoncé suppose ainsi une représentation de la situation, des attentes et du niveau de compétences de l'interlocuteur, et des connaissances à propos du domaine d'activité qui fait l'objet de l'interaction. Dans une dimension plus sociale, les connaissances portent aussi sur ce qu'il est admis de dire et comment on doit le dire dans la situation.

Le locuteur, en produisant un énoncé s'attend ainsi à produire un certain effet, conforme à son intention, qui se manifestera chez son interlocuteur par une réaction verbale ou agie. La réussite d'un acte de langage dépend donc de sa satisfaction, c'est-à-dire de sa ratification par celui à qui il est adressé. Le locuteur n'accède à cette ratification que par la réponse que donne l'interlocuteur à son acte et qui traduit la signification qu'il lui a attribuée et à partir de laquelle il a construit l'énoncé de sa propre réponse. Si l'interlocuteur produit une réponse non attendue, le locuteur est amené à rechercher à quelle pertinence cette réponse renvoie, et, éventuellement, à remettre en question ce qu'il croyait être les conditions de réussite de son énoncé. Toutes les propositions présupposées par le locuteur ne sont ainsi pas obligatoirement vérifiées.

Le degré de satisfaction de l'acte constitue ni plus ni moins que la manifestation de ses effets et donc, la plus ou moins grande adéquation des conditions préparatoires et donc des présuppositions du locuteur. Ainsi, celui-ci est-il amené à poursuivre ou à reprendre son énoncé en faisant évoluer ses présuppositions pour les faire correspondre davantage aux conditions de la situation, par exemple, en parlant plus fort, en changeant de registre de langage, en développant une définition, en utilisant d'autres mots, etc.

La recherche a été conduite auprès de 28 professionnels et de 28 apprentis ou élèves de lycées professionnels dans trois secteurs et à propos de trois tâches : la distribution des objets recommandés à La Poste, la plantation de végétaux dans des services ou entreprises horticoles, la traite des vaches laitières dans des exploitations agricoles. Dans chaque cas, nous avons, dans un premier temps, réalisé une analyse de la tâche avec des experts. Il s'agissait de caractériser le contenu du travail et des compétences requises par celui-ci. Puis nous avons filmé les professionnels expérimentés au travail avant qu'ils ne reçoivent un novice. Nous avons également procédé à des entretiens d'explicitation. Ensuite, nous avons filmé les novices en situation avec leurs tuteurs et conduit des entretiens avec les deux acteurs.

63

Qui est le professionnel ? Négociation de la professionnalité et administration de la preuve

Dans cette première séquence, la tutrice (T) est une agricultrice et la stagiaire (D) est une élève en première bac professionnel Conduite et Gestion d'une Exploitation Agricole. La tâche de référence est la traite de vaches laitières et D en a déjà une expérience. L'interaction est initiée par T dont l'intervention est une réaction à un acte de D qu'elle vient d'observer.

1.T : maintenant tu insistes peut-être pas assez sur le bout des trayons là, mais comme les vaches sont propres c'est pas autant nécessaire hein ?

- 2.D : mais ça se voit quand le bout du sphincter est sale
 3.T : ah pas toujours tu sais l'as des vaches qu'ont les sphincters/
 4.D : /ils sont bien creux
 5.T : ils sont rentrés
 6.D : voilà
 7.T : mais elles ont en général les mamelles très propres

Examinons tout d'abord les choses sur un plan cognitif : l'énoncé (T1) est constitué de deux assertions enchaînées. La première porte sur le constat d'un écart à la réalisation de l'action dans les règles telles que se la représente T. L'action consiste à s'assurer que le bout des trayons est propre puisqu'il existe des cas dans lesquels le sphincter est rentré et peut donc dissimuler d'éventuelles saletés. On peut représenter l'action par : insister : i (bT). Ce but est lui-même ordonné à la neutralisation des risques de contamination du lait qui va être produit, du trayon et de la mamelle. Ce but d'ordre supérieur et les présuppositions qui le fondent : « Si saleté cachée sur le trayon, alors risques de contamination du lait et du trayon », restent implicites mais on peut penser que ce sont des connaissances portagées c'est-à-dire que T et D en disposent et sont d'accord avec elles.

La seconde assertion constitue l'explicitation d'une condition d'acceptabilité de l'écart à la bonne action, à laquelle est articulée une demande de validation. Cet énoncé complexe joue le rôle d'une proposition adressée à D pour justifier son écart. La règle d'action i (bT), déjà modalisée par « peut-être » dans la première assertion, est ainsi complétée par l'explicitation d'un cas d'exception à la règle : « Si les vaches sont propres alors i (bT) est moins nécessaire ». C'est la transformation d'une proposition nécessaire en proposition modalisée.

La réponse 2.D constitue une objection à la première et à la seconde assertion. D'une part, D ne valide pas le fait qu'elle aurait commis un écart à la bonne pratique. D'autre part, elle explicite une présupposition différente de celle de T pour justifier le bien fondé de son action : « Si le sphincter est sale ça se voit », ce qui implicite qu'elle aurait insisté si cela avait été le cas. Elle ne valide pas non plus l'hypothèse de T pour justifier l'action : le constat de la propreté des vaches. Or, T juge que ses vaches sont propres et l'exprime comme une fierté.

L'enchaînement conversationnel peut ainsi être assimilé à une négociation de la signification donnée à l'action réalisée, et à ce que devrait être l'action. Sur un plan social, c'est aussi le bien fondé de la pratique de D qui est mis en cause par 1.T, même si cette dernière semble prendre beaucoup de précautions (« peut-être », « aussi »). Dans la réponse 2.D, c'est, à l'inverse, le bien fondé de l'intervention de T à propos de son travail qui est remis en cause et, au-delà, ses pratiques et son système cognitif de présuppositions sur la situation. Si on retient l'hypothèse selon

laquelle toute objection constitue une menace pour l'autre (Roulet, 1991), alors ce qui est négocié, ce sont aussi des positions sur le monde. D en émettant des objections, n'engage pas seulement un débat sur la vérité des croyances qui fondent des actions, mais défend son identité de professionnelle, tout comme T défend le bien fondé des choix familiaux et son identité de professionnelle en devenir.

Ces enjeux constituent des mobiles de la discussion qui s'engage entre les deux acteurs, et prend la forme d'une négociation des conditions de vérité des énoncés et des actions. Cela conduit à ce que ces conditions qui ne sont pas autre chose que les présuppositions émergent et soient explicitées ou simplement implicites, mais néanmoins présentes dans les échanges. Les présuppositions qui servent d'arguments peuvent ainsi être l'objet d'un réaménagement qui prend la forme de modalisation des règles, de complémentation de celles-ci, de contre-modalisations.

Dans l'intervention 3.T, T énonce ainsi une contre-objection à l'objection de D. Tout d'abord, elle modalise l'universalité de la proposition de D : « Ah pas toujours ». En termes logiques on passe de « quel que soit l'état de la vache, on voit si le sphincter est sale » à « pour certaines vaches, on ne peut pas voir si le sphincter est sale puisque certains sphincters sont rentrés ». On peut noter que T interpelle D par un « tu sais » pour introduire une proposition dont elle fait l'hypothèse qu'elle ne fait pas partie des présuppositions de D.

On constate ici que plusieurs niveaux de l'action ont été abordés : celui d'une règle d'action d'un niveau général à propos du nettoyage du trayon, celui de la modalisation de la règle, celui des propositions tenues pour vraies sur le réel à propos des indices permettant de justifier l'insistance ou non au moment du nettoyage ; et en particulier une proposition qui se rapporte directement et explicitement à la physiologie de la mamelle. Le tout est sous-tendu par un ensemble de propositions implicites sur la contamination et sa neutralisation par le respect des règles d'action. On pourrait dire qu'un ensemble d'entités cognitives d'un niveau élevé est mis en mouvement dans cette négociation engendrée et partée par des enjeux de places sociales. En effet, les protagonistes, pour défendre leur position produisent des énoncés qui ne se limitent en rien au niveau de l'action ou de simples règles d'action portant sur ce qu'il faut faire, mais sont aussi du domaine de ce que Vergnaud (1990) appelle la partie proprement cognitive des schèmes (de l'organisation invariante de l'action) : à savoir concepts et champs conceptuels, et propositions tenues pour vraies sur le réel qu'il désigne par le terme de théorèmes-en-acte.

Il faut ajouter que cette interaction est « la réponse du berger à la bergère » puisqu'elle intervient immédiatement après une autre interaction dans laquelle D s'était autorisée à « critiquer » certains choix techniques de sa tutrice et dans une succession d'interactions dans lesquelles se négociaient le professionnalisme de l'une et de

l'autre, celles de chacune de leur entreprise, le bien fondé des choix. En outre, T, au cours des entretiens conduits avec elle et son mari à propos de leurs choix techniques, et en particulier concernant l'hygiène de traite, mettait en avant leur volonté de se situer en pointe dans ce domaine. D, en discutant ce dernier point met en danger l'équilibre constitué et l'identité déclarée de ses tuteurs.

Moments et mobiles de l'émergence d'interactions apprenantes

Les phénomènes que nous venons de décrire ne sont pas les seuls susceptibles de motiver et d'entretenir des interactions de ce type. Dans notre exemple, le fait que T estime que l'action de D s'écarte de la bonne manière de faire, constitue évidemment un autre événement déclencheur de la négociation. On retrouve, sur ce point, deux grandes catégories de mobiles : l'action et la parole.

L'action

C'est un constat apparemment trivial que de dire que l'action du stagiaire peut être un déclencheur d'intervention de la part du tuteur. En fait, il existe au moins deux temps : la période d'apprentissage, la période d'autonomie. La période d'apprentissage peut comporter une présence du tuteur qui, soit agit et parle, soit partage l'action et la parole avec le stagiaire. L'action du stagiaire est ainsi à portée de regard. On retrouve alors systématiquement deux sources d'intervention : soit une tâche à venir ou un élément de la situation comporte un risque, soit le stagiaire s'écarte du modèle de réalisation de la tâche construit par le tuteur. Dans ce dernier cas, selon la situation, le tuteur peut intervenir pour réduire l'écart ou seulement pour le pointer. Lorsqu'il ne fait que le pointer, c'est parce qu'il estime que le résultat n'en sera pas ou guère modifié. On retrouve très clairement ici ce que Bruner, dès 1981, désignait sous le nom de théorie de la tâche pour le tuteur. La « bonne réalisation » de la tâche et la prévention des risques d'erreur constituent ainsi des sources d'enjeux pour les professionnels qui accueillent des stagiaires. C'est aussi, à l'inverse, ce qui explique leurs réticences à confier le travail à des novices. Sur un plan cognitif, on observe que dans 90 % des cas, l'intervention du tuteur à un écart prévisible ou effectif du stagiaire se limite à : une reprise en main, un rappel de l'action à effectuer, une mobilisation de l'attention, un constat de l'écart ; ce qu'on peut retrouver dans les deux exemples suivants :

T. : tu feras celle-là (une vache) maintenant mais tu fais attention à celle là parce que c'est pareil c'est pas facile

et :

T. : tu prépares bien la première hein... parce qu'elle est un peu dure à traire tu prends une lavette en partant

T ne se situe ici qu'au niveau du guidage de « l'exécution » de l'action (Savoyant, 1995) et les connaissances impliquées sont énoncées dans un univers très local : elles concernent une vache en particulier et une procédure pour le cas particulier.

La parole

Les effets liés à la parole et aux échanges verbaux sont de nature très différente, quels que soient les domaines professionnels concernés. Pour le mettre en lumière, nous allons à nouveau recourir à la théorie de la logique interlocutoire. Là encore, on peut distinguer plusieurs configurations : 1. un énoncé n'est pas satisfait en acte, autrement dit, le novice effectue une action qui s'écarte de l'action telle que le tuteur pensait qu'elle se réaliserait (ou devait se réaliser) ; 2. un énoncé n'est pas satisfait dans la conversation : le novice objecte comme nous l'avons vu plus haut avec D ou le novice répond à une question de manière erronée (aux yeux du tuteur) ou de manière partielle, ou change de thème sans valider l'énoncé précédent, ou encore complète l'énoncé du tuteur d'une manière non attendue par ce dernier ; 3. le novice pose une question.

Dans 77 % des cas dont nous disposons, on peut observer très concrètement un ensemble de phénomènes qui dénotent un effet de déstabilisation du tuteur : silences, balbutiements, production accrue de marques d'hésitations (« euh », « ben »...), énoncés avortés. À cela succède une phase que nous pouvons appeler explicative : les tuteurs non seulement énoncent ou reformulent la manière de réaliser l'action, mais ils passent généralement à un autre niveau. Celui de la justification de ce qu'ils assertent ou prescrivent.

C'est ce que nous allons examiner dans une séquence qui met en présence un facteur (T) et un apprenti facteur (A) au cours de son deuxième jour de présence sur le terrain et après une semaine de formation assurée par des formateurs de la Poste. T et A se trouvent dans la file des facteurs qui attendent devant la cabine de recevoir les objets recommandés préparés pour leur tournée. La réception des objets recommandés correspond à une opération de transfert de responsabilité de l'agent en cabine vers le facteur.

- 1.T1 : tu prends tes recommandés tu les regardes sur le listing le nombre
- 2.A1 : ouais
- 3.T1 : tu les recomptes/
- 4.A1 : /mh/
- 5.T1 : /devant la cabine tu avances tu les recomptes si le compte est bon tu retournes
- 6.A1 : et si le compte est pas bon ?
- 7.T1 : tu tu réclames tu dis ben j'en ai un de trop ou un de moins euh
- 8.A1 : d'accord
- 9.T1 : jamais partir comme ça avec un recommandé parce que ça/

- 10.A1 : (désigne un numéro sur un tableau situé au-dessus de la cabine) c'est le nôtre ? (numéro de tournée)
11.T1 : non c'est pas pour nous (c'est leur tour, T parle au cabinard : bonjour 32 12)
bon tu vois 32 12 : 40
12.A1 : ouais
13.T1 : (signe le bordereau et, au cabinard : merci)
14.A1 : tu les comptes pas ?
15.T1 : ah ben si bien sûr alors tu les comptes y en faut 40 (compte lentement et systématiquement à haute voix) 40 c'est bon (ils partent)

Quatre sous-séquences composent l'interaction. La première va de 1.T à 5.T. Selon un déroulement prototypique, le tuteur énonce des règles d'action, directifs du type de la consigne, qui partent sur le déroulement d'actions à effectuer dans la situation, non pas ce qu'il est en train de faire, mais ce qu'il faut faire, en référence à ce qui va être fait dans les instants à venir. On relève plusieurs corrections dans l'enchaînement des directifs, corrections qui semblent viser à préciser la consigne : en 1.T1, « tu les regardes sur le listing » réduit l'objet de l'attention à une dimension : « le nombre ». C'est, en effet, un élément déterminant pour éviter le risque de se voir attribuer la responsabilité de la disparition d'une lettre. La précision est apportée en fonction de l'action suivante qui en dépend et la justifie : « recompter pour vérifier le nombre des objets ». La deuxième correction porte sur le déplacement devant la cabine. En fait, il faut expliquer que les lieux ne prévoient pas de place pour que les facteurs puissent compter leurs objets devant la cabine sans bloquer la file d'attente. « Devant la cabine » constitue donc bien une indication spatiale : « C'est devant la cabine qu'il faut les recompter ». Mais elle est donnée de manière peu explicite par le directif « tu avances » qui a pour but de faire savoir à l'apprenti qu'il doit à la fois recompter ses objets devant la cabine mais avancer pour ne pas gêner les autres facteurs.

68

La règle d'action « si le compte est bon tu retournes » est une règle d'action conditionnelle de type si p. alors q. Elle suppose que la condition peut être vérifiée ou non. Pourtant, non p. n'est pas énoncée. C'est en réponse à l'absence d'énonciation de non p. que A en (6.A1) pose sa première question et ouvre la seconde sous-séquence en introduisant non p : si p n'est pas vérifiée, alors quoi faire ?

La question engendre une perturbation chez le tuteur : d'une part, l'acte de langage qui correspond à l'énoncé de la règle d'action conditionnelle n'est pas satisfait puisque la question enjoint le tuteur d'apporter un complément à son énoncé. D'autre part, la question de A rompt avec la forme de l'enchaînement admis jusque-là sur le modèle : T décrit ce qu'il faut faire et A valide. Ce modèle de l'explication-validation est le modèle le plus courant que nous ayons pu observer. La rareté des questions des novices peut s'expliquer de plusieurs manières : poser une

question nécessite de repérer très vite un manque, une incohérence, dans le flux du discours de son interlocuteur, et aussi de construire la question qui permettrait de lever l'ambiguïté, l'incohérence ou de compléter le manque. Poser une question implique aussi d'interrompre son interlocuteur et en même temps de lui signifier que ses énoncés n'étaient pas entièrement satisfaisants. En outre, cela peut faire courir le risque au novice de perdre la face, c'est-à-dire de paraître encore plus novice.

La perturbation causée par la question est marquée dans les énoncés du tuteur par la répétition de « tu », la présence de « ben » et « euh » qui tranchent avec le caractère relativement délié des trois premières interventions.

Le tuteur réagit dans les deux cas au constat d'un résultat insuffisant de l'apprentissage effectué par le novice en réévaluant les niveaux de capacité et de compréhension du novice. Mais alors qu'on observe que les tuteurs tendent à attribuer la responsabilité de l'incompréhension au novice lorsque c'est la réalisation ou le résultat de l'action qui sont insuffisants, ils tendent à adapter leur propre action discursive ou matérielle lorsque leurs énoncés ne sont pas satisfaits. Cette adaptation prend le plus souvent une forme cruciale pour le processus d'apprentissage puisqu'elle élargit ou approfondit l'explication. Ainsi, en (7.T1) et (9.T1) on observe une expansion de l'énoncé : tout d'abord, en (7.T1), la règle d'action « tu réclames » est complétée par l'énoncé de la manière de l'accomplir en paroles « tu dis ben j'en ai un de trop ou un de moins ». Ensuite, en (9.T1), la force du directif est accrue par la présence de « jamais » qui le transforme en impératif absolu, en interdiction. Dans tous les cas, on retrouve les règles de l'enchaînement conversationnel puisque c'est parce que son acte de langage n'est pas satisfait que le tuteur est amené à en interroger les conditions de réussite et à élaborer d'autres énoncés supposés plus adéquats. Lorsqu'en (7.T1), il répond « tu réclames », puis poursuit en énonçant la manière de réclamer, on peut penser qu'il fait l'hypothèse que A ne peut pas simplement lui avoir demandé ce qu'il fallait faire mais demandait aussi à ce qu'on lui dise comment il fallait le faire. En (9.T1), T commence un énoncé justificatif de la règle qu'il a énoncée mais il est interrompu par A qui engage un nouvel échange sur un autre thème.

Les derniers échanges permettent de pointer comment les deux interlocuteurs peuvent échanger bien que chacun d'eux se situe dans un univers différent. En (14. A), l'apprenti pose une question générée par le constat qu'il fait de l'écart entre l'observation de l'action du tuteur et la signification qu'il avait donnée à la règle d'action en (5). En effet, le tuteur signe le feuillet de transfert de responsabilité avant de recompter. Or, la règle est évidemment inverse et c'est en référence à cette règle que A pose sa question. Pourtant, la réponse du tuteur intervient comme une réponse qui referme l'écart repéré par l'apprenti, puisqu'il semble simplement comprendre l'explicite de la question « compter les objets ? » alors que pour l'apprenti, la question, en référence implicite à la règle apprise au centre de formation, correspond à « tu les

comptes pas ? avant de signer ». On note que l'apprenti n'intervient plus, bien que le tuteur n'ait pas répondu à sa question mais, en quelque sorte, n'ait répondu qu'à la représentation qu'il s'en faisait, de son point de vue, sans interpréter la « naïveté » de la question comme un indice de la présence d'implicites.

L'interaction, une rencontre sociale qui accroît ou réduit l'espace d'apprentissage

Nous n'avons examiné ici que certains aspects des phénomènes qui émergent dans le cours des interactions tutorales et que nous estimons propices à engager et soutenir un apprentissage : ceux qui relèvent de l'influence des enjeux psychosociaux et ceux qui relèvent de certaines règles propres au déroulement conversationnel, sachant que celles-ci sont inscrites dans l'univers des rencontres sociales.

Nous avons, pour les besoins de la démonstration, insisté sur la présentation de la face positive de ces phénomènes. Or, les corpus que nous avons analysés montrent que l'apparition de « discussions » est un événement incertain et relativement rare. À cet égard, les différences sont significatives selon les secteurs. Chez les facteurs, le nombre d'interactions au cours d'une journée de travail est très élevé (entre 650 et 1130 interventions des deux acteurs par journée). À l'intérieur de ces interactions, on trouve une fréquence relativement élevée d'interventions inscrites dans des séquences que nous définissons comme des séquences de « discussion » (32 %). À l'opposé, dans l'exercice de la tâche de traite (entre 45 et 65 minutes), les interactions sont rares (de 4 à 77 interventions) et les séquences de « discussion » sont à l'avenant bien qu'elles occupent une part plus élevée de l'ensemble (56 %). Soulignons que les discussions sont d'autant plus rares que les stagiaires sont jeunes et inexpérimentés.

Les composantes spatiales et temporelles de l'interaction et la nature du travail à réaliser expliquent une part de la différence : alors que les protagonistes sont obligés de rester ensemble pour préparer et distribuer le courrier, dans une entreprise agricole, des tâches peuvent être effectuées en parallèle et le tuteur confie des tâches pendant que lui-même fait autre chose. On y retrouve d'ailleurs un très grand nombre d'interactions très courtes, de type hiérarchique, de distribution de consignes. On peut penser aussi que des échanges ont lieu, en dehors du cours de l'action, mais à son propos, à d'autres moments alors que l'unité de temps et de lieu est plus grande dans la situation de distribution du courrier.

Un autre résultat est à souligner : la résistance des novices à s'engager dans des discussions se manifeste fréquemment. En fait, l'engagement direct dans une discussion provient toujours des tuteurs. En revanche, l'engagement des novices se fait sur le

mode de la réaction à une intervention, comme nous l'avons vu plus haut avec D. Il se fait aussi par le biais des questions. Mais dans ce dernier cas, on observe une forme de dégageant rapide des novices hors de la discussion. Ceux-ci interrompent le tuteur en changeant de thème ou bien décrochent simplement en se remettant au travail ou en se désintéressant ostensiblement de la communication. Tout se passe comme s'ils n'allaient pas plus loin que le niveau de compréhension qui leur paraît utile pour l'action immédiate. Ce phénomène est particulièrement net dans l'agriculture où la relativité et la diversité des pratiques sont très grandes. Les novices l'expriment sous la forme d'un principe général très partagé : « Chez le maître de stage, on fait comme le maître de stage ». Cela signifie qu'ils ont pour but d'apprendre le plus vite possible à reproduire la pratique du maître de stage, sans besoin de comprendre pourquoi il agit ainsi. Du fait de la diversité des pratiques, il n'est pas nécessaire de développer la compréhension d'une pratique locale qu'ils n'appliqueront de toute manière pas dans les autres situations. Ce principe trouve un prolongement dans l'application du principe très général mis en avant par Goffman et que Kerbrat-Orecchioni (1989) traduit en « ménagez-vous les uns les autres ». Pour les novices, discuter, c'est critiquer, tout comme comparer les pratiques, c'est risquer de mettre le tuteur en difficulté. Dans cette perspective, proposer ou exercer d'autres pratiques que celles en vigueur dans le site, c'est aussi menacer le territoire du tuteur, risquer de menacer sa face positive en remettant en question ses propres choix, et par-delà, ses compétences.

En revanche, le tuteur enfreint – même involontairement – le principe de préservation des faces et de ménagement réciproque lorsqu'il remet en question le professionnalisme du stagiaire ou les modèles que celui-ci défend. Dans ces cas, le novice peut se sentir autorisé à « répliquer » et à discuter, ou bien il peut décrocher pour éviter la discussion et éviter l'affrontement.

71

La question adressée au tuteur comporte également le risque d'être ressentie comme une menace (Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Roulet, 1991). Une question est un directif qui enjoint de produire une réponse, mais c'est aussi le signe que les énoncés précédents n'étaient pas pleinement satisfaisants. L'effet déstabilisant de la question provient en outre du fait qu'il n'est pas toujours facile au tuteur de savoir d'où la question est posée, autrement dit, à partir de quel univers de référence, comme nous l'avons vu avec le cas du facteur. Cependant, c'est parce que cette déstabilisation existe, parce que la plupart du temps les interactants cherchent à répondre le plus précisément à la question posée, que la réponse élargit l'explication et passe à un niveau d'explication causal fondé sur des valeurs de vérité.

Conclusions

La compréhension de ce qui se réalise dans les interactions tutorales ne peut pas simplement se fonder sur une analyse des contenus échangés. Ce qui s'y réalise dépend pour une large part de la manière dont s'y accomplissent certaines propriétés des communications. Les événements qui surviennent, en particulier l'émergence du jeu de langage de la négociation, semblent composer des espaces potentiels d'apprentissage, et plus encore des espaces potentiels de développement, du fait des occasions de réaménagement, non pas seulement du système de procédures pour l'action, mais de l'organisation conceptuelle de celle-ci. Toutefois, le passage à la discussion est incertain. Même la présence d'enjeux et l'effectuation de la discussion ne garantit pas pour autant que les novices peuvent toujours tirer bénéfice de ces espaces. Il nous semble qu'il y manque précisément le rôle intermédiaire que les formateurs peuvent jouer dans le processus, et ce, de plusieurs manières :

1. Directement, en guidant la réinterprétation après-coup de ce qui s'est déroulé dans l'événement interactionnel, à partir des connaissances d'ordre scientifique ou technique qui permettent d'interpréter non pas tant les écarts à ce qu'il faut faire, mais les raisons pour lesquelles telle pratique, même hors norme, peut être efficace, et donc justifiable, dans telle situation particulière.

2. Moins directement, en mettant les novices en situation de discussion collective autour des pratiques et des négociations telles qu'elles se sont déroulées sur le terrain. L'opportunité qu'offre la confrontation entre pairs tient avant tout à la symétrie qu'elle comparte. Les normes et offenses présentes dans les interactions déséquilibrées – et socialement situées – sont *a priori* moins fortes dans les interactions entre élèves bien que l'enjeu de montrer que l'on a raison puisse être aussi puissant. Brousseau (1978, p. 42), à propos du rôle de la démonstration mathématique dans la négociation entre pairs, exprime très clairement le rôle que peut tenir l'enseignant dans une telle situation : « La démonstration atteint sa valeur mathématique lorsqu'elle a été éprouvée comme moyen de convaincre et comme obligation d'être convaincu. Ce qui ne peut se faire qu'entre "égaux". Le professeur doit renvoyer les questions aux équipes. L'explication doit être nécessaire, techniquement et sociologiquement... »

3. Indirectement, en préparant les novices, mais aussi les tuteurs, à l'exercice de ce que Brousseau (*op. cit.*) appelle la dialectique de la validation. Cette préparation doit se faire en deux temps : le premier correspond à une éducation à la discussion qui ne peut se mettre en place que sur le long terme de la formation. Le second concerne l'apprentissage de l'usage de son tuteur par les élèves et, en particulier, par l'usage du questionnement. Usage qui ne peut prendre son effet dans un monde rituellement réglé qu'en apprenant aux tuteurs eux-mêmes le questionnement et l'incitation au questionnement auprès de leurs stagiaires. Six-Touchard (1998, p. 96) donne un exemple de ce que peut produire une préparation des tuteurs à ce jeu de langage : « Ainsi, après l'énonciation de l'action, "tu mets les six litres de bière dans

la pâte à beignets”, le tuteur pose la question suivante à l'apprenti : “Tu ne me demandes pas pourquoi on met de la bière dans de la pâte à beignets ?” ». On doit voir là un moyen de recréer du jeu, et peut-être de l'enjeu, guère différent en somme de la question posée spontanément par la tutrice de D dont nous avons fait la connaissance plus haut : « Maintenant que tu as trait avec nous deux, tu trouves qu'on s'y prend de la même façon mon mari et moi ? »

BIBLIOGRAPHIE

- BROUSSEAU G. (1999). – *Théorie des situations didactiques*, Éd. Recherche en didactique des mathématiques.
- BRUNER J. (1981). – *Savoir-faire savoir dire*, Paris, PUF.
- GIORDAN A. (1998). – *Apprendre*, Paris, Belin.
- GHIGLIONE R., TROGNON A. (1993). – *Où va la pragmatique ?* PU Nancy.
- GOFFMAN E. (1974). – *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1989). – *Théorie des faces et analyse conversationnelle. Le parler frais d'Erving Goffman*, Paris, Minuit, pp. 155-179.
- RABARDEL P. (1995). – *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.
- SIX-TOUCHARD B. (1998). – Développement de la compétence tutorale par l'outil d'auto-analyse du travail, *Éducation permanente*, 135, pp. 87-98.
- VERGNAUD G. (1996). – « Au fond de l'action, la conceptualisation », in Barbier J.-M. (dir) *Savoirs théoriques, savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 275-292.
- VYGOTSKI L.S. (1935-1985). – *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales.



TUTORAT ET MENTORAT EN FORMATION D'ENSEIGNANTS. L'EXEMPLE ANGLAIS

Régis MALET*

Résumé

L'Angleterre est l'un des premiers pays à avoir exigé que la part la plus importante de la formation initiale des enseignants soit accomplie en situation de travail, au cours de stages en établissements scolaires. Cette évolution a favorisé le développement et le renouvellement des figures d'encadrement, dont les rôles (socialisation, formation, évaluation) tendent à se diversifier et à se complexifier. À l'heure où les pratiques tutorales en formation d'enseignants font l'objet en France d'une même interrogation sur leurs vertus formatives et sur la place à leur accorder dans le cadre d'une formation professionnelle d'enseignants, l'exemple anglais est susceptible d'apparter des éléments d'éclairage sur les enjeux sociopédagogiques et institutionnels que recouvrent ces dispositifs de formation.

Abstract

England has been one of the first countries to grant school-based training the largest part in initial teacher training. This has favoured the development and renewal of supervising staff, whose role (socialisation, education, evaluation) and status (tutors, mentors, supervisors) tend to differentiate and become more complex. At a time when mentoring and tutoring in ITT in France are examined as a way to increase teacher professional efficiency, the evolution of these new status and their place in English ITT are worth understanding, mainly to clarify the socio-pedagogical and institutional issues at stake in these training procedures.

75

* - Régis Malet, UFR des Sciences de l'Éducation, Université de Lille III.

Introduction

Dans de nombreux pays européens et nord-américains, de nouveaux dispositifs de formation des enseignants tendent à valoriser un rapprochement entre la formation institutionnelle et la pratique professionnelle dans les établissements scolaires. Cette tendance vers un recentrage sur les savoirs pratiques construits en situation s'incarne au travers d'un renouvellement sensible des dispositifs de formation (mémoire professionnel, analyse réflexive, stages, mentorat) (1), cristallisant des interrogations sur la pertinence de la mobilisation en formation de savoirs « autochtones » et sur les limites d'une conception applicationniste de l'expertise enseignante. Ces évolutions entraînent l'émergence de nouveaux acteurs de formation occupant un rôle d'interface entre les espèces de formation professionnelle et institutionnelle, parmi lesquels notamment les diverses catégories de tuteurs d'enseignants (universitaire, disciplinaire, professionnel).

Cet article se propose de décrire les réformes ayant affecté dans ce sens le système anglais de formation des enseignants, en conférant une place de plus en plus prépondérante à l'expérience encadrée en établissement, avec pour conséquence un renouvellement sensible des figures tutorales. Le renforcement en Grande-Bretagne de ces dispositifs de formation professionnelle des enseignants sera envisagé sous l'angle sociopolitique et sous celui des enjeux institutionnels et sociopédagogiques que font naître les changements en cours. Après avoir situé le contexte historique et politique de la formation des enseignants anglais afin d'éclairer les tendances contemporaines, nous analyserons la transformation des rôles et des pratiques des différents acteurs de la formation qui a accompagné cette évolution.

76

Un panorama des contributions de la recherche anglo-saxonne à ce champ de préoccupations fera enfin prendre la mesure du caractère éminemment controversé de ces évolutions. Quel statut épistémologique conférer en effet à ces connaissances élaborées en situation de travail, dans une relation étroite à une ou deux personnes-ressources ? Quelles évolutions en termes de professionnalisation et de rationalisation de l'activité enseignante traduisent ce « retour au terrain » si sensible en Angleterre ?

1 - Mentor est à l'origine un personnage du poème épique d'Homère *L'Odyssée*, guide et conseiller du fils d'Ulysse, Télémaque. Chargé de veiller sur la famille d'Ulysse après le départ de celui-ci pour la guerre de Troie, Mentor a pour mission de suppléer la figure paternelle, devant à ce titre incarner le sage, le modèle, le conseiller avisé sachant tout à la fois écouter et mettre à l'épreuve le jeune Télémaque (Smith & Alred, 1993). Le mentorat (*mentoring*) réfère donc à une relation de soutien, de confiance et de formation entre un novice et un guide plus expérimenté.

LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL : ÉVOLUTION ET TENDANCES

Les enseignants anglais, qui ne sont pas, au contraire des Français, fonctionnaires, aspirent depuis longtemps à se constituer comme groupe professionnel, en référence à des catégories d'activités socialement prestigieuses comme les juristes ou les médecins (2), souhaitant ainsi maintenir une indépendance vis-à-vis de l'État et une légitimité sociale qui reste problématique (3). Ce statut semi-libéral des enseignants a été appuyé pendant une longue période par une formation fortement décentralisée et assurée par les Universités (*Schools* ou *Departments of Education*), qui, associée aux Autorités Éducatives Locales (LEA), chargées pour partie de la définition des programmes et crédits alloués aux établissements publics, garantissaient une relative autonomie des enseignants et des établissements. L'État n'exerçait en effet dans ce contexte qu'un rôle d'impulsion et de supervision.

Le développement des pratiques tutorales dans la formation des enseignants anglais et la valorisation de l'expérience pratique dans les établissements remonte au milieu des années 1980. Il s'inscrit dans une refonte des programmes de formation des enseignants initiés par les gouvernements conservateurs dès la décennie précédente visant à un rapprochement de la formation des enseignants des établissements (*School-centered Teacher Education*) et à une moindre part donnée à la formation universitaire (Furlong, 1994 ; Judge et al., 1994). Ce processus d'affaiblissement du poids des universités et de prise de contrôle de l'État sur la formation des enseignants qui s'est accompli sur plusieurs décennies fut initié dès les années 1970, avec notamment les retombées du rapport de la Commission James (1972), qui préconisait déjà un allègement de la part prise par les sciences humaines dans la formation des enseignants et un accroissement de la pratique en situation dans les établissements.

2 - Il convient de prendre la mesure, sur ce thème du professionnalisme, ce que recouvre en termes d'imaginaire social la notion même de profession dans les pays anglo-saxons. R. Bourdoncle (1993) analyse ainsi la valeur « mythique », « anthropoïétique » de la quête professionnelle dans le monde anglo-saxon.

3 - La définition d'une professionnalité enseignante fait l'objet de débats à l'intérieur même du corps enseignant : d'un côté les promoteurs d'un professionnalisme à l'anglo-saxonne, gardien d'un idéal de service, défenseur d'une dimension éthique de l'enseignement, qui par exemple, interdit tout esprit revendicatif ou tout engagement syndical. Pour ce courant, représenté par l'Association professionnelle des enseignants (PAT), les récentes réformes traduisent une volonté politique de dé-professionnaliser et de contrôler le corps enseignant, fondant leur activité sur des critères techniques très standardisés et limitant leur responsabilité professionnelle à un sens étroit d'efficacité et de performance. À l'opposé, dans les rangs du syndicalisme enseignant, les attitudes se partagent entre une frange non opposée au dialogue avec l'État, craignant l'ambiguïté qu'une neutralité fait naître entre les enseignants et le pouvoir politique, et une catégorie plutôt favorable à cette neutralité politique mais que les réformes récentes tendent à faire sortir de leur réserve.

Rejetées par les départements d'éducation des universités, ces orientations ne refont jour qu'au début des années 1980. Le Rapport James aboutit toutefois – seule concession des universités – à la reconnaissance dans la formation initiale d'une « année d'induction » (*induction year*), sorte d'année probatoire successive à l'année de formation à l'université, au cours de laquelle l'enseignant-débutant bénéficiait d'un encadrement modeste assuré par les établissements eux-mêmes, encadrement faiblement structuré car ne s'appuyant pas sur un protocole de contractualisation et de définition du rôle de l'encadrement.

Sous l'impulsion du gouvernement conservateur et sous la pression de l'opinion publique, la première étape significative du processus de rapprochement des enseignants des écoles et de leur éloignement de l'Université, fut la mise en place en 1984 des Bureaux d'Accréditation de la Formation des Enseignants (CATE : *Council for Accreditation of Teacher Education*), chargés, en liaison avec le ministère de l'Éducation, de reconnaître, d'évaluer et de financer la formation des enseignants. Les rapports émis par le ministère de l'Éducation sous l'impulsion du CATE, appuyé par les Inspections (HMI : *Her Majesty's Inspectors*), au cours des années 80 (HMI, 1988 ; DES, 1985), posèrent frontalement la question de l'opportunité dans les programmes de formation des enseignants de modules théoriques, fournissant une base à la réforme intervenue quatre ans après la création des CATE. Contemporaine de ces évolutions, une expérience de partenariat écoles-université connue sous le nom de « Plan d'internat d'Oxford » (*Oxford Internship Scheme*), tentera de poser concrètement les bases d'une définition et d'une planification des liens et des rôles respectifs de l'Université et des établissements dans la formation initiale des enseignants, créant notamment différents statuts de tuteur (*general tutor, curriculum tutor, mentor*) (4). Cette expérience a fortement influencé et inspiré les transformations successives qui ont ensuite affecté la formation des enseignants britanniques, même si la particularité de cette expérience était de s'appuyer sur une forte collaboration Université – Autorités Éducatives Locales (LEA), institution dont le pouvoir a été révisé à la baisse avec la Réforme de 1988 (McIntyre, 1997).

4 - Si l'apparition du concept de mentor est récente dans l'histoire contemporaine de la formation des enseignants anglais, elle n'est cependant pas inédite, puisque la formation des enseignants au cours du XIX^e siècle voyait déjà s'affronter deux conceptions très opposées, entre une formation exclusivement académique proposée par la *British and Foreign School Society* et une formation assurée par la *National School Society* promouvant un apprentissage encadré par un *teacher-mentor* effectué dans les seuls établissements scolaires. Ce n'est qu'au début de ce siècle qu'une formation articulant expérience pratique et formation universitaire se développera (Gardner, 1993 ; Rich, 1933). Dans la période contemporaine, les tensions entre les tenants d'une formation d'enseignants réfléchis et critiques (*reflective model*) (Elbaz, 1983 ; Clandinin, 1986, Calderhead, 1989), et ceux d'une formation pratique et artisanale (*apprenticeship model*) (O'Hear, 1988 ; Hillgate Group, 1989) demeurent néanmoins (Barnett, 1994).

La réforme sur l'éducation de 1988 (*Education Act*) constitue donc la seconde étape importante de ce processus, en rendant notamment effectifs la désuniversitarisation de la formation des enseignants et le renforcement des dispositifs de contrôle et d'évaluation des enseignants (*teachers' appraisal*) et des établissements (création d'un programme national : *National Curriculum* ; classement annuel des établissements scolaires : *League tables* ; définition de cibles d'acquisition : *attainment targets*). L'accent est mis sur la qualité de l'éducation, comme l'attestent les rapports ministériels successifs produits au cours de la décennie 1980 (*Teaching Quality*, 1983 ; *Better Schools*, 1985 ; *Quality in Schools*, 1985 ; *The New Teacher in School*, 1988, etc.). Des exigences, de la part du ministère de l'Éducation, d'explicitation et de contractualisation du partenariat écoles-universités favorisèrent le développement et l'institution de différentes formes d'encadrement à l'université et dans les écoles à travers les figures du *tutor* et du *supervisor*.

L'étape ultime de ce processus est en 1992 la réforme de la formation initiale des enseignants, prolongée par la Loi de l'Éducation de 1994. C'est dans ce climat très interventionniste que s'impose la figure du *mentor*. La formation des enseignants prend désormais le nom et la forme du *School-based-training*, format qui accorde une importance et un volume horaire accrues à l'expérience en établissement scolaire (deux tiers du temps total de formation des *student-teachers* : 24 semaines sur 36) pour l'obtention du PGCE (*Post-Graduate Certificate in Education*). Ce souci accru de centration sur les situations éducatives et d'immersion directe du futur enseignant dans son univers professionnel se réalise au détriment des universités, conférant une importance renforcée à l'expérience concrète et aux pratiques d'encadrement qu'elles favorisent. Des partenariats entre les universités et les établissements scolaires sont fermement souhaités par l'administration, conférant aux derniers un rôle nouveau dans la formation et l'évaluation des enseignants.

Cette défiance vis-à-vis des universitaires, associée au fait que les exigences centrales de partenariat écoles-université ne sont pas suffisamment régulées par des autorités éducatives locales qui ont perdu en capacité d'initiative et de mise en synergie des institutions locales, ne favorise pas un partenariat souple et équilibré. L'impulsion centrale des dispositifs de partenariat écoles-universités et la reconnaissance décroissante des dernières dans la formation des enseignants tendent à rendre un peu artificielles les collaborations prescrites (*secondary partnership schemes*), alors même que l'université, elle-même soumise depuis 1998 au respect d'un curriculum national de formation initiale des enseignants, en demeure le cadre institutionnel de référence.

LES ACTEURS ET LES PRATIQUES : DES IDENTITÉS EN MUTATION

Le renforcement des dispositifs de formation en situation s'est accompagné depuis 1994 d'une redéfinition des rôles et statuts des acteurs de ces pratiques, et en premier lieu des tuteurs. La place des universitaires dans la formation initiale des enseignants a été révisée à la baisse, au profit d'enseignants titulaires du secondaire détachés dans les universités. Les statuts des tuteurs de terrain ont été, sinon redéfinis, tout au moins rebaptisés : on est ainsi passé depuis peu du *tutor* au *mentor*. L'évolution des dénominations a-t-elle peut-être autant été significative d'un changement effectif de pratiques et de rôles ?

Dans les établissements

Jusqu'en 1992, il n'existait pas de concept distinctif pour désigner les tuteurs – universitaires ou praticiens (*School-based tutorials*) chargés d'accompagner l'immersion progressive de l'enseignant-débutant dans un établissement scolaire (*Progressive and Collaborative Teaching*), prise en charge graduelle accompagnée par un enseignant confirmé (*school tutor*) dès le premier trimestre aboutissant à une responsabilisation totale du stagiaire durant tout le second trimestre, le dernier trimestre donnant lieu à une expérience dans un établissement nouveau en compagnie d'un pair, étudiant et stagiaire également (*paired experience*).

L'évolution de la terminologie du concept de *tutor* vers celui de *school mentor* constitue certes une évolution significative en termes de rôle mais aussi une occasion de renouveler le vocabulaire afférent au stage en situation et de différencier le type d'encadrement pratiqué en établissement (désormais dénommé *mentoring*) de celui pratiqué par l'Université (*University subject tutors* et *link tutors*). La même évolution terminologique a touché les étudiants eux-mêmes qui sont passés du statut de *student teacher* à celui d'*associate teacher*, notion qui marque bien un souci de rapprochement des établissements et d'intégration du stagiaire dans une équipe éducative.

De manière générale, le dispositif mis en place dans les établissements en partenariat avec l'université prévoit plusieurs *school mentors* pour chaque stagiaire : un *mentor* coordinateur (*professional mentor*), qui supervise l'expérience globale de l'enseignant-débutant dans l'établissement, auquel s'ajoutent au moins deux *mentors* disciplinaires (*subject mentors*), eu égard à la double disciplinarité des enseignants britanniques.

Le rôle du mentor disciplinaire en établissement (*subject mentor*) s'articule sur deux principaux axes :

- **Le monitorat** proprement dit (*coaching & monitoring*), qui constitue à la fois le pôle majeur du rôle de *mentor* (d'ailleurs parfois appelé *support teacher*) et le moins propice à formalisation. La tâche du *subject mentor* est d'accompagner l'enseignant-débutant dans son entrée dans l'enseignement, de mettre successivement celui-ci en situation d'enseignement et d'observation, et de lui permettre ainsi d'apprendre (analyser, expliciter, planifier) à partir de sa pratique et de celle du *mentor*, dont la tâche est de pouvoir expliciter son savoir-faire (*practical knowledge*) (Zanting, et al., 1998).

Le passage au statut de *mentor* marque une évolution – tout au moins programmatique – en ce que la formation des enseignants (*School-based training*) en fait un pivot central du dispositif. D'un rôle de socialisation et d'accompagnement encadré des *student teachers* dans le monde enseignant, le tuteur devenu *mentor* doit assumer un véritable rôle de formation, sanctionné et légitimé par une collaboration plus étroite avec les universités, chargées de la formation des nouveaux *mentors*. Cette reconnaissance de son statut s'appuie donc sur la mise en place d'un dispositif partenarial renforcé. L'apprentissage par le biais du *mentor* articule des dimensions artisanales fondées sur l'exemplarité supposée de sa pratique (*influencing by example* : Calderhead, 1998), expérientielles, réflexives, mais aussi affectives, le *mentor* ayant également pour rôle d'appartenir un 'soutien moral' (*emotional support* : Calderhead, 1996) à l'enseignant en formation. Au-delà de ces axes informels d'intervention auprès de son « protégé », le *mentor* est engagé à relier ses connaissances expérientielles avec des éléments plus explicites et systématiques, soutenu dans cette tâche de formalisation par l'université qui le pourvoit d'un cahier des charges et de quelques sessions de formation (5). Ces dimensions variées qui confèrent un statut central au *subject mentor* dans le parcours de formation de l'enseignant, en le faisant évoluer dans le sens d'une professionnalisation, ne font pas l'unanimité du côté des universitaires, qui se sentent dépossédés de leur rôle d'expert (Barnett, 1994).

5 - La formation des *mentors* consiste en une série de sessions réparties dans l'année scolaire, équivalant au plus à une vingtaine d'heures de formation. Les enseignants sont répartis par disciplines. Outre la définition des différentes facettes de leur tâche, la formation inclut des éléments liés à la gestion de la classe, la planification des tâches, les compétences relationnelles, la conduite d'entretien, l'enseignement de la discipline, la connaissance de l'évolution des programmes et instructions (*National Curriculum*). Ces sessions sont également l'occasion d'échanges de pratiques, offrant un cadre institutionnel propice à la clarification de son rôle, pour une fonction qui s'exerce de façon solitaire. Par son ancrage disciplinaire et par la création du collectif statutaire qu'elle favorise, la formation des *mentors* participe d'un dispositif professionnalisant de la fonction tutorale.

Un certain nombre de rapports d'évaluation de la qualité et du coût du *mentoring* font toutefois état de l'usure rapide des enseignants occupant ce statut, exigeant en temps, en suivi et en évaluation : la plupart ne l'exercent pas plus de deux ou trois ans (Furlong & Maynard, 1995). C'est une des raisons majeures pour lesquelles de nombreuses écoles ne souhaitent pas s'investir dans un partenariat avec l'université (Calderhead, 1998).

À partir de cette définition sommaire du rôle du tuteur, des typologies se font jour (Maynard & Furlong, 1994 ; Tomlinson, 1995), tentant de définir les modèles de formation à l'œuvre dans ces dispositifs : un modèle artisanal (*apprenticeship model*) et un modèle réflexif (*reflective model*). Un troisième modèle se développe, centré sur les compétences (*competency model*), et appuyé par la définition récente au niveau national de compétences enseignantes (*teachers' skills*) à acquérir au cours de la période de formation initiale (Kerry, 1995).

- Deuxième axe précisément : **l'évaluation** (*assessing*) des stagiaires dont le *subject mentor* a la responsabilité, sur la base de ces nouveaux standards de compétences (au nombre de 76) que les stagiaires, depuis 1997 (*Standards for the Award of Qualified Teacher Status*) sont supposés maîtriser à l'issue de leur formation. Ces compétences, répertoriées à l'usage des praticiens dans le cahier des charges qui leur est fourni en plus de leur formation (*guidelines for mentors and supervisors*), intègrent des éléments disciplinaires (*subject knowledge*), didactiques (*subject application*), procéduraux et organisationnels (*classroom management*), liés à l'évaluation (*pupils' assessment*) et aux dimensions professionnelles extra-curriculaires (*pastoral care, etc. : Further professional development*).

82

Cette conception normative de la formation des enseignants-stagiaires a pour but d'harmoniser les pratiques – encore souvent intuitives ou faiblement formalisées – des *subject mentors*. Cette évolution vers une atomisation des compétences enseignantes est contestée par les universitaires, du fait qu'elle induit une conception mécaniste et prescriptive de la formation des enseignants (Pring, 1995), bien éloignée des pratiques réflexives valorisées voici encore quelques années (Schön, 1987). À un souci de professionnalisation des *mentors* manifesté par l'ancrage universitaire de leur formation se superposeraient des velléités standardisantes et atomisantes incompatibles. Cette évolution tend par ailleurs à rendre caduque le rôle d'impulsion et d'expertise en matière de guidance et d'évaluation dont les tuteurs universitaires se réclament, ce qui explique le caractère défensif de certaines contributions (cf. *infra*).

À l'Université

Les tuteurs disciplinaires de l'université (*University subject tutors*) conservent quant à eux un rôle de suivi et d'évaluation des étudiants - réduit cependant - à la fois à l'université et dans les établissements, complémentirement à celui du *subject mentor*. Cette superposition des rôles génère deux difficultés :

- La première consiste pour ces tuteurs universitaires à faire accepter leur statut d'expert et de préserver leur rôle de formation et d'évaluation des enseignants-stagiaires dans un contexte de marginalisation des savoirs universitaires et de valorisation extrême de la pratique et des praticiens. Dans les faits, le rôle des *university tutors* tend à se déplacer vers une fonction de médiation, de conciliation (*troubleshooter* : Burton, 1998) entre les *associate teachers* et les *subject mentors* (Blake et al., 1997).
- L'autre difficulté est précisément cette rencontre de la culture experte des *university tutors* et de la culture praticienne des *school mentors*, les premiers ayant aussi pour fonction dans le cadre du partenariat liant écoles et universités, de former les seconds, de les engager à conceptualiser leur savoir-faire.

La moindre part accordée à l'Université pour la formation des enseignants depuis 1992 se traduit par une scission du personnel formateur d'enseignants au sein même de l'université :

- d'une part, des universitaires centrés soit sur la didactique des deux disciplines enseignées, de plus en plus concurrencés par des enseignants chevronnés détachés (*Subject studies : University-based first method course* et *Subsidiary subject courses*), soit sur des enseignements plus théoriques liés à la psychologie des apprentissages ou à une meilleure connaissance du système éducatif (*Educational Studies Courses*). On constate néanmoins au cours de la dernière décennie une évolution vers des programmes de formation à dominante plus thématique que disciplinaire, les départements d'éducation des universités manifestant par là un souci de concrétude et de prise en compte des composantes du métier d'enseignant en situation, dont l'absence constituait le principal pivot des critiques qui leur avaient été jusqu'alors adressées ;
- d'autre part, une part croissante de la formation à l'université qui est assurée depuis 1992 par des enseignants du second degré chevronnés, détachés à l'université pour former les *student-teachers* (6). L'intervention de ces enseignants de terrain, d'ordre pratique, présente des intérêts pour l'université en termes de coût et d'offre de formation. Elle produit cependant des effets pervers : les éléments de

6 - Ce pôle de la formation peut également prendre la forme de contenus - plus informatifs que formatifs - liés à la carrière enseignante, à la gestion et à l'administration des établissements scolaires (*staff development*).

formation se référant directement à la pratique enseignante sont de plus en plus confiés aux praticiens. Du fait de cette coupure, la formation du *subject mentor* (conseiller pédagogique en établissement) échappe en partie au contrôle de l'université et des universitaires, qui tendent à occuper une place de plus en plus réduite dans la formation strictement professionnelle des enseignants, alors que dans le même temps les praticiens investissent l'université, se chargeant même de former les *school mentors*, dont le renouvellement est très rapide (30 % par an), ce qui contraint à recruter et à former régulièrement de nouveaux personnels.

Cette tendance à une centration sur la pratique et les praticiens a été encore renforcée par l'encouragement du gouvernement à autoriser les regroupements d'établissements scolaires (sous réserve d'acceptation d'un projet de formation par les instances d'accréditation) assurant intégralement la formation d'enseignants-novices encadrés par des enseignants confirmés recrutés au sein même de l'établissement et des intervenants disciplinaires extérieurs (*SCITT : School Centered Initial Teacher Training*). Ces dispositifs sont reconnus et financés par l'État au même titre que les universités. Avec ce déplacement de la formation de l'université vers les établissements, le divorce de la formation des enseignants d'avec les sciences de l'éducation est consommé. Ces expériences demeurent néanmoins encore exceptionnelles.

'MENTORING' ET 'TUTORING' : DES DISPOSITIFS CONTROVERSÉS

84

Pas plus en Angleterre qu'ailleurs la formation des enseignants et la recherche sur les enseignants ne sont des univers hermétiques, et les formateurs d'enseignants sont le plus souvent aussi des chercheurs qui accompagnent et pensent les dispositifs humains nouveaux que génèrent les réformes. En la circonstance, la place de l'université dans la formation des enseignants étant une des questions-clefs des récentes évolutions, les productions sur ce thème sont souvent marquées par ces enjeux socioinstitutionnels. La littérature sur le *mentoring* et le *tutoring* se partage entre des productions de la recherche que l'on qualifiera d'accompagnement, c'est-à-dire qui tentent de réfléchir les pratiques et les statuts nouveaux et encore faiblement conceptualisés qu'implique le *School-based training*, et des contributions plus vigilantes et critiques qui s'interrogent sur le devenir de la formation des enseignants dans ce contexte de forte valorisation de l'expérience pratique (7).

7 - Il convient de préciser que nombre de contributions adaptent un double point de vue, tentant à la fois d'éclairer les potentialités et les risques du mentorat en formation des enseignants (Elliott, 1995).

La première mouvance – la **littérature d'accompagnement** – accueille favorablement les évolutions vers la prise en compte des savoirs développés par/avec les enseignants dans la pratique. Dans le prolongement des travaux sur l'épistémologie de la pratique initiée par Argyris (1974) et Schön (1987), ces contributions ne conçoivent pas la valorisation de l'expérience comme antinomique de l'idée de professionnalisme, faisant précisément reposer en partie le développement d'un savoir professionnel sur l'exploitation et l'explicitation des pratiques vécues (Brown & McIntyre, 1995 ; Kerry & Mayes, 1995 ; McIntyre et al., 1994), et non sur l'ancrage universitaire de ces pratiques. La formation d'enseignants par leurs pairs serait dans cette perspective à la fois garante de l'autonomie professionnelle d'enseignants reconnus experts de leur propre pratique et propice à un meilleur développement professionnel (*professional growth* : Bridges, 1995).

Une abondante littérature tente ainsi de formaliser des modèles susceptibles de définir plus clairement le statut des *mentors* en établissement (Feiman-Neimser & Beasley, 1996 ; Field & Field, 1994 ; Tomlinson, 1995), modélisations qui résistent toutefois à des pratiques locales et des formes d'investissement du rôle de *mentor* très diversifiées car encore peu formalisées. D'autres manifestent le même souci de conceptualisation du rôle des *mentors* et des savoirs ancrés dans la pratique, mais en partant des représentations qu'en ont les *mentors* (Franke & Dahlgren, 1996 ; Martin, 1997) ou les enseignants stagiaires eux-mêmes (Booth, 1993 ; Field & Field, 1994). Un certain nombre de recherches prennent pour objet principal l'articulation des statuts de *subject mentor*, fortement valorisé, mais dont les pratiques demeurent peu formalisées, et de *University tutor*, bénéficiant d'une formation académique élevée, mais dont le statut d'expert a été quelque peu délégitimé par le rapprochement de la formation vers les établissements (Blake, 1997 ; Carr, 1995 ; Davies, 1997).

À l'opposé, les tensions et les conflits de rôle sont repérés et vivement dénoncés par une seconde catégorie de recherches, une **littérature critique**, dans laquelle deux tendances se dégagent :

- Une première tendance double l'étude de ces pratiques de *mentoring*, de *school-based training* et de partenariats (prescrits) écoles-universités de considérations plus politiques sur l'évolution de la formation initiale des enseignants. Bien souvent, le propos de ces contributions (Brown et al., 1993 ; Burton, 1998 ; Dunne et al., 1996 ; Furlong, 1992 & 1994) est de dénoncer les attaques dont font régulièrement l'objet les formations universitaires (*University-based methods*), attaques légitimées par un pouvoir central qui utilise les dispositifs de partenariat université-école pour promouvoir en formation d'enseignants le « vocationalisme » (Brown et al., 1993, 3), l'apprentissage intuitif et artisanal au détriment d'un véritable professionnalisme (Blake et al., 1997), dont l'une des spécificités est de reposer sur une formation dotant les formés (ici les enseignants) de compétences reconnues, publiques, donc dans la mesure du possible formalisables, transférables et soutenues par un discours

rationalisant, l'université constituant à ce titre le cadre privilégié de formation assurant une légitimité professionnelle.

Ce courant d'études souligne les risques encourus à « désintellectualiser » ainsi la formation des enseignants par une sacralisation de l'expérience pratique : d'une part celle-ci ne peut fournir aux enseignants en formation les outils critiques nécessaires à penser la complexité des situations éducatives ; d'autre part l'éloignement de la formation des universités tend à favoriser un divorce programmé entre les praticiens et des universitaires de plus en plus cantonnés à la théorie, sans ancrage dans les pratiques. Ces évolutions risquent en outre à terme de promouvoir une formation standardisante et techniciste des enseignants (la définition de standards de compétences va dans ce sens) et de mettre ainsi en péril un statut professionnel qui repose précisément sur son ancrage et sa reconnaissance universitaire (Piper & Robinson, 1998). La sauvegarde d'une professionnalité enseignante reposerait donc sur la perpétuation de liens entre l'université et la formation des enseignants garants d'une indépendance d'avec le politique (Calderhead, 1996 & 1998 ; Furlong, 1992 ; Furlong & Smith, 1996).

• Sur un registre moins politique, une seconde catégorie de recherches critiques s'interroge précisément sur le caractère artisanal du *School-based training*, et sur les problèmes que peuvent créer une forme d'accompagnement et de formation professionnelle centrée de façon quasi-exclusive sur l'action, l'observation de pratiques ou l'échange avec un même enseignant – qui devient le modèle – sur ces pratiques. Ces risques tiennent principalement au caractère informel à la fois des connaissances détenues par les *mentors* et du cadre de passation même de ces connaissances : savoir-faire professionnel (*professional craft knowledge*), connaissance personnelle/pratique (*personal practical knowledge*), théories implicites, autant de connaissances expérientielles probablement formatrices mais dont ne sont pas suffisamment pensés les modèles d'explicitation et de passation. Ces contributions insistent sur la place prépondérante qui doit être accordée aux *university tutors* pour accompagner et structurer de façon instruite ces pratiques de passation, et fonder théoriquement des notions informelles telles que les « savoirs pratiques » (Maynard, 1996 ; Stones, 1992). Cette question renvoie à la difficulté d'ériger une base de savoirs susceptibles de dépasser l'expérience singulière pour passer de connaissances pratiques à des savoirs formalisés.

Conclusion

Le développement des pratiques d'encadrement tutoral dans les dispositifs de formation des enseignants anglais s'inscrit, nous l'avons vu, dans une double problématique sociopolitique et pédagogico-institutionnelle, les acteurs engagés dans la formation ménageant et construisant tout à la fois leur territoire identitaire. D'une

façon qui n'est probablement pas fortuite, la centration de la formation des enseignants sur le stage semble favoriser le flottement et l'indécision au niveau des rôles et des fonctions respectives des différents personnels d'encadrement. Espace de pratique, d'apprentissage et d'élaboration identitaire aux frontières des organisations, le stage plus que n'importe quel autre espace de formation semble résister à l'illusion de la maîtrise, à tel point que s'y expriment, comme c'est le cas en Angleterre, des tentations rationalisantes et standardisantes, qui suppléent à la labilité et à l'inachèvement propre des savoirs construits en situation le cadre rassurant – mais aussi peut-être sclérosant – des compétences et des standards à acquérir.

À l'heure où les pratiques de stages et les partenariats école-université renouvellent dans de nombreux pays les programmes de formation et les formes d'encadrement des enseignants en devenir, il convient probablement de penser les ressources, les limites et les modalités de ces dispositifs, où les savoirs côtoient de façon parfois confuse les valeurs, dans la construction des identités professionnelles.

BIBLIOGRAPHIE

- C. ARGYRIS & D. SCHÖN (1974). – *Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- J. ARTHUR, J. DAVIDSON & J. MOSS (1997). – *Subject Mentoring in the Secondary School*, London, Routledge.
- C. ASHER & R. MALET (1998). – « Vécus de formation des enseignants-stagiaires du secondaire britanniques et français », *Recherche et Formation*, 28, 161-177.
- R. BARNETT (1994). – *The Limits of Competence : Knowledge, Higher Education and Society*, Buckingham, Open University Press.
- D. BLAKE et al. (1997). – « The role of higher education tutor in school-based ITT in England and Wales », *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 3, 189-204.
- M. BOOTH (1993). – « The effectiveness and role of the mentor in school : The students' view », *Cambridge Journal of Education*, 23, 2, 185-197.
- R. BOURDONCLE (1993). – « La professionnalisation des enseignants. Analyses anglaises et américaines », 2 : Les limites d'un mythe, *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92.
- R. BOURDONCLE & H. JUDGE (1996). – « Entretien », in *Recherche & Formation*, 22, 127-139.
- R. BOURDONCLE & E. FICHEZ (dir.) (1998). – *La Rationalisation du conseil pédagogique*, Lille, Proféor et Gérico, Université de Lille3.
- D. BRIDGES (1995). – « School-based teacher education », in T. Kerry & A.S. Mayes, *Issues on Mentoring*, London, Routledge, 64-80.
- S. BROWN, J. McNALLY & I. STRONACH (1993). – *Getting it Together : Questions and Answers about Partnership and Mentoring*, University of Stirling, Unpublished.

- S. BROWN & D. McINTYRE (1995). – *Making Sense of Teaching*, Buckingham, Open University Press.
- D. BURTON (1998). – « The Changing role of the university tutor within school-based Initial Teacher Education », *Journal of Education for Teaching*, 24, 2, 129-146.
- J. CALDERHEAD (1989). – « Reflective teaching and teacher education », *Teacher and Teacher Education*, 5, 1.
- J. CALDERHEAD (1998). – « Reform in Teacher Education : Lessons from the United Kingdom », in M. Tardif, C. Lessard & C. Gauthier, *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, PUF, 87-103.
- B. J. CALDWELL & E. M. À CARTER (1993). – *The Return of the Mentor*, London, Falmer Press.
- D. CARR (1995). – « Is understanding the professional knowledge of teachers a theory-practice problem ? », *Journal of Philosophy of Education*, 29, 53-68.
- D. J. CLANDININ (1986). – *Classroom Practice : Teachers' Images in Action*, London, Falmer Press.
- C. DAVIES (1997). – « Problems about achievement of shared understandings about ITE between schools and university », in D. McIntyre (ed.) *Teacher Education Research in a New Context : The Oxford Internship Scheme*, London, Paul Chapman Publishing.
- D. E. S. (Department of Education and Science) (1985). – *Better Schools*, London, Her Majesty's Stationery Office.
- C. DUQUETTE (1998). – « Perceptions of mentors in school-based teacher education programs », *Journal of Education for Teaching*, 24, 2, 177-180.
- M. DUNNE, R. LOCK, A. SOARES (1996). – « Partnership in ITT : after the shotgun wedding », *Educational Review*, 48, 41-54.
- F. ELBAZ (1983). – *Teacher Thinking : A Study of Practical Knowledge*, London, Croom Helm.
- B. ELLIOTT (1995). – « Mentoring for teacher development : possibilities and caveats », in T. Kerry & A.S. Mayes, *Issues on Mentoring*, London, Routledge, 35-58.
- S. FEIMAN-NEMSER & M.B. PARKER (1996). – *Discovering and sharing knowledge : inventing a new role for cooperating teachers*, Michigan State University, East Lansing.
- B. FIELD & T. FIELD (eds.) (1994). – *Teachers as Mentors : a Practical Guide*, London, The Falmer Press.
- A. FRANKE & L.O. DAHLGREN (1996). – « Conceptions of mentoring ; an empirical study », *Teaching and Teacher Education*, 12, 627-641.
- J. FURLONG (1992). – « Reconstructing professionalism : Ideological struggle in initial teacher education », in M. Arnot & L. Barton (eds.) *Voicing Concerns ; Sociological perspectives on Contemporary Education Reforms*, Wallingford, Triangle Books.
- J. FURLONG (1994). – « The rise and rise of the mentor in British initial teacher training », in R. Yeomans & J. Sampson (eds.) *Mentorship in the Primary School*, London, Falmer Press.
- J. FURLONG & T. MAYNARD (1995). – *Mentoring Student Teachers*, London, Routledge.
- J. FURLONG & R. SMITH (1996). – *The Role of Higher Education in Initial Teacher Training*, London, Kogan Place.

- P. GARDNER (1993). – « The early history of school-based training », in D. McIntyre et al., *Mentoring : Perspectives on School-based Teacher Education*, London, Kegan Paul.
- GREEN A., WOLF A. & LENEY T. (1999). – *Convergence and Divergence in European Educational and Training Systems*, London, Institute of Education.
- HILLGATE GROUP (1989). – *Learning to Teach*, London, The Claridge Press.
- H. M. I. (Her Majesty's Inspectors) (1988). – *The New Teacher in Schools*, London, Her Majesty's Stationery Office.
- A. HUDSON & D. LAMBERT (eds.) (1998). – *Exploring Futures in Initial Teacher Education*, London, Institute of Education.
- H. JUDGE, M. LEMOSSE, L. PAYNE et M. SEDLAK (1994). – *The University and the Teachers. France, The United States, England*, Wallingford, Triangle Book.
- T. KERRY & A.S. MAYES (1995). – *Issues on Mentoring*, London, Routledge.
- R. MALET (1998). – *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*, Paris-Montréal, L'Harmattan.
- R. MALET (1999). – « La formation de l'identité enseignante d'un point de vue anthropologique », *Spirale*, 24, 25-46.
- R. MALET (2000). – « Savoir incarné, savoir narratif. Phénoménologie et formation de l'enseignant-sujet », *Revue Française de Pédagogie*, 132, 43-53.
- D. MARTIN (1997). – « Mentoring in one's classroom : an exploratory study of contexts », *Teaching and Teacher Education*, 13, 183-197.
- T. MAYNARD & J. FURLONG (1994). – « Learning to teach and models of mentoring », in D. McIntyre et al. (ed.) *Mentoring : Perspectives on School-based Teacher Education*, London, Kegan Press.
- T. MAYNARD (1996). – « The Limits of mentoring : the contribution of the higher education tutor to student teachers' school-based learning », in J. Furlong & R. Smith, *The Role of Higher Education in Initial Teacher Training*, London, Kogan Place, 101-118.
- D. MCINTYRE (ed.) (1997). – *Teacher Education Research in a New Context : The Oxford Internship Scheme*, London, Paul Chapman Publishing.
- A. NOVOA (1995). – « Modèles d'analyse en éducation comparée : le champ et la carte », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2-3, 9-61.
- O. HEAR A. (1988). – *Who Teaches the Teachers ?* London, Social Affairs Unit.
- P. PERRENOUD (1994). – *La Formation des enseignants, entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- J. PIPER & J. ROBINSON (1998). – « Curriculum control, quality assurance and the McDonaldisation of initial teacher education », in A. Hudson & D. Lambert (eds.) *Exploring Futures in Initial Teacher Education*, London, Institute of Education, 203-222.
- R. PRING (1995). – « Standards and quality in education », in T. Kerry & A.S. Mayes *Issues on Mentoring*, London, Routledge, 189-200.
- W. RICH (1933). – *The Training of teachers in England and Wales during the Nineteenth Century*, Cambridge, Cambridge University Press.
- D. SCHÖN (1987). – *Educating the Reflective Practitioner*, London, Jossuey Bass.

- D. SCHÖN (1994). – *Le Praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Editions Logiques.
- R. SMITH & G. ALRED (1993). – « The Impersonation of wisdom », in D. McIntyre et al. (ed.) *Mentoring : Perspectives on School-based Teacher Education*, London, Kegan Press.
- E. STONES (1992). – *Quality Teaching : a Sample of Cases*, London & New York, Routledge.
- M. TARDIF, C. LESSARD & C. GAUTHIER (1998). – *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, PUF.
- P. TOMLINSON (1995). – *Understanding Mentoring*, Buckingham, Open University Press.
- M. WILKIN (1992). – (Ed.) *Mentoring in Schools*, London, Kogan Page.
- A. ZANTING et al. (1998). – « Explicating practical knowledge : an extension of mentor teachers' role », *European Journal of Teacher Education*, 21, 1, 11-28.

ÉVOLUTION DU MÉTIER D'ENSEIGNANT ET NOUVELLE RÉGULATION DE L'ÉDUCATION

CLAUDE LESSARD*

Résumé

Après avoir rappelé le sens du concept de professionnalisation, l'auteur analyse quatre changements dont l'effet combiné contribue à la mise en place d'une nouvelle régulation de l'éducation. Celle-ci est caractérisée par le passage 1) d'une domination de l'offre à celle de la demande, 2) d'un contrôle bureaucratique des processus à une reddition de compte « professionnalisante », 3) d'une priorité accordée à l'accessibilité à une obligation de résultats (quantitatifs et qualitatifs), 4) d'un système contrôlé en son centre à des unités pleinement participatives à un projet éducatif peut être national dans ses grandes lignes, mais de plus en plus défini et construit localement, 5) à des stratégies de changement axés sur l'évolution du paradigme de l'enseignement vers le paradigme de l'apprentissage et de l'organisation apprenante. L'auteur aborde les conséquences pour l'enseignement et sa professionnalisation. Il conclut à un travail en cours de reconstruction identitaire qu'il imparte de mieux connaître.

Abstract

After a brief clarification of the concept of professionalisation, the author analyses four changes that, combined together, contribute to a new regulation of education. This new regulation is characterized by the evolution 1) from a domination of educational offer to that of educational demand, 2) from a bureaucratic control of educational processes to a more "professional" forms of accountability, 3) from a priority put on access to education, to an emphasis on obligation of

91

* - Claude Lessard, LABRIPROF-CRIFPE, Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal (Laboratoire de recherche et d'intervention partant sur les politiques et les professions en éducation. Ce laboratoire est membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, reconnu par le Fonds FCAR du Québec).

results (both quantitative and qualitative), 4) from a system controlled at the center to organisational units more autonomous, and 5) by change strategies geared to facilitate the implementation of the learning paradigm. The author discusses the possible consequences of this new regulation on teaching and its professionalisation. He concludes on the necessity of knowing more on on-going processes of identity transformation.

EN GUISE D'INTRODUCTION, QUELQUES RAPPELS CONCEPTUELS

Ce numéro de *Recherche et Formation* est consacré aux dispositifs de formation à l'enseignement et à leur contribution à la professionnalisation. Dans ce cadre, ce texte tente de contextualiser l'analyse des dispositifs de formation, en s'interrogeant sur l'évolution du métier. Car la question se pose : quels dispositifs pour quel métier ? Un métier idéal ou le métier réel ? Si, comme c'est le cas de la démarche suivie ici, on opte d'abord pour le métier réel (1), alors comment, dans le contexte actuel, le métier d'enseignant évolue-t-il ? Que se passe-t-il au plan du métier et de son encadrement, sur le terrain de l'établissement et plus largement, sur celui des systèmes éducatifs et des politiques qu'ils poursuivent ? Il nous semble nécessaire de répondre à ces questions, si l'on veut être en mesure d'aborder l'étude des dispositifs de formation et leur ajustement aux exigences anciennes et nouvelles du métier.

92

Pour se faire, nous allons d'abord clarifier les concepts couramment utilisés pour analyser l'évolution du métier d'enseignant ; nous allons aussi les critiquer, espérant ainsi contribuer à leur éventuel dépassement ou à une conceptualisation plus adaptée aux réalités d'aujourd'hui. Puis, nous analyserons quatre grandes catégories de changements en cours, ainsi que la nouvelle régulation (2) de l'éducation qu'ils semblent induire, avant d'en dégager des conséquences pour l'enseignement.

D'abord, quelques clarifications conceptuelles, et notamment de deux concepts centraux, ceux de *profession* et de *professionnalisation*. Notre propos n'est pas de présenter une synthèse de l'ensemble des écrits sur cette question, mais de fournir les points de repères essentiels à une compréhension de la démarche interprétative développée plus avant dans ce texte.

1 - Que l'on souhaite par ailleurs voir évoluer...

2 - Entendons par régulation le processus de production de règles et d'orientation des conduites des acteurs dans un espace social déterminé (Reynaud, 1988).

Au sens du *Dictionnaire Robert*, une *profession* est « une occupation déterminée dont on peut tirer ses moyens d'existence » (1968, 1399). Elle est alors synonyme de métier, fonction, état. Une profession peut aussi être entendue comme référant à « un métier qui a un certain prestige par son caractère intellectuel ou artistique, par la position sociale de ceux qui l'exercent » (1968, 1399). Il s'agit par exemple, dans ce second cas, des professions établies, les professions libérales. On a donc ici affaire à un sous-ensemble des occupations ou des professions, un sous-ensemble qui est socialement reconnu comme « professionnel ».

Ce sont là les deux principaux sens du terme profession. Le premier est davantage utilisé en France : il est alors synonyme du terme américain « *occupation* » ; le second est d'usage courant dans les pays anglo-saxons et dans la sociologie fonctionnaliste des professions. On pourrait dire, d'une manière très simplifiée, que la professionnalisation se conçoit comme le passage du premier au second sens du terme profession, et pour un groupe occupationnel donné, comme la capacité de se construire une identité et de la faire reconnaître en fonction du second sens du terme.

Selon la littérature fonctionnaliste et anglo-saxonne (Bourdoncle, 1991, 1993 ; Parsons, 1968), la *professionnalisation* est un processus historique au cours duquel un groupe occupationnel se constitue et se mobilise dans le but de faire reconnaître l'activité à laquelle il se consacre, ainsi que lui-même en tant qu'expert, maître d'un savoir et d'un savoir-faire, et en tant que porteur des valeurs générales liées à cette activité. Soulignons que la constitution du *membership* du groupe occupationnel peut évoluer au cours du temps. Aux questions : qui fait partie du groupe ? Qui en est exclu ? on ne répond pas toujours de la même manière. Par exemple, il fut un temps au Québec, où directeurs d'écoles, cadres scolaires et enseignants étaient membres des mêmes associations syndicales et professionnelles ; il était alors convenu que l'enseignement comprenait toutes les personnes y œuvrant à un titre ou à un autre, à l'emploi d'une commission scolaire ou d'une institution privée reconnue. Plus tard, il fut plutôt retenu que les directions d'écoles et les cadres scolaires n'étaient pas des enseignants, mais les supérieurs hiérarchiques de ces derniers ; leurs intérêts n'étant plus perçus comme identiques et/ou convergents, il fut décidé d'exclure du *membership* des associations syndicales d'enseignants ces catégories d'administrateurs qui alors mirent sur pied leurs propres associations professionnelles. De même, l'apparition de spécialistes dans l'enseignement a posé, à des moments précis de l'histoire de l'enseignement, la question de leur appartenance ou non à la profession enseignante, ainsi que celle de leurs rapports aux enseignants responsables d'une classe d'élèves. On le voit, les contours d'une profession peuvent évoluer, et dans le cas qui nous intéresse, de fait, se transformer dans le temps. On ne peut définir, lorsqu'on utilise une approche socio-historique, le *membership* de l'enseignement d'une manière fixe et immuable : cette définition est le produit de l'histoire et elle est souvent changeante.

Revenons au processus de professionnalisation. S'il est couronné de succès, ce processus qui comprend plusieurs étapes, mène à une reconnaissance officielle de l'activité en tant qu'activité professionnelle et à une sorte de contrat – un mandat, selon l'expression d'E.C. Hughes (1958) – entre le groupe professionnel, la société et l'État, à la fois garantissant, au moins formellement, la protection de la société contre le charlatanisme, l'incompétence ou l'exploitation – ces notions étant socialement construites, juridiquement formalisées et incorporées dans un code d'éthique explicite –, et aussi assurant une grande autonomie au groupe et un contrôle assez étendu sur la pratique professionnelle, ses conditions et son organisation. Une activité est jugée professionnelle si elle est considérée comme essentielle à la société, si elle est exercée selon un idéal de service, par des individus dotés d'une formation spécialisée, longue, exigeante et – depuis le vingtième siècle – en liaison avec l'université, mobilisant un ensemble de savoirs complexes, sinon scientifiques, du moins toujours abstraits, systématisés et codifiés (Friedson, 1986). Dans son activité, le professionnel exerce un jugement, éclairé par les savoirs qu'il maîtrise et qu'il doit constamment mettre à jour : il n'applique pas des règles et ne procède pas en fonction d'automatismes appris, il doit constamment tenir compte des spécificités des situations et des cas qui se présentent à lui et exigent son intervention : là est ultimement son expertise, ou sa virtuosité.

On pourrait aisément soutenir que l'enseignement n'est pas loin de satisfaire à l'ensemble de ces critères : l'éducation est considérée comme une activité essentielle dans notre société ; les enseignants travaillent en général selon un idéal de service pour le bien des élèves et non pour leur bénéfice personnel ; ils ont une formation qui au cours du vingtième siècle s'est allongée et spécialisée, tant dans sa composante disciplinaire que dans sa composante pédagogique, et dans plusieurs pays, cette formation s'est universitarisée, assurant ainsi une liaison plus étroite avec à la fois les développements disciplinaires et aussi les progrès de la recherche en éducation ; n'entre pas dans l'enseignement qui veut : des standards professionnels et des règles de certification existent et sont respectés sauf, il faut le reconnaître, en période de pénurie d'enseignants ; la pédagogie active mise en avant depuis plusieurs décennies dans la plupart des pays occidentaux et la remise en question d'anciennes règles d'un apprentissage trop axé ou perçu comme tel, sur la mémoire, la répétition et le conformisme intellectuel, ces développements impliquent que l'enseignant doit être lui-même actif et créateur, capable de développer de manière autonome du matériel d'enseignement ainsi que des situations d'apprentissage adaptés à ses élèves, afin de leur assurer un apprentissage significatif, intégré et de haut niveau. L'évolution de la pédagogie contemporaine fait de lui un spécialiste de l'intervention pédagogique, exerçant quotidiennement le jugement typique du professionnel en exercice. Elle fait aussi reposer sur ses épaules de grandes responsabilités. Pour le moment, il importe de reconnaître que cette « nouvelle » pédagogie est « professionnalisante », au sens défini plus haut.

Pour toutes ces raisons, nous n'avons aucune réserve à soutenir que la plupart des enseignants ont un compartement typiquement professionnel, qu'ils sont, en ce sens, des « professionnels », au même titre que bien d'autres catégories de travailleurs dans la société.

Pourtant, malgré ce qui précède, l'enseignement n'est pas véritablement reconnu par l'ensemble de la société comme une profession et ne le sera vraisemblablement pas dans un avenir rapproché. On peut penser que cela a beaucoup à voir avec le statut incertain des savoirs pédagogiques et peut-être avec certaines caractéristiques de l'enseignement qui inhibent et continueront d'inhiber sa complète professionnalisation. Quoi qu'il en soit, pour ce cas, comme pour celui de professions voisines, des sociologues ont inventé les termes de *semi-profession* (Etzioni, 1969) ou de « *not-quite profession* » (Goodlad, 1990).

Pour comprendre cette évolution, qu'elle soit complétée ou inachevée, les sociologues fonctionnalistes ont essayé de reconstituer des processus historiques de professionnalisation, dont ils ont extrait un processus-type. Habituellement (Wilenski, 1964), la professionnalisation comporte les principales étapes suivantes :

- Un certain nombre d'individus commencent à exercer une activité à temps plein, et non en dilettante ou en « amateur » ; éventuellement, l'exercice de l'activité devient une « carrière ».
- Les praticiens conçoivent l'activité en fonction d'une logique qui lui est spécifique, émancipée de logiques concurrentes. Par exemple, la professionnalisation de l'enseignement est liée à la sécularisation de l'éducation et à l'autonomisation du champ éducatif par rapport au domaine religieux et au contrôle de l'Église. De plus, elle implique que la recherche en éducation et le développement en général de la pédagogie soient tels qu'un savoir pédagogique soit produit, explicité, transmis et utilisé dans la conduite et l'orientation de l'enseignement.
- Pour asseoir sa crédibilité et sa légitimité, le groupe cherche à contrôler l'entrée dans la profession, à assurer une formation aux recrues – souvent en liaison avec l'université – et à systématiser les savoirs à la base de l'expertise du groupe. Il se dote aussi d'un code d'éthique, donnant ainsi à voir son désintéressement et son engagement à l'égard d'un idéal de service approprié au champ d'activité.
- Les praticiens se rassemblent dans une association qui développe une plate-forme revendicative. Le groupe se mobilise et cherche à se faire reconnaître. Le monopole sur l'activité professionnelle et le contrôle de sa pratique sont recherchés et idéalement obtenus.
- Couronné de succès, ce processus a historiquement mené à une reconnaissance juridique des praticiens regroupés dans une corporation professionnelle, à la clarification juridique du titre et de l'acte professionnel, et à des standards de compétence et par extension, de formation. Un monopole a été ainsi concédé par l'État sur un champ d'activité, dont les contours ont parfois fait l'objet de

- tractations avec des groupes professionnels voisins et/ou concurrents. Le groupe professionnel reconnu jouit d'un prestige élevé et d'avantages importants.
- La bureaucratisation de l'ensemble des secteurs d'activité contemporains modifie les conditions de la pratique de plusieurs professions. Par exemple, notamment dans les sociétés où une forme d'assurance-maladie existe, les médecins sont intégrés dans de vastes ensembles organisationnels responsables de la distribution des soins sur un territoire donné ; s'ils demeurent pleinement responsables des actes médicaux qu'ils posent, s'ils ont toujours un grand pouvoir dans le fonctionnement quotidien des hôpitaux, ils doivent cependant composer de plus en plus avec des contraintes de système et des administrateurs professionnels d'hôpitaux, responsables devant l'État de la bonne gestion des fonds, des équipements et des services disponibles. Il en est de même des avocats au sein de l'immense et complexe appareil judiciaire. La professionnalisation, même dans le cas des professions dites établies, n'est pas sans limites et contraintes.
 - Plusieurs groupes ne réussissent pas à se professionnaliser au sens ci-haut esquissé. Plusieurs voient leurs efforts contrés soit par un État peu intéressé à voir se multiplier les professions et donc à déléguer en quelque sorte son pouvoir d'organisation et de contrôle dans ces domaines, soit par des groupes concurrents, soit par une opinion publique peu sympathique aux privilèges perçus des professionnels ou peu encline à reconnaître une expertise particulière, soit par une combinaison de tous ses éléments. D'autres groupes, prenant acte de ses difficultés et échecs, ou étant – ou devenant – idéologiquement peu portés à s'identifier au monde des professions établies, élaborent une stratégie de promotion du groupe ainsi qu'une rhétorique de reconnaissance où certains éléments du modèle professionnel sont recherchés, mais pas tous et pas nécessairement sous la forme historique des professions établies.

C'est, nous semble-t-il, le cas des enseignants. Les associations enseignantes, professionnelles ou syndicales, ont au fil des ans revendiqué une meilleure reconnaissance de l'éducation et de ses agents dans la société, la clarification des standards d'entrée dans l'enseignement, une plus grande autonomie curriculaire des enseignants, la participation des enseignants aux décisions concernant l'éducation et sa gestion, l'amélioration de la formation et un partenariat avec les institutions de formation, une participation à la formation continue, etc.

En somme, une logique d'action est professionnelle et professionnalisante, lorsqu'elle cherche à structurer un champ d'activité – dans le cas qui nous préoccupe, l'enseignement –, en référant à une définition à la fois spécifique et élevée de la fonction remplie et des compétences nécessaires à son accomplissement, à le faire reconnaître comme essentiel et à le soumettre, dans la plus grande mesure possible, au contrôle collégial de praticiens dûment formés. S'il n'y a pas ou plus nécessairement revendication de monopole corporatiste, néanmoins la recherche d'un contrôle et

d'une autonomie certaine du groupe dans l'exercice de l'enseignement, de même que le constant souci de définir et faire reconnaître une expertise spécifique, celle d'un spécialiste de l'intervention pédagogique, travaillant sur et avec l'humain, sont indéniablement des ingrédients fondamentaux d'une professionnalité de l'enseignement.

Ce point de vue a été récemment soutenu par V. Lang (1998). S'appuyant sur les notions de « professionnalité » et de « professionnisme » proposées par Bourdoncle et se fondant sur les rationalités instrumentale et communicationnelle d'Habermas, Lang propose d'aborder la professionnalisation en tant qu'articulation de ces deux dimensions ou logiques, par ailleurs irréductibles, la professionnalisation en quelque sorte « globale » devant aboutir à la construction d'une identité sociale et à la constitution d'une autonomie, i.e. « un espace socialement reconnu comme spécifique, fermé, contrôlé, mettant en jeu la responsabilité intellectuelle et éthique de ses membres » (p. 37). L'hypothèse de l'auteur est que cette autonomie est la condition à moyen terme tant de la construction d'une professionnalité spécifique que de la reconnaissance d'un statut social valorisé. Remarquons l'ordre : l'autonomie est d'abord une condition, et non la conséquence d'une base de savoirs spécifiques ou de la reconnaissance sociale du groupe professionnel. D'où l'importance stratégique des luttes pour l'autonomisation d'un espace de pratiques. C'est parce qu'un groupe de travailleurs contrôle un espace qu'il peut y développer une professionnalité spécifique et être dans une position susceptible, toutes choses étant par ailleurs égales, de faciliter sa reconnaissance sociale.

La professionnalisation de l'enseignement peut donc être entendue comme le processus d'institutionnalisation et d'autonomisation d'un champ d'activité, de promotion d'un groupe de praticiens dans le système éducatif et dans la société en général, et de légitimation d'une expertise spécifique. Si des progrès réels ont été accomplis au cours des décennies étudiées, le processus demeure incomplet et on peut même s'interroger sur le caractère déprofessionnalisant de certaines tendances apparues au cours de la période plus récente.

Car si l'on peut parler d'avancées ou de progrès sur la voie de la professionnalisation, on peut aussi parfois être amené à constater des reculs et des retraits : on parlera alors de *déprofessionnalisation* (Hoyle, 1980), dont un aspect important est la *déqualification*, que les Anglo-Saxons nomment « *deskilling* », et qui renvoie à une réorganisation du travail qui a pour effet de limiter la sphère d'activité traditionnellement reconnue au groupe et donc de réduire les exigences nécessaires à l'accomplissement d'une tâche ainsi moins sous le contrôle du groupe. Par exemple, dans l'enseignement, là où le développement curriculaire échappe de plus en plus aux enseignants en exercice pour devenir le produit d'une « noosphère, sphère des gens qui pensent les pratiques pédagogiques et prétendent les rationaliser » (Perrenoud,

1995, 10-11), on peut parler d'une certaine déqualification, les enseignants n'exerçant plus une compétence qui jusqu'alors leur appartenait en propre et se voyant réduit au statut d'applicateur de programmes d'enseignement conçus, de manière parfois fort détaillé, par d'autres. Une compétence se perd, parce qu'elle ne s'exerce plus, le champ de l'activité professionnelle se rétrécit et le groupe se voit soumis à des contrôles externes croissants.

Chez d'autres auteurs, cette déprofessionnalisation prend le nom de *prolétarianisation* (Densmore, 1987). En effet, il existe une littérature d'inspiration marxiste, traitant de l'évolution de la division du travail dans un régime capitaliste (Braverman, 1976 ; Freyssenet, 1977). Ce courant procède de la thèse suivante, dite « thèse de la prolétarianisation » : l'évolution du capitalisme ne mène pas à une professionnalisation des métiers, mais au contraire à leur disparition, notamment des métiers ouvriers traditionnels, au profit, dans un premier temps, d'une taylorisation des tâches dans de grands ensembles organisationnels, puis, dans un second temps, au profit de la robotisation et de l'informatisation des fonctions.

Les métiers manuels, sous l'impulsion du changement technologique dans un contexte capitaliste, éclateraient en séquences de tâches répétitives essentiellement de l'ordre de l'exécution, donc nécessitant peu de capacités supérieures et de formation, tout en étant facilement contrôlables par la hiérarchie. L'accroissement de la productivité économique se ferait dans un démantèlement des métiers et donc dans la régression sociale des travailleurs, puis dans leur transformation en chômeurs. Ce processus à l'œuvre dans l'infrastructure économique existerait aussi dans les secteurs de la superstructure, comme l'éducation (Ozga et Lawn, 1981). Le capitalisme contemporain, dans sa logique même, loin de réduire la division entre travail manuel et travail intellectuel, contribuerait au contraire à son accroissement : il y aurait donc déqualification du travail du plus grand nombre et « surqualification » d'un petit nombre. En ce sens, cette thèse nous dit que le marché subit une division du travail de plus en plus paussée ; il y a de plus en plus de travailleurs exécutants, avec une superstructure d'individus qui pensent le travail mais qui ne l'exécutent pas.

On le voit, cette thèse est inspirée de la théorie marxiste traditionnelle. Au cours des années 70, dans certains pays, elle a été reprise par les parte-parole syndicaux des enseignants. Par exemple, elle a constitué, avec les références aux théories de la reproduction, l'idéologie officielle de la Centrale de l'enseignement du Québec, regroupant alors les « travailleurs de l'enseignement ». La thèse de la prolétarianisation n'est donc pas qu'un schème d'interprétation que le sociologue peut utiliser dans une démarche sociohistorique : elle a été un élément important de l'idéologie syndicale, une décennie après que le monde de l'enseignement ait pris ses distances par rapport à toute référence professionnelle.

Un aspect important de la thèse de la prolétarianisation porte sur *l'intensification du travail enseignant et la détérioration des conditions de travail*, thèmes généralement retenus par les porte-parole syndicaux (Hargreaves, 1992).

La professionnalisation n'est donc pas un processus irréversible, menant pour les groupes frappés de cette « grâce » ou porteurs de cette « prétention », à une sorte d'âge d'or des sociétés industrielles avancées ou postindustrielles. Elle n'est pas univoque, non plus, et ne prend pas une seule forme, celle des professions établies. Elle connaît des avancées et des reculs. Enfin, il n'y a pas que cette logique à l'œuvre dans le monde du travail, comme nous le rappellent les analystes du « *deskilling* » et de la prolétarianisation. Son étude est, pour toutes ces raisons, d'emblée sociohistorique.

À mon sens, la thèse de la prolétarianisation, dans sa globalité, n'est pas appropriée à l'enseignement, en tant que métier de l'humain et travail interactif sur, avec et pour l'humain (Tardif, Lessard, 1999). Car, quelles que soient la nature et l'étendue des contrôles sur le travail de l'enseignant, ce dernier exerce une certaine forme d'intelligence professionnelle (Carbonneau, Héту, 1998) au fil des interactions en classe avec les élèves. Quels que soient les efforts de rationalisation du métier et des curricula de formation, l'enseignement échappe et résiste, en tant que métier de l'humain, aux formes excessives de rationalisation du travail. Les enseignants ne sont pas des pièces interchangeables d'un processus de production entièrement mécanisé et robotisé. Si le métier comporte, comme tout métier, des routines et des automatismes, il exige une certaine forme de « réflexivité » dans l'action, ce qui nous éloigne considérablement de la thèse de la prolétarianisation.

99

Peut-être faudrait-il s'éloigner d'une analyse construite en fonction du couple professionnalisation et prolétarianisation, comme si l'évolution des occupations n'obéissait qu'à cette logique-là et que cette opposition, qui dessine néanmoins une ligne d'évolution, était en quelque sorte inscrite dans le sens de l'histoire. Mais alors, comment appréhender ce qui se passe ? Car il n'y a pas que des processus soi-disant objectifs à l'œuvre ; il y a aussi des discours produits par les acteurs pour conduire ces processus en fonction de leurs objectifs.

En ce sens, peut-être est-il plus approprié de concevoir la professionnalisation essentiellement comme une *rhétorique*, un discours que produit et diffuse un groupe occupationnel dans sa lutte constante pour l'autonomie et la reconnaissance d'une pratique qu'il cherche à maintenir et à contrôler. À divers moments de l'histoire et en fonction de différents paramètres, le discours se transforme, mais le combat est toujours le même dans ses caractéristiques de base.

Suivant cette ligne d'analyse, ce qui se passe actuellement ne peut être expliqué uniquement par le couple professionnalisation et prolétarianisation. Il serait davantage

compris comme une tentative de recomposition symbolique d'un métier dont on veut voir la légitimité renouvelée, ainsi que la position revalorisée.

Dans ce qui suit, nous voudrions nous centrer sur des changements en cours qui induisent une nouvelle régulation de l'éducation, celle-ci pouvant conduire à la fois à une certaine déprofessionnalisation ou à certaines dimensions de la prolétarianisation et à une certaine reprofessionnalisation dont j'essaierai d'esquisser quelques caractéristiques.

L'ANALYSE DES CHANGEMENTS EN COURS

Pour comprendre les processus en cours et scénariser l'avenir immédiat du métier, quels paramètres incontournables doivent être pris en compte ? J'en propose quatre dont l'effet combiné me semble contribuer à mettre en place de nouveaux modes de régulation de l'éducation :

1. des politiques éducatives qui oscillent entre une tendance néo-libérale et des préoccupations humanistes et égalitaires ;
2. la transformation du rôle de l'État ;
3. la montée du modèle marchand en éducation ;
4. les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Des politiques éducatives qui oscillent entre une tendance néo-libérale et des préoccupations humanistes et égalitaires

100

Au risque de schématiser grossièrement, deux grandes tendances se dégagent dans la manière de lire et de comprendre la société. En effet, suivant la première tendance, la situation actuelle doit surtout être analysée en termes de développement économique, de recherche de l'efficacité et de la productivité, dans un contexte de mondialisation. Dans cette perspective, la fonction instrumentale de l'école est prépondérante : elle consiste principalement à produire le capital humain utile au développement économique et à l'adoption des attitudes nécessaires à une autonomie fonctionnelle. Suivant la seconde tendance, le principal souci porte sur le développement de la collectivité reposant non seulement sur des impératifs économiques, mais également sur des exigences d'équité et de justice sociale. On insiste, au sein de cette tendance, tout particulièrement sur les idées de participation collective et de développement de la citoyenneté, ainsi que sur une sensibilité aux dimensions culturelles de la vie sociale. En somme, en empruntant les catégories de Touraine, on pourrait parler d'une sorte de clivage et de conflit entre l'économique et le social (3).

3 - Voir à ce sujet A. Touraine, *Pourrons-nous vivre ensemble ? Égaux et différents*, Paris, Fayard, 1997.

Cette conception différenciée de l'organisation sociale trouve d'ailleurs un certain écho dans les préoccupations de l'OCDE et de l'UNESCO. Le premier organisme appréhende les problèmes sous l'angle économique et fonctionnel faisant abondamment état des questions d'efficience, de développement, de concurrence, d'investissement et de performance alors que le second opte davantage pour une vision plus humaniste du développement abordant les questions d'éthique, de lutte à l'exclusion sociale, de développement humain, de participation démocratique, etc. Encore qu'ici des nuances s'imposent : l'OCDE, au nom même du développement économique, se préoccupe aussi du « lien social », c'est-à-dire de la cohésion sociale nécessaire pour appuyer le développement économique. Au cœur de cette cohésion, il y a des considérations de justice sociale, de solidarité et de partage. Bref, l'économique bien compris mène au social ; l'inverse est aussi soutenable.

Le clivage actuel entre l'économique et le social traverse tous les pays occidentaux. Les formes que prend ce clivage et ce conflit varient en fonction des contextes nationaux. Ce conflit imprègne les politiques éducatives actuelles qui après plusieurs décennies d'accent mis sur la démocratisation du savoir et l'accessibilité du plus grand nombre au maximum d'éducation possible, opèrent présentement un virage vers des préoccupations de rentabilité des investissements en éducation en fonction d'impératifs économiques – c'est le thème de l'« économie du savoir » –, de transferts des coûts croissants aux usagers, et d'élimination d'un certain nombre de freins aux inégalités sociales devant l'éducation. Au nom de la compétitivité économique, l'éducation est soumise à une cure d'amaigrissement et surtout, elle est subordonnée et intégrée à la nouvelle économie du savoir.

La transformation du rôle de l'État en éducation

101

Le nouveau type de prise en charge de l'éducation par le pouvoir public central qui se dessine et qui paraît à plusieurs traduire un désengagement des pouvoirs publics est plutôt fréquent dans les pays occidentaux (Van Haecht, 1998). On ne s'étonnera pas qu'au Canada anglophone, par exemple, malgré que les systèmes éducatifs soient fortement décentralisés, le cap se maintienne sur cette décentralisation. Il en est de même aux États-Unis, également dotés de systèmes éducatifs décentralisés, où il est beaucoup question de « *site-based management* », allant dans le sens d'un transfert de responsabilité du district vers les écoles. Dans ce pays, il existe aussi un mouvement de restructuration scolaire – « *school restructuring* » – qui comporte une forte prise en charge par l'équipe-école du devenir de l'école, de son projet éducatif et de sa position sur le marché éducatif, et qui cherche à encourager l'innovation. Les thèmes de l'« *empowerment* » et de la professionnalisation sont perçus dans ces milieux comme fortement mobilisateurs (voir Elmore et alii, 1990 ; Lessard et Brassard, 1997). Même si les traditions sont différentes, des mouvements semblables ne sont pas étrangers à la France (de Closets, 1996) ou en Angleterre, pour ne citer que ces exemples.

Ceci ne doit pas nous empêcher de voir que les décisions sont parfois paradoxales, sinon contradictoires. On pourrait considérer, par exemple, que l'Angleterre, du moins pendant les années du gouvernement conservateur, a opté pour une forme de centralisation. En effet, tout comme le Québec qui avait effectué une normalisation poussée du curriculum une quinzaine d'années auparavant, le gouvernement anglais de la fin des années Thatcher s'est appliqué à construire et mettre en œuvre un curriculum national. Mais, en même temps, il instaurait une logique de marché au niveau des écoles publiques, les transformant presque en écoles privées (Ball et Van Zanten, 1998).

À y regarder de près, il faut bien admettre que les gouvernements occidentaux sont loin de se désintéresser de l'éducation. L'éducation n'a-t-elle pas été un des thèmes principaux tant des dernières élections présidentielles aux États-Unis que des élections en Angleterre ? Les États-Unis sont d'ailleurs encore une fois lancés dans un effort national en vue d'améliorer la qualité de l'éducation publique (Lessard et Brassard, 1997). Le rapport Delors (1996) a connu un grand succès d'édition : on n'en compte plus le nombre de traductions.

Les ministères de l'Éducation sont donc à pied d'œuvre et sur plusieurs plans à la fois. Cela est loin d'exprimer un retrait de l'État du champ de l'éducation et de la formation. Au contraire, le message implicite véhiculé est que l'État a toujours un pouvoir en matière d'éducation et qu'il entend l'exercer.

102

L'évaluation de la qualité de l'éducation est également un cheval de bataille du pouvoir public central. L'Amérique du Nord est d'ailleurs fort sensible au mouvement des standards, c'est-à-dire à cette propension à mesurer le rendement de l'école par le résultat des élèves, en utilisant des tests standardisés et en fonction de normes pré-établies. Plusieurs états américains recourent à ces pratiques. On retrouve sensiblement les mêmes approches en Angleterre et dans la province de Victoria en Australie. Au Canada, les ministères de l'Éducation produisent ce type de données, s'échangent de l'information et participent à la construction d'indicateurs de l'éducation, tout comme l'OCDE pour ses pays membres (CERI, 1996). Ces données quantitatives constituent un important moyen de régulation du système à partir de son centre, en même temps qu'elles donnent aux autorités qui les utilisent un pouvoir symbolique important dans la construction du discours sur l'éducation et la formation.

Ce n'est donc pas parce que le pouvoir public central se voit imposer une cure d'amaigrissement qu'il renonce à exercer sa responsabilité en matière d'éducation. Indéniablement toutefois, son rôle se transforme. On le voit en effet prendre une distance par rapport au fonctionnement quotidien et à l'exercice de la responsabilité dévolue aux pouvoirs organisateurs locaux, désormais imputables de l'atteinte de

leurs objectifs. Il se retranche dans l'élaboration de politiques reposant le plus possible sur de larges consensus, et garde avec les mécanismes d'évaluation qu'il impose, l'emprise sur l'atteinte des buts et objectifs convenus. On reconnaîtra ici l'*État Distant* et l'*État Évaluateur* des sociologues britanniques (MOTE team, 1997 ; Broadfoot, 2000).

On peut donc dire que l'État central se retire de l'avant-scène et laisse à d'autres acteurs (qu'il incite d'ailleurs au partenariat), écoles, commissions scolaires, entreprises, municipalités, non seulement le soin d'agir mais aussi celui de voir en partie le financement de l'éducation. Mais ce même État demeure présent, un peu comme le metteur en scène, avec les pleins pouvoirs d'orienter l'action et d'en évaluer les résultats. Il va sans dire que son relatif appauvrissement limite sa marge de manœuvre et sa capacité à contraindre tous les acteurs, mais il dispose toujours d'atouts importants.

Actuellement, la main agissante de l'État central n'est pas celle d'un État qui construit des monopoles, étend son action à des territoires jusque-là occupés par le secteur privé et fonctionne en quelque sorte comme un empire en expansion. Cet État-là, l'État-Providence, paraît bel et bien en voie de disparition avec la lutte au déficit et le néo-libéralisme ; mais il n'en demeure pas moins un pouvoir régulateur important, agissant en principe au nom de l'intérêt public. Les syndicats ont bien compris cela, eux qui, après avoir tant critiqué au cours des années 70 cet État libéral « reproducteur des inégalités et aux mains de la classe dominante capitaliste », selon la rhétorique de l'époque, le défendent maintenant contre le néo-libéralisme qui, lui aussi, produit sa critique de l'État (bureaucratisé, inefficace, coûteux, étouffant l'initiative et la liberté, etc.).

Cette évolution du rôle du pouvoir central nous semble importante lorsqu'on réfléchit à l'avenir de l'enseignement en tant que métier et profession. Dans nos pays, le corps enseignant a souvent partie liée avec la notion de système public d'éducation, sinon à une éthique du service public en éducation ; il a assumé, en même temps qu'il en a profité, l'expansion des systèmes éducatifs publics et, en général, possède et tient à une représentation de lui-même fortement coloré par l'éthique du service public d'éducation.

La transformation en cours du rôle de l'État force une redéfinition de cette dimension du métier et du professionnalisme enseignant. Qui définit en dernier ressort le service – ou l'acte professionnel – que rend un enseignant ? Est-ce l'État ? La communauté locale ? Le marché ? Les enseignants eux-mêmes ? Un peu tout ce monde, mais dans quel cadre assurant éventuellement une certaine cohérence ou consistance ?

La montée du modèle marchand en éducation

Le « marché » devient donc un puissant régulateur de l'éducation : il rend possible une diversification de l'offre en fonction de la demande effective et en même temps il valorise certaines pratiques et en marginalise d'autres, au nom du sacro-saint pouvoir des consommateurs d'école de décider ce qui leur convient. Cette logique, poussée à son extrémité, fait disparaître la nature publique de l'éducation au profit de réponses diverses à différents publics qu'un bon gestionnaire ciblera, comme son homologue œuvrant dans le secteur privé. Il revient à chacun de trouver sa niche rentable et de l'exploiter au maximum.

Pour l'enseignement, l'introduction de cette logique marchande pourrait mener au retour du modèle canonique d'autrefois ou à un autre modèle dominant, si tel est la vogue du marché et des consommateurs d'école. S'il est vrai que le marché a tendance paradoxalement à faciliter la constitution des monopoles et de fortes concentrations d'entreprises, nous pourrions nous retrouver dans le monde de l'éducation avec pour l'essentiel un modèle d'éducation, les autres modèles concurrents ayant été en quelque sorte éliminés par les acteurs les plus puissants, les plus habiles stratèges et les meilleurs publicitaires de leur produit.

Le marché peut aussi s'accommoder d'une multitude de réponses aux divers besoins des consommateurs d'école, tout en répondant à l'exigence du maintien du statut ou mieux encore, à celle de mobilité sociale.

104

Le marché est compatible avec une certaine professionnalisation de l'enseignement, comme en témoigne le fait que dans plusieurs secteurs professionnels, les conditions d'exercice sont encore liées à une forme de marché. Beaucoup de professionnels ne sont pas des employés de l'État ou d'une bureaucratie parapublique. Dans le cas qui nous intéresse, cela n'est possible qu'à la condition que les enseignants aient une identité forte, elle-même soutenue par une base de connaissances solides et un répertoire de compétences explicites et relativement efficaces. Autrement, le marché pourrait dicter ses préférences en termes de pratiques, la pédagogie apparaissant alors essentiellement comme une affaire de valeurs personnelles, celles-ci dictant des règles de conduite pour les enseignants et pour les élèves, et non pas comme une pratique informée par les sciences pertinentes, rationnellement réfléchie et éprouvée expérimentalement.

Les nouvelles technologies de l'information et la mondialisation des communications et de la culture

L'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur les sociétés postindustrielles est majeur. En dehors du fait que les TIC entraînent de nouvelles

exigences pour les curriculum scolaires, les possibilités qu'elles créent au niveau des rapports sociaux et, simplement, à celui de l'accès à l'information ont des conséquences considérables sur le contrôle qu'avait jusqu'à récemment le système public d'éducation sur les programmes d'études et sur les valeurs communes à promouvoir auprès des jeunes. L'obligation de fréquenter l'école, l'approbation de programmes officiels ajustés aux missions confiées à l'école par les pouvoirs publics, l'établissement de critères pour la sélection du matériel didactique, l'évaluation des apprentissages par le moyen d'examens ministériels sont autant de moyens de contrôle sur le savoir à acquérir et les valeurs à porter dans ce passage obligé de l'école.

Or, le contrôle de l'école s'érode progressivement, en partie parce que, avec leur propre logique, les TIC occupent maintenant une place grandissante dans ce qu'on peut désormais appeler le marché de l'éducation et de la formation. On reconnaît que d'autres phénomènes avaient déjà contribué à entamer le monopole des pouvoirs publics en éducation, particulièrement la multiplication des bibliothèques publiques ou des centres culturels, l'avènement des communications de masse et de l'audiovisuel. Mais les changements apportés par les TIC risquent d'être plus décisifs. En effet, parce que l'offre de formation et le nombre des interlocuteurs se trouvent multipliés, le contrôle ne peut plus s'exercer d'en haut ; il se déplace plutôt vers le consommateur de services, ou encore, vers l'apprenant. Les TIC contribuent de la sorte à adapter les produits de l'école virtuelle aux études de marché, c'est-à-dire à la demande des individus ou des groupes, ce qui s'éloigne irréversiblement de la régulation de l'offre de service de l'école publique en fonction d'objectifs collectifs.

Par ailleurs, la conception et la mise en marché de produits éducatifs multimédias sont elles aussi soumises aux jeux de la concurrence, et le pouvoir du savoir multi-médiatisé se consolide dans les multinationales de l'édition et des communications. Pendant que les produits éducatifs multimédias sont diffusés partout dans le monde, la culture s'uniformise : séduction de l'image, certes, mais aussi logique du rapport au savoir dépendante des possibilités de l'informatique, limites incontournables au regard de la force symbolique des différentes langues et transformation du rapport à l'écriture. L'école publique a peut-être réussi en maints endroits à maintenir à sa périphérie la culture populaire véhiculée par les médias (Cubon, 1997), mais le développement des TIC est en voie de créer pour les jeunes et les adultes une école parallèle, loin des programmes officiels et des pratiques éducatives. Quoique l'accès au savoir demeure en partie lié au produit qui le médiatise et au pouvoir qu'ont sur ce produit les compagnies multimédias, il n'en demeure pas moins que les TIC modifient profondément le rapport au savoir au point d'entraîner de nouvelles critiques de l'école et de nouvelles attentes.

D'aucuns craignent, entre autres, que les programmes scolaires obligatoires soient devenus désuets et qu'ils ne puissent réduire les écarts entre les jeunes qui sont

familiers avec les TIC et ceux qui en sont privés. À cause du rapport au traitement de l'information propre aux TIC, il va sans dire que les enfants qui n'y ont accès que d'une façon limitée, auront vraisemblablement à l'école, plus de difficultés à l'intérieur du système éducatif. D'autres s'empresseront de faire l'éloge de la délocalisation de l'éducation et de la formation ; les TIC rendent en effet possibles le cours des études et l'acquisition des diplômes hors des établissements publics.

Pour l'enseignement en tant que métier, les TICs peuvent être considérées comme des ennemies ou comme des alliées, suivant le point de vue adopté. Elles sont des ennemis quand leur incorporation à l'école et plus globalement leurs impacts sur l'éducation et l'apprentissage n'obéissent qu'aux volontés de l'économie des communications dont le développement semble l'exemple le plus frappant de ce que les théoriciens de la post-modernité appellent l'accélération du changement. Elles sont des ennemis aussi quand elles ne contribuent qu'au divertissement ou à une prolifération telle de l'information qui circule, que nous soyons tous davantage incapables de la structurer et de la maîtriser. Par ailleurs, elles peuvent être des alliées lorsqu'elles rendent accessibles à chacun, des informations de qualité, permettant la recherche, la création et l'interaction.

Dans un cas comme dans l'autre, elles sont cependant tout à fait incontournables et les enseignants doivent apprendre à les utiliser à des fins pédagogiques. Les nouvelles technologies de l'information peuvent transformer le rôle de l'enseignant, en déplaçant son centre de la transmission des connaissances vers leur assimilation et incorporation par des élèves de plus en plus compétents pour réaliser de manière autonome des tâches et des apprentissages complexes.

106

S'il fallait tenter une synthèse de ce qui précède, nous soulignerions les éléments suivants de ce qu'il conviendrait d'appeler *une nouvelle régulation de l'éducation*. Nous serions en train de passer :

• ***d'une domination de l'offre à celle de la demande.***

Cela change considérablement le rapport de force entre les acteurs internes et les usagers ou les partenaires externes. Au cours des Trente Glorieuses, il apparaissait prioritaire d'offrir aux plus de personnes possibles des services éducatifs définis au palier central, et pour l'essentiel à l'intérieur du système éducatif ; dorénavant, pour une multitude de raisons, nous assistons à un renversement de perspective : il importe de répondre à une demande soudainement investie d'un pouvoir qu'elle n'avait pas il y a trente ans. Peut-être y a-t-il ici un effet pervers de la scolarisation accrue : plus on est instruit, plus on se croit en mesure de définir l'éducation pour ses enfants, voire pour soi-même en tant qu'adulte. Aussi, plus on diversifie les sources de financement, plus il devient inévitable que ceux qui donnent formulent des demandes explicites.

Comme, par surcroît, il y a moins de ressources consenties à l'éducation, l'offre d'éducation est obligée de se resserrer ; elle ne peut plus tout couvrir ; des choix s'imposent et souvent les acteurs, conscients de la concurrence, optent pour le renforcement de ce dans quoi ils sont reconnus comme compétents ou excellents, et laissent de côté d'autres éléments, peut-être intéressants et novateurs, mais moins assurés d'un public.

- ***d'un contrôle bureaucratique des processus à une reddition de comptes « professionnalisante ».***

Pendant longtemps, nos systèmes éducatifs ont reposé sur une forme de contrôle bureaucratique, les enseignants devant se conformer à une série de prescriptions. Certains y adhéraient pleinement, d'autres s'y confirmaient de manière stratégique, suivant la célèbre typologie de Merton (« *strategic compliance* »). Quoi qu'il en soit, un enseignant pouvait adopter des comportements ritualistes, fortement « routinisés », gérant sa classe sans bruit, mais sans impact significatif sur ses élèves et leurs apprentissages, puisque ceux-ci adoptaient le même type de comportement que leur enseignant (conformité stratégique et ritualisme).

Les travaux des sociologues des organisations ont contribué à faire comprendre que ces comportements étaient en partie le produit d'une structure d'attentes de rôles trop orientée vers le contrôle des comportements et leur prévisibilité, et que leurs effets pervers engendraient des cercles vicieux répétés (renforcement des attentes de conformité, ajout de règles et de prescriptions). Pour s'en sortir, il fallait changer de rationalité, cesser de structurer dans le moindre détail les processus de travail, prévoir une marge de manœuvre pour les travailleurs dans le cadre de leur travail, et insister sur une reddition de compte en termes de résultats.

107

Dans le monde de l'éducation, cela s'exprime par une reconnaissance de la complexité des situations éducatives, de leur singularité et de leur nécessaire mise en contexte, en même temps qu'il est réaffirmé que l'école n'est pas une garderie, un parking pour adolescents désœuvrés, qu'elle poursuit des finalités relativement précises et qu'elle a une responsabilité sociale dans le développement de la compétence cognitive des citoyens.

Pour les enseignants, il y a là, potentiellement, un déplacement d'un mode de contrôle de type bureaucratique à un mode plus professionnel d'encadrement de leur travail.

- ***d'une priorité accordée à l'accessibilité à une obligation de résultats (quantitatifs et qualitatifs).***

L'accent n'est plus uniquement mis sur la massification des effectifs scolaires, de la maternelle à l'université. Les attentes à l'égard de l'école sont à la hausse et

s'expriment soit dans le langage des indicateurs de réussite et des standards de performance, soit dans celui de la « qualité » de l'éducation. Le premier, plus technocratique et gestionnaire, sert à confectionner des palmarès d'établissement et, par le jeu de la compétition, exerce une forte pression de rendement sur les unités du système et sur les acteurs. Le second, plus flou, n'en rejoint pas moins une partion significative de l'opinion publique et demeure par là même mobilisateur. En effet, un peu partout, on se préoccupe de ce que F. Dumont appelait une « fausse scolarisation », c'est-à-dire un allongement moyen de la période scolaire sans que cela se traduise nécessairement et à coup sûr par des gains réels et substantiels de connaissance et de compétence, notamment entre les générations (Dumont, 1997).

S'exprime ici aussi la préoccupation avec l'acquisition non seulement de connaissances, mais aussi de compétences et notamment de compétences intellectuelles de haut niveau, à la fois constitutives de la tête bien faite et aussi perçues comme essentielles pour participer à un univers changeant et mobile et à l'économie du savoir.

Dans les faits, cette préoccupation comme la précédente, prend la forme d'une régulation de l'éducation centrée sur la clarification des standards, des profils de sortie, des compétences terminales ou transversales, bref, sur une explicitation du produit désiré et la construction d'instruments de mesure sophistiqués et de processus d'évaluation, permettant une forme de reddition de comptes des établissements et des enseignants qui y travaillent. Le contrôle bureaucratique des processus de travail s'estompe ou se fait discret ; l'autonomie des acteurs et des unités locales est mieux assurée à cet égard, mais il y a néanmoins un produit attendu et les pratiques choisies et mises en place doivent être cohérentes par rapport au produit attendu. Ce type de régulation est souvent présenté comme professionnalisant. Il est plus exigeant pour les enseignants.

- *d'un système contrôlé en son centre à des unités responsables et pleinement participatives (autorité déléguée, concept américain d'« empowerment ») à un projet éducatif peut être national dans ses grandes lignes justificatrices, mais de plus en plus spécifiquement défini et construit localement.*

Les liens entre le pouvoir organisateur central et les unités dites périphériques se relâchent ; celles-ci sont soumises à d'autres influences, ou plutôt ces influences, présentes depuis toujours, ont la possibilité de prendre du poids et d'accroître leur efficacité : la communauté locale, les parents, les instances communautaires, les groupes de pression de diverses sortes, les forces du marché pour autant que les acteurs scolaires sont à la recherche de sources de financement alternatives.

Il y a ici des risques d'une forte différenciation scolaire socialement inégalitaire, l'avènement d'un système scolaire à deux vitesses, car la participation de la communauté à la chose éducative est elle-même socialement déterminée et doit, comme

toute capacité, être construite. Elle n'est pas également répartie à travers toutes les strates sociales.

Pour les enseignants, cette autonomisation locale les oblige à développer ce que Hargreaves appelle un professionnalisme partenarial et des relations interprofessionnelles articulées.

- **des stratégies de changement axés sur le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage et à l'organisation apprenante (4) : vers un collectif de travail autonome, construisant de nouvelles pratiques.**

Dans la plupart des pays occidentaux, les réformes actuelles en éducation proposent à l'ensemble des établissements des changements d'envergure, à la fois flous et très structurants : des curricula construits autour des notions de compétences disciplinaires et transdisciplinaires, une organisation en cycle d'apprentissage et non plus en degrés annuels, des pédagogies de projets, des formes d'évaluation des apprentissages dite « authentique », un encadrement et un suivi des élèves reposant sur la collaboration entre enseignants dans le cadre d'approches de « programme », bref, un vaste et ambitieux chantier de nouvelles pratiques pour l'essentiel à construire et à éprouver sur le terrain des classes et des écoles réelles (et non pas sur celui des enclaves expérimentales ou alternatives).

Pour ces changements, il n'y a pas de prêt-à-porter didactique et pédagogique ajusté à chaque contexte et situation prévisible ; les décideurs renoncent à cela ou reconnaissent – finalement ! – l'inutilité d'une telle démarche et son inefficacité. Est proposé plutôt ce que les anglo-saxons appellent un « framework », c'est-à-dire un cadre aux contours raisonnablement définis, mais dans les grandes lignes seulement, un peu comme la structure extérieure d'une maison : il revient aux acteurs d'en aménager l'intérieur, de l'habiter et de l'animer, au sens fort de ce terme. Ces changements comportent donc une part de prise de risque, que la rhétorique du changement essaie de rationaliser.

Ce nouvel aménagement des réformes, leur opérationnalisation, ne peuvent être que le fruit d'un travail collectif des acteurs collaborant au sein d'une organisation apprenante, argumentant et délibérant sur leur pratique et ses fondements et visées. Les réformes reposent sur le pari de l'autonomisation des établissements et de leurs acteurs ; cette autonomie est non seulement reconnue et valorisée, mais en quelque sorte obligée et contrainte par le « système ». En effet, dans la nouvelle organisation

4 - Je suis conscient que ces mots – paradigme de l'enseignement et de l'apprentissage, organisation apprenante – participent à une rhétorique du changement. Je les utilise ici parce qu'ils me semblent bien exprimer une orientation, un horizon à la fois flou et structurant pour le métier d'enseignant.

apprenante, les acteurs doivent non seulement investir le travail et assumer leur autonomie, mais ils doivent obligatoirement travailler dans des collectifs responsabilisés, auto-régulés et imputables. Cela est relativement nouveau dans le monde de la fonction publique en général, et dans l'enseignement en particulier. Au travail traditionnellement isolé se substitue une injonction de responsabilité et d'auto-régulation collective et partagée.

Les stratégies de changement ne peuvent plus être adéquatement caractérisées de « top-down », de contraignantes-libérales ou de bureaucratiques-professionnelles. Elles sont tout cela à la fois, combinées dans un nouvel amalgame imposant un horizon de résultats et des moyens privilégiés, mais laissant aux acteurs et à leur collectif de travail une dose significative de liberté afin qu'ils développent des formes d'auto-régulation efficace et efficiente.

Cette nouvelle régulation de l'éducation est encore en gestation. Celle-ci s'éloigne de la régulation traditionnelle de type bureaucratique, hiérarchique et centralisée axée sur la conformité à un programme, à des valeurs et à des comportements et tend à devenir plus complexe parce que plusieurs acteurs différents y contribuent suivant leur logique propre, plus professionnelle en même temps que plus axée sur l'évolution et la transformation, plus partenariale et plus soucieuse de re-légitimer l'institution par une obligation de résultats relativement clairs et incontestables.

Par ailleurs, cette nouvelle régulation comporte des ambiguïtés et peut être fortement colorée par le néo-libéralisme ambiant, et par certaines dérives marchandes et évaluatives, nuire à la mobilisation des acteurs en renforçant leur individualisme, leur égoïsme catégoriel et les rapports compétitifs. En ce sens, tout n'est pas joué : ce n'est pas parce qu'on s'éloigne de la régulation bureaucratique traditionnelle que le meilleur des mondes est à l'horizon !

LES CONSÉQUENCES POUR L'ENSEIGNEMENT

De ce rapide survol des forces de changement, retenons que l'enseignement, comme métier, est sérieusement ébranlé par la disparition de certains repères traditionnellement significatifs, comme des politiques précises déterminées par le pouvoir central et des structures de contrôle bureaucratique. Ce n'est pas que ces éléments soient dorénavant absents, mais ils partagent leur influence avec des forces nouvelles, dont on connaît mal les effets, comme l'introduction de la logique marchande, l'autonomisation des unités dans le cadre d'une décentralisation plus poussée du système, et les nouvelles technologies de l'information. Ces dernières pourraient soit supplanter l'école comme système de distribution du savoir, soit pénétrer les systèmes éducatifs de manière à en bouleverser radicalement les pratiques. On a le sentiment que,

présentement, les multinationales engagées dans l'économie de l'information et des communications essaient ces deux stratégies, calculant probablement qu'elles se renforcent mutuellement.

Pour l'enseignement en tant que métier, ces phénomènes sont porteurs de conséquences ambiguës et contradictoires, ainsi que le révèlent bon nombre d'analyses contemporaines.

Par exemple, A. Hargreaves estime que l'enseignement aurait traversé au cours des décennies récentes – des années 50 à aujourd'hui – quatre périodes distinctives par le type de professionnalisme qu'elles ont valorisé. Il y aurait d'abord eu l'âge pré-professionnel, dominé par la tradition et les routines séculaires ; puis, l'âge du professionnel autonome, plus libre que son collègue des années 50 d'innover sur les plans pédagogiques et curriculaires ; selon Hargreaves, cet âge est souvent considéré par les enseignants comme l'âge d'or de la profession ; il renvoie aux années 60 ; lui a succédé ce qu'il appelle l'âge du professionnalisme collectif, au moment où l'accent est mis, comme condition de la rénovation de l'école et comme réponse au malaise enseignant, sur une dynamique professionnelle positive et sur des cultures de collaboration entre enseignants, de nature à non seulement contrer l'enfermement dans la cellule-classe mais aussi permettre l'émergence de pratiques individuelles et collectives plus adaptées aux exigences de la réussite éducative. Enfin, nous entrons, toujours selon Hargreaves, dans une période *post-professionnelle et post-bureaucratique*, caractérisée par une valorisation de relations interprofessionnelles et partenariales avec divers acteurs sociaux intervenant auprès des jeunes, les parents, les organismes communautaires et l'environnement en général.

111

Par ailleurs, selon certains auteurs, par l'intensification du travail, la privatisation et une certaine marchandisation des outils curriculaires, par la précarisation de l'emploi, l'embauche de personnel non-qualifié assumant une partie de la fonction enseignante, et par une détérioration globale des conditions de travail, l'enseignement serait en processus de régression statutaire, de déprofessionnalisation ou de *prolétarianisation*. D'autres estiment que les choses ne sont pas aussi simples et univoques, ainsi que le couple professionnalisation/prolétarianisation le laisse entendre, et qu'en fait, il serait plus juste de dire que le professionnalisme enseignant serait en voie de transformation et de recomposition : l'ancien professionnalisme fondé en dernier ressort sur un ethos de service public (Lawn, 1996), serait remplacé par un professionnalisme de type « managérial », l'enseignant incorporant dans son identité les nouvelles réalités du marché et du nouveau management éducatif (Ozga, 1995).

T. Seddon (à paraître), au terme d'une étude ethnographique d'une école secondaire australienne sérieusement bousculée par la logique marchande et des politiques éducatives néo-libérales, constate que les enseignants, ou du moins des éléments

dynamiques parmi eux, avaient réussi à conserver et développer une réelle capacité d'action professionnelle (« *capacity-building* »), qu'elle associe aux neuf caractéristiques suivantes :

1. une sensibilité contextuelle, la capacité de comprendre et de répondre de manière inventive et « opportuniste » à des circonstances changeantes ;
2. des valeurs démocratiques, collectives et de type « *caring* » ;
3. un engagement communautaire, la communauté étant perçue comme un ensemble de réseaux sociaux dotés de propriétés culturelles spécifiques ;
4. la reconnaissance de l'importance de soutenir et de développer les ressources culturelles communautaires (savoir, habiletés, attitudes et capacités d'action) si les communautés sont pour survivre ;
5. une orientation organisationnelle, l'organisation étant considérée comme un outil pour construire la collégialité et la collectivité ;
6. la reconnaissance de la diversité des publics et un engagement à publiciser les réussites afin de rendre compte, construire le soutien extérieur et pour rejoindre des communautés plus larges ;
7. des convictions pédagogiques centrées sur l'apprentissage comme moyen d'accroître les capacités d'action individuelles et de groupe, pour le bénéfice de tous ;
8. des « nous » politiques qui analysent les possibilités d'action d'une manière non-sentimentale et lucide, tout en étant capables d'assouplir les voies du changement ;
9. un optimisme de la volonté et une humeur engageante (« *lightness of spirit* »), qui ne plie pas sous le poids de l'incertitude, de la rancœur ou du pessimisme irrationnel.

Seddon propose de nommer cet ensemble de capacités, d'attitudes et de valeurs « *ethical entrepreneurialism* » ; mais peu importe le nom de baptême, ce qui importe à nos yeux, c'est qu'il y a des équipes enseignantes, battantes et mobilisées, usant d'intelligence, de ruse et d'énergie pour réconcilier des orientations et convictions éducatives d'une part, et les exigences de la nouvelle régulation de l'éducation, d'autre part. Il y aurait donc à l'œuvre des processus de réorganisation identitaire pratique en cours.

On peut parler de reprofessionnalisation, dans la mesure où ces enseignants cherchent à maintenir et réactualiser ce qu'ils jugent être l'essentiel du métier, dans un contexte qui les forcent à concilier l'ancien et le nouveau, la pédagogie et l'administration, les processus et les résultats, l'offre et la demande, le qualitatif et le quantitatif. Pas simple tout cela !...

CONCLUSION

Il est trop tôt pour statuer de manière définitive sur les effets des nouveaux modes de régulation de l'éducation sur le travail enseignant et sur sa professionnalisation. Pour les enseignants, ainsi que le soulignent T. Seddon et L. Brown (1997), les tendances évolutives ne sont pas univoques dans leurs implications. Rien n'est ni totalement blanc, ni totalement noir :

« Despite reform advocates' glowing pictures and critics' bleak assessments, there are no simple relationships between contemporary reform and teachers' work. Rather, decentralisation and marketisation drive diverse responses, shifting the patterns of educational provision and practice in ways that are, in most cases, extraordinarily double-edged. Neither advocates nor critics of reform capture this complexity sufficiently. Each group is too quick to flag either the good or the bad, the black or the white, in reform without acknowledging that the contemporary changes in education bring both the good and the bad together in uncomfortable, and often confusing, ways » (1997, 32).

Bref, il y a à parier qu'un fort travail de reconstruction identitaire est en cours chez les enseignants, à partir des matériaux que l'évolution sociale, économique et culturelle leur fournit, et tels que l'institution scolaire les saisit et les traduit à la lumière des contraintes imposées de l'extérieur et de ses visées de plus en plus négociées tant à l'interne qu'à l'externe.

Mais d'une certaine manière on peut penser qu'il en a toujours été ainsi, l'enseignement et l'institution scolaire jouant en quelque sorte le rôle d'un filtre entre la société et la culture d'une part, et les jeunes générations, d'autre part. Ce qu'il y a de nouveau, c'est l'accélération de la transformation tant de la société que de la culture qui rend la fonction de l'école, certes tout aussi importante qu'autrefois, sinon davantage parce qu'elle rejoint tous les membres d'une génération et pour plus longtemps qu'autrefois, mais plus risquée et difficile pour les enseignants parce que les matériaux de construction du travail sont moins assurés qu'autrefois.

113

RÉFÉRENCES

- ANDERSON A. (1997). – *Transforming Education : Breakthrough Quality at Lower Cost*, États-Unis.
- APPLE M. (1980). – « Curricular form and the logic of technical control : Building the possessive individual », in L. Barton, R. Meighan, S. Walker (eds.), *Schooling, Ideology and the Curriculum*, Londres, The Falmer Press, pp. 11-28.
- BALLION R. (1982). – *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock.

- BALL S., VAN ZANTEN A. (1998). – « Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes français et britannique », *Éducation et Sociétés*, vol. 1, n° 1, pp. 47-71.
- BERTHELOT J. (1994). – *Une école de son temps. Un horizon démocratique pour l'école et le collège*, Québec, CEQ & éditions Saint-Martin.
- BIDWELL C. E. (1965). – « The School as a Formal Organization », in J.G. March (dir). *Handbook of Organizations*, Chicago, Rand McNally, pp. 65-92.
- BOUCHARD P. (1992). – *Métier impossible, la situation morale des enseignants*, Paris, ESF (collection Pédagogies).
- BOURDONCLE R. (1991). – « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue Française de Pédagogie*, n° 94, janvier-février-mars 1991, pp. 73-92.
- BOURDONCLE R. (1993). – « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue Française de Pédagogie*, n° 105, octobre-novembre-décembre 1993, pp. 83-119.
- BRASSARD A., CHENÉ A., LESSARD C. ; (2000). – « L'école publique a-t-elle un avenir ? », *Carrefours de l'éducation*.
- BROADFOOT P. (2000). – « Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur », *Revue Française de Pédagogie*, n° 130, janvier-février-mars 2000, pp. 43-56.
- CARBONNEAU M., HÉTU J.-C. (1998). – « Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle », in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, de Boeck, 2^e éd., pp. 77-96
- CERI (1996). – *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE.
- CHATZIS K., MOUNIER C., VELTZ P., ZARIFIAN Ph. (dir.) (1999). – *L'autonomie dans les organisations. Quoi de neuf ?* Paris, L'Harmattan.
- CHERRADI S. (1990). – *Le travail interactif : construction d'un objet théorique*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Montréal.
- de CLOSETS F. (1996). – *Le bonheur d'apprendre*, Paris, éditions du Seuil (col. Points).
- COUSIN O. (1998). – *L'efficacité des collèges, sociologie de l'effet établissement*, Paris, PUF.
- CUBAN L. (1997). – « Salle de classe contre ordinateur : vainqueur la salle de classe », *Recherche et Formation*, n° 26, pp. 11-30.
- DELORS J. et al. (1996). – *L'éducation, un trésor est caché dedans*, Paris, éditions Unesco et Odile Jacob.
- DEROUET J.-L. (1988). – « La profession enseignante comme montage composite. Les enseignants face à un système de justification complexe », *Éducation permanente*, n° 96, pp. 61-71.
- DEROUET J.-L. (1992). – *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris, Métailé.
- DREEBEN R. (1970). – *The nature of teaching ; schools and the work of teachers*, Glenview, Scott, Foresman.

- DUBET F. (1994). – *Sociologie de l'expérience*, Paris, Éditions du Seuil.
- DUBET F., MARTUCELLI D. (1996). – *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Éditions du Seuil.
- DUMONT F. (1997). – *Raisons communes*, Montréal, Boréal compact.
- ELMORE R. F. et alii (1990). – *Restructuring schools. The next generation of educational reform*, Center for policy research in education, San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- FRIEDBERG E. (1993). – *Le pouvoir et la règle, dynamiques de l'action organisée*, Paris, Seuil.
- HARGREAVES A. (1994). – *Changing Teachers, changing Times, Teachers' work and culture in the postmodern age*, Toronto, OISE Press, collection Teacher Development.
- HARGREAVES A. (1997). – « The four ages of professionalism and professional learning », *Unicorn* (journal of the Australian College of Education), vol. 23, n° 2, pp. 86-114.
- HASENFELD Y. (dir.) (1983). – *Human service organizations*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- HARRIS K. (1982). – *Teachers and classes, a marxist analysis*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- LABAREE D. F. (1997). – « Public Goods, Private Goods : The American Struggle Over Educational Goals », *American Educational Research Journal*, vol. 34, n° 1, pp. 39-81.
- LANG V. (1999). – *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF, Éducation et formation.
- LAWN M. (1996). – *Modern Times ? Work, professionalism and citizenship in teaching*, London, Falmer Press.
- LESSARD C., BRASSARD A. (1997). – « Le changement en éducation : promesses et réalités. Une perspective nord-américaine », in Observatoire européen des innovations en éducation et en formation, *Le changement en éducation : place et rôle de l'observatoire européen des innovations en éducation et en formation*, actes du séminaire de St-Jean d'Angely, 9-10 janvier 1997, INRP, Centre de culture européenne et Académie de Rouen, pp. 35-72 (version disponible en anglais).
- LESSARD C., TARDIF M. (1996). – *La profession enseignante au Québec, 1945-1990*, Montréal, QC, Les Presses de l'Université de Montréal.
- LIPSKY M. (1980). – *Street-level bureaucracy : dilemmas of the individual in public services*, New York, Russell Sage Foundation.
- LORTIE D. C. (1975). – *School teacher : A Sociological Study*, Chicago, The University of Chicago Press.
- MAHEU L., ROBITAILLE M. (1991). – « Identités professionnelles et travail : un modèle d'analyse du travail enseignant au collégial », in C. Lessard, M. Perron, P.W. Bélanger (dir) (1991) *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*, Montréal, IQRC, pp. 93-112.
- MAHEU L. (1996). – « Et si le travail exercé sur l'humain faisait une différence », *Sociologie et sociétés*, vol. XXVIII, n° 1, pp. 189-199.
- Le Monde Diplomatique* (1996). – « Internet, l'extase et l'effroi. Manière de voir », n° 32.

MOTE Team (1997). – *Making sense of Global Reform in Initial Teacher Education*, A discussion Paper, Modes of teacher education project, (communication présentée à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, Chicago).

OZGA J. (1995). – « Deskillling a profession : professionalism, deprofessionalism and the new managerialism », in H. Busher & R. Saran (eds.), *Managing Teachers as professionals in schools*, pp. 21-37, London, Kogan Page.

PIAGET J. (1967). – *Biologie et connaissance*, Paris, Gallimard, coll. idées,

REYNAUD J.-D. (1988). – « Régulation de contrôle régulation autonome dans les organisations », *Revue Française de sociologie*, janvier-mars, XXIX, n° 1, pp. 5-18.

ROBITAILLE M., MAHEU L. (1991). – « Le travail enseignant au collégial : le rapport à l'usager comme composante de l'identité professionnelle enseignante », in C. Lessard, M. Perron, P.W. Bélanger (dir.) (1991). – *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*, Montréal, IQRC, pp. 113-134.

ROBITAILLE M. (1999). – *Identités professionnelles et travail réflexif : le cas des enseignants des collèges d'enseignement général et professionnel*, thèse de doctorat, sociologie, Université de Montréal.

SEDDON T. (1999). – *Capacity-building : Beyond state and market*, communication présentée au congrès annuel de l'AERA, Montréal.

SEDDON T., BROWN L. (1997). – « Teachers' work : towards the year 2007 », *Unicorn* (the journal of the Australian college of education), vol. 27, n° 2, pp. 25-38.

SEDDON T. (1997). – « Education : Deprofessionalized ? Or reregulated, reorganized and reauthorized ? », *Australian Journal of Education*, vol. 41, n° 3, pp. 228-246.

TARDIF J. (1998). – *Intégrer les nouvelles technologies de l'information, Quel cadre pédagogique ?* Paris, ESF.

TARDIF M., LESSARD C., GAUTHIER C. (1998). – *Formation des maîtres et contextes sociaux : perspectives internationales*, Paris, Presses universitaires de France.

TARDIF M., LESSARD C. (1999). – *Le travail enseignant au quotidien*, Québec et Paris, PUL et de Boeck.

TOURAINÉ A. (1997). – *Pourrons-nous vivre ensemble ? : égaux et différents*, Paris, Fayard.

VAN HAECH A. (1998). – « Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques ? », *Education et Sociétés*, vol. 1, n° 1, pp. 21-46.

WHITTY G. et al. (1997). – *Teacher Education in England and Wales : Some findings from the MOTE project* (communication présentée à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, Chicago).

WHITTY G., POWER S. (1998). – *Marketization and privatization in mass Education systems* (communication présentée au Congrès mondial de sociologie), Montréal, 27-31 juillet.

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.

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.

ENTRETIEN (1)

AVEC DANIEL BANCEL*

RÉALISÉ PAR MARGUERITE ALTET**

LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS, 10 ANS APRÈS LA CRÉATION DES IUFM

Marguerite Altet. – M. BANCEL, il y a dix ans, votre rapport était à l'origine de la création des IUFM, vous préconisiez la formation des enseignants autour de compétences professionnelles, de professionnalité globale, de professionnalisation. Qu'en est-il dix ans après ?

Daniel Bancel. – La question est vaste. Des réflexions comme celles qui ont abouti à la rédaction de ce rapport, doivent être restituées dans leur contexte. Quand j'ai abordé ce dossier, je n'avais pas tellement d'idées a priori. Je ne m'étais pas beaucoup intéressé au problème de la formation des maîtres. La première initiative que j'ai prise, a été de faire un tour de table des différents partenaires, notamment au niveau syndical.

Ce qui m'a rapidement frappé, c'est que l'intersection des différentes positions était vide, c'est-à-dire que si j'essayais de trouver des points communs, un socle minimum, je n'en trouvais pas. Donc je suis arrivé à la conclusion qu'il fallait absolument engager une réflexion à la base, c'est-à-dire que si on ne reprenait pas ensemble le sujet, on ne s'en sortirait pas. C'est pour cela que j'ai proposé une méthode qui consistait à définir, premièrement : quel type de compétences attend-on aujourd'hui d'un enseignant ? Ensuite deuxièmement : comment s'y prendre en termes de contenus pour que la formation permette d'acquérir ces compétences. Et aborder seulement dans un troisième temps, à partir de ces points d'accord dégagés, la question de la structure de formation. Ceci a permis d'engager une réflexion sur les compétences professionnelles des enseignants.

133

* Daniel Bancel, responsable du rapport fondateur des IUFM en 1989, Recteur de l'académie de Versailles.

** Marguerite Altet, Université de Nantes et responsable du Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN).

1 - Voir note de M. Altet en fin d'article.

Si je regarde aujourd'hui, 10 ans après, ce qui paraît devoir être remis en cause dans la formation, c'est le fait qu'à certains égards les propositions de 89 n'ont pas été suivies, notamment la professionnalisation qui n'a pas fait le chemin qu'elle aurait dû faire. Ceci peut s'expliquer, immédiatement un certain nombre de personnes ont interprété les préoccupations liées à la professionnalisation de la formation comme un abandon des exigences disciplinaires. Alors qu'il n'était absolument pas dans mon esprit, de remettre en cause le niveau d'exigence scientifique. Il y a eu une réaction qui était excessive et souvent de mauvaise foi, il y avait aussi de la part de certains l'expression d'une inquiétude. D'ailleurs, il y a eu une maladresse de ma part, j'aurais dû être plus explicite dans l'affirmation que la professionnalisation ne remettait pas en cause les exigences en termes de maîtrise des disciplines, en termes de maîtrise scientifique, qu'au contraire elle les complétait par des exigences professionnelles propres au métier d'enseignant.

Il y a eu une réaction qui était peut-être liée à un souci de rééquilibrer un discours qui insistait beaucoup sur la professionnalisation mais qui a conduit à des décisions lourdes de conséquences. En effet, autour des années 93, les progrès qui avaient été faits en termes de professionnalisation ont été annulés.

Sur les rapports récents, je dois dire qu'ils sont presque d'une orthodoxie excessive par rapport à ce que j'ai rédigé en 89, on reprend des propositions du rapport de 89 qui ne se sont pas mises en place et qui effectivement devraient être mises en place.

Ce qui me paraît un peu dater dans mon rapport, c'est qu'en 10 ans, le métier d'enseignant a beaucoup évolué, les conditions d'exercice ont beaucoup changé. Dans le rapport de 89, il y a une vision... très achevée... dans un contexte. L'enseignant est d'abord un « prof » face à des élèves, je crois que cela est traité dans le rapport. Mais il y a une donnée dont on ne peut faire abstraction aujourd'hui c'est l'établissement. Un enseignant est aussi un adulte dans une communauté éducative qui comporte des jeunes. Dans le rapport de 89 je parle du travail en équipe, à travers des approches directement liées à l'activité en classe. Aujourd'hui au-delà, il y a, surtout, dans certains contextes, des exigences de cohérence éducative, de travail en équipe qui sont devenues plus fortes. Aujourd'hui, l'établissement a pris beaucoup d'importance. La réflexion sur ce que cela implique : la relation enseignant-établissement, est absente du rapport de 89.

Mon rapport a été appliqué en ce qui concerne les structures. Après la rédaction du rapport j'ai participé à la rédaction du statut des IUFM, des textes sur la composition des instances de tous les textes réglementaires qui sont sortis jusqu'en juin 1991. Si les structures qui ont été mises en place sont celles qui devaient être mises en place, en termes de professionnalisation, il y a eu un grand retour en arrière. Cela avait démarré dans la difficulté avec des oppositions plus ou moins explicites et ensuite il y a eu politiquement une réorientation du dossier pour donner satisfaction à ceux qui s'étaient opposés à la création des IUFM. Quand on parle de la professionnalisation de la formation il faut s'interroger aussi sur ce qu'est l'identité

professionnelle de l'enseignant et je crois que l'identité professionnelle des enseignants a beaucoup évolué c'est-à-dire qu'au-delà de l'expertise disciplinaire, de l'expertise dans la transmission des connaissances, de la maîtrise des processus d'apprentissage, on a vu s'introduire progressivement une dimension supplémentaire qui est le problème de la relation jeune - adulte au sein d'une communauté éducative. Si on veut sauver la relation « prof-élève », si on veut vraiment lui garder son caractère premier dans la mission de l'enseignant, il faut traiter de la relation « jeune - adulte ». Si l'on veut préserver cette autonomie pédagogique à laquelle tiennent à juste titre les enseignants, il faut traiter du problème du travail en équipe des enseignants. L'existence d'équipes soudées, cohérentes dans un établissement, me paraît actuellement une condition essentielle pour préserver la relation « élève-prof » dans une classe.

Dans le rapport de 89, cette dimension n'est pas traitée. Je suis bien placé pour savoir que le simple fait d'avoir évoqué à l'époque, la nécessité du travail en équipe a suffi pour que certains me considèrent comme un hérétique. Je me suis fait chahuter par une assemblée de « profs de philo », tout simplement parce que je préconisais le travail en équipe. Ils considéraient cela comme un sacrilège pour certains, ce n'était pas passible qu'on puisse écrire des choses comme cela. Alors qu'est-ce qu'on peut faire aujourd'hui dans les IUFM ?

M. A. - *Oui, on parle de la rénovation du dispositif ; Est-elle nécessaire pour plus de professionnalisation ?*

D. B. - Sur certains points comme déplacer le concours, changer la place du concours, je ne suis pas sûr qu'on puisse évoluer, car à travers la place du concours on remet en cause l'équilibre entre les universités et les IUFM. Dans la construction des IUFM, un des épisodes les plus difficiles pour moi fut une réunion avec l'ensemble des Présidents des universités de lettres. Nous sommes finalement arrivés à trouver un accord. Cette réunion difficile et souvent conflictuelle s'est terminée raisonnablement, quelques présidents d'ailleurs m'ont beaucoup aidé. À la fin de la réunion, je me suis dit que ça c'était joué à quelques mois près. C'est-à-dire que les présidents des universités littéraires ont mesuré avec un peu de retard ce que représentait la création des IUFM en termes de perte d'étudiants souvent parmi leurs plus brillants. Toucher à la place du concours, c'est toucher à un équilibre encore fragile entre les IUFM et les universités. Je ne suis pas persuadé que là on puisse faire grand-chose en ce qui concerne la place du concours. Par contre dans la professionnalisation du concours, je trouve qu'il y a beaucoup à faire.

Un volet important de développement et d'évolution est la place de l'alternance dans la formation. Force est de constater qu'aujourd'hui dans la formation, l'alternance est insuffisante. Cela veut dire que ce qui est mis en œuvre est plutôt un type d'alternance juxtapositive et pas suffisamment une alternance intégrée. Je crois qu'il y a là une marge de manœuvre énorme pour améliorer la professionnalisation. On sait

bien que dans toute alternance la qualité de la relation entre le formateur du Centre de formation et le tuteur du stagiaire dans la structure d'activité professionnelle est déterminante. Aujourd'hui il y a encore des situations où cette alternance fonctionne dans des conditions peu satisfaisantes.

Je pense que c'est au niveau de l'alternance que l'on pourrait améliorer le processus de professionnalisation.

Les stagiaires de deuxième année sont très intéressés par l'acquisition de « trucs » qu'ils pourront utiliser quand ils auront la responsabilité de classes.

Un travail sur l'alternance, qui partirait de ces préoccupations légitimes des stagiaires, c'est-à-dire comment bien se comporter devant une classe, comment bien s'y prendre, pourrait donner plus d'appétit pour la formation théorique. Je crois que le principal volet d'amélioration aujourd'hui de la formation en IUFM pour aller dans le sens d'une meilleure professionnalisation, serait de travailler sur l'amélioration de l'alternance.

M. A. – Est-ce que vous ne préconisez pas là un modèle de formation « Pratique-théorie-pratique » où la pratique vécue en stage devient le point de départ de séances d'Analyse de pratiques en IUFM ?

D. B. – Oui, mais aujourd'hui cela est-il toujours fait dans les IUFM ?

M. A. – Cela dépend des IUFM, par exemple à Nantes, à l'IUFM des Pays-de-Loire que je connais, l'Analyse de pratiques est un dispositif central. Les formateurs partent des problèmes rencontrés dans les situations professionnelles et les cours théoriques sont articulés aux problèmes pratiques.

D. B. – Vous avez raison, cela me semble essentiel.

M. A. – Tous les dispositifs de formation qui visent la professionnalisation, dans le monde entier s'inscrivent dans ce modèle. Que peuvent faire aujourd'hui les IUFM pour améliorer l'alternance ?

D. B. – Si on veut que l'alternance marche, avec ses deux partenaires que sont l'IUFM et l'académie qui accueille, il me semble que l'on doit faire une observation qui n'est pas mineure. Aujourd'hui les académies sont de plus en plus impliquées dans la gestion des ressources humaines, et il y a quelques académies en France qui ont un intérêt particulier à investir dans l'alternance. Si on prend les deux académies de Créteil et Versailles, dès maintenant elles accueillent, je crois, à peu près 40 % des jeunes enseignants du second degré. En plus, elles voient ces enseignants quitter beaucoup trop tôt l'académie. Certaines académies pourraient avoir une implication très forte dans l'amélioration de l'alternance parce qu'elles y verraient un intérêt : celui de mieux accueillir les enseignants, de mieux assurer leur formation ini-

tiale, de mieux assurer aussi une formation d'accompagnement en début de carrière. Les jeunes enseignants ne demandent pas uniquement des allègements de service, ils demandent des ressources pédagogiques, ils demandent une écoute qualifiée. Un jeune enseignant qui entre dans le métier, je ne crois pas qu'il compte tellement son temps, c'est vrai d'ailleurs pour tous les enseignants... Ce que les jeunes enseignants regrettent beaucoup par contre, c'est une insuffisance d'écoute et une insuffisance d'accompagnement. Dans une académie comme celle de Versailles ou de Créteil qui vont recevoir, et de plus en plus en raison des départs à la retraite massifs, beaucoup de néotitulaires, pourrait peut-être être envisagée une approche commune : IUFM-académie en ce qui concerne l'alternance. C'est assez essentiel parce qu'un enseignant sur deux dans les années qui viennent débutera dans ces deux académies. Mais c'est comme toujours, pour que ça marche, il faut peut-être que les académies soient plus impliquées. Pour qu'elles soient plus impliquées, il faut qu'elles voient immédiatement le bénéfice en permanence du potentiel pédagogique.

Les études de la DPD qui suivent des cohortes de jeunes sortis des IUFM, montrent bien qu'en fait, l'image et la pratique du métier évoluent assez rapidement chez les jeunes et ce n'est qu'au bout de trois ou quatre ans qu'ils mesurent véritablement toutes les dimensions de leur métier. Ils démarrent avec l'idée « j'ai choisi ce métier parce que j'aime ma discipline, j'ai envie de la faire connaître ». Progressivement ils prennent conscience des autres dimensions et au bout de quelques années ils sont vraiment bien dans leur métier. En début de carrière il y a souvent une espèce de déception et progressivement ils commencent à mieux percevoir et apprécier toutes les dimensions de leur métier et ils en sont assez satisfaits. En termes de formation initiale et en termes d'accompagnement, il y a un enjeu particulier pour certaines académies. Il faudrait éviter la fiction selon laquelle on doit aborder la question de l'alternance de la même manière dans un IUFM qui exporte ou dans un IUFM ou une académie qui reçoit. Pourquoi ne pas tenir compte de cette situation ?

En tant que recteur de Versailles je vous avoue que cela me paraît indispensable qu'on prenne conscience que dans les années à venir peut-être un quart des enseignants apprendront leur métier dans cette académie, au sens où on apprend le métier dans leurs premières années d'exercice et pas uniquement à l'IUFM...

L'alternance a été insuffisamment utilisée et elle ne doit pas être uniquement l'affaire de l'IUFM, mais aussi celle de l'entreprise qui accueille, à savoir l'académie. C'est cohérent avec l'idée que les académies doivent s'impliquer dans la gestion des ressources pédagogiques.

M. A. – *Est-ce qu'il n'y a pas alors des conséquences à cette nouvelle forme d'alternance au niveau des formateurs et du profil des formateurs ?*

Il me semble que cela veut dire que les formateurs de terrain prendront plus d'importance et que les formateurs d'IUFM doivent travailler avec les formateurs de terrain. Est-ce que vous avez l'impression dans votre rapport, où il y a eu très peu de choses sur les formateurs, comme levier de la professionnalisation de la

formation et du métier d'enseignant, est-ce que vous avez l'impression qu'il y a eu professionnalisation des formateurs dans ces dix dernières années à l'IUFM ? De tous les types de formateurs avec l'insertion des enseignants chercheurs par exemple... ?

D. B. – Je pense que, les succès, enfin les situations sont probablement assez contractées.

M. A. – *Vous constatez une grande disparité entre les IUFM ?*

D. B. – Je ne dispose pas d'études comparatives. Je sais qu'à Lyon, on a veillé à ce qu'il y ait moins de formateurs à temps plein. La règle était : à chaque fois qu'un poste se libère, il est transformé en deux postes d'accueil de personnes qui étaient à mi-temps formateurs et restaient à mi-temps sur le terrain. À l'IUFM il faut comme dans toute structure, un noyau minimum de formateurs permanents, mais l'essentiel du potentiel de formation doit être constitué d'enseignants qui partagent leur temps entre la formation et l'activité d'enseignement. Il doit aussi y avoir un renouvellement. Je crois que là aussi il y a des marges de manœuvres.

M. A. – *Et par rapport à la recherche dans les IUFM comme outil de professionnalisation des formateurs et des enseignants ? Vous aviez, dans votre rapport, insisté sur la mise en place de la recherche dans les IUFM, trois ans après le rapport Fillon dit l'inverse. Il y a une difficulté à mettre en place la recherche dans les IUFM, qu'en pensez-vous ?*

D. B. – Au niveau de la recherche je vais vous dire ce que j'en pense quitte à froisser un certain nombre de gens. Je trouve que la recherche dans le domaine de l'éducation, est trop l'objet d'un débat franco-français. Je crois qu'on aurait intérêt à renforcer les évaluations au niveau international, à comparer notre production scientifique avec ce qu'on fait dans d'autres pays. Je me souviens d'une intervention à un colloque : « on ne peut recommander à un jeune de faire de la recherche en éducation parce qu'il va se faire descendre par le CNU ». Cela montre bien que c'est un débat franco-français. C'est-à-dire que si on faisait l'effort de situer la recherche qui se fait dans le domaine de l'éducation en France par rapport à ce qui se fait au niveau international et par rapport aux standards internationaux on se retrouverait dans la situation classique de beaucoup de disciplines confirmées, dans lesquelles ce genre de débat, à savoir si ça va ou non plaire au CNU, est un débat dépassé parce qu'il y a un standard d'évaluation international qui objective les avis. La communauté des chercheurs dans le domaine de l'éducation n'a pas assez veillé à bien avoir un système de comparaisons valable au niveau international comme dans beaucoup de disciplines.

M. A. – *Nous en avons aussi.*

D. B. – Certes il y a des comités de rédaction qui sont très sérieux, très solides et qui fixent le standard. Je n'ai pas le sentiment qu'au niveau du secteur de l'éducation on pousse ce genre d'approche assez loin, enfin je ne suis pas un spécialiste. Revenons aux IUFM, où un enjeu important est celui des choix stratégiques dans une complémentarité avec les universités et les organismes de recherche. Dans cet esprit de complémentarité à Lyon dès 1991 le choix avait été fait d'investir dans deux domaines. Le premier était les nouvelles technologies et l'enseignement, le deuxième était le rapport école-société. Les résultats ont été différents pour des raisons stratégiques.

Dans le domaine « nouvelles technologies » on a échoué. En 1991, cinq postes universitaires ont été créés. C'était trop. Les personnes recrutées avaient a priori de bons dossiers, ils nous avouaient un intérêt pour l'enseignement. En fait l'équipe qui aurait pu se former à partir de cinq personnes ne s'est pas faite et les collègues sont retournés dans leur université d'origine en ayant progressé d'un grade universitaire. Par contre dans le domaine école-société, la démarche a été progressive dans la création du centre « Michel Delay » qui est une réussite. Il a été d'abord créé au sein de la MAFPEN et il a ensuite été transféré à l'IUFM. On a mis en place un comité d'orientation de très haut niveau et ensuite formé des équipes qui allient à la fois la connaissance et l'expérience du terrain et le meilleur niveau universitaire dans des disciplines fondamentales, sociologie, psychologie, sciences cognitives, biologie etc. Il y a un certain nombre de progrès, dans ces disciplines fondamentales, qui peuvent être réinvestis dans le secteur de l'éducation à condition qu'il y ait dans le choix des thématiques de recherche et ensuite dans leur utilisation, une « intelligence » du terrain. De vraies problématiques de recherche qui partent de vraies interrogations des praticiens. Les équipes se constituent avec des apports du terrain et des apports universitaires, quelques chercheurs permanents et des chercheurs, des doctorants... qui travaillent sur un projet. Je ne pense pas qu'un IUFM puisse avoir la prétention d'avoir des équipes de recherche dans toutes les disciplines. Il serait intéressant aujourd'hui de faire le point sur les ressources dans les IUFM et de structurer en réseaux en privilégiant la complémentarité avec les universités.

M. A. – *M. R.P. Gary, directeur de l'IUFM de Clermont-Ferrand a fait, l'année dernière, un point sur les recherches dans les IUFM. Dans le cadre de la Conférence des directeurs d'IUFM, les directeurs ont fait un ouvrage sur les différents types de recherche dans les IUFM, les conventions avec les universités..., cette démarche est à poursuivre ?*

D. B. – Oui, je crois que c'est ce qu'il faudrait faire. Admettre que la bonne stratégie n'est pas de dire nous avons deux universitaires dans une discipline et donc nous avons une équipe de recherche, cela n'a pas de sens. Par contre on peut très bien avoir dans quelques domaines une taille critique pour des raisons historiques, parce qu'un leader a donné une impulsion forte à un certain moment.

M. A. – *Faire des pôles de recherche comme dans les universités. Et la formation continue, puisque maintenant elle est à l'IUFM. Quel rôle peut-elle jouer dans la professionnalisation ?*

D. B. – Ce qui s'est fait ces dernières années était indispensable pour une raison principale, c'est qu'il y avait un affaiblissement important des MAFPEN. Les IUFM avaient « pompé » beaucoup de ressources des MAFPEN et on ne peut pas avoir, au niveau des académies, duplication des ressources. La mutualisation entre la formation initiale et la formation continue était probablement indispensable.

À un moment où l'enseignement supérieur en France était invité à accorder une priorité à la formation continue, il était clair que les IUFM ne pouvaient pas échapper à cette logique. La décision qui consistait à faire de l'IUFM un opérateur privilégié de la formation continue des enseignants était une bonne décision. Je crois qu'on a un peu trop fait du systématique. On voit aujourd'hui à travers la mise en place de certaines innovations pédagogiques, comme les TPE que les IUFM peuvent être assez démunis face à certains changements. Dans l'académie de Versailles, j'ai beaucoup sollicité les corps d'inspection qui d'ailleurs ont beaucoup investi. Je crois qu'il faudra travailler cette question.

M. A. – *Pour revenir à la professionnalisation dont vous parlez. S'il y a une plus grande articulation entre formation initiale et continue, il reste à accompagner le changement.*

D. B. – Oui, c'est ça. Il y a une question qui est insuffisamment traitée aujourd'hui c'est celle de l'impulsion, de la constitution de ressources. Je vais reprendre l'exemple du centre Delay à Lyon. Il est en fait né à la MAFPEN, même s'il est à l'IUFM aujourd'hui. Ce centre a été créé autour de l'idée, que face aux phénomènes de violence, face aux problèmes école-société, nous avions peu de ressources. Je m'étais aperçu que seulement quelques personnes savaient traiter ces problèmes. L'idée était d'aider ces personnes à travailler ensemble. On a donc constitué une équipe avec des personnes qui avaient des compétences dans ce domaine qui avaient été confrontées à ces phénomènes et qui avaient réfléchi et innové. Quand le centre a commencé à avoir un potentiel satisfaisant, un savoir-faire, une capacité d'intervention, à ce moment-là il fallait le faire passer à l'IUFM pour accroître la dimension universitaire et pour faire un investissement en formation initiale. Cette phase d'impulsion et de constitution de ressources est le point qu'il faudra développer parce que les ressources de l'IUFM peuvent être rares et que les ressources disponibles ne sont pas forcément à l'IUFM. Une phase de constitution de ressources peut précéder de quelques années une activité prise en charge par l'IUFM.

M. A. – *Est-ce que ça ne veut pas dire, à ce moment-là, d'exiger des formateurs d'IUFM qu'ils fassent à la fois de la formation initiale et de la formation continue, qu'ils interviennent dans les deux domaines. Dans beaucoup d'IUFM, il y a une séparation des fonctions ?*

D. B. – Je ne vois pas l'intérêt d'une séparation des formations initiale et continue.

M. A. – *L'innovation est un moyen de professionnalisation de tous les enseignants, débutants et chevronnés qui s'efforcent d'adapter leurs pratiques aux nouvelles conditions d'exercice. Selon vous, elle vient des innovateurs et des praticiens ou elle vient des formateurs ?*

D. B. – La question principale me paraît être celle de la constitution des ressources. Souvent ces ressources existent ou sont latentes dans les établissements. Pour les TPE ou les PPCP dans le domaine de l'enseignement professionnel dans beaucoup d'établissements, des pratiques voisines existent. Les ressources ne viendront pas uniquement d'un apport théorique, ou uniquement d'une observation des pratiques. Un tel partage ne me paraît pas d'une grande pertinence, parce que dans beaucoup de domaines, les choses démarrent sur le terrain, doivent se formaliser à un niveau satisfaisant et se diffuser par la formation. C'est un point sur lequel il faut encore progresser.

M. A. – *Ce n'est pas traité parce que ce sont des acteurs différents qui s'en occupent.*

D. B. – Oui, c'est difficile de travailler ensemble.

M. A. – *Donc faire rentrer les innovateurs à l'IUFM et mettre les formateurs sur le terrain ?*

D. B. – Entre une formation théorique éloignée des préoccupations du terrain et des acteurs qui innovent en permanence sur le terrain sans véritable distance, il y a peut-être des positions intermédiaires.

M. A. – *Ne manque-t-il pas un corps intermédiaire que serait ces agents de changement qui accompagneraient, qui suivraient les établissements, qui aideraient à mettre en place les innovations ou la formation par alternance ? J'ai suivi une réforme de l'enseignement primaire en Suisse, à Genève, où les agents de changement ont un rôle important.*

D. B. – On s'aperçoit qu'il y a beaucoup d'innovateurs qui ne veulent pas rédiger un rapport ou même expliquer ce qu'ils ont fait. Ce n'est pas de la mauvaise volonté, c'est parce que ce n'est pas un exercice simple que de distinguer ce qui est conjoncturel, lié au contexte local, et de ce qui aura une qualité permanente et pourra être

transféré dans un autre contexte par une action de formation. Ceci est un travail difficile. Le transfert technologique, on sait bien que ça marche quand existent ces agents intermédiaires. Dans l'académie il y a une équipe qui fait bien cela. Elle ne demande pas aux innovateurs : « rédigez-moi un rapport », elle les aide parce qu'elle possède un savoir-faire, une technique, ce n'est pas si simple que cela.

M. A. – *Dans ce que vous dites, ça signifie en fait que la formation initiale devient moins importante que la formation continue. C'est plus l'accompagnement de la pratique sur le terrain autour des innovations et du changement de contexte...*

D. B. – *C'est clair que l'identité professionnelle d'un enseignant se forge sur une période de plusieurs années.*

M. A. – *Donc c'est là qu'il faut mettre l'accent en formation ?*

D. B. – *Aujourd'hui je dirais que les situations sont contrastées. Un enseignant peut avoir la chance de démarrer dans un établissement où il y a une dynamique, un projet, des collègues qui l'accompagnent dans l'exercice de son métier. D'autres enseignants ont quelques fois des difficultés à démarrer dans des établissements réputés faciles parce qu'ils sont seuls, isolés.*

Rochex donne l'exemple d'une jeune femme affectée dans un établissement facile et qui envisageait de démissionner après une année d'exercice, l'année suivante mutée dans un collège difficile elle s'aperçoit que ce métier est formidable parce qu'elle est soutenue par toute une équipe. Je crois que ce sont ces notions d'accompagnement et de ressources locales qui sont importantes et il y a un travail énorme à faire.

M. A. – *Alors vous allez le lancer ?*

D. B. – *Pour l'académie de Versailles une priorité est l'accueil et l'accompagnement. Avec un indicateur extrêmement simple qui est la durée d'exercice dans l'académie. Si parce qu'on les accompagne mieux, nos jeunes collègues ont le sentiment qu'ils sont dans de bonnes conditions pour démarrer leur carrière, pas idéales, mais leur permettant d'acquérir une solide compétence professionnelle, alors ils auront envie de rester un ou deux ans de plus et cela changera radicalement le fonctionnement de l'académie.*

Aujourd'hui, certains collègues minimisent la durée d'exercice sur leur première affectation. Pour les convaincre d'y rester un peu plus longtemps, il faudrait leur faire percevoir un double intérêt celui d'une formation d'accompagnement considérée comme prioritaire et celui d'une stratégie pour arriver là où ils souhaitent exercer une partie de leur carrière.

Le pourcentage d'enseignants qui quittent un collège au bout de trois ans est impressionnant. C'est-à-dire que c'est au moment où ils arrivent à la maturité professionnelle où ils vont être un élément moteur pour l'établissement, à ce moment-là ils obtiennent leur mutation. Alors un an ou deux de plus pour cette académie cela changerait radicalement les conditions de son investissement dans la professionnalisation de la formation des enseignants.

M. A. – Merci, M. le Recteur, de nous avoir fait votre bilan de l'évolution de la professionnalisation de la formation et du métier d'enseignant ces dix dernières années.

1 - Cet entretien réalisé en décembre 2000 est antérieur au texte du ministère sur la « Rénovation de la formation des enseignants » de mars 2000. On y retrouve pourtant les grandes lignes : développer la professionnalisation pour prendre en compte l'évolution du métier d'enseignant dans ses différentes dimensions, la classe, l'établissement, le travail en équipe entre enseignants ; améliorer l'alternance par une meilleure articulation entre la formation en IUFM et le terrain ; mettre en place une véritable formation d'accompagnement pour les sortants en début de carrière ; développer la recherche en éducation en liaison avec les Universités mais en multipliant les recherches qui partent des questions du terrain ; traiter la question de la formation initiale et continue des enseignants en liaison avec la gestion des ressources humaines des académies.

BULLETIN D'ABONNEMENT

À retourner à INRP - Publications

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Payeur s'il est différent :

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Date

Cachet et signature :

**3 numéros par an
format 15 x 21 cm - 160 pages environ par numéro**

Abonnement - tarif jusqu'au 31 juillet 2001

France (TVA 5,5 %) : 212 F ttc (32,32 euros)

Corse, DOM : 205,17 F ttc (31,28 euros)

Guyane, TOM : 200,95 F ttc (30,63 euros)

Etranger : 270 F (41,16 euros)

Abonnements couplés

Si vous souscrivez un abonnement à *Recherche et Formation* et un autre soit à *Perspectives documentaires en éducation* soit à la *Revue Française de Pédagogie*, vous bénéficiez d'une remise de 10 % sur le montant des abonnements ; dans le cas où vous seriez déjà abonné à l'une de ces revues, merci de rappeler votre référence d'abonnement pour justifier la remise.

Toute souscription d'abonnement doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP. Selon le décret du 29 décembre 1962 (instruction générale M9.1) Article 169 (extrait)

"... certaines dérogations à la règle du service fait ont été acceptées, notamment en matière de : (...) - abonnements à des revues et périodiques."

Une facture proforma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

NOTE DE SYNTHÈSE

L'UTILITÉ DISCUTÉE DU TUTORAT EN FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

SÉBASTIEN CHALIÈS, MARC DURAND*

Résumé

Cet article propose une synthèse de la littérature scientifique relative au tutorat en formation initiale des enseignants. Le premier chapitre présente la construction typique du tutorat autour de l'évolution d'une part de la relation triadique érigée entre les principaux protagonistes impliqués (enseignants en formation, tuteurs et superviseurs universitaires) et d'autre part de l'importance relative des trois composantes essentielles (expérience pratique, observation des tuteurs, entretien post-leçon...) en adéquation avec le niveau de développement professionnel des enseignants en formation. Les deux chapitres suivants proposent et discutent les deux principales actions structurant le tutorat dans la formation des enseignants : l'expérience pratique des enseignants en formation observée par leurs tuteurs et l'entretien post-leçon. Le quatrième chapitre présente une série de dilemmes inhérents à la nature même de cette pratique de tutorat (aider ou évaluer ; transmettre ou faire réfléchir ; aider à enseigner ou aider à apprendre à enseigner). Enfin, le dernier chapitre livre quelques considérations relatives d'une part aux principales difficultés rencontrées (manque de formation et de sélection des tuteurs, établissements d'accueil peu ou pas adaptés...) et d'autre part à l'effort central à mener (la formation des tuteurs) afin d'améliorer à terme le dispositif de tutorat dans la formation des enseignants débutants.

145

Abstract

This article proposes a summary of scientific literature concerning supervision in the initial teacher education. The first chapter presents the typical construction of a supervision scheme, focusing on the triangular relationship constructed between the actors involved (beginning, student or initial teachers, tutors or cooperating teachers

* - Sébastien Chaliès, Marc Durand, équipe ESTEREL, IUFM de Montpellier.

and University supervisors) and the relative importance of the three essential elements (practical experience, tutor observation, post-lesson conference) relevant to the level of professional development of the beginning teachers. The following two chapters propose and discuss the two principal actions that structure supervision in teacher education : the practical experience of beginning teachers observed by the tutors and the post-lesson interview. The fourth chapter presents a series of dilemmas that are inherent to the very nature of the practice of supervision (helping or assessing, transmitting or encouraging to think, helping to teach or helping to learn how to teach). Lastly, the final chapter looks at some of the considerations relating to the main difficulties encountered (lack of training and selection of tutors, host establishments that are not very well adapted or not adapted at all), as well as the central effort to be made (the training of tutors) in order to lead to an eventual improvement in the supervision system in the teacher education.

Cet article propose une synthèse de la littérature relative au tutorat en formation initiale des enseignants. Il poursuit plusieurs objectifs : a) repérer des approches ou paradigmes ayant une certaine vitalité et productivité au plan international ; b) procurer à des lecteurs francophones cultivés en matière de recherche, d'enseignement et de formation des enseignants un accès à la littérature internationale, par un résumé et une synthèse des résultats saillants obtenus dans ce domaine ; c) identifier les thèmes de recherche, les questions, les problèmes abordés et les réponses disponibles pour une exploitation dans le cadre de plans de formation des enseignants.

146

Cette recension portant sur la littérature scientifique internationale, des différences apparaissent dans le vocabulaire utilisé pour qualifier et caractériser ces formations et leurs protagonistes (Zimpher et Sherril, 1996). Nous proposons dans cet article un vocabulaire unifié, non dans le souci de réduire ces différences, mais de rendre les choses plus accessibles en première approche. Le tutorat est une notion large. Nous avons considéré que ce terme désigne l'ensemble des activités réalisées conjointement par des tuteurs et des enseignants ou étudiants en formation, et ayant trait explicitement à la formation de ces derniers. La notion de tutorat recouvre plus ou moins l'activité qui en langue anglaise est dénommée « *mentoring* », « *conference* », « *conversation* », « *supervision* », « *tutoring* », et en français le « conseil pédagogique » ou la « supervision ».

Ont été considérées comme scientifiques les publications expertisées recueillies dans des revues, des actes de colloques ou des ouvrages individuels ou collectifs. Les textes récents, notamment les publications des dix dernières années, ont été favorisés sans

toutefois écarter les plus anciens ayant de l'importance dans ce domaine. Enfin, seules les présentations de résultats, de données empiriques et de synthèses théoriques ont été prises en compte. Les textes à visée prescriptive ont en général été exclus, sauf lorsqu'ils initient une généalogie de travaux scientifiques. Malgré son caractère systématique, ce travail ne peut prétendre à l'exhaustivité, compte tenu de l'étendue et du développement rapide de ce domaine de recherche.

Deux méthodes ont été adoptées pour constituer le corpus de base : d'une part interroger les banques de données en sciences de l'éducation à l'aide des mots clés : « *mentoring* », « *supervision* », « *teacher education* » mais aussi « *tutorat* », « *supervision* », « *tutorat* », « *formation de terrain* » ; d'autre part « remonter » la littérature à partir des références proposées dans les articles et ouvrages les plus récents. Après lecture et résumé, les résultats des recherches ont été regroupés et classés par thèmes.

Relevant des sciences humaines et sociales, les recherches recensées sont marquées par l'évolution des postulats et des conceptions dans les disciplines scientifiques de référence (Psychologie, Sociologie, Psychologie sociale, Anthropologie, Ethnométhodologie, Ethnologie, Sociolinguistique...). Cette évolution est assez classique : à une période dominée par une approche comportementaliste et un recours à la description des comportements d'interaction des tuteurs et des enseignants en formation, a fait suite une période qualifiée de « *cognitivist* », centrée sur l'analyse des cognitions et des représentations sous-jacentes à ces comportements. Les recherches actuelles sont marquées par un nouveau changement de paradigme (Guba, 1991). Elles sont plus diversifiées et allient méthodes quantitatives et qualitatives, approches objectivantes et herméneutiques, etc. Elles sont basées sur des cadres scientifiques plus variés : Ethnographie de l'école, Sociolinguistique, Sciences de l'action et du langage, Sciences de la cognition, Ethnométhodologie, etc. (Door-Bremme, 1990 ; Mehan, 1979 ; Waite, 1995). Cette recension ne vise pas une description de ces approches mais une compilation des résultats. Ce choix ne résulte pas d'une conception naïvement cumulative du développement scientifique, mais répond à la conviction qu'en dépit de renouvellements théoriques parfois fondamentaux, les recherches passées sont les fondations des suivantes et qu'il n'y a jamais de refontes des thématiques tellement radicales que les résultats antérieurs soient totalement invalidés.

L'article énonce les résultats des recherches selon le plan suivant. Un premier chapitre présente la construction typique du tutorat tant au niveau des protagonistes impliqués (tuteurs, enseignants en formation et superviseurs universitaires) que des différentes composantes de ce dispositif de formation (expérience pratique, observation des tuteurs, entretien post-leçon...). Les deux chapitres suivants analysent et discutent les deux principales actions structurant le tutorat : l'expérience pratique de l'enseignant en formation observée par son tuteur et l'entretien post-leçon. Le qua-

trième chapitre présente une série de dilemmes inhérents à l'activité de conseil tels qu'ils ressortent des résultats publiés. Le dernier chapitre enfin, clôt cette réflexion par quelques considérations relatives à la sélection et la formation des tuteurs. L'ensemble de l'article s'organise par rapport une problématique (dont nous reconnaissons le caractère élémentaire) selon laquelle il existe une conviction partagée mais cependant discutée quant à l'efficacité du tutorat comme dispositif de formation initiale des enseignants.

LA SITUATION DE TUTORAT

Après en avoir présenté les protagonistes, les composantes typiques de ce dispositif de formation sont caractérisées.

Les trois acteurs principaux et leurs relations

Les enseignants en formation appartiennent à deux grandes catégories, selon le statut et le niveau de responsabilité qui leur est accordé lors de leur expérience pratique : étudiants ou enseignants en formation. Ces deux catégories correspondent pour partie à deux modalités de stages pratiques : les stages limités dans le temps « sous la responsabilité » d'enseignants tuteurs accompagnateurs (étudiant de niveau Licence par exemple en France) et les stages « en responsabilité » courant sur l'ensemble de l'année scolaire ou des périodes plus brèves, au cours desquels interviennent des tuteurs « étrangers » à la classe (stagiaires ayant satisfait des critères académiques pour enseigner et recevant un complément de formation pratique comme c'est le cas dans les IUFM en France, enseignants novices lors de leurs premières expériences professionnelles).

Les enseignants tuteurs partagent leur temps professionnel entre une activité principale d'enseignement et une activité de formation d'enseignants sur le terrain. Observés hier comme un lointain objet de recherche, ils sont aujourd'hui perçus comme une aide privilégiée au sein de la formation des enseignants (Atkinson, 1998 ; Booth, 1993 ; Dunne et Dunne, 1993 ; Krockover, 1991 ; Odell et Ferraro, 1992 ; Stanulis, 1995). Même s'il n'existe pas de consensus dans la littérature quant au rôle qu'ils ont à tenir (Clifford et Green, 1996), les tuteurs représentent une « composante vitale », notamment en raison de la diversité et de la complexité de leurs interventions (Koerner, 1992). Ils sont à la fois observateurs (Rikard, 1990), conseillers (Abell, Dillon, Hopkins, McNery et O'Brien, 1995 ; Williams, 1993), collaborateurs (Saunders, Pettinger et Tomlinson, 1995), confidents (Clifford et Green, 1996), modèles d'enseignement (Williams, 1993), organisateurs (Rikard, 1990), et évaluateurs (Rikard, 1990 ; Williams, 1993). Pour satisfaire cette multiplicité de fonctions,

ils doivent passer une palette élargie de compétences telles la confiance, le respect, l'ouverture d'esprit et une capacité d'écoute (Anderson et Shannon, 1988 ; Clifford et Green, 1996) dépassant le simple cadre d'une expertise professionnelle d'enseignant.

En théorie, les superviseurs universitaires (enseignant dans les centres universitaires de formation) sont des aides adaptées aux besoins des dyades constituées par les enseignants en formation et leurs tuteurs (Borko et Mayfield, 1995 ; Elliott, 1995 ; Langdon, Weltz-Fairchild et Haggard, 1997). Ils assurent, d'une part la médiation des relations duelles au sein des dyades (Blakes, Hamley, Jennings et Lloyd, 1996) notamment en valorisant le respect mutuel du rôle et la responsabilité de chacun (Back et Booth, 1992) et d'autre part l'ancrage académique des connaissances acquises par les enseignants en formation. Néanmoins leur aide reste limitée, au regard de celle des tuteurs ou encore de l'intérêt de l'expérience pratique en elle-même (Borko et Mayfield, 1995 ; Calderhead, 1988 ; Emans, 1983 ; Wilkin, 1992) et fluctue selon les pays et les cultures. Elle est beaucoup plus valorisée dans les pays anglo-saxons que dans les pays latins ou européens (Atkinson, 1998).

Les relations entre ces trois catégories d'acteurs sont traversées par d'inévitables conflits qui naissent notamment d'une véritable « lutte de pouvoir » entre les superviseurs universitaires et les tuteurs (Borko et Mayfield, 1995 ; Grimmer et Ratzliff, 1986 ; Hebert, Lee et Williamson, 1998 ; Langdon et al., 1997 ; Veal et Rikard, 1998). Et, en raison du rôle plus distant tenu par les superviseurs universitaires, la relation triadique théorique s'assimile en réalité souvent à une relation dyadique entre les enseignants en formation et leur tuteur. De nombreux modèles s'attachent à décrire cette relation dyadique (Field, 1994 ; Lang, 1996 ; Martin, 1994). Ainsi, par exemple, Franke et Dahlgren (1996) décrivent cinq types de relations organisées respectivement autour d'un « dialogue créatif et coopératif », d'une « réflexion pour une prise en compte de la perspective des élèves », de « l'imitation d'un modèle », de « corrections non discutables » ou encore d'un « assistantat » qui à terme favorisent une perspective soit réflexive soit reproductive dans la formation des enseignants. Pour leur part, Maynard et Furlong (1993) décrivent trois types de relations dyadiques qui correspondent à trois modèles (pas nécessairement exclusifs) et évoluant dans le temps : le « modèle de l'apprenti » fondé sur une pédagogie par imitation, le « modèle de la compétence » fondé sur une pédagogie constructiviste, et le « modèle réflexif » fondé sur l'analyse de pratique. L'optimisation de ces modalités de relation dyadique passe néanmoins, pour certains auteurs, par l'abandon de la modalité de relation « compétitive » et « institutionnelle », actuellement dominante entre les différents partenaires de la triade, au profit d'une modalité plus « collaborative » et « fonctionnelle », c'est-à-dire d'une « triade démocratique » (Veal et Rikard, 1998). Ce souhait d'un travail plus coopératif et complémentaire (Gates, 1994 ; Heikkinen et Mc Devitt, 1992) porte néanmoins des traces d'angélisme ou de

naïveté en ce sens que les conflits et tensions au sein des triades expriment des clivages pratiques et épistémologiques fondamentaux qui dépassent la simple bonne volonté des acteurs.

Une construction typique en trois composantes

Le tutorat est généralement structuré autour de trois activités fondamentales : la réalisation de la leçon par les enseignants débutants, son observation par les tuteurs et l'entretien post-leçon entre les tuteurs et les enseignants débutants (Darling Hammond et Goodwin, 1993 ; Durand et Arzel, 1996). Quoique moins systématiques, des pratiques complémentaires sont aussi passibles telles que des entretiens préalables à la leçon au cours desquelles les tuteurs font une lecture critique de la préparation de leçon des enseignants débutants, l'observation par les enseignants en formation de leçons conduites par les tuteurs, la préparation en commun des séances, la fourniture et l'exploitation de documents pédagogiques, des entretiens et des échanges de divers ordres en des lieux divers, etc.

Cette construction typique du tutorat évolue dans le temps en adéquation avec le niveau de développement professionnel des enseignants en formation (Clifford et Green, 1996 ; Maynard et Furlong, 1993 ; Samaras et Gismondi, 1998 ; Smith et Sanche, 1993). Ainsi, par exemple, à partir de la notion de « Zone de Développement Proximale » proposée par Vygotsky (1978), Gallimore (1992) envisage une évolution de la relation entre les enseignants en formation et leurs tuteurs selon quatre « stades ». Au premier stade, l'interaction est surtout axée sur l'observation des tuteurs par les enseignants en formation. Ces derniers reçoivent un modèle et parfois l'appliquent avec l'assistance des tuteurs. Au stade suivant, s'établit une alternance équilibrée entre l'observation des tuteurs par les enseignants en formation et l'expérience pratique de ces derniers qui sont de plus en plus en situation d'enseignement autonome, grâce notamment à une transmission d'outils livrés par leurs tuteurs. Lors du troisième stade, le tutorat valorise en priorité l'expérience pratique des enseignants en formation. Leurs performances se développent et s'autonomisent. L'observation et l'aide des tuteurs sont de moins en moins sollicitées. Enfin lors du dernier stade, le tutorat s'articule autour de l'expérience pratique mais aussi et surtout de l'entretien post-leçon mené entre les tuteurs et les enseignants en formation. Par l'intermédiaire de pratiques « d'auto-assistance et d'auto-régulation » valorisées par leurs tuteurs, les enseignants en formation apprennent progressivement à optimiser leurs actions en classe. En adéquation avec le développement professionnel des enseignants en formation, la structuration du tutorat évolue donc vers la valorisation d'une relation plus « consultative et collaborative » (Barrow et Domingo, 1997 ; Maynard et Furlong, 1993).

L'EXPÉRIENCE PRATIQUE : LES LEÇONS DES ENSEIGNANTS EN FORMATION ET L'OBSERVATION DE LEURS TUTEURS

L'expérience pratique, sur le terrain, constitue un élément fondamental de la formation initiale des enseignants (Cruikshank et Armaline, 1986 ; Huling Austin, 1992 ; Koerner, 1992 ; McIntyre, Byrd et Fox, 1996 ; Martin, 1997 ; Samaras et Gismondi, 1998) et la conviction, selon laquelle il est crucial d'enseigner pour devenir enseignant, est communément partagée (Calderhead, 1987 ; Henry, 1989). Les enseignants en formation reconnaissent eux-mêmes l'importance de cette pratique au sein de leur formation initiale (Hardy, 1999) et partagent unanimement (99 %) le mythe « *common myth* » selon lequel c'est en faisant que l'on apprend (Brookfield, 1996 ; Hiemstra, 1996), et en enseignant que l'on apprend à enseigner (Borko et Mayfield, 1995 ; Brown et McIntyre, 1993 ; Cochran-Smith, 1991 ; Franke et Dahlgren, 1996 ; Puk et Haines, 1999).

Généralement non participative (Durand et Arzel, 1996), l'observation des enseignants en formation par leurs tuteurs obéit à diverses préoccupations et stratégies : elle peut être armée et guidée par des grilles préétablies, ou bien sans cadre formel. Elle est une étape fondamentale au sein du tutorat (Gonzales et Carter, 1996 ; McNally, Cope, Inglis et Stronach, 1997) et constitue la base du travail réalisé dans la dyade en permettant une analyse et une interprétation des données recueillies grâce notamment à l'utilisation de plus en plus courante de la vidéo (Pissalidis, Walker, Ducette, Degnan et Lutkus, 1998). Certains auteurs parlent « d'autoscopie » ou « d'auto-analyse » pour nommer cette pratique de visionnage post-active (Martin, 1994 ; Normand-Guérrette, 1998), d'autres « d'auto-confrontation » (Durand, 1998, 2000).

151

Une expérience pratique utile au sein du tutorat

L'expérience pratique, « avec sa saveur de réalité » (« *spice of reality* ») (Lanier et Little, 1986), représente pour les enseignants en formation une réelle opportunité d'apprentissage en action (Calderhead, 1988 ; Franke et Dahlgren, 1996 ; McNamara, 1995 ; Metcalf et Kahlich, 1998). Les confrontant directement au « choc de la réalité » (« *impact of the reality* ») (Johnson, Ratsoy, Holdaway et Friesen, 1993), elle est l'occasion d'ajuster concrètement les connaissances académiques acquises à l'Université (Buitink, 1993 ; Cuban, 1992). D'autre part, cette expérience facilite la structuration des connaissances et compétences d'enseignement (Calderhead, 1989 ; Carter et Doyle, 1987 ; Carter et Gonzalez, 1993 ; Doyle, 1990 ; Graber, 1995 ; Moore et Looper, 1997 ; Schoffer, Stringfield et Wolfe, 1992) grâce à un travail d'interprétation et d'analyse contextualisé (Carter, 1992 ; Gonzalez et Carter, 1996). Elle facilite aussi une meilleure « appréhension des contingences de la vie

scolaire » et aide les enseignants en formation à s'insérer dans le milieu professionnel réel (Arredondo et Rucinski, 1998). Plus largement, l'expérience pratique offre l'opportunité aux enseignants en formation de renforcer leur sentiment de compétence et leur capacité à affronter les aléas de la vie professionnelle (Zehm, 1999) en développant notamment leur potentiel relationnel avec leurs différents partenaires éducatifs (Cole, 1992), leur confiance en eux-mêmes (Arredondo et Rucinski, 1998), leur capacité de raisonnement moral et éthique (Arredondo et Rucinski, 1998) ou encore leur autonomie et leur sens des responsabilités (Bennett et Dunne, 1996). Véritables « liens » avec l'institution (Blake et al., 1996), les tuteurs constituent un facteur facilitant pour l'adaptation des enseignants débutants à leur contexte professionnel (Borko et Livingston, 1989 ; Cole, 1992).

L'expérience pratique favorise aussi le développement du professionnalisme des tuteurs (Arredondo et Rucinski 1998 ; Carboneau et Hétu, 1996) en contribuant directement à leur formation continue (Ganser, 1997 ; Gibbs et Montoya, 1994 ; Puk et Haines, 1999 ; Tannehill et Zakrajsek, 1990 ; Tjeerdsma, 1998). Elle constitue un véritable élan pour relancer les carrières professionnelles (Oberg, 1989 ; Thies, Sprinthall et Sprinthall, 1987) grâce notamment à une sollicitation régulière de leur réflexion (Arredondo et Rucinski, 1998 ; Ganser, 1997 ; Koerner, 1992 ; Thompson, 1997) et au contact avec des idées et des connaissances nouvelles (Cochran, DeRuiter et King, 1993 ; Langdon et al., 1997 ; Puk et Haines, 1999) apportées par les enseignants en formation assimilés à des hôtes qui « amènent un cadeau » (« *guests bearing gift* ») (Edwards, 1997). Ce développement professionnel des tuteurs fluctue toutefois en fonction du soutien apporté par l'Université, de la qualité des enseignants en formation auxquels ils sont confrontés ou encore de leur stabilité dans cette fonction de tuteur (Tjeerdsma, 1998).

L'utilité discutée de l'expérience pratique

Assimilable à « un simple label » ou à une tradition pas assez questionnée et étudiée (Glanz Neuville, 1997 ; Smith et Alred, 1993 ; Zeichner, 1985), l'expérience pratique est considérée par certains chercheurs comme peu utile au sein de la formation initiale des enseignants (Feiman-Nemser et Buchnam, 1987 ; Guyton, Fox et Sisk, 1991 ; Johnston, 1994 ; Joyce, 1988 ; Miller, McKenna, McKenna, Ducharme et Ducharme, 1998 ; Neill, 1993). Globalement, les programmes de formation relatifs au stage sont souvent évalués comme peu cohérents, visant des objectifs peu clairs et non cadrés théoriquement (Griffin, 1989 ; Guyton et McIntyre, 1990 ; Williams, Ramanathan, Smith, Cruz et Lipsett, 1997) ou encore comme présentant de véritables lacunes dans la planification du travail (Kennedy, 1991) et la répartition du rôle et des responsabilités des différents participants (Bain, 1991 ; Guyton et McIntyre, 1990 ; McInnis, Dittrich et Coe, 1997).

La principale limite à l'utilité de l'expérience pratique tient à son caractère inapproprié par rapport aux besoins et aux attentes des enseignants en formation (Feiman Nemser et Buchman, 1987 ; Hardy, 1999 ; Hawkey, 1997 ; Huling Austin, 1992 ; Zeichner, 1990) mais aussi au manque de diversité des lieux de stage proposés (Beyer, 1984 ; Hawkey, 1997 ; Zeichner, 1986). Elle s'assimile aussi souvent à une « expérience de survie » (Schmidt et Knowles, 1995) au sein de laquelle les enseignants en formation sont « livrés à eux-mêmes » (Zeichner, 1992). Ils ressentent alors les stages comme des occasions de « débrouille » (Hatch, 1993), de « bricolage » (Halliwell, 1995) et « d'appropriation sauvage de routines non structurées » et difficilement exploitables (Feiman-Nemser et Buchmann, 1987) aux dépens des connaissances académiques jusqu'ici privilégiées (Blake et al., 1996). Seuls dans l'exécution d'un programme que ne maîtrisent pas forcément leurs tuteurs eux-mêmes (Huling Austin, 1992) et ayant à s'adapter aux élèves et à entretenir leur motivation (Feiman Nemser et Parker, 1990 ; Grossman, 1989), les enseignants en formation développent alors un véritable stress (Davis, 1990) et finissent par se sentir étrangers au sein du système scolaire (Rikard et Knight, 1997).

Le caractère déstabilisateur de l'expérience pratique tient aussi à son éloignement vis-à-vis des cours théoriques (Guyton et McIntyre, 1990). Engendrant de véritables contradictions entre les cours de l'Université et la réalité de la pratique (Hudson, Bergin et Chayst, 1993), cette expérience est ressentie par les enseignants en formation comme frustrante (Hardy, 1999). Plus globalement, ces dysfonctionnements qui émaillent le processus de formation sont directement liés à la dichotomie prononcée entre le monde de la théorie propre à l'Université et le monde de la pratique spécifique aux établissements scolaires (Crinon, 1995 ; Goodlad, 1993 ; Zeichner, 1992). Toutefois, de réels efforts sont menés afin d'optimiser le partenariat entre les établissements d'accueil et l'Université (Stallings et Kowalski, 1990) : on peut relever dans ce sens l'optimisation de la sélection des établissements d'accueil (Kagan, 1990), l'accroissement de leur diversification (Black et Ammon, 1992 ; Garibaldi, 1992), et l'augmentation de leur responsabilité bien au-delà d'une simple fonction administrative d'accueil (Boufin, 1995).

L'existence de fortes normes sociales limite aussi l'utilité de l'expérience pratique (Clinard, Miron, Ariav, Botzer, Conroy, Laycock et Yule, 1997). Généralement cantonnés dans un statut d'assistés (Little, 1990), les enseignants en formation ne peuvent pas s'inscrire totalement au sein de « la communauté de pratique » que constituent les établissements scolaires (Lave et Wenger, 1991). Cette non participation découle d'une « relation d'amis professionnels » (Saunders et al., 1995) fermée et très protectrice établie avec leurs tuteurs, au sein de laquelle ces derniers cherchent soit à « ne pas bousculer le bateau » (« not rocking the boat ») en leur évitant toute difficulté (Collison et Edwards, 1994 ; Edwards, 1995 ; Koerner, 1992 ; Smythey et Evertson, 1995) soit à les cantonner dans des tâches subalternes ou annexes telles

que l'observation (Klages, 1995), soit enfin à leur confier les classes difficiles dont personne ne veut (Huberman, 1993 ; Villers, 1998).

Les préconceptions des enseignants en formation, notamment celles relatives à leurs expériences en tant qu'élèves, limitent aussi l'efficacité de leur expérience pratique au sein du tutorat en conférant à cette dernière un caractère conservateur reproduisant des pratiques traditionnelles (Anderson et Bird, 1995 ; Borko et Putnam, 1996 ; Brookhart et Freeman, 1992 ; Easter, Shultz, Neyhart, Reck, 1999 ; Hardy, 1999 ; Zeichner, Tabachnick et Densmore, 1987 ; Zulich, Bean, Herrick, 1992). Toutefois, l'optimisme prévaut chez la plupart des stagiaires car la principale de leurs préconceptions reste que l'essentiel de leur formation au métier d'enseignant se fera sur « le tas avec le temps » (« *on the job training with time* ») (Huling Austin, 1992).

Enfin l'utilité de l'expérience pratique est limitée par le manque de contrôle de la qualité des tuteurs (Joyce, 1988). L'interaction entre les tuteurs et les enseignants en formation se caractérise souvent par un poids excessif de la pratique, une quasi absence d'apport de connaissances analytiques et académiques en relation avec l'action en classe, et donc d'éclairage des pratiques par la théorie (Blakes et al., 1996 ; Brusque et Henry, 1998 ; Feiman Nemser et Buchman, 1987). Trop pratiques, les contenus de cette formation de terrain s'inscrivent inéluctablement dans la lignée des formations traditionnelles basées sur l'apprentissage sur le tas, l'imprégnation ou la transmission de recettes (Guyton et al., 1991 ; Miller et al., 1998).

LES ENTRETIENS POST-LEÇON

Les entretiens post-leçon mettent généralement en présence les enseignants débutants et les tuteurs, plus rarement les superviseurs universitaires (Waite, 1992 ; 1995). Globalement, ils peuvent être rangés en trois catégories selon qu'ils s'organisent en des enchaînements de phases, de thèmes ou bien qu'ils reproduisent l'organisation de la leçon.

Les entretiens structurés en phases en comptent généralement trois. Au cours de la première, dite « phase de rapport », ou encore de « rétroaction » (Grimmett et Ratzlaff, 1986 ; Spallanzani, Sarrasin et Poirier, 1992), les tuteurs exposent l'ensemble des éléments observés pendant la leçon et leurs interprétations sous la forme d'un monologue chronologique. Les tuteurs « ont alors la main » et les enseignants en formation acquiescent en interrompant rarement. Au cours de la deuxième phase dite « de répanse » ces derniers tiennent à leur tour le rôle principal et s'inscrivent dans une démarche d'analyse voire de justification de leur action, afin de répondre aux questions préalablement posées par leurs tuteurs. Dépasant le cadre de la description et de l'interprétation de la leçon observée, la troisième phase « de programma-

tion » permet l'établissement d'un dialogue, d'un véritable entretien et d'un partage de l'expérience entre les enseignants expérimentés et les enseignants débutants (Glickman et Bey, 1990 ; Gratch, 1998).

Les entretiens organisés par thèmes sont composés d'un enchaînement plus ou moins fortement structuré de trois à cinq sujets : par exemple la différenciation pédagogique, le travail en groupe, la régulation des apprentissages, etc. Ces sujets sont le plus souvent introduits par les tuteurs et font l'objet d'échanges eux-mêmes structurés de façon plus ou moins rigide (Durand, 2000). Dans ces cas, en général, les thèmes jugés les plus importants sont abordés en premier, et les thèmes mineurs en fin d'entretien, en fonction du temps disponible et des centres d'intérêts des deux protagonistes.

Les entretiens organisés selon la chronologie de la leçon consistent en des commentaires dialogués ou discutés relatifs aux différentes phases de la leçon. Ils suivent l'ordre de la leçon en commençant par son début et s'achevant par la fin. Le grain d'analyse est variable mais dans tous les cas le déroulement de l'entretien est asservi aux notes écrites prises par les tuteurs au cours de la phase d'observation.

Des entretiens post-leçon utiles au sein du tutorat

L'utilité de ces entretiens tient directement à leur caractère adapté aux prestations des enseignants en formation (Veal et Rikard, 1998) notamment en fonction du niveau de développement professionnel de ces derniers (Deale et Carlier, 1998 ; Feiman Nemser et Parker, 1990). En effet, souvent basés sur la démarche socratique du « Faire parler pour se former » (Brouillet et Deaudelin, 1994), les entretiens prennent différentes allures et passent progressivement avec le développement professionnel de l'enseignant en formation d'un style direct, pragmatique et prescriptif à un style indirect, théorique et réflexif (Byra, 1996 ; Oberg, 1989).

L'utilité de ces entretiens naît aussi de la proximité relationnelle qu'indirectement ils engendrent entre les partenaires engagés dans la formation des enseignants (Bennett et Carré, 1993 ; Koerner, 1992 ; Zumwalt, 1991). En valorisant la convivialité (Borko et Mayfield, 1995), la confiance réciproque (Abell *et al.*, 1995 ; Brucklacher, 1998 ; Dunne et Dunne, 1993) et la complicité (Tsui, 1995), l'entretien accroît la proximité relationnelle et rend ainsi possible la construction d'une expérience professionnelle chez les enseignants en formation (Klein, 1991 ; Samaras et Gismond, 1998 ; Zanting, Verloop, Vermunt et Van Driel, 1998). Pour Puk et Haines (1999), les tuteurs sont, en effet, des acteurs « questionnables » (« *knowledgeable* »), de véritables sources de connaissances professionnelles tacites et implicites (Carter, 1990 ; Stanulis, 1994) ou encore contextualisées (Martin, 1997). Finalement les enseignants débutants s'appuient sur l'ensemble de ces connaissances expertes (Durand et Arzel,

1996 ; Olson et Carter, 1989) pour développer leurs réflexions (Amade-Escot, 1997 ; Arredondo et Ricinski, 1998 ; Ben Peretz et Rumney, 1991 ; Sebren, 1995 ; Tsangaridou et O'Sullivan, 1997) et optimiser la qualité de leur enseignement (Johnston et *al.*, 1993 ; Schaffer et *al.*, 1992).

Ce partage des connaissances pratiques (Feiman Nemser et Parker, 1993) permet plus globalement l'utilisation des connaissances théoriques acquises à l'Université (Bey et Holmes, 1992). Les tuteurs se composent d'ailleurs eux-mêmes, selon une conception parfois jugée simpliste (Elliott et Calderhead, 1993 ; Haggerty, 1995), à un maillon central de liaison au sein de la triade de formation (Koerner, 1992 ; Langdon et *al.*, 1997) à l'interface entre la « théorie et la pratique » (Albuquerque, Graça et Januario, 1999). Les superviseurs universitaires renforcent cette proximité relationnelle (Langdon et *al.*, 1997). Ils facilitent l'accès raisonné des enseignants débutants à l'expérience professionnelle pratique de leurs tuteurs (Fulong, Hirst, Pocklington et Miles, 1988) en permettant notamment à ces derniers d'explicitier leurs propres actions (Feiman Nemser et Beasler, 1996 ; Stanulis, 1995).

L'utilité discutée des entretiens post-leçon

Une des principales limites à l'efficacité de ces entretiens post-leçon est due au fait que les tuteurs, par manque de formation, « supervisent généralement comme ils enseignent » (Cliff, Veal, Johnson et Holland, 1990 ; Dunne et Bennett, 1997 ; Durand, 2000 ; Elliott et Calderhead, 1993 ; Feiman Nemser, Parker et Zeichner, 1993 ; Saunders et *al.*, 1995 ; Valli, 1992 ; Zeichner, 1993). Confrontés à de réelles difficultés dans l'explicitation de leurs propres connaissances implicites et automatisées (Edwards et Collison, 1995 ; Olson et Carter, 1989 ; Tomlinson, 1995) mais aussi dans l'analyse de leurs propres pratiques d'enseignement ou de celles de leurs stagiaires (Calderhead, 1989 ; Hoover, O'Shea et Carroll, 1988), ils évitent de s'engager dans une réflexion poussée et prodigent ou préconisent des feedback et autres solutions exagérément prescriptifs et pragmatiques (Dunne et Bennett, 1997 ; Rikard et Knight, 1997). Pas assez interactifs et réflexifs (Carter, 1992), les entretiens cantonnent finalement les enseignants en formation à un rôle passif (Edwards, 1997 ; Lunenberg et Volman, 1999).

L'utilité des entretiens post-leçon est aussi limitée par l'absence de relation digne de ce nom entre les enseignants en formation et leurs tuteurs (Langdon et *al.*, 1997). Cette relation est avant tout artificielle et formelle (Hargreaves et Dawe, 1990) et de réelles négligences émaillent la formation assurée par les tuteurs (Guest et Dooley, 1999). Plus précisément, la supervision assurée par ces derniers ne se fait que très rarement en temps voulu (Rikard et Knight, 1997) et leur manque d'investissement ou leur nonchalance se traduisent par des interactions brèves et superficielles (Lemma, 1993), ou par des entretiens sans logique ni cohérence (Dunne et Bennett,

1997). Cette relation se caractérise aussi par un manque de franchise (Lemma, 1993). Les tuteurs s'efforcent, en effet, de ne pas entrer en conflit avec les enseignants en formation (Brouillet et Deaudelin, 1994 ; Haggerty, 1995) et recourent ainsi souvent à de véritables stratégies de masquage ou à des « compartements inauthentiques » (injonctions, requêtes, suggestions, avertissements, expressions de désapprobation...) (Brown et Levinson, 1978 ; Pajak et Segfarth, 1983). La multiplication au sein des entretiens de ces assumptions implicites, incessantes, répétées et plus ou moins directives s'inscrivent dans des « conduites implicites de menace de la face » où sont en jeu les images des uns et des autres. Elles incitent finalement les enseignants en formation à se conformer aux stratégies d'enseignement de leurs tuteurs (Bean, 1997 ; Glickman, 1992 ; Hawkey, 1996 ; Holland, 1989) par l'intermédiaire d'un « effet miroir » au sein duquel ces derniers transposent directement dans leurs propres pratiques, les modèles souvent idéalisés (Calderhead, 1988) que véhiculent leurs tuteurs (Elliott et Calderhead, 1993 ; Johnston, 1994). Cette adoption est d'autant plus marquée que les tuteurs possèdent à la fois le statut de formateur et d'évaluateur (Graham, 1997 ; McKinnon, 1989). Finalement, les enseignants en formation s'inscrivent dans une certaine conformité d'action assimilable à une stratégie de sauvegarde (« *conformity is the safest plan* ») (Goodman, 1985) structurée autour d'attitudes conservatrices, de pratiques peu innovantes et d'une inhibition de la créativité (Arendts, 1994 ; Glasberg et Spinhall, 1980 ; Zeichner et Tabachnick, 1981). Ces stratégies limitent le développement professionnel des enseignants en formation en ne répondant pas directement à leurs besoins (Coulon et Byra, 1997 ; Ralph, 1993) mais aussi et surtout en établissant progressivement de véritables « obstacles conceptuels et structurels » (Zeichner, 1992). D'autre part, elles provoquent un « rétrécissement professionnel progressif » (Brusque et Henry, 1998) des tuteurs qui, au fil de leur expérience ont, comme tous les professionnels, une tendance à la sclérose opérative (Durand, 1996) et finissent par « ériger un mur autour de leur jardin pédagogique » (« *to build a pedagogical walled garden* ») (Hargreaves et Dawe, 1990).

LES DILEMMES ORGANISATEURS DU TUTORAT

La diversité des conceptions du tutorat exprimées au sein de la littérature (Bush, Coleman, Wall et West Burnham, 1996 ; Feiman Nemser et Beasley, 1996 ; McIntyre et Hagger, 1994) tient à une multiplicité de facteurs : traditions et cultures professionnelles, politiques éducatives, organisation des études, contextes et conceptions des plans de formation (Field, 1994 ; Franke et Dalhgren, 1996 ; Martin, 1997 ; Wildman, Magliaro, Niles et Niles, 1992). Cette diversité paraît s'articuler autour de deux grandes lignées directement issues de la « guerre des paradigmes » scientifiques (« *paradigm wars* ») (Gage, 1989 ; Oderle, 1991). Les conceptions du tutorat s'inscrivent, en effet, soit dans une modalité de supervision « traditionnelle »

cohérente avec une approche quantitative représentée par le modèle de « l'enseignant efficace » ou par l'approche « Processus Produit » (« *Process Product* »), soit une modalité de supervision « clinique ou réflexive » relative à une approche qualitative associée à une démarche compréhensive et d'interprétation (« *interpretist view* ») (Anderson, 1992 ; Darling Hammond et Sclan, 1992 ; Pajak, 1993).

La modalité de supervision « traditionnelle » (Anderson, 1992) s'articule autour d'une logique de « rationalité technique » (Schön, 1983) valorisant la transmission plus ou moins directe et explicite (Veenman, Leenders, Meyer et Sanders, 1993) de comportements ou compétences techniques d'enseignement préétablies et décontextualisées (Durand et Arzel, 1996) depuis les tuteurs vers les enseignants en formation (Franke et Dalhgren, 1996). Ce modèle de supervision « traditionnel » et « formel » (Klug et Salzman, 1991), même s'il est évalué comme efficace par certains auteurs (Veenman et al., 1993), engendre toutefois une appréhension triviale de l'enseignement en l'associant à un cumul de comportements, de connaissances et de techniques décontextualisées et transmissibles (Griffin, 1985).

En valorisant une « réflexion en action » (Schön, 1983), la modalité de supervision « clinique ou réflexive » (Cogan, 1973) permet aux enseignants en formation de construire leurs propres connaissances, compétences et techniques d'enseignement et finalement de forger leurs propres expériences professionnelles (Calderhead, 1989 ; Perrenoud, 1994 ; Theberge, Bourassa, Lauzon et Huard-Watt, 1997 ; Zeichner et Tabachnik, 1991). Cette modalité de supervision « clinique ou réflexive » valorise en effet, contrairement à la modalité de supervision « traditionnelle », une formation des enseignants débutants non-directive (Eldar, 1990), autonome (Durand et Arzel, 1996), informelle (Klug et Salzman, 1991) mais aussi et surtout contextualisée (Carter, 1990 ; Carter et Doyle, 1987). Plus globalement, cette modalité de supervision procède d'un modèle constructiviste (Stanulis, 1995) dynamique et complexe (Davis et Sumara, 1997 ; Ennis, 1992) valorisant la formation par l'action (Borko et Mayfield, 1995 ; Carter, 1992).

Il est possible que ces modalités globales de supervision influencent plus ou moins directement l'efficacité du tutorat. Il reste néanmoins à évaluer l'efficacité relative de ces deux types de pratiques en fonction des facteurs contextuels. Indépendamment des grands modèles de référence, le caractère problématique du tutorat semble, plus fondamentalement naître de l'existence de dilemmes permanents et essentiels. Ces dilemmes, expressions conflictuelles des dynamiques et significations des pratiques, sont inhérents à la nature même de cette pratique. Ils influencent directement l'organisation du tutorat et finalement engendrent des débats relatifs à son utilité.

Aider ou évaluer

Guides qui orientent, amis qui écoutent, leaders et modèles qui dirigent, ou encore facilitateurs et organisateurs des expériences vécues, les tuteurs assument une grande variété de rôles (Boudreau et Baria, 1998 ; Haupt, 1990 ; Williams, 1993). Ils constituent des aides multiples et variées (Rikard et Knight, 1997) depuis un simple soutien émotionnel ou confident en début de formation, jusqu'à une intervention plus « technique » orientée vers la construction d'une compétence professionnelle (Haupt, 1990 ; Krockover, 1991 ; Langdon et al., 1997 ; Wildman et al., 1992). Plus précisément, ils constituent une aide dans des domaines aussi divers que l'observation (McNally et al., 1997), la rétroaction (Grimmett et Ratzlaff, 1986), la réflexion (Abell et al., 1995), l'interprétation et la régulation des événements rencontrés en classe (Gonzalez et Carter, 1996), la programmation de l'enseignement à partir de la planification de l'apprentissage des élèves (Perks et Prestage, 1994), la connaissance des élèves (Fortin, 1989) ou encore la connaissance de la communauté scolaire (Haupt, 1990). Les tuteurs adaptent, en effet, constamment leurs actions et leurs réflexions pour répondre aux besoins des enseignants débutants dont ils ont la responsabilité (Abell et al., 1995 ; Gonzalez et Carter 1996 ; Rikard 1990). Ils leur permettent d'accéder à leur propre supervision, de devenir leur propre « mentor » (Kay, 1990), d'acquérir indépendance et autonomie dans leur enseignement (Dowling et Biskynis, 1993) et finalement de se développer professionnellement mais aussi personnellement (Grimmett et Ratzlaff, 1986 ; Spallanzani et al., 1992).

Une fonction d'évaluation caractérise simultanément le tutorat (Ben Peretz et Rumney, 1991 ; Williams, 1993). Cette fonction dépend directement du statut occupé par les tuteurs au sein du dispositif global de formation et de certification des enseignants débutants. Plus les tuteurs participent à la certification (par leurs rapports, leurs notes ou leurs évaluations de leçons) plus leurs relations avec les enseignants en formation s'ouvrent à une pluralité de stratégies, finalisées moins par le souci de former que par celui d'évaluer. Pour Ben Peretz et Rumney (1991), cette valorisation, plus ou moins volontaire, de la fonction d'évaluation au détriment de la fonction d'aide est d'autant plus marquée que les enseignants débutants adoptent une modalité d'enseignement différente de celle propre à leurs tuteurs (Gonzalez et Carter, 1996).

Le dilemme, entre ces deux fonctions d'aide et d'évaluation qui apparaissent souvent comme contradictoires, est généralement établi par la nature des « critiques » adressées par les tuteurs aux actions des enseignants en formation (Abbott et Lyter, 1998). Plus les commentaires des tuteurs sont positifs, spécifiques et constructifs, plus la fonction d'aide se trouve valorisée. La critique est alors une « composante essentielle d'un vrai apprentissage » (« *essential component of a real learning* ») (Abbott et Lyter, 1998 ; Graham, 1997 ; Zeichner et Liston, 1987), permettant de repérer des faiblesses qui « ignorées ne disparaîtraient pas » (Kadushin, 1992). A l'inverse une

critique négative non exploitable, engendre un dénigrement des enseignants débutants et limite à terme la formation au profit de l'évaluation (Ellison, 1994). Au-delà même de la critique et de sa nature, certains auteurs considèrent que le rôle de tuteur est de guider les enseignants en formation pour qu'ils accèdent à l'auto-critique, à l'auto-analyse de leur enseignement (Ellison, 1996 ; Knight, 1996), à un « apprentissage auto-régulé » (Zimmerman, 1990). Ce dilemme naît alors de la modalité de supervision adoptée par les tuteurs au sein du tutorat (Guyton et McIntyre, 1990 ; Rikard, 1990). S'ils adoptent une modalité de « supervision traditionnelle » alors le tutorat s'articule principalement autour d'une fonction d'évaluation. A l'inverse, s'ils adoptent une modalité de « supervision clinique » plus « collaborative » alors une fonction principale d'aide structure le tutorat (Lasley et Matczynski, 1992).

Ce dilemme entre les fonctions d'aide et d'évaluation, engendre des difficultés de relation entre les tuteurs et les enseignants débutants dont ils ont la responsabilité (Cameron-Jones et O'Hara, 1997 ; Guyton et McIntyre, 1990). Ils doivent être capables « de maintenir la distance (fonction d'évaluation) dans la proximité (fonction d'aide) ». Plus précisément, les tuteurs doivent savoir aider les enseignants en formation sans leur imposer leur propre modèle d'enseignement (McNally et al., 1997). Pas toujours capables de faire face à la complexité de cette relation (Field, 1994), les enseignants en formation et leurs tuteurs s'inscrivent donc peu à peu dans une sorte « d'escalade de la neutralité » (Brouillet et Deaudelin, 1994 ; Haggerty, 1995). Les uns et les autres s'entendent sur une sorte d'accord tacite, de *modus vivendi* peu exigeant (Brouillet et Deaudelin, 1994 ; Haggerty, 1995). Certains auteurs vont même jusqu'à parler d'une véritable conspiration ou complaisance entre eux, qui favorise le règne de la « loi du silence » (Cameron-Jones et O'Hara, 1997 ; Feiman Nemser et al., 1993 ; Jacques, 1992). Confrontés à des enseignants en formation qui adoptent peu ou prou leur modèle d'enseignement, les tuteurs les surévaluent souvent (Brucklacher, 1998), évitent les commentaires trop sévères sur leurs prestations (Cameron-Jones et O'Hara, 1997 ; Feiman Nemser et al., 1993 ; Waite, 1995) et font preuve d'une indulgence coupable à leur égard (Phelps, Schmitz et Wade, 1986).

160

Transmettre ou faire réfléchir

Au sein de la dyade, à une relation « formelle » fait souvent suite une relation « cordiale » valorisant la discussion, voire une relation « amicale » centrée sur le partage des compétences et connaissances (Martin, 1994b). La perspective de formation « reproductive » au sein de laquelle les tuteurs sont assimilés à des « modèles, maîtres ou autres soutiens » est en concurrence avec la perspective de formation « réflexive » au sein de laquelle l'aide et le partenariat facilitent l'accès à l'autonomie des enseignants débutants (Franke et Dalhgren, 1996). Les croyances, les connaissances et autres compétences des enseignants en formation se structurent

donc plus ou moins simultanément à partir d'une transmission, d'une prescription et d'une réflexion (Klein, 1996).

Ce dilemme renvoie pour partie à l'adoption plus ou moins prononcée d'une attitude normative au sein du tutorat, elle-même en relation avec les différentes conceptions du savoir enseignant (Martin, 1998). Ainsi, la transmission comme source d'accès au savoir est prédominante si ce savoir est conçu comme un ensemble de schèmes d'action d'enseignants experts directement applicables dans la pratique (Borko, Levingston et Shavelson, 1990 ; Joyce, Weil et Showers, 1992 ; Leinhardt et Greeno, 1986). Par contre, si le savoir à acquérir est appréhendé comme ayant un caractère singulier, alors, le tutorat relève de l'aide à l'analyse et à la réflexion, et on peut assister à une véritable « instrumentalisation de la pratique d'enseignement » (Martin, 1998).

La transmission des pratiques et savoirs d'enseignement, par une sorte de « transfert horizontal » ne sollicitant que modestement l'analyse et la réflexion est plus ou moins intentionnelle, volontaire et rigide (Bean, 1997). Elle répond à la demande des enseignants en formation qui, confrontés à la difficulté du terrain, recherchent des connaissances et savoir-faire experts directement exploitables en situation (Smylie et Kahne, 1997). Ils s'inscrivent d'eux-mêmes alors dans une posture de receveur « dites-moi, montrez-moi » (« *Tell me, show me* ») et contribuent à l'établissement d'une modalité de formation axée sur la critique et la prescription (Puk et Haines, 1999).

Pour beaucoup d'auteurs, il faut préférer à cette modalité transmissive et prescriptive du modèle d'enseignement une modalité basée sur la réflexion permettant aux enseignants en formation non l'appropriation d'un modèle mais la construction de leurs propres références d'enseignement (Handal et Lauvas, 1987). Etre en formation signifie dans ce cas, pour l'enseignant en formation et son tuteur, une véritable implication réflexive (Schön, 1983) de recherche sur la pratique même de terrain (Beille-rot, 1991), ou encore « d'investigation pratique » (Richardson, 1994). S'ils ne sont pas des « maîtres modèles », les tuteurs deviennent pour les enseignants en formation des « maîtres à penser » valorisant cette réflexion autour de l'acte d'enseignement (Villers, 1998). Cette volonté de valoriser la réflexion constitue depuis le début des années 1990, le fer de lance de certains courants de formation tels que « *Teachers as Researchers* » (Cochran-Smith et Lytle, 1990), « *Reflective Inquiry Teacher Education* » (Clift et al., 1990) ou bien encore en France le courant de l'analyse de pratique et de la pratique réflexive (Blanchard-Laville et Fablet, 1998). Dépasant la simple « reproduction » d'un modèle ou son assimilation, la réflexion permet à chaque enseignant débutant de s'inscrire dans une construction active de connaissances professionnelles (Keedy et Achilles, 1997 ; Villers, 1998). Toutefois, au-delà de l'opposition de ces deux grands modèles de formation, c'est à chaque instant que

les tuteurs et enseignants en formation affrontent ce dilemme. Et, en règle générale, leur coopération exprime un dosage plus ou moins planifié des deux composantes de l'alternative.

Aider à enseigner ou aider à apprendre à enseigner

Un autre dilemme se développe au cœur même du tutorat entre « l'aide pour enseigner » (conseils à court terme valides « ici et maintenant ») et « l'aide pour apprendre à enseigner » (conseils à long terme valant pour « ailleurs et plus tard » et surtout pour construire efficacement des habiletés à enseigner) (Edwards et Collison, 1996 ; Feiman Nemser et Baeskey, 1996 ; Tomlinson, 1995). Pour beaucoup d'auteurs, l'aide immédiate à l'enseignement est privilégiée par rapport à l'aide à l'apprentissage de l'enseignement (Ben Peretz et Rumney, 1991 ; Feiman Nemser et Parker, 1993 ; Tomlinson, 1995) notamment parce que la première permet aux enseignants en formation de répondre à des préoccupations et des besoins immédiats et prioritaires tels que l'accès au milieu professionnel (Head, Reiman et Thies-Sprinthall, 1992), l'apprentissage des élèves (Edwards, 1997 ; Edwards et Collison, 1995) ou encore la gestion de la classe (Rikard et Knight, 1997). Cette valorisation de l'aide à court terme semble aussi due à la difficulté que connaissent les tuteurs pour concevoir des trajectoires professionnelles chez les enseignants en formation et intervenir non pas en fonction de ce qui est observé dans le présent, mais de ce qui pourrait advenir. Ainsi par exemple, la gestion des comportements déviants chez les élèves s'effectue souvent par l'intermédiaire de conseils à court terme répressifs permettant de replacer au plus vite les enseignants en formation dans des conditions d'enseignement usuelles. Mais la délivrance de ces « recettes » ne leur permet pas toujours de comprendre les raisons de tels comportements et donc finalement, à terme, n'en limite pas l'extension (Hoy et Woolfolk, 1990).

162

Feiman Nemser, Parker et Zeichner (1993) préconisent une formation des tuteurs afin de favoriser leur passage d'un rôle « de guides locaux », axés principalement sur des conseils à court terme, à celui « de compagnons éducatifs » voire « d'agents de changement culturel » pourvoyeurs de conseils réinvestissables à long terme et favorisant l'autoformation des enseignants en formation. Il s'agit de les inscrire dans une modalité de formation « indirecte, interactive et constructive » aussi bénéfique pour les enseignants en formation que pour eux-mêmes (Barrow et Domingo, 1997).

QUELQUES PROPOSITIONS AFIN D'AMÉLIORER LE DISPOSITIF DE TUTORAT

La littérature scientifique livre une image complexe et multiforme du tutorat en formation initiale des enseignants. Les pratiques sont à la fois singulières et ressem-

blantes, parfois décevantes et peu efficaces, d'autres fois décisives et expertes, structurées et fortement pensées ou bien improvisées et ancrées dans une forte composante relationnelle. Bref, cette pratique professionnelle est énigmatique et appelle un effort de compréhension (tendu ou non par le projet de la rendre plus efficace). Les quelques points, évoqués rapidement dans les lignes qui précèdent et listés ici en guise de conclusion, s'inscrivent directement dans cet effort de compréhension en s'interrogeant d'une part sur les principales difficultés rencontrées (manque de formation et de sélection des tuteurs, établissements d'accueil peu ou pas adaptés...) et d'autre part sur l'axe central d'effort (la formation des tuteurs) afin d'améliorer à terme le dispositif de tutorat dans la formation des enseignants débutants.

Un bon enseignant n'est pas forcément un bon tuteur (Blocker et Swetnam, 1995 ; Clifford et Green, 1996). Bien souvent seuls (Barrow et Domingo, 1997 ; Blocker et Swetnam, 1995 ; Duquette, 1994 ; Guyton et McIntyre, 1990 ; McNamara, 1995 ; Saunders *et al.*, 1995), mal préparés (Grimmett et Ratzlaff, 1986) et mal informés (Lasley et Applegate, 1985) face à la diversité et la nouveauté des fonctions à assurer, les tuteurs s'engagent dans une grande diversité de pratiques qui vont d'une stricte planification (manuels du tuteur, instruments d'observation et d'évaluation standardisés, démarche de formation balisée, modalités de rencontre et de travail des tuteurs et des stagiaires institutionnellement définie, etc), à une action peu planifiée, voire improvisée (thèmes abordés dans les entretiens décidés dans l'instant, absence de grilles d'analyse des leçons, etc.).

Les tuteurs présentent donc un besoin réel de formation pour acquérir des compétences spécifiques (Grimmett et Crehan, 1990 ; Turner, 1993) telles que des capacités de travail en collectivité (Graham, 1996) et de communication (Barrow et Domingo, 1997) notamment en termes de flexibilité et d'adaptabilité (Connor et Kilmer, 1995 ; Graham, 1996) ou encore d'explicitation de leurs propres connaissances et d'analyse réflexive des situations (Normand Guerette, 1998 ; Winisky, Stoddart et O'Keefe, 1992). Toutefois, l'analyse à un grain fin des pratiques réelles montre que les stratégies de formation très planifiées ne sont jamais vraiment tenues, et que les contingences des situations sont autant de circonstances qui dérangent le cours de choses (Suchman, 1987). On peut donc finalement se demander si l'inefficacité et les difficultés inhérentes à cette formation ne résident pas dans le contraste établi entre l'importance allouée au tutorat et la négligence avec laquelle les tuteurs sont sélectionnés.

Bien souvent (et ce dans tous les pays où des recherches sérieuses sur le tutorat ont été réalisées), il est encore « trop facile d'être tuteurs » (Brodbet, 1980 ; Thompson, 1997). En effet, en l'absence d'évaluation systématique et formalisée, les centres de formation s'appuient le plus souvent sur une sélection des tuteurs basée sur des critères non directement liés à la formation : ils sont choisis en fonction de leur

disponibilité, de leur volontariat ou encore de leur proximité géographique. Malgré l'existence plus ou moins officieuse de deux listes relevant les tuteurs à éviter ou au contraire à recommander (Blocker et Swetnam, 1995), les centres de formation ne contrôlent donc pas directement le placement des enseignants en formation qui s'opère sur la base d'opportunités mais aussi et surtout en fonction des besoins administratifs du moment (Goodlad, 1990). Finalement, certains enseignants débutants sont donc placés en formation avec des tuteurs non compétents (Guyton, Paille et Rainer, 1993), inefficaces ou à l'origine d'influences négatives (Guyton et McIntyre, 1990). Par delà ce manque de sélection, le caractère instable du statut de tuteur et la non constitution de contingents permanents de tuteurs associés aux centres de formation contrastent aussi avec l'importance de ce qui est demandé. Finalement, face à l'ensemble de ces lacunes, le tutorat se structure donc le plus souvent autour d'un simple report de statut (« *report statut* ») assimilant tout bon enseignant à un tuteur efficace (Koerner, 1992 ; Little, 1990).

Une interrogation fréquente quant à l'efficacité du tutorat tient aussi dans le caractère surajouté de l'investissement et des efforts demandés aux établissements scolaires qui accueillent les enseignants en formation. Considérée comme non prioritaire (ce ne sont pas des critères de formation qui président à l'attribution de classes aux enseignants en formation, la disponibilité des enseignants n'est pas aussi grande qu'elle pourrait être...), cette mission de formation commence à rencontrer des résistances notamment de la part des parents qui ne voient pas d'un bon œil l'intrusion d'enseignants débutants dans la classe de leurs enfants et considèrent plus rassurante la présence d'enseignants expérimentés. Tout comme pour la formation et la sélection des tuteurs, l'accueil des enseignants en formation dans les établissements peut aussi être amélioré notamment par l'intermédiaire d'une diversification des rôles et des responsabilités de chacun (Bennett, Ishler et O'Loughlin, 1992 ; Cochran et Smith, 1991 ; Guyton, 1989 ; Hayes, 1996 ; Krause, 1997 ; Veal et Rikard, 1998 ; Williams et al., 1997), mais aussi par une multiplication des placements en milieux réels des enseignants en formation, avec des modalités de pratique adaptées telles que le micro enseignement (Cruickshank, 1988) et un suivi renforcé avec notamment une plus grande implication du superviseur universitaire au sein de la formation initiale des enseignants (Hayes, 1996 ; Krause, 1997).

Même si les chercheurs n'adoptent pas tous une posture normative, il est exceptionnel qu'ils ne se montrent pas préoccupés par l'ensemble de ces difficultés et plus globalement par l'impact du tutorat. La principale des préoccupations reste la formation des tuteurs autour notamment de propositions relatives aux modalités de conseil lui-même et à son organisation. Diverses stratégies sont préconisées, que l'on ne peut toutes lister ici. Ces stratégies concernent soit des composantes de la pratique du tuteur (l'observation, la conduite de l'entretien) soit l'ensemble de la procédure. Elles sont indexées à des théories de l'apprentissage, de la communication, du dévelop-

pement professionnel, etc. (cf. par exemple Meyer, 1997 ; Reiman et Parramore, 1993 ; Waite, 1995). Plus précisément, cette formation des tuteurs doit permettre un accès aux différentes techniques d'enseignement (Thies Sprinthall, 1984), aux résultats des travaux scientifiques (Connor et Kilmer, 1995 ; Hatch, 1999), à un support de travail exploitable sur le terrain (Connor et Kilmer, 1995 ; Thompson, 1997) ou à des techniques de communication appropriées et d'explicitation de l'expérience (Borko et Mayfield, 1995 ; Carter, 1992 ; Edwards et Collison, 1995 ; Olson et Carter, 1989). La plupart des auteurs qui s'engagent dans cette visée préconisent des formations diversifiées visant la mise en œuvre de modules de tutorat particuliers tels que les entretiens cliniques, les pratiques réflexives, etc.

Il n'est au fond pas un seul article qui ne se termine par un appel à une formation solide et valide des tuteurs tant cette dernière constitue une condition pour optimiser la qualité de la formation des enseignants débutants et *in fine* la qualité de la formation des élèves (Atkinson, 1998 ; Bujold et Côté, 1996 ; Grimmett et Crehan, 1990 ; Scantlebury et Kahle, 1993 ; Turner, 1993). Le fait même que cette nécessité soit soulignée montre que cela n'est pas souvent réalisé et qu'en dehors d'expériences exceptionnelles, volontaristes et toujours à recommencer, dans aucun système scolaire et universitaire, cette pratique n'est courante et systématisée. Ce constat peut surprendre au regard d'une part du crédit dont continue de bénéficier cette modalité de formation et d'autre part de l'investissement de moyens qui y correspond.

Finalement, par delà la diversité des points de vue, et parfois du caractère contradictoire des affirmations des chercheurs, l'image qui ressort du tutorat au fil des lectures est celle d'une extrême complexité et fragilité. Cette pratique est traversée par toutes les lignes de clivage et d'interrogation qui secouent le milieu de la formation des enseignants (Altet, 1994 ; Tardiff, Lessard et Gauthier, 1998). Les tuteurs ont une place importante à tenir au sein du processus global de formation qui articule de façon indissociable au moins trois fonctions auprès des enseignants en début de carrière : l'aide à la constitution de compétences à enseigner, l'étayage du développement d'une identité professionnelle et la facilitation de l'accès à une culture professionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

- Abbott, A., Lyter, S.C. (1998). – The use of constructive criticism in field supervision. *The Clinical Supervisor*, 17 (2), 43-57.
- Abell, S.K., Dillon, D.R., Hopkins, C.J., McInery, W.D., O'Brien, D.G. (1995). – Somebody to count on : Mentor / inter relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher Education*, 11, 173-188.

Albuquerque, A., Graça, A., Januario, C. (1999). – *Les conceptions des orientateurs pédagogiques sur leur influence dans la formation initiale des professeurs d'éducation physique*. Communication présentée au congrès international de l'AIESEP. Besançon, France.

Altet, M. (1994). – *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, PUF.

Amade-Escot, C. (1997). – Observation des situations didactiques et pratique réflexive en formation initiale : l'identité enseignante entre formation et activité professionnelle. *Recherche et Formation*, 25, 47-56.

Anderson, D. J. (1992). – *Teacher supervision that works : A guide for university supervisors*. Greenwood Publishing Group.

Anderson, E., Shannon, A. (1988). – Towards a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39 (1), 38-42.

Anderson, L.M., Bird, T. (1995). – How three prospective teachers constructed three cases of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 11, 479-499.

Applegate, J. (1985). – Early field experiences : Recurring dilemmas. *Journal of Teacher Education*, 36 (2), 60-64.

Arends, R.I. (1994). – *Learning to teach*. New York, McGraw Hill.

Arredondo, D.E., Rucinski, T. (1998). – Using structured interactions in conferences and journals to promote cognitive development among mentors and mentees. *Journal of Curriculum and Supervision*, 13 (4), 300-327.

Atkinson, T. (1998). – La formation initiale des enseignants dans l'école : une exploration de la contribution distincte d'enseignants du milieu scolaire et de professeurs d'Université dans le cadre de partenariats. In D. Raymond et Y. Lenoir (éd.), *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 155-174). – Bruxelles, De Boek Université.

Back, D., Booth, M. (1992). – Commitment to mentoring. In M. Wilkin (éd.), *Mentoring in schools*. London, Kogan Page.

Bain, C. (1991). – *Student teaching triads : Perceptions of participant roles*. Paper presented at the annual meeting of the Northern Rocky Mountain Educational Association. Denver.

Barrow, M., Domingo, R.A. (1997). – The effectiveness of training clinical supervisors in conducting the supervisory conference. *Clinical Supervisor*, 16 (1), 55-78.

Bean, T.W. (1997). – Preservice teacher' selection and use of content area literacy strategies. *Journal of Educational Research*, 90 (3), 154-163.

Beillerot, J. (1991). – La «recherche», essai d'analyse. *Recherche et Formation*, 9, 17-31.

Bennett, N., Carré, C. (1993). – *Learning to teach*. London, Routledge.

Bennett, N., Dunne, E. (1996). – *Mentoring processes in school based training*. Paper presented at the Annual Meeting of The American Educational Research Association. New York.

Bennett, R., Ishler, M., O'Laughlin, M. (1992). – Effective collaboration in teacher education. *Action in Teacher Education*, 14 (1), 52-56.

Ben-Peretz, M., Rumney, S. (1991). – Professional thinking in guided practice. *Teaching and Teacher Education*, 7 (5/6), 517-530.

Bey, T.M., Holmes, C.T. (1992). – *Mentoring : Contemporary principles and issues*. Reston, VA, Association of Teacher Educators.

- Black, A., Ammon, P. (1992). – A developmental-constructivist approach to teacher education. *Journal of Teacher Education*, 43 (5), 323-335.
- Blake, D., Hamley, V., Jennings, M., Lloyd, M. (1996). – Change in teacher education : Interpreting and experiencing new professional roles. *European Journal of Teacher Education*, 19 (1), 19-34.
- Blanchard-Laville, C., Fablet, D. (éd.) (1998). – *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris, L'Harmattan.
- Blocker, L.S., Swetnam, L.A. (1995). – The selection and evaluation of cooperating teachers : A status report. *Teacher Educator*, 30 (3), 19-30.
- Booth, M. (1993). – The effectiveness and the role of the mentor in school : The students' view. *Cambridge Journal of Education*, 32, 185-197.
- Borko, H., Levingston, C. (1989). – Cognition and improvisation : Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, 26 (4), 473-498.
- Borko, H., Levingston, C., Shavelson, R.J. (1990). – Teachers' thinking about instruction. *Remedial and Special Education*, 11 (6), 40-49.
- Borko, H., Mayfield, V. (1995). – The roles of cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11 (5), 501-518.
- Borko, H., Putnam, R.T. (1996). – Learning to teach. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (éd.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 673-708). New York, Macmillan.
- Boudreau, P., Baria, A. (1998). – La définition donnée par des enseignants associés de la supervision d'un stagiaire. In D. Raymond et Y. Lenoir (éd.), *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 141-154). Bruxelles, De Boek Université.
- Boutin, G. (1995). – Pratiques actuelles de portenariat dans la formation initiale : description et analyse. In D. Dillon et J. Roy (éd.), *L'Université et le milieu scolaire : partenaires en formation des maîtres* (pp. 31-36). Ottawa, Université McGill.
- Brodbet, S. (1980). – Selecting the supervising teacher. *Contemporary Education*, 51 (2), 86-88.
- Brookfield, S.D. (1996). – Adult learning : Overview. In E. de Corte & F.E. Weinert (éd.), *International encyclopedia of developmental and instructional psychology* (pp. 743-748). Oxford, New York, Pergamon.
- Brookhart, S., Freeman, D. (1992). – Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62, 37-60.
- Brouillet, M., Deaudelin, C. (1994). – Etude écosystémique d'un entretien de supervision de stage. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 20 (3), 443-466.
- Brown, P., Levinson, S.C. (1978). – Universals in language usage : Politeness phenomena. In E.N. Goody (éd.), *Questions and politeness : Strategies in social interaction* (pp. 256-310). London, Cambridge University Press.
- Brown, S., McIntyre, D. (1993). – *Making sense of teaching*. Buckingham, Open University Press.
- Brucklacher, B. (1998). – Cooperating teachers' evaluations of student teachers : All «A's» ? *Journal of Instructional Psychology*, 25 (1), 67-72.

Brusque, L., Henry, Y. (1998). – Une étude critique d'un modèle de formation conjointe et ses limites. In D. Raymond et Y. Lenoir (éd.), *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 175-194). Bruxelles, De Boek Université.

Buitink, J. (1993). – Research on teacher thinking and implications for teacher training. *European Journal of Teacher Education*, 16 (3), 195-204.

Bujold, N., Côté, E. (1996). – Etude préalable à l'implantation d'un programme de formation pour la supervision des stages en enseignement. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 22 (1), 25-46.

Bush, T., Coleman, M., Wall, D., West Burnham, J. (1996). – Mentoring and continuing professional development. In D. McIntyre & H. Hagger (éd.), *Mentors in schools : Developing the profession of teaching* (pp. 121-143). London, David Fulton.

Byra, M. (1996). – Postlesson conferencing strategies and preservice teachers' reflexive practices. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 48-65.

Calderhead, J. (1987). – *Exploring teachers' thinking*. London, Cassell.

Calderhead, J. (1988). – The contribution of field experiences to student primary teachers' professional learning. *Research in Education*, 40, 33-39.

Calderhead, J. (1989). – Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5, 43-51.

Cameron-Jones, M., O'Hara, P. (1997). – Support and challenge in teacher education. *British Educational Research Journal*, 25 (1), 15-23.

Carbonneau, M., Hétu, J.C. (1996). – Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (éd.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 77-96). Bruxelles, De Boeck.

Carter, K. (1990). – Teachers' knowledge and learning to teach. In W.R. Houston (éd.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-310). New York, Macmillan.

Carter, K. (1992). – Toward a cognitive conception of classroom management : A case of teacher comprehension. In J. Shulman (éd.), *Case methods in teacher education* (pp. 111-170). New York, Teachers College Press.

Carter, K., Doyle, W. (1987). – Teachers' knowledge structures and comprehension processes. In J. Calderhead (éd.), *Exploring teachers' thinking* (pp. 147-160). London, Cassell.

Carter, K., Gonzalez, L. (1993). – Beginning teachers' knowledge of classroom events. *Journal of Teacher Education*, 44 (3), 223-232.

Clifford, E.F., Green, V.P. (1996). – The mentor-protege relationship as a factor in preservice teacher education : A review of the literature. *Early Child Development and Care*, 125, 73-83.

Clift, R., Veal, M.L., Johnson, M., Holland, P. (1990). – Restructuring teacher education through collaborative action research. *Journal of Teacher Education*, 41 (2), 52-62.

Clinard, L.M., Miron, L., Ariav, T., Botzer, I., Conroy, J., Laycock, K., Yule, K. (1997). *A cross-cultural perspective of teachers' perceptions : What contributions are exchanged between cooperating teachers and student teachers ?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, Ill, March 24-28.

- Cochran, K.F., DeRuiter, J.A., King, R.A. (1993). – Pedagogical content knowing : An integrative model for teacher preparation. *Journal for Teacher Education*, 44 (4), 263-272.
- Cochran, K.F., Smith, M. (1991). – Reinventing student teaching. *Journal of Teacher Education*, 42, 104-108.
- Cochran-Smith, M., Lytle, S.L. (1990). – Research on teaching and teacher research : The issue that divide. *Educational Researcher*, 19 (2), 2-11.
- Cogan, M.L. (1973). – *Clinical supervision*. Boston, Houghton Mifflin.
- Cole, A. (1992). – Being an associate teacher : A feather in one's cap. *Education Canada*, 32 (3), 40-48.
- Collison, J., Edwards, A. (1994). – How teachers support student learning. In R. Reid, H. Constable, R Griffiths (éd.), *Teacher education reform : Current evidence* (pp. 32-58). London, Paul Chapman.
- Connor, K.R., Kilmer, N. (1995). – *Evaluation of cooperating teacher effectiveness*. Paper presented at the Annual Meeting of the Midwest Educational Research Association. Chicago, IL, October 11-14.
- Coulon, S.C., Byra, M. (1997). – Investigating the post-lesson dialogue of cooperating and student teachers. *The Physical Educator*, 54 (1), 2-10.
- Crinon, J. (1995). – Le partenariat : pour former ou pour gérer ? In D. Zay & A Gonnin-Bolo (éd.), *Etablissements et partenariats : stratégies pour des projets communs* (pp. 132-138). Paris, INRP.
- Cruikshank, D. (1988). – The uses of simulations in teacher preparation : Past, present and future. *Simulations and Games*, 19 (2), 133-156.
- Cruikshank, D., Armaline, W. (1986). – Field experiences in teacher education : Considerations and recommendations. *Journal of Teacher Education*, 37 (3), 34-40.
- Cuban, L. (1992). – Managing dilemmas while building professional communities. *Educational Researcher*, 21 (1), 4-11.
- Darling Hammond, L., Goodwin, A. (1993). – Progress toward professionalism in teaching. In G. Cawelti (éd.), *Challenges and achievements of American education : the 1993 ASCD yearbook* (pp. 19-52). Alexandria, VA.
- Darling-Hammond, L., Sclan, E. (1992). – Policy and supervision. In Glickman (éd.), *Supervision in transition : 1992 yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development* (pp. 7-29). Alexandria, VA, ASCD.
- Davis, J.B. (1990). – Stress among secondary school student teachers : Factors which contribute to it and ways of reducing it. *High School Journal*, 73 (4), 240-244.
- Davis, B., Sumara, D.J. (1997). – Cognition, complexity and teacher education. *Harvard Educational Review*, 67 (1), 105-125.
- Daele, J. M., Carlier, G. (1998). – Intervention sur l'ajustement du projet de formation professionnelle des étudiants en EP par entretien d'explicitation. Actes du colloque « Identifier les effets de l'intervention en motricité humaine ». Louvain la Neuve, cd rom.
- Darr-Bremme, D.W. (1990). – Contextualization cues in the classroom : Discourse regulation and social control functions. *Language in Society*, 19 (3), 379-402.

Dowling, S., Biskynis, R. (1993). – Effects of supervisory training and a practicum : A case study. *The Supervisors' Forum*, 1, 9-12.

Doyle, W. (1990). – Classroom knowledge as a foundation for teaching. *Teachers College Record*, 91, 347-360.

Dunne, E., Bennett, N. (1997). – Mentoring processes in school based training. *British Educational Research Journal*, 23 (2), 225-235.

Dunne, E., Dunne, E. (1993). – The purpose and impact of school based work : The class-teacher's role. In N. Bennet & C. Carre (éd.), *Learning to teach*. London, Routledge.

Duquette, C. (1994). – The role of the cooperating teacher in a school-based teacher education program : benefits and concerns. *Teaching and Teacher Education*, 10, 345-353.

Durand, M. (1996). – *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris, PUF.

Durand, M. (1998). – *L'enseignement comme action située : Propositions pour un cadre d'analyse*. Papier Présenté à la Biennale de l'Éducation et de la Formation. Paris, avril 1998.

Durand, M. (2000). – *Développement personnel et accès à une culture professionnelle en formation initiale des professeurs*. Communication au Colloque de l'ACFAS. Montréal.

Durand, M, Arzel, G. (1996). – *Commande et autonomie dans la conception des apprentissages scolaires, de l'enseignement et de la formation des enseignants*. Communication au colloque du REF ; Réforme scolaire et formation des maîtres, Montréal.

Easter, L.M., Shultz, E.L., Neyhart, T.K., Reck, U. (1999). – Weighty perceptions : A study of the attitudes and beliefs of preservice teacher education students regarding diversity and urban education. *Urban Review*, 31 (2), 205-220.

Edwards, A. (1995). – Teacher education : Partnerships in pedagogy ? *Teaching and Teacher Education*, 11 (6), 595-610.

Edwards, A. (1997). – Guests bearing gifts : The position of student teachers in primary school classroom. *British Educational Research Journal*, 23 (1), 27-37.

Edwards, A., Collison, J. (1995). – What do teacher mentors tell student teachers about pupils learning in infant school ? *Teacher and Teaching : Theory and Practice*, 1, 265-279.

Edwards, A., Collison, J. (1996). – *Mentoring and developing practice in primary schools*. Buckingham, Open University Press.

Eldar, E. (1990). – Effect of self-management on preservice teachers' performance during a field experience in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9 (4), 307-323.

Elliott, B., (1995). – Developing relationship : Significant episodes in professional development. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 1 (2), 247-264.

Elliott, B., Calderhead, J. (1993). – Mentoring for teacher development : Possibilities and caveats. In D. McIntyre, H. Hagger & M. Wilkin (éd.), *Mentoring : Perspectives on school based teacher education* (pp. 190-205). London, Kogan Page.

Ellison, M. (1994). – Critical field instructor behaviors : Student and field instructor views. *Arete*, 18 (2), 12-21.

Ellison, M. (1996). – Assessing student progress in field practica. *Journal of Social Work Education*, 32 (3), 421-424.

- Emans, R. (1983). – Implementing the knowledge base : Redesigning the function of cooperating teachers and college supervisors. *Journal of Teacher Education*, 34, 14-18.
- Ennis, C.D. (1992). – Reconceptualising learning as a dynamical system. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7, 115-130.
- Feiman-Nemser, S., Beasler, K. (1996). – *Discovering and sharing knowledge : Inventing a new role for cooperating teachers*. Michigan State University, East Lansing, MI.
- Feiman-Nemser, S., Buchman, M. (1987). – When is student teaching teacher education ? *Teaching and Teacher Education*, 3, 255-273.
- Feiman-Nemser, S., Parker, M.B. (1990). – Making subject matter part of the conversation in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 41 (3), 32-43.
- Feiman-Nemser, S., Parker, M.B. (1993). – Mentoring in content : A comparison of the two US programs for beginning teachers. *International Journal of Educational Research*, 19, 699-718.
- Feiman-Nemser, S., Parker, M.B., Zeichner, K. (1993). – Are mentor teachers teacher educators ? In D. McIntyre, H. Hagger & M. Wilkin (éd.), *Mentoring : Perspectives on school based teacher education* (pp. 103-120). London, Kogan Page.
- Field, B. (1994). – The new role of teacher : Mentoring. In B. Field & T. Field. (éd.), *Teachers as mentors : A practical guide* (pp. 63-77). London, The Falmer Press.
- Fortin, N. (1989). – L'accueil et l'encadrement des stagiaires. *Dimensions*, 10 (3), 9-10.
- Franke, A., Dahlgren, L.O. (1996). – Conceptions of mentoring : An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12 (6), 627-641.
- Fulong, J., Hirst, P.H., Pocklington, K., Miles, S. (1988). – *Initial teacher training and the school*. Milton Keynes, UK, Open University Press.
- Gage, N. (1989). – The paradigm wars and their aftermath. *Educational Researcher*, 18 (7), 4-10.
- Gallimore, R. (1992). – *The developmental and sociocultural foundations of mentoring*. New York, NY Institut for Urban and Minority Education (ED 354292).
- Ganser, T. (1997). – *The contribution of service as a cooperating teacher and mentor teacher to the professional development of teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL, March 24-28.
- Garibaldi, A. (1992). – Preparing teachers. In M. Dilworth (éd.), *Diversity in teacher education* (pp. 23-39). San Francisco, Jossey-Bass.
- Gates, P. (1994). – A focus on learning to teach. In B. Jaworski & A. Watson (éd.), *Mentoring in mathematics teaching* (pp. 13-28). London, The Falmer Press.
- Gibbs, L.J., Montoya, Y.S. (1994). – *The student teaching experience : Are student teachers the only ones to benefit ?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Atlanta.
- Glanz, J., Neuville, R.F. (éd.) (1997). – *Educational supervision : Perspectives, issues and controversies*. Washington, Christopher Gardon Publishers.

- Glasberg, S., Sprinthall, N. (1980). – Student teaching : A developmental approach. *Journal of Teacher Education*, 16 (3), 263-270.
- Glickman, D. (éd.) (1992). – *Supervision in transition : 1992 yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development*. Alexandria, VA : ASCD.
- Glickman, D., Bey, T.M. (1990). – Supervision. In W.R. Houston (éd.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 549-566). New York, Macmillan.
- Gonzalez, L.E., Carter, K. (1996). – Correspondence in cooperating teachers' and student teachers' interpretations of classroom events. *Teaching and Teacher Education*, 12 (1), 39-47.
- Goodlad, J.I. (1990). – *Teachers for our nation's schools*. San Francisco, Josey-Bass Publishers.
- Goodlad, J.I. (1993). – La nécessité de renouvellement dans la formation des maîtres. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XIX (1), 211-224.
- Goodman, J. (1985). – What students learn from early field experiences : A case study and critical analysis. *Journal of Teacher Education*, 29 (5), 45-53.
- Graber, K.C. (1995). – The influence of teacher education programs on the beliefs of student teachers : General pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge and teacher education course work. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 157-178.
- Graham, M. (1996). – Guiding tomorrow's teachers. *Learning*, 24 (5), 36-38.
- Graham, P. (1997). – Tensions in the mentor teacher-student teacher relationship : Creating productive sites for learning within a high school English teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 13 (5), 513-527.
- Gratch, A. (1998). – Beginning teacher and mentor relationships. *Journal of Teacher Education*, 49 (3), 220-227.
- Griffin, G. (1985). – Teacher induction : Research issues. *Journal of Teacher Education*, 36 (1), 42-46.
- Griffin, G. (1989). – A descriptive study of student teaching. *The Elementary School Journal*, 89, 343-364.
- Grimmett, P., Ratzlaff, H.C. (1986). – Expectations for the cooperating teacher role. *Journal of Teacher Education*, 37, 41-50.
- Grimmett, P., Crehan, E.P. (1990). – Barry : A case of teacher reflexion in clinical supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5, 214-235.
- Grossman, P.L. (1989). – A study in contrast : Sources of pedagogical content knowledge for secondary english teachers. *Journal of Teacher Education*, 40 (5), 24-31.
- Guba, E.G. (1991). – *Introducing qualitative research : Concepts and issues*. Pre-session of the Qualitative Research in Education Annual Conference. Athens, GA, January.
- Guest, C.L.J., Dooley, K. (1999). – Supervisor malpractice : Liability to supervise in clinical supervision. *Counselor Education and Supervision*, 38 (4), 269-279.
- Guyton, E. (1989). – Guidelines for developing educational programs for cooperating teachers. *Action in Teacher Education*, 11 (3), 54-58.

- Guyton, E., Fox, M.C., Sisk, K.A. (1991). – Comparison of teaching attitudes, teacher efficacy and teacher performance of first year teachers prepared by alternative and traditional teacher education programs. *Action in Teacher Education*, 13 (2), 1-9.
- Guyton, E., McIntyre, D.J. (1990). – Student teaching and school experiences. In R. Houston (éd.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 514-534). New York, MacMillan.
- Guyton, E., Paille, E., Rainer, S. (1993). – Collaborative field-based urban teacher education program. *Action in Teacher Education*, 15 (3), 7-11.
- Haggerty, L. (1995). – The use of content analysis to explore conversations between school teacher mentors and student teachers. *British Educational Research Journal*, 21 (2), 183-197.
- Haupt, M. (1990). – A guide for the voyage. *Momentum*, 21 (4), 16-19.
- Halliwell, G. (1995). – Gaining acceptance for child-responsive practices : What do teachers know about it ? *Journal of Curriculum Studies*, 27 (6), 647-665.
- Handal, G., Lauvas, P. (1987). – *Promoting reflective teaching : Supervision in action*. Milton Keynes, Society for Research in Higher Education & Open University Press.
- Hardy, C.A. (1999). – Preservice teacher' s perceptions of learning to teach in a predominantly school-based teacher education base. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 175-198.
- Hargreaves, A., Dawe, R. (1990). – Paths of professional development : Contrived collegiality, collaborative culture and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 6, 227-241.
- Hatch, J.A. (1993). – Passing along teacher beliefs : A good day is... *Educational Horizons*, 71, 109-112.
- Hatch, J.A. (1999). – What preservice teachers can learn from studies of teachers' work. *Teaching and Teacher Education*, 15, 229-242.
- Hawkey, K. (1996). – Image and the pressure to conform in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 12, 99-108.
- Hawkey, K. (1997). – Role, responsibilities and relationship in mentoring : A literature review and agenda for research. *Journal of Teacher Education*, 48, 325-335.
- Hayes, H. (1996). – *A new vision for schools, supervision and teacher education : The Professional Development System and Model Clinical Teaching Project*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York, NY, April 8-12.
- Head, F., Reiman, A., Thies-Sprinthall, L. (1992). – The reality of mentoring : Complexity in its process and functions. In T. Bey & C. Holmes (éd.), *Mentoring : Contemporary principles and issues* (pp. 79-93). Reston, VA, Association of Teacher Education.
- Hebert, E., Lee, A., Williamson, L. (1998). – Teachers' and teacher education students' sense of efficacy : Quantitative and qualitative comparisons. *Journal of Research and Development in Education*, 31 (4), 214-225.
- Heikkinen, H.W., McDevitt, T.W. (1992). – Classroom teachers as agents of reform in university teacher preparation programs. *Journal of Teacher Education*, 43 (4), 283-289.

- Henry, (1989). – Change in teacher education : Focus on field experiences. In J. Brown (éd.), *Reforming teacher education : Issues and new directions* (pp. 69-95). New York, Garland Press.
- Hiemstra, R. (1996). – Self directed adult learning. In E. Corte & F.E. Weinert (éd.), *International encyclopedia of developmental and instructional psychology* (pp. 771-777). Oxford, Pergamon.
- Holland, P.E. (1989). – Implicit assumptions about the supervisory conference : A review and analysis of literature. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4, 362-379.
- Hoover, N.L., O'Shea, L.J., Caroll, R.G. (1988). – The supervisor inter relationship and effective interpersonal communication skills. *Journal of Teacher Education*, 39 (2), 22-27.
- Hoy, W.K., Woolfolk, A.E. (1990). – Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 279-300.
- Huberman, M. (1993). – Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XIX (1), 77-85.
- Hudson, L., Bergin, D., Chayst, C. (1993). – *Teacher Education Quarterly*, 20 (3), 5-17.
- Huling-Austin, L. (1992). – Research on learning to teach : Implications for teacher induction and mentoring programs. *Journal of Teacher Education*, 43 (3), 173-180.
- Jacques, K. (1992). – Mentoring in initial teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 22 (3), 337-350.
- Johnson, N.A., Ratsoy, E.W., Holdaway, E.A., Friesen, D. (1993). – The induction of teachers : A major internship program. *Journal of Teacher Education*, 44, 296-304.
- Johnston, S. (1994). – Experience is the best teacher, or is not it ? An analysis of the role of experience in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 45, 197-208.
- Joyce, B.R. (1988). – Training research and preservice teacher education : A reconsideration. *Journal of Teacher Education*, 39 (5), 32-36.
- Joyce, B.R., Weil, M., Showers, B. (1992). – *Models of teaching*. Boston, MA, Allyn and Bacon.
- Kadushin, A. (1992). – *Supervision in social work*. New York, Columbia University Press.
- Kagan, D.M. (1990). – Ways of evaluating teacher cognition : Inferences concerning the goldilocks principle. *Review of Educational Research*, 60 (3), 419-469.
- Kagan, D.M. (1992). – Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129-169.
- Kay, R. (1990). – A definition for developing self-reliance. In T.L. Bey & C.T. Holmes (éd.), *Mentoring : Developing successful new teachers* (pp. 25-37). Reston, VA, Association of Teacher Education.
- Keedy, J.L., Achilles, C.M. (1997). – The need for school-constructed theories in practice in US school restructuring. *Journal of Educational Administration*, 35 (2), 102-121.
- Kennedy, M.M. (1991). – Some surprising findings on how teachers learn to teach. *Educational Leadership*, 49 (3), 14-17.
- Killen, L.R. (1989). – Reflecting on reflective teaching : A response. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 49-52.

- Klages, W. (1995). – *Learning and working together : Guided practice in early childhood teacher education analysed as legitimate peripheral participation*. Paper presented at the Seventh Biennial of the International Study Association of Teacher Thinking. Ontario.
- Klein, J.D. (1991). – Preservice teacher use of learning and instructional design principles. *Educational Technology, Research and Development*, 39 (3), 83-89.
- Klein, P.D. (1996). – Preservice teachers' beliefs about learning and knowledge. *Alberta Journal of Educational Research*, 42 (4), 361-377.
- Klug, B.J., Salzman, S.A. (1991). – Formal induction vs. Informal mentoring : Comparative effects and outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 7 (3), 241-251.
- Knight, C. (1996). – A study of MSW and BSW students' perceptions of their field instructors. *Journal of Social Work Education*, 32 (3), 399-414.
- Koerner, M.E. (1992). – The cooperating teacher : An ambivalent participant in student teaching. *Journal of Teacher Education*, 43 (1), 46-56.
- Krause, S. (1997). – *The university supervisor : Constructing meaning about a restructured teacher education program relative to the supervision of literacy methods students*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conferences. 47th Scottsdale, AZ, December 3-6.
- Krockover, G.R. (1991). – Reflections on professional mentorship. *Teacher Education*, 3 (2), 113-114.
- Lang, V. (1996). – Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation. *Recherche et Formation*, 23, 9-27.
- Langdon, P., Weltz-Fairchild, A., Haggart, J. (1997). – Co-operating teachers : Concerns and issues. *Canadian Review of Art Education : Research and Issues*, 24 (1), 46-57.
- Lanier, J.E., Little, J.W. (1986). – Research on teacher education. In M.C. Wittrock (éd.), *Handbook of research on teaching* (pp. 527-569). New York, MacMillan.
- Lasley, T.J., Applegate, J.H. (1985). – Problems of early field experience students of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 1 (3), 221-227.
- Lasley, T.J., Matczynski, T.J. (1992). – Collaborative and non-collaborative partnership structures in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 43 (4), 257-261.
- Lave, J., Wenger, E. (éd.) (1991). – *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Leinhardt, G., Greeno, J.G. (1986). – The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78, 75-95.
- Lemma, P. (1993). – The cooperating teacher as a supervisor. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8 (4), 329-342.
- Little, J.W. (1990). – The mentor phenomenon and the social organization of teaching. In C.B. Cazden (éd.), *Review of research in education* (Vol 16, pp. 297-351). Washington, DC, American Educational Research Association.
- Lunenberg, M.L., Volman, M. (1999). – Active learning : Views and actions of students and teachers in basic education. *Teaching and Teacher Education*, 15, 431-445.

- McInnis Dittrich, K., Coe, S.J. (1997). – Triangular relationships in field education : Implication for the faculty liaison role. *Clinical Supervisor*, 15 (2), 91-104.
- McIntyre, D., Byrd, D.M., Fox, S.M. (1996). – Field and laboratory experiences. In J. Sikula (éd.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 171-193). New York, MacMillan.
- McIntyre, D., Hagger, H. (1994). – Teachers' expertise and models of mentoring. In D. McIntyre, H. Hagger & M. Wilkin (éd.), *Mentoring : Perspectives on school based teacher education* (pp. 86-102). London, Kogan Page.
- McKinnon, J.D. (1989). – Living with conformity in student teaching. *The Alberta Journal of Educational Research*, 25 (1), 2-19.
- McNally, J., Cope, P., Inglis, B, Stronach, I. (1997). – The student teacher in school : Conditions for development. *Teaching and Teacher Education*, 13 (5), 485-498.
- McNamara, D. (1995). – The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practice : An exploration study. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 51-61.
- Martin, D. (1994). – Savoirs et pratiques de formation des maîtres. *Cahiers de la Recherche en Education*, 1 (2), 253-286.
- Martin, D. (1997). – Mentoring in one's own classroom : An exploratory study of contexts. *Teaching and Teacher Education*, 13 (2), 1-15.
- Martin, D. (1998). – Des contextes de stage et la mise en scène des savoirs. In D. Raymond et Y. Lenoir (éd.), *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 195-222). Bruxelles, De Boeck Université.
- Martin, S. (1994b). – The mentoring process in preservice teacher education. *School Organization*, 14, 269-277.
- Maynard, T., Furlong, J. (1993). – Learning to teach and models of mentoring. In D. McIntyre, H. Hagger & M. Wilkin (éd.), *Mentoring : Perspectives on school based teacher education* (pp. 69-85). London, Kogan Page.
- Mehan, H. (1979). – *Learning lessons : Social organization in the classroom*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Metcalf, K. K, Kahlich, P.A. (1998). – Non traditional preservice teacher development : The value of clinical experience. *Journal of Research and Development in Education*, 31 (2), 69-82.
- Meyer, M. (1997). – Teacher preparation : A journal of the first ten days in developmental education. *Research and Teaching in Developmental Education*, 14 (1), 81-89.
- Miller, J. W, McKenna, M.C., McKenna, B.A., Ducharme, E.R., Ducharme, M. (1998). A comparison of alternatively and traditionally prepared teachers. *Journal of Teacher Education*, 49 (3), 165-176.
- Moore, K.D., Looper, S. (1997). – Teacher preparation : A collaborative model. *Teacher Educator*, 32 (3), 152-164.
- Neill, S.D. (1993). – Practice teaching : Old and ineffective. *Education Canada*, 11-13.
- Norman-Guerette, D. (1998). – La formation des enseignants associés : des stratégies pour mieux les outiller dans leurs rôles d'enseignants et de formateur. In D. Raymond et Y. Lenoir (éd.), *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 103-122). Bruxelles, De Boeck Université.

- Oberg, A.A. (1989). – Supervision as a creative act. *Journal of Curriculum and Supervision*, 5 (1), 60-69.
- Odell, S.J., Ferraro, D.P. (1992). – Teacher mentoring and teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 43, 200-204.
- Oderle, K. (1991). – Paradigm wars : Who's fighting : Who's winning ? *The Alberta Journal of Educational Research*, 37, 87-97.
- Olson, P., Carter, K. (1989). – The capabilities of cooperating teachers in USA schools for communicating knowledge about teaching. *Journal of Education for Teaching*, 15, 113-331.
- Pajak, E. (1993). – Change and continuity in supervision and leadership. In G. Carwelti (éd.), *Challenge and achievements of american education : The 1993 ASCD yearbook* (pp. 158-186). Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Pajak, E., Segfarth, J.T. (1983). – Authentic supervision reconciles the irreconcilables. *Educational Leadership*, 40, 20-23.
- Perks, P., Prestage, S. (1994). – Planning for learning. In B. Jaworski & A. Watson (éd.), *Mentoring in mathematics teaching* (pp. 65-82). London, The Falmer Press.
- Perrenoud, P. (1994). – *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, L'Harmattan.
- Phelps, L., Schmitz, C.D., Wade, D.L. (1986). – A performance based cooperating teacher report. *Teaching and Teacher Education*, 37 (5), 32-35.
- Pissalidis, C., Walker, T., DuCette, J., Degnan, J., Lutkus, A. (1998). *Observational methods for evaluating changes in student teaching as a result of a large scale teacher intervention program*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, CA, April 13-17.
- Puk, T.G., Haines, J.M. (1999). – Are schools prepared to allow beginning teachers to reconceptualize instruction ? *Teaching and Teacher Education*, 15 (5), 541-553.
- Ralph, E.G. (1993). – Sensitive, sensible practicum supervision : A contextual application in Saskatchewan. *Alberta Journal of Educational Research*, 39 (3), 283-296.
- Reiman, A., Parramore, B. (1993). – Promoting preservice teacher development through extended field experience. In M. O'Hair & S. Odell (éd.), *Diversity and teaching* : Association of Teacher Educators Yearbook (pp. 11-121). Ft. Worth, Harcourt Brace Jovanovich.
- Richardson, V. (1994). – Conducting research on practice. *Educational Researcher*, 23 (5), 5-10.
- Rikard, G.L. (1990). – Student teaching supervision : A dyadic approach. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61 (4), 85-87.
- Rikard, G. L, Knight, S.M. (1997). – Obstacles to professional development : Interns' desire to fit in, get along and be real teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16 (4), 440-453.
- Samaras, A.P., Gismondi, S. (1998). – Scaffolds in the field : Vigotskian interpretation in a teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 14 (7), 715-733.
- Saunders, S., Pettinger, K., Tomlinson, P. (1995). – Prospective mentors' views on partnership in secondary teacher training. *British Educational Research Journal*, 21 (2), 199-218.

Scantlebury, K., Kahle, J.B. (1993). – The implementation of equitable teaching strategies by high school biology student teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 30 (6), 537-545.

Schaffer, E., Stringfield, S., Wolfe, D. (1992). – An innovative beginning teacher program : A 2 year analysis of classroom interactions. *Journal of Teacher Education*, 43, 181-192.

Schmidt, M., Knowles, J.G. (1995). – Four women's stories of «failure» as beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11 (5), 429-444.

Schön, D.A. (1983). – *The reflective practitioner*. New York, Jossey Bass.

Sebren, A. (1995). – Preservice teachers' reflections and knowledge development in a field based elementary physical education methods course. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 262-283.

Smith, R., Alred, G. (1993). – The impersonation of wisdom. In D. McIntyre, H. Hagger & M. Wilkin (éd.), *Mentoring : perspectives on school based teacher education* (pp. 103-116). London, Kogan Page.

Smith, D.L., Sanche, R.P. (1993). – Interns' personally expressed concerns : A need to extend the Fuller model ? *Action in Teacher Education*, 15, 36-41.

Smithey, H.W., Evertson, C.M. (1995). – Teaching the mentoring process : A multi method approach. *Journal of Personal Evaluation in Education*, 9, 33-53.

Smylie, M. A., Kahne, J. (1997). – Why what works doesn't work in teacher education. *Education and Urban Society*, 29 (3), 355-372.

Spallanzani, C., Sarrasin, J., Poirier, A. (1992). – Effets de la formation minimale à la supervision des stagiaires en éducation physique. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XVIII (3), 409-427.

Stallings, J., Kowalski, T. (1990). – Research on professional development schools. In W.R. Houston (éd.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 251-263). New York, Macmillan.

Stanulis, R.N. (1994). – Fading to a wisper : One mentor's story of sharing her wisdom without telling answers. *Journal of Teacher Education*, 45, 31-38.

Stanulis, R.N. (1995). – Classroom teachers as mentors : Possibilities for participation in a professional development school context. *Teaching and Teacher Education*, 11 (4), 331-344.

Suchman, L. (1987). – *Plans and situated action*. Cambridge, NJ, Cambridge University Press.

Tannehill, D., Zakrajsek, D. (1990). – Effects of a self directed training program on cooperating teacher behavior. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9 (2), 140-151.

Tardif, M., Lessard, C., Gauthier, C. (1998). – *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris, PUF.

Theberge, M., Bourassa, M., Lauzon, Y., Huard-Watt, G. (1997). – Vers un modèle de cohérence entre formation pratique et formation théorique. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 23 (2), 345-370.

Thies-Sprinthall, L. (1984). – Promoting the developmental growth of supervising teachers : Theory, research programs and implications. *Journal of Teacher Education*, 35 (3), 53-63.

- Thies-Sprinthall, L., Sprinthall, N.A. (1987). – Experienced teachers : Agents for revitalization and renewal as mentors and teacher educators. *Journal of Education*, 169 (1), 65-79.
- Thompson, J.P. (1997). – *Integrating the mentorship factor into the clinical supervision model*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association. Austin, TX, January 23-25.
- Tjeerdsma, B.L. (1998). – Cooperating teacher perceptions of and experiences in the student teaching practicum. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 214-230.
- Tomlinson, P. (1995). – *Understanding mentoring. Reflective strategies for school-based teacher preparation*. Buckingham, Open University Press.
- Tsangaridou, N., O'Sullivan, M. (1997). – The role of reflexion in shaping physical education teachers' educational values and practices. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17 (1), 2-25.
- Tsui, A.B.M. (1995). – Exploring collaborative supervision in inservice teacher education. *Journal of Curriculum and Supervision*, 10 (4), 246-371.
- Turner, M. (1993). – The role of mentors and teacher tutors in school based teacher education and induction. *British Journal of in Service Education*, 19, 36-45.
- Valli, L. (1992). – *Reflective teacher education : Cases and critiques*. Albany, States University of New York Press.
- Veal, M.L., Rikard, L. (1998). – Cooperating teacher's perspectives on the student teaching triad. *Journal of Teacher Education*, 49 (2), 108-119.
- Veeman, S., Leenders, Y., Meyer, P., Sanders, M. (1993). – Effects of a preservice teacher preparation program on effective instruction. *Educational Studies*, 19 (1), 3-18.
- Villers, D. (1998). – Du maître d'application à l'instituteur maître formateur : des conceptions différentes ? In D. Raymond et Y Lenoir (éd.), *Enseignants de métier et formation initiale* (pp. 223-244). Bruxelles, De Boeck Université.
- Vygotsky, L.S. (1978). – *Mind in society*. Boston, MA : Harvard University Press.
- Waite, D. (1992). – Supervisors'talk : Making sense of conferences from an anthropological linguistic perspective. *Journal of Curriculum and Supervision*, 7, 349-371.
- Waite, D. (1995). – *Rethinking instructional supervision : Notes on its language and culture*. New prospects series : 1. London, The Falmer Press.
- Wildman, T.M., Magliaro, S.G., Niles, R.A., Niles, J.A. (1992). – Teacher mentoring : An analysis of roles, activities and conditions. *Journal of Teacher Education*, 43 (3), 205-213.
- Wilkin, M. (1992). – *Mentoring in schools*. London, Kogan Page.
- Williams, A. (1993). – Teacher perceptions of their needs as mentors in the context of developing school-based initial teacher education. *British Educational Research Journal*, 19 (4), 407-420.
- Williams, D.A., Ramanathan, H., Smith, D., Cruz, J., Lipsett, L. (1997). Problems related to participants' roles and programmatic goals in student teaching supervision. *Mid Western Educational Researcher*, 10 (4), 2-10.
- Winitzky, N., Stoddart, T., O'Keefe, P. (1992). – Great expectations : Emergent professional developmental schools. *Journal of Teacher Education*, 43 (1), 3-18.

- Zanting, A., Verloop, N., Vermunt, J.D., Van Driel, J.H. (1998). – Explicating practical knowledge : An extension of mentor teachers' role. *European Journal of Teacher Education*, 21 (1), 11-28.
- Zehm, S.J. (1999). – Deciding to teach : Implications of a self development perspective. In R.P. Lipka and T.M. Brinthaupt (éd.), *The role of self in teacher development* (pp. 36-52). Albany, NY, State University of New York Press.
- Zeichner, K.M. (1985). – The ecology of field experience : Toward an understanding of the role of field experiences on teacher development. *Journal of Research and Development in Teacher Education*, 18, 44-52.
- Zeichner, K.M. (1986). – Content and contexts : Neglected elements in studies of student teaching as an occasion for learning to teach. *Journal of Education for Teaching*, 12 (1), 5-24.
- Zeichner, K.M. (1990). – Changing directions in the practicum : Looking ahead to the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 16 (2), 105-132.
- Zeichner, K.M. (1992). – Rethinking the practicum in the professional development school partnership. *Journal of Teacher Education*, 43 (4), 299-307.
- Zeichner, K.M. (1993). – Alternatives paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9.
- Zeichner, K.M., Liston, D. (1987). – Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 23-48.
- Zeichner, K.M., Tabachnick, B.R. (1981). – Are the effects of university teacher education « washed out » by school experience ? *Journal of Teacher Education*, 32 (3), 7-11.
- Zeichner, K.M., Tabachnick, B.R. (1991). – Reflections on reflective teaching. In B.R. Tabachnick & K.M. Zeichner (éd.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education* (pp. 1-21). Philadelphia, The Falmer Press.
- Zeichner, K.M., Tabachnick, B.R., Densmore, K. (1987). – Individual, instructional and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. In J. Calderhead (éd.), *Exploring teachers thinking* (pp. 21-59). London, Cassell.
- Zimmerman, B.J. (1990). – Self regulated learning and academic achievement : An overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17.
- Zimpher, N.L., Sherril, J.A. (1996). – Professors, teachers and leaders in SCDES. In J. Sikula, T.J. Buttery & E. Guyton (éd.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 279-305). New York, NY, Macmillan.
- Zulich, J., Bean, T.W., Herrick, J. (1992). – Charting stage of preservice teacher development and reflexion in a multicultural community through dialog journal analysis. *Teaching and Teacher Education*, 8 (4), 345-360.
- Zumwalt, K. (1991). – Alternative routes to teaching : Three alternative approaches. *Journal of Teacher Education*, 42 (2), 83-92.

ÉVALUER DES ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION PHYSIQUE

UNE QUESTION DE NORMES ET D'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLES

STÉPHANE BRAU-ANTONY*

Résumé

Les conceptions que l'on se fait des compétences requises par le métier d'enseignant d'éducation physique ne sont pas les mêmes selon que l'on occupe la position d'évaluateur (visiteur) ou d'évalués (stagiaires). Si des points communs apparaissent entre les deux populations interrogées (importance du travail de planification, maîtrise de routines professionnelles, implication dans les équipes pédagogiques), la différence porte plus sur des aspects ignorés par les stagiaires mais fortement valorisés par les visiteurs notamment le recul réflexif, la faculté d'adaptation dans l'urgence des situations de classe et la connaissance des évolutions du système éducatif.

Abstract

The conceptions which one forms of the skills required by the profession of Physical Training teacher are different according to whether one is in the position of the assessing visitor or the assessed trainee. If common points appear among the two groups – the importance of the task of planning, mastering professional routines, the involvement in the teaching teams – the difference lies more in the aspects ignored by the trainees but highly valued by the visitors, namely the reflexive distance, the ability to adapt in the emergency of teaching situations and the knowledge of the evolution of the educational system.

181

* - Stéphane Brau-Antony, IUFM Reims, AEP (Analyse et évaluation des professionnalisations).

INTRODUCTION

L'évaluation des stagiaires professeurs de lycée et collège (PLC 2) en institut de formation des maîtres (IUFM) est assurée par un certain nombre d'agents de la fonction publique qui ont la charge de juger en leur âme et conscience si les enseignants qui débudent leur métier seront aptes à l'exercer tout au long de leur carrière. Si l'on admet que le métier d'enseignant est une affaire de professionnel (Bourdoncle, 1993), cela sous-entend, d'une part qu'il s'apprend et donc qu'il est possible de mettre en évidence les compétences qu'il requiert, et d'autre part, que toute formation initiale voire continue doit conduire les enseignants vers la maîtrise d'une polette de savoirs professionnels. À ce titre le texte sur les missions du professeur exerçant en collège, lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel (BO 1997) précise quelles sont les compétences souhaitées que la formation initiale doit s'attacher à construire afin d'instaurer « une dynamique de professionnalisation progressive » chez les enseignants. Ce texte officiel a pour but de fixer des références communes aux acteurs du système éducatif. Outil de travail privilégié pour les IUFM, il constitue le référent à partir duquel les PLC 2 seront évalués.

Cette évaluation des PLC 2 est tripartite, elle met en présence :

- un ou plusieurs formateurs de l'IUFM ou un enseignant en poste en établissement scolaire, que nous appellerons « visiteurs », qui assurent, sous la forme de visites sur le terrain, le suivi individuel des stagiaires voire l'encadrement du mémoire professionnel ;
- un conseiller pédagogique enseignant la plupart du temps dans le même établissement que le stagiaire qui assume lui aussi une fonction de conseil et d'aide pédagogique. Comme le souligne Baillat (1996), les fonctions de visiteur et de conseiller pédagogique peuvent se confondre et ne pas apparaître comme clairement identifiées par les PLC 2. Cependant la position de « collègue » occupée par le conseiller pédagogique lui octroie un statut différent du visiteur qui n'intervient que temporairement dans le suivi du stagiaire ;
- un chef d'établissement dont les prérogatives se limitent souvent au respect par le professeur d'un certain nombre de tâches administratives. Contrairement au visiteur et au conseiller pédagogique son évaluation ne porte pas sur des capacités strictement disciplinaires.

Nous nous intéresserons plus particulièrement aux enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) qui comme les enseignants des autres disciplines sont soumis aux mêmes modalités d'évaluation. Celle évaluation prend en compte les stages effectués par les stagiaires, les différents modules de formation proposés par l'IUFM dans lesquels les intervenants sont multiples (universitaires extérieurs à l'IUFM, IPR, enseignants du secondaire, chefs d'établissement...) et le mémoire professionnel. Il a fallu cependant attendre 1986 pour que la formation initiale en EPS et notamment l'an-

née de stage qui fait suite à l'obtention du concours de recrutement soit instaurée pour les professeurs d'EPS. Jusqu'à cette date ils rejoignaient leur poste en effectuant un service à temps complet sans formation complémentaire ni l'appui d'un tuteur ou conseiller pédagogique. Cet alignement tardif sur les autres disciplines peut s'expliquer par le fait que l'EPS n'a intégré que très tardivement l'Éducation nationale (1981). Sa proximité avec le monde des « activités physique et sportives » (APS) et son ministère de tutelle (Jeunesse et Sports) l'ont plus ou moins positionnée en marge de l'école. La place des enseignants d'EPS dans l'institution scolaire ainsi que leur mode de recrutement fut même contestée dans les années 70, l'enseignement de l'éducation physique à l'école ne justifiant pas, selon le pouvoir politique de l'époque, un niveau de formation à bac + 4.

Par ailleurs l'EPS est depuis maintenant 50 ans une discipline dont l'identité se fonde sur « le pédagogique ». N'étant pas une science mais une pratique d'intervention et ne disposant pas de savoirs savants (Chevallard, 1985) comme d'autres disciplines scolaires (mathématiques, sciences physiques...), l'EPS entretient un rapport de voisinage très important avec le « terrain ». Ce point de vue est renforcé par Amade-Escot (1991) qui souligne que les profils de professionnalité des enseignants d'EPS ont toujours été marqués par des préoccupations de type organisationnel, pédagogique et didactique. Ce qui distingue ainsi la formation des enseignants d'EPS des autres disciplines c'est que le cursus suivi par les étudiants « reste dominé par le souci professionnel, il est profondément marqué par une culture technique, pratique et pédagogique » (Michon, 1996).

Ce préalable sur le statut de l'EPS montre bien que c'est une discipline à port entière mais également entièrement à part. Ce détour historique nous a semblé nécessaire pour saisir les dimensions de la professionnalité susceptibles d'être valorisées par ceux qui évaluent les PLC 2 d'autant plus que la visée pré-professionnalisante de la formation est présente dès le DEUG et ne fait que s'accroître en Licence et en PLC 1. Le cursus des futurs professeurs d'EPS est donc à rapprocher de celui des étudiants d'IUT ou, contrairement au champ universitaire, on ne cherche pas à résister à la professionnalisation.

OBJET D'ÉTUDE ET MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

La recherche consiste à faire une étude comparative entre les PLC 2 et les visiteurs à propos de leurs représentations du métier d'enseignant d'EPS. Cette confrontation de points de vue devrait nous aider à repérer si évaluateurs et évalués privilégient les mêmes aspects du métier. Notre étude devrait ainsi nous permettre de répondre aux questions suivantes : le référent des personnes évaluées et de celles qui évaluent véhicule-t-il des conceptions semblables voire divergentes de la profession ? Si des

différences de points de vue apparaissent entre les évaluateurs d'une part et les évalués d'autre part, ne sont-elles pas porteuses d'incompréhensions voire de tensions entre stagiaires et visiteurs ?

Collecte des données

Quatre formateurs de l'IUFM chargés à la fois des visites des stagiaires et de l'encadrement de leur mémoire professionnel ont été soumis à un entretien. La population interrogée présente un caractère relativement homogène. Recrutés dans les années 80, les quatre enseignants sont approximativement de la même génération (33-41 ans). Leur parcours professionnel présente certaines similitudes ; ils sont impliqués dans la formation initiale et/ou continue depuis plusieurs années et ont eu au moins huit années d'expérience professionnelle. Ils exercent de plus des tâches de conseil pédagogique auprès de jeunes enseignants depuis au moins quatre ans. Ces enseignants ont été interrogés sur la base d'un entretien de type semi-directif au cours duquel il leur a été demandé d'énoncer les compétences requises par la profession d'enseignant d'EPS.

Vingt PLC 2 ont dû également répondre à la même question. Les réponses à cette question sont collectives. Elles ont été collectées lors de la première journée de formation disciplinaire où sont déterminés les contenus de formation sur l'année scolaire ainsi que les critères d'évaluation permettant d'apprécier les compétences professionnelles d'un enseignant d'EPS. Nous disposons donc de quatre documents de synthèse élaborés par des groupes de cinq stagiaires.

184

Traitement des données

Les données à traiter sont donc de nature différente : entretiens pour les formateurs, traces écrites qui prennent la forme d'un listing de compétences pour les PLC 2. Nous nous sommes livrés à une analyse de contenu (Bardin, 1991) afin de dégager quelles sont les compétences mises en avant par les formateurs et les PLC 2. Nous avons opté pour une analyse catégorielle. Les textes ont été découpés en unité d'enregistrement (UE) puis rangés dans des catégories. Nous avons choisi comme UE le thème en ne retenant que les éléments des discours en rapport avec les compétences jugées indispensables pour enseigner (phase d'élagage du texte).

Le premier niveau d'analyse (procédure par boîtes) nous a permis de construire trois catégories macroscopiques. Il s'agit de thèmes pivots autour desquels s'organisent les énoncés. Ces thèmes permettent d'identifier les tendances centrales des opinions émises par les personnes interviewées. Les thèmes pivots sont les suivants :

- A) l'enseignant dans sa classe,
- B) l'enseignant dans l'équipe pédagogique EPS et dans l'établissement,
- C) l'enseignant dans le système éducatif.

Le thème (A) regroupe l'ensemble des décisions prises par le professeur dans l'enseignement de sa discipline alors que le thème (B) recouvre les UE non directement concernées par l'acte d'enseignement proprement dit. Le thème (C) concerne les droits et obligations de l'enseignant ainsi que la connaissance du système éducatif dans lequel il évolue. Chaque thème a ensuite donné lieu à une analyse en catégories : second niveau d'analyse ou procédures par tas. Pour chacun des thèmes, nous avons déterminé un certain nombre de rubriques et de sous-rubriques.

- Trois rubriques pour le thème l'enseignant dans sa classe (A), les rubriques se subdivisent parfois en sous-rubriques :
 - A 1 : *la phase de conception de l'enseignement* qui précède la prise en charge des élèves. Les compétences que mobilise cette phase sont relatives aux décisions de planification. Trois sous-rubriques ont été sélectionnées : la connaissance des textes, la connaissance des APS, le choix des contenus (objectifs) et des situations d'apprentissage ;
 - A 2 : *la phase d'interaction avec les élèves*. Elle suppose des compétences liées à la maîtrise de savoir-faire pédagogiques (gestion des groupes, présentation de consignes...) et de « qualités morales » (autorité, rayonnement, prestance...). Deux autres sous-rubriques ont également été déterminées, il s'agit de l'aptitude à réguler les apprentissages (renvoi de feed-back, construction de dispositifs pour favoriser les apprentissages...) et à s'adapter dans l'urgence pour faire face aux imprévus dans la gestion de la classe ;
 - A 3 : *le recul réflexif* ou attitude interrogative de l'enseignant par rapport à sa pratique.
- Deux rubriques pour l'enseignant dans l'équipe pédagogique et dans l'établissement (B) :
 - B1 : *l'implication dans l'équipe d'EPS* (élaboration du projet disciplinaire, gestion de tâches diverses...) ;
 - B 2 : *l'investissement dans la vie de l'établissement* (projet d'établissement, activité péri-éducatives...).
- Deux rubriques pour l'enseignant dans le système éducatif (C) :
 - C 1 : *le respect des tâches administratives* (conseil de classe, bulletins trimestriels...) ;
 - C 2 : *la connaissance des évolutions du système éducatif* (principales réformes, finalités de l'école...).

L'ensemble des thèmes, rubriques et sous-rubriques a été rassemblé dans le tableau qui suit. Il permet d'avoir une vue d'ensemble du codage effectué.

Thèmes pivots et catégories d'analyse

THÈMES	RUBRIQUES	SOUS-RUBRIQUES
L'ENSEIGNANT DANS SA CLASSE (A)	Phase de conception (A 1)	Connaissance des textes Connaissance des APS Choix des contenus (objectifs) et situations d'apprentissage
	Phase d'interaction (A 2)	Savoir-faire pédagogiques « Qualités morales » Régulation des apprentissages Adaptation dans l'urgence
	Recul réflexif (A 3)	
L'ENSEIGNANT DANS L'ÉQUIPE D'EPS ET DANS L'ÉTABLISSEMENT (B)	Implication dans l'équipe d'eps (B 1) Investissement dans l'établissement (B 2)	
L'ENSEIGNANT DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF (C)	Tâches administratives (C 1) Connaissance des évolutions du système éducatif (C 2)	

Chacun des huit documents (scripts des entretiens-formateurs et documents de synthèse des PLC 2) a fait l'objet d'une analyse quantitative. Nous avons compté la fréquence d'apparition de chaque item (rubriques et sous-rubriques) pour tenter de pointer les compétences retenues par les formateurs et les PLC 2. Deux temps forts viendront ponctuer notre analyse ; dans un premier temps nous nous centrerons sur les entretiens des formateurs puis dans un second temps nous ferons de même pour les PLC 2 (analyse qualitative). Une analyse comparative des deux publics nous permettra de voir si formateurs et PLC 2 ont des représentations semblables voire divergentes du métier et des compétences qu'il induit.

TYPES DE COMPÉTENCES PRIVILÉGIÉS PAR LES « FORMATEURS-VISITEURS »

Toutes les rubriques sont mentionnées et obtiennent des scores sensiblement homogènes (de 4 à 9 citations selon les items). L'ensemble des facettes de la professionnalité est couvert même si les visiteurs accordent plus d'importance à certaines dimensions de la compétence des enseignants. On peut à cet effet relever trois informations principales :

1. le travail de l'enseignant dans sa classe constitue une priorité avec une répartition sensiblement égale des phases de conception (15 items) et d'interaction (18 items),
2. la notion de recul réflexif est citée 7 fois mais seulement par 3 visiteurs,
3. l'exercice de la responsabilité du professeur dans l'établissement (13 items) et dans le système éducatif (9 items) est très présent, ce qui démontre que les compétences énoncées par les formateurs font une large part aux aspects qui ne sont pas strictement disciplinaires.

Chacune de ces informations sera analysée et interprétée afin de tenter de comprendre les raisons pour lesquelles on observe ces tendances générales.

Un « concepteur-praticien »

Deux visions de la compétence de l'enseignant coexistent, celle de « l'enseignant concepteur » (Mahut, Grehaigne, Guillon, 1995) capable d'articuler différentes logiques : textes officiels, APS, caractéristiques des élèves pour planifier son enseignement et faire le choix des contenus, objectifs et situations d'apprentissage. Ce travail de conception de l'enseignement n'est pas sans rappeler les exigences de l'épreuve de didactique du concours de recrutement en PLC 1 voire des préceptes de la pédagogie de maîtrise où la réflexion en amont sur les objectifs constitue un principe organisateur des pratiques d'enseignement. Il semble que les visiteurs cèdent quelque peu à cette tentation rationaliste qui présuppose que bon nombre de décisions sont prises dans le travail de préparation de séances ou de cycles : un « bon » enseignant d'EPS « *c'est celui qui prépare ses cours* » (1) et qui est capable de justifier l'ensemble de ses choix pédagogiques et didactiques. Néanmoins ce modèle de l'enseignant concepteur est nuancé par 2 formateurs sur 4 qui considèrent qu'être compétent c'est faire la preuve qu'on est capable de s'adapter dans l'urgence des situations de classe pour faire face à l'imprévisibilité des événements. La métaphore de « *l'enseignant bricoleur* » est même utilisée par un des formateurs pour montrer le caractère nécessairement réactionnel de l'acte d'enseignement. Dans cette

1 - Les textes en italiques correspondent à des extraits d'entretien.

perspective l'activité d'enseignement nécessite un travail de planification suffisamment souple pour faire face à l'incertitude (Tochon, 1991).

L'autre vision considère l'enseignant comme un praticien qui doit disposer d'un ensemble de routines professionnelles pour « faire tourner sa classe ». Les savoir-faire pédagogiques, les capacités organisationnelles, les tours de main apparaissent indispensables pour mettre en œuvre les choix effectués dans la phase de préparation des séances. En outre, les visiteurs soulignent les qualités « morales » incontournables pour obtenir l'adhésion des élèves (« dynamisme », « qualités d'écoute et de dialogue », « clarté de la voix », « précision des consignes »...). Être compétent c'est donc quelque part faire preuve de charisme, d'enthousiasme, de prestance. Ces notions qui englobent le champ de l'animation ne sont toutefois pas déconnectées des compétences liées au choix des contenus. En effet, les formateurs accordent de l'importance à la régulation des apprentissages (5 citations) pour souligner l'intérêt de renvoyer sous forme de feed-back des informations aux élèves, étant entendu que ce retour d'informations peut comparer un message didactique favorisant l'apprentissage.

Un praticien lucide et réflexif

Pour 3 visiteurs mais surtout pour l'un d'entre eux, on insiste sur ce que certains auteurs nomment le savoir-analyser (Ferry, 1983) ou la pratique réflexive (Schön, 1994). Le sujet prend sa propre action, ses propres fonctionnements mentaux, comme objet de son observation et de son analyse. Perrenoud (1996) parle de « lucidité » pour exprimer cette compétence professionnelle. Faire preuve de recul réflexif et de lucidité c'est réaliser un travail sur soi par prise de conscience des effets de ses décisions sur ce qui s'est passé dans la classe. C'est aussi savoir mesurer les écarts entre ce qui est prévu et ce qu'ont réalisé les élèves afin d'en déterminer les causes (formulation d'hypothèses explicatives) pour pouvoir ensuite agir de manière plus efficace. Cette disposition ou cette posture qui pousse l'enseignant à analyser sa pratique à chaud ou à froid reste cependant peu développée par les visiteurs hormis pour l'un d'entre eux. Elle nous laisse penser que le modèle de la compétence qu'ils véhiculent est encore influencé, premièrement, par une vision partielle de l'acte d'enseignement (les choix didactiques semblent s'arrêter aux portes de la classe), et, deuxièmement, par une certaine méconnaissance des travaux contemporains sur le fonctionnement des enseignants particulièrement ceux concernant la pratique réflexive et ceux qui défendent l'idée d'une rationalité limitée des opérateurs (voir à ce sujet la revue de questions de Durand (1996), sur l'action située). Retenons tout de même que ces travaux sont contestés car ils évacuent la question des contenus à enseigner pour caractériser l'expertise de l'enseignant (Gauthier, 1997).

Une culture professionnelle de la coopération

Les visiteurs signalent que l'action de l'enseignant d'EPS intègre des dimensions dépassant l'enseignement de leur discipline telle que l'aptitude à travailler en équipe. Acteurs sociaux engagés dans la communauté scolaire, les professeurs d'EPS se doivent ainsi d'adopter une attitude activiste voire critique afin de faire évoluer la vie de l'établissement mais aussi le projet pédagogique disciplinaire. Notons à cet égard que les enseignants d'EPS sont plus ou moins contraints de s'impliquer dans leur équipe pédagogique, la simple répartition des installations sportives obligeant ces derniers à fonctionner collectivement, même si, comme le souligne Perrenoud (1996) une équipe pédagogique peut prendre la forme d'une « pseudo-équipe » en réduisant les échanges entre collègues au partage des crédits ou des espaces de travail. Toutefois les prescriptions officielles du législateur incitent les enseignants d'EPS à dépasser cette conception étroite du travail en équipe. En effet, la réflexion collective sur le projet disciplinaire fait souvent office de programme d'EPS dans l'établissement. De plus, la coopération est d'autant plus nécessaire que les équipes pédagogiques disposent d'une certaine latitude dans l'organisation de l'évaluation dans les classes à examens. Si les visiteurs mettent tant l'accent sur l'investissement dans l'équipe d'EPS, c'est qu'historiquement cette discipline est peut-être influencée, plus qu'une autre, par une culture professionnelle de la coopération rejetant les comportements individualistes. Cette logique participative débouche parfois sur des attitudes qui confinent au militantisme, elle symbolise également une éthique professionnelle tout à fait particulière (sans travail d'équipe point de salut !). En tout cas elle peut expliquer pourquoi les enseignants d'EPS ont parfois eu un rôle moteur dans l'élaboration des projets d'établissement suite à la publication de la Loi d'Orientation en 1989.

TYPES DE COMPÉTENCES PRIVILÉGIÉS PAR LES PLC 2

Contrairement aux formateurs, certaines rubriques sont sensiblement délaissées : deux rubriques sont citées deux fois (recul réflexif et tâches administratives) et deux autres ne sont mentionnées qu'une fois (connaissance des évolutions du système éducatif et adaptation dans l'urgence). On constate également que :

1. le choix des contenus et des situations d'apprentissage mais aussi les savoir-faire pédagogiques rassemblent 45, 6 % des items contre 21, 8 % chez les visiteurs,
2. les facteurs liés au fonctionnement de l'enseignant pendant la leçon (adaptation dans l'urgence) et après la leçon (recul réflexif) sont seulement évoqués par un groupe de stagiaires,
3. la connaissance des évolutions du système éducatif n'est pas réellement prise en compte.

Quelles conclusions peut-on tirer de ces informations ? Manifestent-elles des différences de conceptions entre les PLC 2 et les visiteurs sur la compétence de l'enseignant d'EPS ? Dans l'affirmative à quoi peut-on attribuer ces différences ?

Savoir prévoir et savoir agir

Le travail de planification (« *préparer ses séances* ») organisé autour de la réflexion sur le quoi enseigner (« *le traitement didactique des APS* ») et l'ajustement des contenus aux possibilités des élèves (« *différencier la pédagogie* ») occupent une place prédominante. Les PLC 2 donnent ainsi un crédit non négligeable aux décisions pré-actives même s'il convient d'être nuancé puisque 2 documents sur 4 en font finalement assez peu état. Les traces laissées par la formation initiale expliquent, nous semble-t-il, le succès de cette rubrique. Comme nous l'avons dit plus haut les étudiants en EPS sont sensibilisés au fait que planifier un cycle et anticiper le contenu des séances c'est déjà prendre des décisions, la pré-professionnalisation ayant certainement eu un impact sur l'idée selon laquelle « *arriver en cours les mains dans les poches* » conduit le plus souvent à l'échec. Si l'aspect prévisionnel de l'acte d'enseignement est souligné, il n'en reste pas moins que la priorité porte aussi sur les savoir-faire pédagogiques alors que les formateurs y insistent peu. La prégnance de ces savoirs d'expérience qui sont relatifs à la dimension interactive de la pratique professionnelle donne une image du « bon » enseignant qui doit posséder des qualités d'animateur : faire des choix didactiques judicieux ne suffit pas à les mettre en scène de manière adéquate. On peut penser que ces compétences apparaissent avec force chez les PLC 2 dans la mesure où leur position d'enseignant novice les met en demeure de construire au plus vite un ensemble de routines professionnelles afin de « tenir leur classe ».

190

Entre rationalisme et pragmatisme

L'adaptation dans l'urgence et le recul réflexif sont négligés par les PLC 2 contrairement aux visiteurs. Les PLC 2 font cohabiter ainsi deux modèles de la compétence de l'enseignant. Le premier concerne le modèle de l'enseignant rationnel qui repose sur l'hypothèse que les décisions des enseignants obéissent à une logique descendante qui va des programmes aux objectifs puis aux situations d'apprentissage. Omniprésent en EPS, ce modèle hérité de la pédagogie par objectifs est celui sur lequel s'appuie l'épreuve de didactique du concours de recrutement (Riff, Durand, 1993). Il n'est donc pas étonnant que les PLC 2 y souscrivent en accolant à ce modèle le terme didactique et son pendant, la théorie. Le second est centré sur le modèle de l'enseignant pragmatique qui part du principe qu'un « bon » enseignant doit disposer de savoirs pratiques qui se construisent par l'expérience et qui se situent plutôt sur le pôle pédagogique. À vouloir ainsi séparer la didactique (versant théorique) et la

pédagogie (versant pratique) et en assimilant la didactique aux décisions pré-actives et la pédagogie à l'interaction avec les élèves, les PLC 2 adhèrent à une conception qui nous semble réductrice du processus enseignement-apprentissage. Comme le souligne Astolfi (1997), « enseigner ne sera jamais une mise en musique seconde de ce qui aurait d'abord été conçu et organisé, [...], la relation entre les didactiques et la pédagogie ne relevant pas d'une délimitation de territoires mais d'une différenciation de postures ».

Nous avons abordé précédemment un modèle de l'enseignant privilégié par certains formateurs en rupture avec ces deux modèles en montrant, d'une part, que l'enseignant opère de manière stratégique en s'adaptant à un contexte fluctuant sur la base « d'une improvisation bien planifiée » (Tochon, 1993) et, d'autre part, que savoir analyser sa pratique a un impact important sur la construction de la compétence de l'enseignant.

On peut donc considérer que l'ensemble des savoirs qu'utilise l'enseignant dans la construction de sa professionnalité relève du champ des savoirs d'action (Barbier, 1996) qui renvoie dos à dos la distinction artificielle théorie-pratique et didactique-pédagogie. Gauthier (1997) plaide par exemple pour une conception de la professionnalisation qui récuse l'opposition savoir pédagogique/savoir savant en affirmant que professionnaliser c'est reconnaître l'existence d'une base de connaissances comprenant différents savoirs imbriqués les uns aux autres.

« Un microcosme disciplinaire »

En localisant l'action de l'enseignant d'EPS à sa classe et à l'équipe pédagogique, les PLC 2 ne semblent pas considérer la connaissance des évolutions du système éducatif comme un élément à part entière de la professionnalité même si ces connaissances sont abordées en formation initiale. Cet aspect de la culture professionnelle laissé de côté par les PLC 2 suggère-t-il que l'EPS reste pour eux une discipline encore à part, peu touchée par les changements concernant l'organisation du service public d'éducation dans son ensemble ? Il n'est cependant pas surprenant que leurs préoccupations soient essentiellement disciplinaires. Quel enseignant, même chevronné, répond à une des exigences du texte sur les missions de l'enseignant visant à contribuer au fonctionnement et à l'évolution du système éducatif ?

191

CONCLUSION

Les représentations des visiteurs et stagiaires sur les compétences que nécessite la profession d'enseignant d'EPS ne sont pas fondamentalement divergentes, ce qui peut apparaître rassurant par rapport à nos interrogations de départ : nous nous

questionnions en effet sur les possibles écarts entre visiteurs et sur les tensions ou incompréhensions que pouvait provoquer l'évaluation des PLC 2 au cas où le cadre de référence des formateurs serait en contradiction avec celui des PLC 2. L'étude que nous avons menée a ainsi permis de montrer, en premier lieu, que les évaluateurs adoptent globalement un référent commun même si nous avons apporté quelques nuances selon les visiteurs ; en second lieu, que les PLC 2 ne sont pas franchement en décalage avec ce référent puisque de manière générale l'ensemble des facettes de la professionnalité est bien identifié et correspondent aux attendus des formateurs. Si ça et là des différences se font jour entre visiteurs et PLC 2, notamment au niveau des modèles professionnels que sous-tendent les discours des uns et des autres, elles nous semblent minimales et ne seront pas susceptibles de provoquer, pensons-nous, des conflits entre évaluateurs et évalués.

Plusieurs remarques viendront conclure cet article.

Il est possible que le référent des stagiaires évolue au cours de l'année de stage où l'enseignant est véritablement immergé dans un milieu qu'il ne connaît qu'imparfaitement. À ce titre, il serait intéressant de renouveler ce travail en fin d'année de formation pour voir si leurs représentations fluctuent et dans quel sens. En effet, l'habitus des enseignants est alimenté par un certain nombre de représentations qui peuvent se transformer sous l'effet de l'expérience, de la confrontation avec les formateurs et conseillers pédagogiques et des contenus de formation dispensés à l'IUFM.

192

Cette comparaison entre les points de vue exprimés par les visiteurs et les PLC 2 est utilisée lors de la première journée de formation. Plutôt que de présenter de manière péremptoire les normes qui permettent d'évaluer les stagiaires (explicitation de la grille d'évaluation) une mise à plat des référents est effectuée afin de rendre transparents les critères d'évaluation. Les formateurs tentent ainsi de mettre en place une véritable évaluation formatrice (Nunziati, 1990) en impliquant les PLC 2 dans l'élaboration de ces critères d'évaluation.

Les compétences identifiées par les PLC 2 et les visiteurs sont proches de la conception du « ban » enseignant d'EPS voire d'une conception idéale-typique telle qu'elle est détaillée dans le texte de 1997 sur les missions du professeur. Dès lors se pose, non seulement le problème du niveau d'exigence des visiteurs quand ils sont amenés à évaluer des enseignants novices, mais aussi celui des normes d'excellence qui fondent leur jugement : est-on en droit d'attendre d'un enseignant qui entre dans le métier les mêmes compétences qu'un enseignant expérimenté ou expert ? C'est toute la difficulté d'une évaluation qui doit se situer à l'interface de la certification (on juge l'enseignant apte à exercer son métier en le titularisant en tant qu'agent de la fonction publique) et de la régulation (on fait le pari que le PLC 2 est sur la « bonne

voie », c'est-à-dire qu'il a enclenché un processus de construction de sa professionnalité perçue comme prometteur).

Enfin cette étude n'est que très partielle. Il nous semblerait utile de la compléter par une analyse du référent des conseillers pédagogiques qui eux aussi sont associés à l'évaluation des stagiaires. Par ailleurs la confrontation avec les autres disciplines scolaires est une piste à envisager. Un ouvrage récent (Charles, Clément, 1997) a d'ailleurs indiqué que les PLC ne constituaient pas un corps homogène d'enseignants, en particulier les PLC EPS, qui sont largement plus réceptifs que leurs collègues aux aspects didactico-pédagogiques de la formation proposés par l'IUFM.

BIBLIOGRAPHIE

AMADE-ESCOT C. (1991). – *Caractérisation de la formation initiale des enseignants d'éducation physique et évolution de ses retombées sur les compétences professionnelles*, thèse STAPS, Toulouse III.

ASTOLFI J.-P. (1997). – « Du "tout" didactique au "plus" didactique », *Revue Française de Pédagogie*, n° 120, juillet-août-septembre, pp. 67-93.

BAILLAT G. (1996). – « Au centre ou sur le terrain. Deux modèles de tutorat en formation des enseignants », *Recherche et Formation*, n° 21, pp. 141-153.

BARDIN L. (1991). – *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.

BARBIER J.-M. (1996). – *Savoirs d'action, savoirs théoriques*, Paris, PUF.

BOURDONCLE R. (1993). – « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue Française de Pédagogie*, n° 105, octobre-novembre-décembre, pp. 83-114.

Bulletin Officiel n° 22 du 29 mai 1997, Circulaire n° 97-123. – « Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel. »

CHARLES F., CLEMENT J.-P. (1997). – *Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics*, Presses universitaires de Strasbourg.

CHEVALLARD Y. (1985). – *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

DURAND M. (1996). – *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, PUF.

FERRY G. (1983). – *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris, Dunod.

GAUTHIER C. et al. (1997). – *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Québec, Les Presses de l'université de Laval.

MAHUT N., GREHAIGNE J.-F., GUILLON R. (1995). – « Une approche systémique du procès de formation. La formation des maîtres d'éducation physique à Besançon et Dijon », *Recherche et Formation*, n° 19, pp. 67-80.

MICHON B. (1998). – « Quelques enjeux de la construction des STAPS », in Klein G., *Quelles sciences pour le sport ?*, Toulouse, AFRAPS, LARAPS, pp. 113-128.

NUNZIATI G. (1990). – « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice », *Cahiers Pédagogiques*, n° 280, janvier, pp. 47-64.

PERRENOUD P. (1996). – « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience », in Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud P., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck, pp. 181-207.

PERRENOUD P. (1996). – « Travailler en équipe pédagogique : résistances et enjeux », in Perrenoud P., *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF, pp. 109-127.

RIFF J., DURAND M. (1993). – « Planification et décision chez les enseignants », *Revue Française de Pédagogie*, n° 103, avril-mai-juin, pp. 81-107.

SCHÖN D.-A. (1994). – *Le praticien réflexif. À la recherche de savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.

TOCHON F.-V. (1991). – *L'enseignement stratégique. Transformation pragmatique de la connaissance des enseignants*, Toulouse, Éditions universitaires du Sud.

TOCHON F.-V. (1993). – *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.

LE RAPPORT À L'ÉCOLE EN FORMATION D'ADULTES DANS LES ANNÉES 60 L'EXEMPLE DU CUCES-INFA DE NANCY

FRANÇOISE F. LAOT*

Résumé

Le thème de l'École comme contre-modèle est prégnant et fait conflit au sein des institutions de formation d'adultes qui constituent le Complexe de Nancy dans les années 60. Puisant ses racines dans la critique d'un système sclérosé de l'Éducation nationale, ce thème traverse les finalités du Complexe, car transformer l'école constitue bien le projet d'Éducation permanente porté par les institutions nancéiennes. Il s'agit de transférer à l'intérieur de l'École de nouvelles pratiques, méthodes et réflexions expérimentées dans le cadre de la formation d'adultes. Deux illustrations de la construction du contre-modèle sont proposées dans cet article : une représentation négative d'un « savoir scolaire » inadéquat et le dépassement nécessaire d'une relation maître-élèves traditionnelle qui se traduit par la définition de nouvelles logiques entre les trois pôles : savoir, apprenant (élève) et formateur (enseignant).

Abstract

The topic of schools as counter models was vivid and controversial in the institutions of further education which made up the Nancy Complex in the 1960's. This theme was rooted in the criticism of an ossified system of the Education Nationale and the objectives of the Complex, since transforming school is the very project of Education Permanente drawn up by the Nancy institutions. The idea was to transfer into schools, new practices, methods and reflexions tested out within the context of adult education. This paper presents two illustrations of the building of a counter model: a negative representation of an irrelevant "school knowledge" and the necessity to go beyond a traditional master-pupil relationship which involves defining new logics between the three poles: knowledge, learner (pupil) and trainer (teacher).

* - Françoise F. Laot, CREF (Centre de recherche Éducation et Formation) du département de sciences de l'éducation de l'université de Paris-X Nanterre.

Dans les années 60, le complexe institutionnel d'éducation des adultes de Nancy, le CUCES-INFA (1), œuvre dans le but de développer, partout en France, l'éducation permanente ou la possibilité enfin donnée à tous de se former « du berceau au cimetière ».

Une étude documentaire et archivistique, ainsi qu'une série d'entretiens auprès d'anciens cadres des institutions nancéiennes, réalisés à l'occasion d'une thèse de doctorat (2), mettent en lumière un certain nombre de conceptions qui seront mises à l'épreuve du temps et de l'expérience, mais qui guident incontestablement l'action. Sous-jacentes, existent des représentations plus ou moins partagées au sein des équipes. En particulier, le thème de l'École, comme contre-modèle, est l'un des plus prégnant et fait manifestement conflit. L'histoire des origines du Complexe en constitue l'une des sources et contribue à l'élaboration d'un rapport ambigu des équipes nancéiennes à l'École qui s'exprime au travers de représentations plus ou moins partagées sur les savoirs scolaires et la relation maître-élèves.

Les savoirs collectifs sur l'éducation et la formation qui s'élaborent au sein du Complexe de Nancy portent avant tout sur le savoir lui-même. Ils ne sont pas dépourvus de valeurs ou d'idéologies, mais ils sont plus que cela car ils se construisent également dans la mise en œuvre d'une méthodologie de recherche et dans la confrontation d'idées.

Étant donné les tensions groupales dans lesquelles ils s'élaborent, ils ne sont ni figés, ni vraiment « unanimes ». Ces particularités rendent leur description nécessairement relative par rapport au moment (évolution dans le temps) et par rapport au lieu de leur énonciation (CUCES/INFA, mais aussi telle équipe par rapport à telle autre, etc.). Il existe pourtant, quelques fondements communs qu'il est important de repérer, comme les points de débat ou de conflit.

Peu abordé de front dans les écrits institutionnels, le thème de l'École comme contre-modèle est pourtant omniprésent en filigrane et a valeur d'évidence. Il s'appuie, outre sans doute sur le propre rapport au savoir et à l'école des acteurs de cette histoire (aspect qui ne sera pas abordé ici), à la fois sur une critique de l'institution Éducation nationale, qu'il s'agit de transformer radicalement grâce à l'Éducation permanente, et sur des représentations du savoir scolaire ou universitaire agissant comme code ou langage commun (Jodelet, Moscovici), et qui en viennent à s'exprimer principalement à partir des conceptions de la relation maître-élève.

1 - Constitué du CUCES (Centre universitaire de coopération économique et sociale), de l'Association du CUCES et de l'INFA (Institut national pour la formation des adultes).

2 - Françoise Fréchet-Laot, *Contribution à l'histoire des institutions d'éducation des adultes, le Complexe de Nancy (CUCES/ACUCES-INFA), 1954-1973*, thèse de sciences de l'éducation (sous la dir. de Jacky Beillerot), Université de Paris X Nanterre, 1998, 2 vol., 439 p. + 344 p. annexes.

L'Éducation nationale, un système sclérosé

Globalement repéré comme asphyxié par son fonctionnement bureaucratique, le système « Éducation nationale », encore nommé l'École ou l'Université, est accusé de produire des effets pervers, notamment la déresponsabilisation de ses agents et, corrélativement, le dégoût des études chez les enfants puis chez les adultes qu'ils deviennent, et qui se souviennent avec ennui de leurs années perdues sur les bancs de l'école.

Au début des années 60, l'Université, tour d'ivoire, ignorante du « milieu réel » et tournée vers le passé est une image très largement répandue, que ce soit dans les milieux de l'entreprise comme dans ceux de l'éducation populaire. Or c'est précisément à partir de ces deux sources d'influence (et à partir de la littérature américaine) que sera réfléchi le texte fondateur du CUCES de septembre 1961 (3) sur l'Éducation permanente.

Les allusions au thème de l'inadéquation du système scolaire sont diffuses, que ce soit dans les textes produits alors par les institutions ou dans le matériel recueilli par entretien, et ne semblent pas correspondre, en quantité, à l'importance qui lui était alors donnée. C'est un peu comme s'il était inutile d'insister sur un point aussi communément admis. On en retrouve cependant de nombreuses traces indirectes dans les textes sur les actions collectives (par exemple sur la difficulté des adultes ayant un passé d'échec scolaire à concevoir qu'ils puissent de nouveau apprendre) ou encore sur les AUREFA (4) (où l'on constate l'incapacité notoire de l'Université à développer l'Éducation permanente et où l'on propose un modèle alternatif hors Éducation nationale).

197

Les relations difficiles du CUCES avec les « agents » de l'Éducation nationale sont particulièrement aiguës en ce qui concerne la promotion supérieure du travail qui en emploie un grand nombre depuis l'ouverture des cours du soir en 1956. Dans l'échelle descendante du prestige se trouvent au dernier rang les professeurs du secondaire. Là où les enseignants d'université gardent encore une bonne image (et pour cause, il y en a quand même quelques représentants parmi les « pionniers » de Nancy), les professeurs du secondaire et du technique sont facilement mis dans la catégorie des « irrécupérables » (5). On en voit une démonstration au moment de la

3 - Michel Deshors, Guy Lajoinie, Jean-Joseph Scheffknecht, Bertrand Schwartz, *Le CUCES, Département Éducation permanente*, septembre 1961, 35 p.

4 - Associations universitaires régionales d'éducation et de formation des adultes, créées par arrêté le 12 juin 1969. Elles ne verront finalement jamais le jour.

5 - En revanche, les profs du secondaire qui souhaitent « désertier » leur milieu pour vivre autre chose sont accueillis à bras ouverts. Ce sera en particulier le cas pour Guy Jobert et

réforme des cours du soir : faire « bouger » certains enseignants, les pousser à changer leurs conceptions pédagogiques s'avère une tâche quasi insurmontable. À partir de 1964-1965, en ce qui concerne les matières scientifiques, les enseignants du secondaire sont « priés de ne plus revenir » et sont remplacés par des enseignants du supérieur (6) qui sont censés avoir plus de recul par rapport à leur discipline et une capacité plus grande à relativiser l'importance de certains savoirs.

Mettre en perspective certains aspects du programme, savoir en estimer « l'utilité », évaluer les acquisitions des auditeurs de manière continue (donc s'évaluer soi-même en tant qu'enseignant) sont autant de pratiques inhabituelles pour un enseignant et souvent vécues comme contraignantes. Les « Journées pédagogiques » organisées à leur intention par le CUCES, afin d'harmoniser contenus et méthodes et de donner une cohérence à l'ensemble des enseignements en auront découragé plus d'un et sans doute fait naître bien des rancœurs pouvant s'exprimer sur le mode : « ils veulent nous apprendre à faire notre métier d'enseignant ! » (7).

Bertrand Schwartz, en 1964, analyse les difficultés de la promotion sociale par la confrontation de « trois mondes en présence » : les auditeurs, les industriels et le « corps enseignant », qui ne poursuivent pas les mêmes objectifs, ni ne défendent les mêmes valeurs. Les premiers recherchent principalement une promotion, non seulement du point de vue de la rémunération mais aussi du point de vue de l'intérêt du travail ; les seconds comprennent la formation comme « utilitaire ». Du corps enseignant, il dit : « C'est le troisième élément en présence. On pourrait penser qu'il n'a pas de problèmes, le malheur est qu'il n'en est rien. [...] Nous croyons pouvoir vous dire que l'ensemble des enseignants trouve dans les auditeurs adultes une population inhabituelle et passionnante. Il est rare de voir les enfants ayant une telle motivation au travail [...] mais] en ce qui le concerne personnellement, l'enseignant se sent très mal, ou pas du tout, préparé à enseigner en milieu adulte. Comme nous l'avons dit, l'enseignement se fait toujours en heures supplémentaires et à partir d'une expérience du secondaire ou du supérieur. » (8)

C'est l'institution elle-même dans son entier qu'il faut revoir, et non pas seulement les compétences des enseignants qui ne sont perçus que comme des victimes du système.

pour Patrice Ranjard, tous deux très critiques par rapport aux conditions d'exercice de leur métier de prof.

6 - Entretien avec Pierre Humbertjean.

7 - L'utilisation massive de répétiteurs, principalement étudiants ou élèves des grandes écoles, qui viennent seconder les enseignants et qui deviennent ainsi des sortes de professeurs sans en avoir ni le titre ni la formation, est également de nature à dévaloriser l'image et le rôle de l'enseignant. Il est vraisemblable que certains d'entre eux ont fort mal vécu la chose.

8 - Bertrand Schwartz, *L'Éducation permanente*, CUCES, note du 5 août 1964, p. 10. Il faut entendre dans cette dernière phrase que les méthodes d'enseignement ne sont pas adaptées aux spécificités du public adulte.

Une note confidentielle de Bertrand Schwartz à Edgar Faure (9), alors ministre de l'Éducation nationale, de 1969 illustre bien ce propos. « Pour que les enseignants innovent, y est-il écrit, il faut qu'ils en aient "très" envie ». Cette note analyse en quatre points les freins à l'innovation au sein de l'Éducation nationale en mettant en avant les pesanteurs du système :

1. le manque de liberté (inhibition des personnels provoqués par l'obsession des programmes et des examens ; paralysie provoquée par l'organisation administrative et pédagogique) ;
2. la conception même du système éducatif qui repose sur la standardisation et qui interdit tout effort d'imagination et toute initiative : « l'université se reproduit par mimétisme, dans le cadre où on l'enferme et où elle s'enferme » ;
3. le manque d'information et de formation des maîtres ;
4. le rôle néfaste essentiellement conservateur des groupements (les associations de spécialistes, les groupes de défense catégoriels, les syndicats notamment celui des chefs d'établissements, les associations de parents).

Contaminer les institutions

La position de CUCES par rapport à l'Université et à l'Éducation nationale en général apparaît assez ambiguë. Elle se vit sur un mode d'attraction-répulsion dont il faut en partie chercher l'origine dans l'histoire institutionnelle du centre. En effet, faute de trancher entre deux alternatives, l'une privée, l'autre publique, les fondateurs du CUCES optent pour un double statut juridique qui doit lui « permettre de recevoir et de gérer avec le maximum de facilité, à la fois des fonds publics et des fonds privés » (10). C'est ainsi que le CUCES deviendra une institution virtuelle (11), résultant de la création conjointe d'un institut d'université et d'une association privée régie par la loi 1901. Le CUCES est donc hybride et porte en son sein une parcelle d'Éducation nationale. Quant à l'INFA, il est bel et bien partie intégrante du système.

199

La partition « dans » et « hors » l'Éducation nationale pourrait apparaître anecdotique. Il n'en est rien. Considérons par exemple la disparité des statuts des personnels amenés à travailler ensemble. C'est l'un des enjeux qui ont largement contribué à faire éclater le Complexe après les événements de mai 1968.

9 - Bertrand Schwartz, « Note à l'attention du président sur les problèmes de recherche et de développement de l'éducation », 3 avril 1969, 12 p.

10 - Compte rendu de la réunion de Bureau du Conseil d'administration du 8 juin 1956.

11 - La confusion entre les deux institutions est en effet volontairement entretenue, pour des questions de visibilité et d'opportunité économiques. Ces choix sont faits bien avant l'arrivée de Bertrand Schwartz et son équipe au CUCES.

Cette question traverse également les finalités du Complexe de Nancy. Car transformer l'École, telle est bien la vocation fondamentale de l'Éducation permanente, et c'est par l'éducation des adultes qu'il sera possible d'y parvenir, en transférant à l'intérieur de l'école de nouvelles pratiques, méthodes et réflexions expérimentées ailleurs :

« L'œuvre entamée (une éducation des adultes continue en relation étroite avec le concept de développement des hommes, des organisations, des régions) n'a de valeur et de signification que replacée dans une perspective d'Éducation permanente, perspective qui suppose qu'un jour, l'Éducation des Enfants et celle des Adultes seront pensées comme deux moments distincts d'un tout, l'une prolongeant et enrichissant l'autre. » (12)

Les tentatives d'imprégnation et de contamination du système de l'intérieur comme de l'extérieur ne vont pas manquer. Que l'on songe par exemple au formidable espoir mis dans l'action de formation des maîtres du cycle terminal pratique (13) confiée à l'INFA-CUCES en 1965 : c'est le moyen de faire bouger les mentalités au sein même du corps enseignant et d'introduire de nouvelles pratiques dans le système, telles que la formation alternée qui « rompt de façon irréversible avec les formations traditionnelles de l'Éducation nationale » (14).

Faire progresser les idées à l'intérieur du système, c'est également ce qui pousse Bertrand Schwartz à accepter, en septembre 1968, d'entrer au Cabinet d'Edgar Faure. À partir de 1971 encore, d'autres cadres du CUCES viendront seconder Raymond Vatier, nommé à la toute nouvelle Direction déléguée à l'orientation et à la formation continue, dans sa mission de repositionnement de l'Éducation nationale dans le cadre de la nouvelle loi en préparation (loi de 1971 sur la formation continue).

200

Si le projet d'Éducation permanente se pose en exact contraire de celui de « l'École », comme un positif né de la projection négative du modèle, c'est souvent dû à l'effet grossissant de la caricature. La critique de l'INFA par le CUCES participe évidemment de cette même entreprise explicative et l'on conçoit que de telles représentations aient du mal à être partagées par les chercheurs de l'INFA, eux-mêmes agents (privilegiés, certes, mais agents tout de même) de l'Éducation nationale. La critique du système Éducation nationale comme contre-modèle apparaît donc à la fois comme un ciment et comme l'un des éléments diviseurs de la culture d'organisation du Complexe.

12 - Rapport d'activité du CUCES, Conseil d'administration, décembre 1967.

13 - ou « Action Éducation nationale » confiée par le Ministère à l'INFA en 1966 et qui se terminera en 1971 avec la suppression des cycles pratiques.

14 - Patrice Ranjard, « Une action de formation des maîtres », *Éducation Permanente*, oct., nov., 1971, pp. 163-185.

Savoirs à déverser ou savoirs à construire ?

Deux thèmes constituent de bonnes entrées pour étudier de manière plus pointue de quoi se nourrit cette construction du contre-modèle, ceux du savoir scolaire et de la relation maître-élèves.

Un éclairage intéressant sur cette expression « savoir scolaire », employée souvent de manière péjorative au CUCES dans toutes les équipes, est apporté par un texte de 1971 paru dans la revue *Éducation permanente* (15). Malgré sa rédaction tardive, il illustre bien les représentations à l'œuvre au CUCES depuis de longues années déjà :

« À l'école, tout se passe souvent comme si le savoir découpé en disciplines indépendantes (biologie, mathématique, physique), découpées elles-mêmes en matières parfaitement structurées (mécanique, électricité, thermodynamique), comme si le savoir, donc, existait par lui-même, dans un temple isolé des problèmes extérieurs. Tout se passe comme si la fonction du professeur était de transporter ce savoir dans les esprits des élèves ignorants, sous forme de tranches définies et organisées essentiellement en fonction de la structure propre, de la logique et de la cohérence internes de chaque discipline. On espère ainsi que le dépositaire d'un certain nombre de théories parfaitement construites, l'adolescent devenu adulte saura choisir les outils d'analyse et d'action adaptés aux problèmes qu'il rencontrera [...].

Mais l'adulte qui attend de la formation non pas le baccalauréat mais le moyen d'être mieux armé face à une situation précise ne peut accepter de passer les dizaines ou les centaines d'heures nécessaires à regarder croître l'arbre des connaissances, attendant qu'ait poussé le rameau qui lui apportera la solution de son problème. »

201

Notons que, dans le discours, enseignement et pédagogie s'emploient très souvent sans qualificatif et sont en fait synonymes d'enseignement et pédagogie *traditionnels*. Cette simplification utilisée à des fins de commodité a pour effet pervers de dénier, de fait, les pratiques marginales certes, mais néanmoins différentes, des pédagogies nouvelles ou encore de l'éducation populaire (16). « L'enseignement de l'école » est

15 - Brix, Humbertjean, Lambert, « L'enseignant et les adultes », *Éducation Permanente*, 10, avril, mai, juin 1971, pp. 23-34 (p. 31).

16 - Curieusement, alors qu'à l'origine (au moment de la rédaction du texte de 1961) il y avait été fait référence, les mouvements tels que l'école Freinet, ne semblent plus compter beaucoup dans cette entreprise nécessaire de contamination du système EN. Plus tard, avec la pédagogie institutionnelle des ponts seront jetés et nombre d'idées reprises. Mais la pédagogie de l'École reste, de manière trop souvent implicite, traditionnelle. C'est à se demander si cette négation par l'éducation des adultes (au CUCES et ailleurs) ne contribue pas elle-même à marginaliser de telles expériences.

présenté, à l'extrême, comme un jeu sadique qui consiste à déréaliser et à mettre sous sa coupe l'élève qui ne pourra par la suite que se détourner du désir d'apprendre :

« ... le professeur (ou les livres ou les programmes) possède un langage dont ils sont au fond les seuls à comprendre profondément la signification. Et l'objectif de l'élève devient alors d'essayer de parler et d'écrire dans ce langage, alors qu'on sait très bien qu'il ne peut y parvenir. Le fait qu'on parle d'épreuves d'examens mais aussi des épreuves dans les rites d'initiation ouvre des perspectives sur le caractère initiatique de notre enseignement.

Il s'agit bien d'une espèce de jeu, mais d'un jeu qui est extrêmement dangereux, car il conduit, pour l'élève, puis pour l'adulte, à un mépris de la chose dite à l'école. » (17)

Quant au thème de la relation maître-élèves, il constitue véritablement le cœur des principales réflexions sur la formation qui sont menées à Nancy tout au long de la décennie 60.

Apprendre des « élèves »

Si le texte de Carl Rogers « Enseigner et apprendre. Réflexions personnelles » (18) est perçu comme « explosif » et provoque des débats houleux au moment de sa présentation en séminaire à Harvard en avril 1952, quelques années plus tard, (19), il crée à Nancy une onde de choc en forme d'insight. C'est que la conviction profonde que Rogers exprime de manière si directe trouve une résonance particulière chez les formateurs du Complexe de Nancy : elle transpose en résultat d'expérience des pans entiers du projet d'Éducation permanente du CUCES tel qu'il est présenté dans le texte fondateur de septembre 1961. Tout en le questionnant sur certains aspects

17 - Pierre Humberjean, « U = RI et après... », *Éducation Permanente*, 2, avril, mai, juin 1969, p. 81.

18 - Carl Rogers, *Le développement de la personne*, Dunod, 1968 (éd. américaine, *On Becoming a Person*, 1961) :

« [...] d. J'en suis arrivé à croire que les seules connaissances qui puissent influencer le comportement d'un individu sont celles qu'il découvre par lui-même et qu'il s'approprie.

e. Ces connaissances découvertes par l'individu, ces vérités personnellement appropriées et assimilées au cours d'une expérience, ne peuvent pas être directement communiquées à d'autres. [...]

f. La conséquence de ce qui précède, c'est que mon métier d'enseignant n'a plus pour moi aucun intérêt. » (p. 196).

19 - Sans pouvoir la dater de manière précise, il semble que la prise de connaissance de ce texte s'effectue pour certains cadres du CUCES de manière très précoce au début de la décennie, en tout cas bien avant sa traduction française chez Bordas en 1968.

essentiels, comme celui de la progression géométrique, elle légitime la position « d'opposant » au modèle de l'enseignement traditionnel et élargit les voies de la réflexion sur la recherche d'une nouvelle posture dans la relation maître-élèves. Ce texte contribuera à convertir au rogérisme (20) nombres de cadres du CUCES pour de longues années à venir.

L'éducation mutuelle, l'auto-formation et l'auto-évaluation sont autant de thèmes présents dans le texte de 1961 qui bouleversent déjà la relation maître-élève. La suppression de l'examen final de la Promotion supérieure du travail et la pratique de formation en petits groupes ajoutent encore à cette remise en question de la place et du rôle du maître. Un texte particulièrement éclairant sur cette question est un exposé de Guy Lajoinie aux *Journées d'information des professeurs et assistants de la PST du 3 octobre 1966* sur les « Rôles du formateur d'adultes ». On y découvre en effet ce qu'on pourrait qualifier de « doctrine » de l'enseignant du CUCES : celui-ci n'est plus celui qui sait, mais au contraire celui qui doit, « modestement », apprendre de (et sur) ses élèves :

« Vous devez savoir que les itinéraires mentaux de l'adulte qui apprend présentent des crochets, des parenthèses, et que vous devez les respecter. [...] Les formateurs d'adultes devraient être [...] des gens capables d'avancer dans la connaissance individuelle de leurs élèves pour comprendre ce qui peut être pour chacun facteur favorable, ce qui peut être point de blocage » (21)

Il doit tout aussi humblement pouvoir laisser sa place :

« Tant au niveau du rythme qu'au niveau du vocabulaire, il n'y a sans doute pas de meilleur éducateur d'adultes que les autres adultes qui apprennent en même temps. C'est ce que j'entends par "éducation mutuelle" ; cela veut dire que vous pouvez autant que vous le pouvez [...] favoriser les rôles de professeur qui peuvent apparaître dans le groupe, vous-même n'étant en quelque sorte qu'un régulateur de l'activité moyenne du groupe. » (22)

Tout enseignant, tout assistant au CUCES ne doit pas tomber dans le « piège du modèle de la relation maître-élève traditionnelle » (telle qu'elle s'exerce à l'université), mais doit au contraire être « lucide », « fortement impliqué », « capable d'analyser ce qui se passe » dans la relation et, en quelque sorte, se mettre au service de ceux qui apprennent. Ce renversement de la relation enseignant-enseigné ne se concrétise pas facilement car :

20 - Ainsi que les ouvrages français sur l'orientation non directive (M. Pagès, 1965, A. de Peretti, 1966...).

21 - « Rôles du formateur d'adultes », Journée d'information des professeurs et assistants de la PST, exposé de Guy Lajoinie, CUCES, 3 octobre 1966, 10 p. (pp. 2-6).

22 - *Ibid.*, p. 7.

« La tradition culturelle française a établi une relation maître-élèves qui imprègne très fortement nos conduites et que nous reconstituons dans beaucoup de situations sociales, y compris dans les situations d'autorité, les rapports chefs-subordonnés. Ce qui caractérise le modèle français [...] c'est le développement chez l'élève d'une très forte dépendance qui repose sur le sentiment d'ignorance, et la très grande distance sociale qui sépare l'élève du maître. » (23)

Voilà qui pose la question d'un rapport social (de domination) à l'ignorance. Voilà encore décrit le modèle contre lequel on doit lutter lorsque l'on enseigne au CUCES. Et cette lutte n'est pas aisée, car le modèle imprègne tellement chacun de nous que les élèves eux-mêmes tendent à le reproduire et à l'imposer :

« Pour lui (l'élève adulte) l'école reste l'univers de la dépendance. On peut le caricaturer ainsi : il y a un réservoir de savoir qui par l'intermédiaire d'un tuyau déverse les connaissances dans le crâne des élèves [...]. Ce modèle de dépendance ce sont eux [les élèves] qui le fabriqueront. C'est vous qui serez pris au piège du modèle qu'ils vont vous imposer, du rôle qu'ils vont vous faire jouer. Il faut donc vous défendre contre ce piège parce que votre bonne volonté ne suffira pas, vos aptitudes naturelles ne suffiront pas ; je dirais volontiers qu'il faudra en rajouter. En rajouter, cela consiste souvent à dire que vous n'avez pas la réponse. » (24)

Le maître est donc par essence celui qui *ne sait pas* (qui n'a pas la réponse). On peut noter au passage la représentation imagée de la transmission du savoir scolaire telle que la conçoit, selon l'auteur, le sens commun.

Les chercheurs de l'INFA permettront d'enrichir cette réflexion sur la relation maître-élève dans une perspective plus générale, sur les déterminants institutionnels et sociaux (donc idéologiques et politiques) qui viennent parasiter une relation qu'il convient de resituer dans son environnement (Marcel Lesne, François Marquart, Christian de Montlibert). Une recherche spécifique sur le thème de « La relation professeur-assistant-élève dans le système des cours du soir de promotion supérieure du travail » est lancée en 1966, dont l'objectif est de préciser la spécificité de la relation pédagogique en milieu d'adultes, les liens entre le savoir et l'apprentissage et les résistances au changement en matière pédagogique. L'équipe de psychopédagogie de l'INFA (25) cherche quant à elle à resituer la réflexion sur la formation des

23 - *Ibid.*, p. 4.

24 - *Ibid.*, p. 5.

25 - « Quelques problèmes posés par la recherche et l'action en pédagogie des adultes ». Ce texte, malheureusement non daté, mais qui fait suite à la note de Marcel Lesne et Jean-Joseph Scheffknecht, « Structures d'un centre de recherche pédagogique » (daté quant à lui d'octobre 1966), a été rédigé par Jean Migne pour l'Équipe de psychopédagogie (Laroche, Lofargue, Migne, Schircks).

adultes dans un cadre plus large, qui déborde le champ des recherches et des actions de chacun. Elle choisit une perspective philosophique afin de mettre en évidence les conceptions de l'homme et les systèmes de valeur implicites sous-jacents aux expérimentations de pratiques pédagogiques. Le but est de démontrer le danger et les limites d'une approche positive en pédagogie et de déjouer les vaines aspirations à un « idéal de rigueur scientifique » trop présent, selon elle, au CUCES :

« Tout éducateur entretient une relation à la culture. Il est peu réaliste de croire que l'on peut connaître une pédagogie sans s'interroger sur le système d'idées prédominant à une époque, sur les représentations de la société, de ses besoins, de ses aspirations. [...] On ne peut enfermer la pédagogie dans une relation entre deux individus ou un et plusieurs, car cette relation s'inscrit dans un contexte qui joue un rôle principal, ou pour présenter les choses autrement, on peut considérer que la relation pédagogique n'est jamais duelle mais qu'il y a toujours un troisième terme qui peut être l'instituteur, la société, la culture. » (26)

De manière plus marginale (et sans que des croisements puissent toujours se faire) d'autres approches de la relation pédagogique sont en réflexion, en particulier, du point de vue du sujet, sur les questions de l'Autorité du formateur, sur celle du désir dans la formation et du rapport au savoir du formateur (Claude Lefort) ou sur les phénomènes de transfert et de contre-transfert en situation pédagogique (Alain Bercovitz) :

« Nous abordons ici le domaine de l'inconscient : la façon dont nous vivons nos rapports à l'autorité est une composante essentielle de notre personnalité dont les sources, la forme et l'influence qu'elle exerce sur nos comportements nous restent généralement inconnus. [...] Il me paraît capital que tout formateur soit capable, dans une certaine mesure, de démêler ce qui provient de lui-même, de la situation et des projections que les formés opèrent sur sa personne. » (27)

La réflexion sur la relation maître-élève et sur le rôle du formateur sera encore enrichie après les événements de mai 1968 par des perspectives plus marxistes (rapports de domination et division sociale du savoir) et ne cessera d'évoluer au fil des ans.

Formateur d'adultes versus enseignant d'enfants

Centration sur « l'auditeur », ses attentes et ses besoins ou sur la relation entre l'enseignant et l'enseigné, si les différentes approches sont inscrites sur des registres et

26 - *Ibid.*, pp. 4-5.

27 - Alain Bercovitz, « Réflexions sur quelques aspects psychosociologiques de la formation des formateurs », communication au colloque d'Amiens, 15-16-17 mars 1968.

dans des champs conceptuels lointains et se rencontrent de fait très peu, elles s'opposent toutes à une centration sur le formateur (l'enseignant), qui caractériserait, selon les critiques généralement faites à son endroit, le système d'enseignement de l'Éducation nationale.

Notons qu'une image valorisée du formateur d'adultes se construit là encore au CUCES en grande partie par de fréquents recours au contre-modèle de l'enseignant (sous-entendu encore : l'enseignant *traditionnel*). L'entreprise, pour être démonstrative, oblige souvent à la simplification ou à la caricature, et « oublie » le rôle formateur de l'école (Philippe Fritsch) (28).

Mais les logiques différentes de l'enseignement et de la formation sont cependant reconnues comme contingentes car très largement induites par des fonctionnements institutionnels différents : liberté ou contrainte dans la fixation des objectifs, temps consacré à la relation pédagogique, pérennité ou non du système, etc.

Dès lors que le but de l'Éducation permanente sera atteint, qu'un jour sera remis en cause l'ensemble du système dans ses fondements mêmes, avec ses notions de programmes, de classes, de rythmes d'études, etc., alors, le problème des différences entre enseignants (d'enfants) et formateurs d'adultes ne se posera plus dans les mêmes termes... Bertrand Schwartz n'écrit-il pas en 1972 que l'Éducation permanente « de conception récente, [est] aussi transitoire, car on peut penser qu'en 2000, ou même avant, l'idée de permanence de l'éducation sera à ce point entrée dans les mœurs, qu'on ne parlera plus que d'éducation, la notion de permanence étant incluse dans l'idée même d'éducation » (29).

206

Mais le cours de l'histoire n'a pas, jusqu'à présent, permis de fusion concrète entre les deux termes de l'équation de la loi de 1971 : *formation professionnelle continue* dans le cadre de l'*éducation permanente*. Que la formation des adultes ne soit pas devenue service public et qu'elle ait alors échappé à la tutelle de l'Éducation nationale y est sans doute pour beaucoup. Il en résulte que les formateurs d'adultes, en se professionnalisant, ont développé leur propre culture et une – ou plutôt des – identités différenciées de celles des enseignants. Les options quant à une centration sur le savoir, sur l'apprenant (l'élève) ou sur le formateur (enseignant) restent, aujourd'hui

28 - « L'opposition entre formation et enseignement paraît fondée sur une conception péjorative de l'enseignement et suppose une perception restrictive qui retient seulement l'aspect le plus superficiel : la mise au point sur les seuls programmes et sommes de connaissances que représente l'enseignement enlève de la profondeur de champ à l'analyse critique qui en est faite. », Philippe Fritsch, 1971, *L'éducation des adultes*, EPHE et Mouton, Paris, La Haye, p. 93.

29 - B. Schwartz, « Projet éducatif, Plan Europe 2000 », pour la Fondation européenne de la culture à Amsterdam, extraits publiés dans *L'éducation demain*, Aubier Montaigne, 1973, p. 57.

encore, une ligne de partage symbolique entre les deux mondes (30), même si, de part et d'autre, les pratiques réelles des professionnels peuvent se révéler, parfois, moins dissemblables qu'il y paraît.

BIBLIOGRAPHIE

- APPEL M., MAS C., RICHARD M., RUFIN J.-J. (1973). – « Le CUCES », in *L'initiative de la puissance publique en matière de formation continue dans le cadre de l'éducation permanente : l'exemple Lorrain*, mémoire de droit public (sous la dir. de G.P. Bloch), pp. 163-179.
- BARBIER J.-M. (1988). – « Chemin de recherche », *Perspectives documentaires en éducation*, 15, pp. 21-37.
- BERBAIN J.-M. (1989). – « Un voyage aller-retour entre l'éducation des jeunes et la formation des adultes », *Perspectives documentaires en éducation*, 17, pp. 45-58.
- BERCOVITZ A., LEFEVRE C. (1964). – « Quelques problèmes posés par l'intervention », document ronéoté extrait de *L'éducation permanente à l'OCP*, CUCES, 13 p. ronéotées.
- BURGUIERE E. (1987). – « L'école de Nancy » in Burguière E. (dir.) *Contrats et éducation*, Paris, INRP/L'Harmattan, pp. 65-93.
- CASPAR P. (1970). – *Formation des adultes ou transformation des structures de l'entreprise. Une expérience du CUCES*, Les Éditions d'organisation.
- COMBES M.-C. (1972). – « Les CAP par unités capitalisables », Interview de P. Humbertjean, *Formation et emploi*, 37, pp. 22-25.
- DUBOST J. (1964). – « À propos de "l'éducation permanente des adultes" ». Contribution des méthodes d'intervention psychosociologiques à la formation », in *Pédagogie et psychologie des groupes*, Paris, Éd. de l'Épi.
- DUPOIS P.A., FATH G., HIGELE P. (1989). – « Des actions collectives de formation aux formations conversion : quelles problématiques ? » in *La reconversion de la main d'œuvre. Bilan des problématiques*, Université de Nancy 2, pp. 81-110.
- FRECHET-LAOT F. (1998). – *Contribution à l'histoire des institutions d'éducation des adultes, le Complexe de Nancy (CUCES/ACUCES-INFA), 1954-1973*, thèse de sciences de l'éducation, Université de Paris X Nanterre.
- Informations SIDA* : « Les objectifs de l'INFA », 105, p. 15.
- LAJOINIE G. (1963). – « Les recherches du CUCES sur la promotion dans l'entreprise », *Formation et promotion dans l'entreprise*, 4, pp. 417-423.
- LAOT F. (1999). – *La formation des adultes. Histoire d'une utopie en acte. Le complexe de Nancy*, Paris, L'Harmattan.
- LESNE M., COLLON Ch., OECONOMO C. (1971). – *Changement professionnel et formation, étude d'une situation de crise dans le bassin de Brie*, INFA.

30 - On peut en trouver une manifestation dans les résistances du corps enseignant qui se sont récemment exprimées face à un projet de réforme de l'école qui propose précisément d'introduire de nouvelles logiques entre ces trois pôles.

MEIGNANT A. (1972). – *L'intervention sociopédagogique dans les organisations industrielles*, Paris, Mouton.

MORIN M. (1976). – *L'imaginaire dans l'éducation permanente*, Gauthier-Villars.

OLMER P. « Le CUCES de Nancy », *Revue de l'enseignement supérieur*, 4, pp. 47-57.

PECHENART J.-M. (1991). – « Reconversion régionale et formation des adultes », *Correspondance municipale*, pp. 9-12.

SCHWARTZ B. « L'idée force du CUCES de Nancy : l'éducation permanente », *Informations SIDA*, 113, pp. 27-34.

SCHWARTZ B. (1960). – « De la formation des ingénieurs à l'éducation permanente de tous adultes », *Prospective*, 6, pp. 15-34.

SCHWARTZ B. (1961). – « Le Centre universitaire de coopération économique et sociale », *Revue de l'enseignement supérieur*, 4, pp. 48-52.

SCHWARTZ B. (1964). – « L'Éducation permanente », *Esprit*, 32, p. 328, pp. 1136-1144.

SCHWARTZ B. (1968). – « Réflexions sur le développement de l'éducation permanente », *Revue française de pédagogie*, 4, pp. 32-44.

SCHWARTZ B. (1968). – « Réflexions sur le développement de l'éducation permanente », *Revue française de pédagogie*, 4, pp. 32-44.

SCHWARTZ B. (1969). – « L'éducation permanente : une mutation du système éducatif global », *L'Éducation*, 33, pp. 19-20.

SCHWARTZ B. (1969). – « Pour une éducation permanente », *Éducation permanente*, 1, pp. 63-86.

SCHWARTZ B. (1969). – « Réflexions prospectives », *Éducation permanente*, 3, pp. 3-25.

SCHWARTZ B. (1994). – *Moderniser sans exclure*, Paris, Éditions La Découverte.

208

TANGUY L. (1998). – « Reconversion industrielle et conversion culturelle dans un bassin minier de Lorraine au milieu des années 60 », in L. Tanguy (dir.), *Genèse d'un espace d'activité sociale, la formation professionnelle continue*, Conseil scientifique de l'Université de Paris X Nanterre, pp. 41-78.

THIRIET Y. (1967). – « À Nancy : une expérience pilote de formation des adultes », *L'Éducation nationale*, 816, pp. 10-12.

TITZ J.-P. (1972). – *Le CUCES. Expérience de formation dans la région de Nancy*, FFCVB, Université Libre de Bruxelles, 115 p. ronéotées.

Les Documents de l'INFA (59 titres répertoriés)

Revue Éducation permanente (n° 1 à 21 en particulier pour la période 1969-1973)

ACTUALITÉS

NOUS PRIONS LES LECTEURS DE BIEN VOULOIR COLLABORER À L'ÉLABORATION DE CETTE RUBRIQUE EN SIGNALANT L'INFORMATION OU EN PROPOSANT UN COMPTE RENDU À Michèle TOURNIER (ACTUALITÉS) OU ANNETTE BON (IUFM-ACTUALITÉS).

RENCONTRES ET COLLOQUES

LES INTERACTIONS ENTRE ÉVALUATION ET FORMATION

14^e colloque international de l'ADMEE

Les 11, 12 et 13 janvier 2001 a eu lieu le 14^e colloque international de l'ADMEE(1) organisé par le Groupe de recherche en évaluation et en apprentissage (2) du département des sciences de l'éducation de l'Université de Provence sur le thème « Les interactions entre évaluation et formation ». Ce colloque qui a réuni 270 participants de France, Belgique, Suisse, Canada, Iran, Tunisie... proposait des conférences (de Marguerite Altet, de l'Université de Nantes, de Pierre Caspar, du CNAM, de Jacky Beillerot, de Paris X) et des ateliers où les membres du comité scientifique (3) et ceux du comité d'organisation animaient des débats autour des communications en lien avec les trois thématiques : les acteurs, les outils, les politiques et les projets. Jean-Marie De Ketele (de Louvain-la-Neuve) a joué le rôle de « grand témoin » et a proposé sa lecture des productions du colloque, en synthèse finale. Les ateliers ont été des temps de construction de réponses possibles à partir des communications, des comptes rendus de recherche et des relations de pratiques, à la problématique du colloque qui était la suivante.

Il est couramment admis que l'évaluation *dépend* de la formation, que les dispositifs d'évaluation sont *au service* de la formation. Une fois déterminé le type de formation, l'évaluation à conduire *découlerait* de la conception de la formation. Mais si

1 - Association pour le développement des méthodologies en évaluation en Europe. Consulter le site <http://www.irdp.ch/admee/>

2 - Le GREA est une des quatre équipes de recherche qui composent le laboratoire CIRADE (Centre de recherche interdisciplinaire en apprentissage, didactique et évaluation)

3 - Qui ont sélectionné les communications.

l'on accepte que les pratiques d'évaluation sont beaucoup plus riches, plus diversifiées, plus complexes que les modèles qui circulent, alors ce colloque s'interrogera sur d'autres types d'interactions possibles entre formation et évaluation. Et si l'évaluation jouait sur et se jouait par d'autres types d'interactions ? Si l'évaluation n'était pas *subordonnée* à la formation, si elle ne se contentait pas de s'insérer dans le modèle de formation mis en place, quels autres types de relations, quels rôles, quels jeux, quelles limites, pourrait-on alors lire au travers des conduites des pratiques évaluatives ?

Par formation, on n'entendra pas seulement l'enseignement mais aussi la formation initiale, continue (scolaire, universitaire, professionnelle, dans l'entreprise, la Santé, la Fonction publique, le Travail social,...) ainsi que toute relation éducative organisée dans une institution (encadrement, adaptation aux postes de travail, pilotage du changement, mise en place de stratégies organisationnelles, veille méthodologique, accompagnement de projets...).

Par évaluation, on n'entendra pas seulement les contrôles de conformité, la certification des acquis ou des compétences mais aussi l'évaluation dite formative, les démarches qualité ainsi que la promotion des dynamiques de développement (structurels, institutionnels et professionnels) et la communication, la négociation des valeurs dans la formation (4).

En tant qu'organisateur de cette manifestation, je propose ici ma propre lecture de ce colloque, une lecture parmi d'autres possibles et à venir. En effet, des Actes doivent paraître dans les prochains mois (à partir des enregistrements des plénières et d'un choix de communications), et devraient faire apparaître d'autres axes de réflexion. Mais, « à chaud », trois axes me paraissent devoir être retenus.

1. Le retour de l'évaluation-mesure : un chantier ouvert

L'évaluation est encore bien souvent seulement conçue par les formateurs comme étant au service de la formation : la domestique, en somme, qui doit montrer que la formation fonctionne, qu'elle a « atteint ses objectifs ». Cette conception traditionnelle issue du sens commun n'est pas travaillée : elle est vécue avec la force d'une certitude, d'une évidence. L'évaluation doit mesurer les effets, les impacts, les acquis, les réussites de la formation. Alors souvent la recherche ne se pose que des questions sur le « comment faire ? », sur les outils à employer. L'évaluation entière devient un outil. Sachant que par ailleurs la formation n'est elle-même qu'un outil au service de l'organisation qui la commande, puisque la formation se trouve elle-même réduite à une réponse à des « attentes », à des « commandes », à des « besoins » analysés ailleurs (dans une politique décrétée ou dans une entreprise qui poie la for-

4 - Un Cdrom comportant les choix organisationnels et les textes des communications est édité. Il peut être commandé à Université de Provence, 1 avenue de Verdun, 13410 Lambesc.

mation). La méthode « expérimentaliste » est alors privilégiée dans la recherche. Mais cette méthode est alors à la fois ce qui permet de dire qu'on a fait une recherche et à la fois ce qui permet de dire qu'on a fait une évaluation qu'on modélise comme une mesure : c'est une recherche parce que c'est expérimental et c'est une évaluation parce qu'on y mesure quelque chose expérimentalement. Cette tautologie n'est, bien entendu, pas préméditée, ni même soupçonnée, elle est posée comme un allant de soi, comme si aucun modèle de l'évaluation n'avait été divulgué depuis cinquante ans. La confusion entre dispositif de recherche et dispositif d'évaluation ne rend pas les actions compréhensibles, ni les dynamiques qu'elles occasionnent. L'évaluation est alors assimilée au contrôle objectif de la conformité des produits de la formation, conformité à un standard fourni par le commanditaire de la formation (et le bénéficiaire de l'évaluation), standard que l'on appelle volontiers un « projet » ou une « politique ». Les acteurs sont ici des agents fabricants de produits, la formation est un procès de fabrication : la mesure s'allie avec une conception cybernétique (5), ce qui la renouvelle. Ces évaluations-mesure sont utiles notamment pour le pilotage économique de la formation. Elles optent pour un regard surplombant qui intéresse (trop) peu les formateurs.

2. Former à l'évaluation ?

Ce colloque a fait apparaître un certain nombre de lieux communs, de thématiques de l'évaluation qui semblent revenir sur le devant de la scène : « Comment évaluer objectivement ? », « Quelle fiabilité a les outils ? », « Qui évalue ? », « Qu'est-ce que l'autoévaluation ? », etc. Ces questions sont la plupart du temps abordées par les praticiens de l'évaluation qu'ils soient formateurs ou chercheurs, comme des découvertes : l'absence d'une culture en évaluation a été une surprise, je crois, pour beaucoup de spécialistes invités au colloque. Pas de mémoire, pas d'expérience acquise par la réflexion et les pratiques de nos aînés. C'est comme si l'évaluation se réveillait d'un long sommeil amnésique. Le colloque alors pose la question cruciale de la formation des évaluateurs. L'immense majorité des formateurs ne sont pas formés à l'évaluation puisqu'ils ne connaissent rien des théorisations de l'évaluation. C'est un constat inquiétant. Mais on peut en faire une autre lecture, plus optimiste : l'évaluation se réveille, le monde de la formation qui a tenté d'étouffer ou de dissoudre l'évaluation dans la formation, en la faisant passer par une simple étape de l'ingénierie de la formation, ou la didactique des disciplines d'enseignement qui a tenté de faire de l'évaluation une de ses thématiques (secondaire), ont échoué. L'évaluation revient comme une question lancinante que les formateurs de formateurs et les chercheurs ne pourront plus bientôt dissimuler. Il va falloir recommencer à former les gens qui ont à tenir dans une relation humaine, à évaluer cette relation, à

5 - Vial M., *Les modèles de l'évaluation* (textes fondateurs et commentaires, postface de J.-J. Bonniol), Bruxelles, De Boeck, 1997.

faire que le sens de la relation se construise par l'évaluation. C'est une perspective, c'est une occasion que la recherche en évaluation devra accompagner. C'est une demande latente chez les formateurs d'adultes comme chez les enseignants.

3. Aller sur le terrain

Tenir ensemble, dans un questionnement sur le sens de ce qui se fait, évaluation et formation, c'est ne pas oublier le troisième terme qui permet d'en faire une problématique, et notamment une problématique de recherche : le changement. On ne peut plus penser évaluation comme un tout et formation comme un autre tout. On ne peut plus se contenter d'établir un lien causal (qui sert qui ?) entre les deux. Nombre de recherches essaient de tenir ensemble évaluation et formation dans un même mouvement de pensée et de voir en quoi ce couple indissociable favorise le changement des acteurs, des actions, des politiques et des projets des organisations. Les outils alors prennent une tout autre orientation : ils ne sont plus des objets en soi dont il faudrait avant tout s'assurer de la vérité. Ils redeviennent des instruments avec lesquels les acteurs cherchent à atteindre ou construire ou élaborer autre chose : le sens de ce qu'ils font en formation, leur évolution, leur développement, leur maturation, bref : leur changement. Le projet d'émancipation des acteurs du formateur ou le projet du chercheur de compréhension du changement agit (acté, incarné par les sujets en formation) devient alors central. La formation est alors davantage une crise psychique et professionnelle offerte, une occasion de changer, que les formés saisissent en fonction de leur histoire. La recherche alors ne peut plus confondre évaluer et contrôler, elle est située (6). Ne plus théoriser l'évaluation en soi, mais voir et comprendre comment elle varie et fait varier la formation. Situer l'évaluation dans l'espace et le temps, dans la durée de la formation, c'est faire des recherches sur les segments que construisent tels acteurs dans tels contextes. C'est ne plus croire que l'évaluation est une « démarche » qui se déroulerait comme un tapis, en fonction des paramètres de départ. La durée appartient des réorientations en cours de route. Peu de recherches essaient ainsi d'accompagner le changement et de le conceptualiser. C'est pourtant l'orientation demandée par quelques participants au colloque et qui peut donner une autre orientation aux recherches en évaluation. Retourner à l'étude des terrains et comprendre comment les acteurs conceptualisent ce qu'ils font : un programme de recherche inédit qui demande d'abandonner les prescriptions comme les simples descriptions soit disant objectives, en fait panoptiques. L'évaluation n'est aujourd'hui ni descriptive, ni prescriptive pour répandre au titre du fameux colloque

6 - Barbier J.-M., « Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. Le cas de la formation », in Maggi B., *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris, PUF, 2000, pp. 70-89. Barbier J.-M., *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF, 2000, pp. 13-51. Barbier J.-M. (sous la dir. de), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000. Vial M., *Se former pour évaluer*, Bruxelles, De Boeck, 2001.

de 1986 (7) : elle est acte, elle est ce que Roland Barthe appelait une « pratique signifiante ». Encore faut-il que des partenariats s'organisent entre chercheurs et praticiens.

Conclusion

Ce colloque était une rencontre entre praticiens et chercheurs, ce qui est une des spécificités de l'ADMEE. Il s'agissait d'obtenir en fait un reflet de l'état de la culture en évaluation chez les évaluateurs, aussi bien de ceux qui sont spécialistes de l'évaluation, et qui sont souvent universitaires, que de ceux qui sont des professionnels de l'évaluation. Et ce reflet nous l'avons eu : c'est ce que Jean-Marie De Ketele a appelé les « vieilles idées neuves » : un ensemble de lieux communs, de reprises de thèmes anciens mais avec des variations. Ce colloque a produit un état de la culture en évaluation à partir duquel on va pouvoir travailler.

Il s'agissait aussi d'ouvrir l'équipe d'Aix-en-Provence à des discours différents sur l'évaluation qui se démarquent de ceux qu'elle a l'habitude de tenir. C'est pourquoi la parole a été donnée à des universitaires qui ne sont pas spécialistes en évaluation. Il s'agissait de ne pas s'enfermer dans un discours répétitif et de prendre acte des différents discours de l'évaluation pour les travailler et y répandre peut-être prochainement par une publication ou un colloque. Le but était de rectifier cette image qui circule depuis trop longtemps selon laquelle Aix serait une « école » d'évaluation, au sens le plus restreint, le plus fermé du terme. C'est pourquoi le GREA souhaite travailler avec les autres laboratoires, avec les autres équipes. Ce colloque est la signature de cette orientation.

Michel VIAL,
Dépt des sciences de l'éducation,
Université de Provence

213

LES PRATIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Colloque INTERNATIONAL AECSE

Les 2, 3 et 4 octobre 2000, à Toulouse, s'est déroulé un colloque international de l'Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation, organisé par le CREFI (Centre de recherches en éducation, formation et insertion) de l'Université de Toulouse Le Mirail, en partenariat avec l'ENFA (École nationale de formation agronomique de Toulouse) et l'Institut de Formation des Maîtres de Toulouse.

7 - De Ketele J.-M., *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive*, Bruxelles, De Boeck, 1986.

Ce colloque, qui se proposait d'être « un espace d'échanges scientifiques sur les pratiques dans l'enseignement supérieur » a rassemblé près de 300 participants. Trois thématiques structuraient les 110 communications : les acteurs (« pratiques pédagogiques et professionnalisation »), les partenaires (« l'Université et les quartiers, l'Université et ses partenaires politiques et économiques ») et les savoirs (« pilotage des politiques de formation, didactiques et dispositifs de formation »).

Chaque journée s'organisait autour de conférences, d'ateliers, et de groupes de confrontation issus de ces ateliers. On peut regretter que le nombre important d'ateliers en parallèle ait empêché la participation à plusieurs ateliers. Il faut noter, par contre, que les groupes de confrontation, rassemblant un nombre plus important de participants, ont été l'occasion de discussions riches et intéressantes.

Si l'on regarde l'origine des intervenants, on retrouve la même typologie que dans les précédents colloques centrés sur la pédagogie universitaire (ADMES, AIPU) : d'une part des chercheurs qui travaillent depuis plusieurs années sur ces questions, et, d'autre part, des « praticiens réflexifs », c'est-à-dire des universitaires et des formateurs en IUFM qui présentent des analyses de dispositifs dans lesquels ils sont impliqués. C'est là que ce type de rencontres prend tout son sens car elle permet la confrontation des expériences, des réflexions et des recherches.

Les thèmes des communications reflètent cette diversité et l'évolution d'un champ de recherche : les « pratiques », ce sont les pratiques pédagogiques, mais aussi, et surtout, les pratiques des étudiants. On note aussi un intérêt pour l'analyse des dispositifs pédagogiques mis en œuvre dans les universités et des partenariats qu'elles développent dans leur environnement local et régional. Un dernier axe s'intéresse aux spécificités pédagogiques de certaines filières ou de certaines disciplines.

214

Cette pluralité de problématiques est révélatrice d'un champ de recherches en construction. Plusieurs conférenciers ont insisté sur l'émergence d'une demande sociale de recherches sur l'enseignement supérieur : celui-ci est en effet confronté à de nouveaux publics, à une demande de professionnalisation, à l'évaluation de ses activités, etc.

Le colloque de Toulouse a contribué au développement de ce questionnement.

Marie-Françoise FAVE-BONNET
Université Paris X Nanterre
Marguerite ALTET
Université de Nantes

*Le CD-Rom rassemblant toutes les communications du colloque peut être obtenu auprès de Séraphin Alava, responsable de l'organisation du colloque :
alava@univ-tlse2.fr*

Une souscription est ouverte (150 F) par l'AECSE pour le livre qui paraîtra aux PUF sur les pratiques dans l'enseignement supérieur.

BON DE COMMANDE

À retourner à INRP - Publications -
29, rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

RECHERCHE ET FORMATION	Nb. d'ex.	Prix	Total
N° 12 (1992) RR012			
N° 13 (1993) RR013			
N° 14 (1993) RR014			
N° 15 (1994) RR015			
N° 16 (1994) RR016			
N° 17 (1994) RR017			
N° 18 (1995) RR018			
N° 19 (1995) RR019			
N° 20 (1995) RR020			
N° 21 (1996) RR021			
N° 22 (1996) RR022			
N° 23 (1996) RR023			
N° 24 (1996) RR024			
N° 25 (1997) RR025			
N° 26 (1997) RR026			
N° 27 (1998) RR027			
N° 28 (1998) RR028			
N° 29 (1998) RR029			
N° 30 (1999) RR030			
N° 31 (1999) RR031			
N° 32 (1999) RR032			
N° 33 (2000) RR033			
N° 34 (2000) RR034			
Total			

Prix au numéro (tarif jusqu'au 31 juillet 2001)

France (TVA 5,5 %) : **75 F. ttc** (11,43 euros) - Corse, DOM : 72,58 F.

Guyane, TOM : 71,09 F. - **Étranger : 78 F.**

Toute commande d'ouvrages doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP.
Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : Ministère de l'économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).
Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.



RECHERCHE **et** FORMATION

pour les professions de l'éducation

Formes et dispositifs de la professionnalisation

DÉPARTEMENT "POLITIQUES, PRATIQUES ET ACTEURS DE L'ÉDUCATION",
Unité "Les professions de l'éducation et de la formation"

DIRECTRICE DE LA PUBLICATION : Anne-Marie PERRIN-NAFFAKH, Directrice de l'INRP

ÉQUIPE RÉDACTIONNELLE

R. BOURDONCLE : Rédacteur en chef. Professeur, Lille III

D. N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction, INRP

S. BAILLAUQUÈS : rubrique *Études et recherches*. Maître de conférences, Université de Rennes II

A. BON : rubrique *IUFM-Actualités*. Chargé de mission, INRP

R. BOURDONCLE : rubrique *Lectures*. Professeur, Université de Lille III

É. BURGUIÈRE : rubrique *Actualités*. Maître de conférences, INRP

A. GONNIN-BOLO : rubrique *Entretien*. Maître de conférences, IUFM de Nantes.

F. JACQUET-FRANCILLON : rubrique *Autour des mots*. Maître de conférences, INRP

J. LEBEAUME : rubrique *Études et recherches*. Professeur, ENS Cachan

N. MOSCONI : rubrique *Études et recherches*. Professeur, Université de Paris X

R. SIROTA : rubrique *Études et recherches*. Professeur des Universités, INRP

M. TOURNIER : rubrique *Actualités*. Chercheur, INRP

COMITÉ DE RÉDACTION

M. ALTET : Professeur, Université de Nantes

J.-M. BARBIER : Professeur au CNAM, Centre de recherche sur les formations (Paris)

J. BERBAUM : Professeur, Université des sciences sociales de Grenoble

G. BERGER : Professeur, Université de Paris VIII

A. BOUVIER : Recteur de l'académie de Clermont-Ferrand

M.-L. CHAIX : Professeur, ENESAD-Dijon

A.-M. CHARTIER : Maître de conférences, INRP

L. DEMAILLY : Professeur, Université de Lille I

M. DEVELAY : Professeur, Université de Lyon II

R. FENEYROU : Professeur, IUFM Nord-Pas-de-Calais

J. GUGLIELMI : Professeur émérite, Université de Caen

W. HORNER : Professeur, Université de Leipzig (Allemagne)

L. LEGRAND : Professeur émérite, Université de Strasbourg

N. LESELBAUM : Maître de conférences, Université de Paris X

C. LESSARD : Professeur, Université de Montréal (Canada)

L. MARMOZ : Professeur, Université de Caen

M. METOUDI : Professeur, IUFM de Paris

A. NOVOÁ : Professeur, Université de Lisbonne (Portugal)

L. PAQUAY : Professeur, Université catholique de Louvain (Belgique)

A. DE PERETTI : Directeur de programme honoraire, INRP

S. STECH : Professeur, Université Charles de Prague (Tchécoslovaquie)

W. TULASIEWICZ : Université de Cambridge (Royaume-Uni)

F. VANISCOTTE : Chargé de mission Europe, INRP

J. WEISS : Directeur de l'IRDPA, Neuchâtel (Suisse)

D. ZAY : Professeur, Université de Lille III

Dans chaque numéro vous trouverez une série d'articles consacrés à un grand thème, les rubriques "Entretien", "Autour des mots", "Actualités", des informations et des notes critiques.

AU SOMMAIRE DES NUMÉROS DISPONIBLES

- N° 9** - 1991. *Le journal de classe*. Entretien avec Jean Cardinet.
Autour des mots : le journal de formation et de recherche.
- N° 10** - 1991. *Tendances nouvelles de la formation des enseignants* :
Autour des mots : la formation des enseignants.
- N° 11** - 1992. *Théorie et pratique*. Entretien avec Gérard Malgaive.
Autour des mots : théorie et pratique.
- N° 12** - 1992. *Le mémoire professionnel*. Entretien avec Henri Desroches.
Autour des mots : le mémoire professionnel.
- N° 13** - 1993. *Quelle formation en commun pour les enseignants ?* Entretien avec V. Isambert-Jamati.
Autour des mots : instituteur, professeur, IUFM, formation continue.
- N° 14** - 1993. *La direction d'établissement scolaire*.
Entretien avec André Husenet. Autour du mot : chef.
- N° 15** - 1994. *Quelle formation pédagogique pour les enseignants du supérieur ?*
Entretien avec Pierre Léna. Autour des mots : enseignement supérieur et université.
- N° 16** - 1994. *Les professions de l'éducation Recherches et pratiques en formation*.
Entretien avec René Tijou. Autour des mots : Ingénierie.
- N° 17** - 1994. *Recherche et développement professionnel*.
Point de vue : Jean-Marie Van der Maren et Jean Guy Blais.
Autour des mots : recherche et développement professionnel.
- N° 18** - 1995. *Les enseignants et l'Europe*.
Entretien avec Antonio Ruberti. Autour des mots : Les enseignants et l'Europe.
- N° 19** - 1995. *Recherches sur les institutions et pratiques de formation*.
Note de synthèse : Une revue des travaux sur la formation des formateurs 1970/1989.
Autour du mot : Professionnalité.
- N° 20** - 1995. *Images publiques des enseignants*. Entretien avec D. Monjardet et Cl. Herzlich.
Autour des mots : « Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant ».
- N° 21** - 1996. *Images des enseignants dans les médias*.
Entretien avec Marguerite Gentzbittel. Note de synthèse : retour sur le micro-enseignement.
- N° 22** - 1996. *La fonction tutorale dans les organisations éducatives et les entreprises*.
Entretien avec Harry Judge.
- N° 23** - 1996. *Pratiques de formation initiale et continue des enseignants*.
Entretien avec Francine Dugast-Portès. Autour du mot : Institution.
- N° 24** - 1997. *Conscience éthique et pratiques professionnelles*.
Entretien avec Jean-Pierre Rosenczweig. Autour des mots : Éthique ou morale ?
- N° 25** - 1997. *L'identité enseignante : entre formation et activité professionnelle*.
Entretien avec Mireille Cifali. Autour des mots : Didactique, discipline scolaire, pédagogie.
- N° 26** - 1997. *Les nouvelles technologies : permanence ou changement*.
Entretien avec Monique Linard. Autour des mots : Des technologies "nouvelles" en éducation.
- N° 27** - 1998. *Les savoirs de la pratique : un enjeu pour la recherche et la formation*.
Entretien avec Arlette Forge. Autour du mot : Pratique.
- N° 28** - 1998. *Éducation à la santé : rôle et formation des personnels d'éducation*.
Entretien avec J.-P. Deschamps, B. Pissarro, L. Gaudreau. Autour des mots : Éducation sanitaire, promotion, prévention, éducation à la santé.
- N° 29** - 1998. *Les sciences humaines et sociales dans la formation des ingénieurs*.
Table ronde organisée par M.-L. Chaix et O. Bardel-Denonain. Autour du mot : Ingénieur.
- N° 30** - 1999. *La gestion des compétences dans l'Éducation nationale*. Questions/Réponses : La parole aux syndicats. Autour des mots : Gestion et compétences.
- N° 31** - 1999. *Innovation et formation des enseignants*. Entretien avec Michel Collon. Autour des mots : L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens.
- N° 32** - 1999. *Formation continue des enseignants : les MAFPEN et après...*
Regards croisés sur les MAFPEN de Jean Guglielmi.
- N° 33** - 2000. *Mobilité internationale et formation : dimensions culturelles et enjeux professionnels*.
Entretien avec J.-P. Laheurte. Autour des mots : Management interculturel, l'éducation cosmopolite en Allemagne, mondialisation et éducation.
- N° 34** - 2000. *Innovation et réseaux sociaux*. Entretien avec M. Gather Thurler.

ÉDITORIAL

ARTICLES

Philippe PERRENOUD – *Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ?*

Marguerite ALIET – *L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ?*

Michel FABRE et Vincent LANG – *Le mémoire professionnel IUFM est-il professionnalisant ?*

Patrick MAYEN – *Interactions tutorales au travail et négociations formatives*

Régis MALET – *Tutorat et mentorat en formation d'enseignants. L'exemple anglais*

Claude LESSARD – *Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation*

AUTOUR DES MOTS « *Professionalisation, formes et dispositifs* » de Raymond BOURDONCLE

ENTRETIEN avec Daniel BANCEL réalisé par Marguerite ALIET – *La professionnalisation des enseignants, 10 ans après la création des IUFM*

NOTE DE SYNTHÈSE – *L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants* de Sébastien CHALIÈS et Marc DURAND

*
* *

Stéphane BRAU-ANTONY – *Évaluer des enseignants d'éducation physique : une question de normes et d'éthique professionnelles*

Françoise F. LAOT – *Le rapport à l'École en formation d'adultes dans les années 60 : l'exemple du CUCES-INFA de Nancy*

Formes et dispositifs de la professionnalisation

INRP

**INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**

Service des publications

29, rue d'Ulm • 75230 PARIS Cedex 05

Tél. 01 46 34 91 56

www.inrp.fr



9 782734 208341

ISBN 2-7342-0834-2 • ISSN : 0988-1824