

FERMETURE DIDACTIQUE, PROFESSIONNALISATION ET SAVOIR PÉDAGOGIQUE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

HANNU SIMOLA*, RISTO RINNE**

Résumé

Cet article ne traite pas de la professionnalité des enseignants mais plutôt des tendances professionnalisantes et des activités des formateurs d'enseignants. Il se propose d'analyser l'expérience finlandaise qui pourrait être considérée comme digne d'intérêt et unique dans une perspective internationale du fait que la formation des maîtres a été totalement prise en charge par l'université depuis les années 70. Le domaine de l'éducation sera considéré comme un domaine social, comme un espace multidimensionnel de positions, de dispositions et de relations dans lequel le mode de vie et le discours de l'expert reconnu comme faisant autorité est produit, reproduit et transformé. L'article est basé sur l'élaboration par Raymond Murphy de l'approche weberienne en vue d'une théorie de « la fermeture sociale ». Dans cette perspective, le statut professionnel est compris comme résultat de la stratégie efficace de groupes professionnels collectifs cherchant à exclure d'autres groupes rivaux du marché et à obtenir le monopole dans leur secteur d'activité. Enfin, l'auteur débat des effets et des conséquences que peut avoir ce type de professionnalisation de la formation des enseignants sur le métier d'enseignant en Finlande.

Abstract

The paper does not focus on teacher professionalism but rather on the professionalist tendencies and pursuits of teacher educators. It intends to analyse the Finnish experience, which might be seen valuable and unique from international perspective because teacher training has been completely moved into the university level since the 1970s. The

* - Hannu Simola, Université de Tampere, Finlande.

** - Risto Rinne, Université de Turku, Finlande.

field of education will be seen as a social field, as a multidimensional space of positions, dispositions, and relationships in which the way of life and the expert discourse admitted to be authoritative is produced, reproduced and transformed. The paper is based on Raymond Murphy's elaboration of the Weberian approach towards a theory of « social closure ». In this perspective, professional status is understood as a result of the successful strategy of collective occupational groups seeking to exclude other competing groups from the market and to achieve monopoly in their fields of activity. Finally, the paper discuss the effects and consequences that this kind of professionalisation of teacher education may have to the Finnish teacherhood.

Introduction

La professionnalisation de l'enseignement est devenue l'un des éléments incontournables dans la majorité des débats universitaires anglo-américains sur l'amélioration de l'école. Deux rapports américains de la fin des années 1980 (*Une Nation formée* et *L'enseignant de demain*) ont particulièrement contribué à forger la conviction quasi unanime selon laquelle l'enseignement devrait être considéré davantage comme un travail professionnel classique, à l'instar de celui du médecin par exemple. De plus, dans des débats plus récents sur la restructuration pédagogique, les efforts de professionnalisation de l'enseignement ont été perçus comme des instruments d'autonomisation pour les écoles et les enseignants – ou, pour citer Joseph Murphy (1993, p. 15): « La dynamique la plus puissante de la restructuration actuelle réside dans le passage d'une vision technique à une vision professionnelle de l'enseignement. » S. F. Rallis (1990, p. 15) explique de même comment la restructuration contribue à « une conception élevée » de l'enseignement.

Dans cet article cependant, nous n'insisterons pas sur le professionnalisme de l'enseignant mais plutôt sur les tendances et les aspirations professionnalisantes des formateurs d'enseignants. Il s'agit d'une orientation initiée par David Labaree (1992), qui a montré que les plus intéressés par la professionnalisation de l'enseignement ne sont pas les enseignants eux-mêmes ni même leurs syndicats mais les formateurs universitaires. Nous analyserons l'expérience finlandaise qui pourrait être considérée comme digne d'intérêt et même unique au niveau international car la formation des enseignants appartient totalement au domaine universitaire depuis les années 1970. La formation des enseignants du primaire est passée au niveau de la Maîtrise en 1978. Cette décision signifiait que, dès lors, tous les élèves enseignants du primaire devaient être titulaires d'une Maîtrise d'éducation, ce qui implique un mémoire de Maîtrise en Sciences de l'éducation. L'universitarisation est toujours restée essentielle et, depuis 1995, toute la formation des enseignants de maternelle a été transférée à

l'université, au niveau Licence. Cependant ces décisions politiques ont créé un nouveau groupe dans les universités : les formateurs d'enseignants. Nous considérerons le domaine de l'enseignement comme un domaine social, comme un espace multi-dimensionnel de positions, dispositions et de relations dans lequel le mode de vie et le discours d'expertise admis comme faisant autorité sont produits, reproduits et transformés. Les individus, les groupes ou même les emplois n'évoluent pas dans l'espace social au hasard, car soit ils sont soumis aux forces qui structurent cet espace, soit ils résistent aux forces de ce domaine avec leur inertie spécifique.

Notre analyse est fondée sur l'élaboration par Raymond Murphy (1988) de l'approche weberienne pour une théorie de la « fermeture sociale ». La fermeture sociale comprend les processus par lesquels un groupe professionnel tente de réguler des situations de marché en accord avec ses propres intérêts. Dans cette perspective, le statut professionnel est compris comme un résultat de la stratégie réussie de groupes professionnels collectifs qui cherchent à exclure d'autres groupes rivaux du marché et à obtenir le monopole dans leurs secteurs d'activité. Du point de vue historique, la question traditionnelle est : Comment une formation professionnelle peut-elle réussir à faire obtenir un statut social, des privilèges et finalement une position de monopole sur le marché ?

Nous tiendrons compte de trois problèmes importants en utilisant l'approche de la fermeture sociale pour une étude sociologique des professions. Tout d'abord, le rôle de l'état est essentiel. Comme le dit Magali Sarfatti Larson (1977), dans le capitalisme libéral, l'idéal d'une profession libre et autonome n'est rien d'autre qu'un idéal. De plus, il sert en même temps d'idéologie, ce qui masque les véritables structures et relations sociales. Surtout dans le modèle professionnel sur le continent européen, l'état est traditionnellement « le détenteur de la violence symbolique légitime », le « lieu géométrique de toutes les perspectives », la « banque centrale qui garantit tous les certificats » (Bourdieu, 1990, p. 137). En second lieu, une professionnalisation réussie a pour préalable de parvenir à un consensus et de créer un ensemble de connaissances qui soit légitimé par la science. Le discours de l'expert faisant autorité doit être construit (Larson, 1990). Et troisièmement, pour qu'un projet de professionnalisation réussisse, il est nécessaire d'exclure les groupes rivaux au moyen de mécanismes de fermeture sociale. Il est évident que la poursuite de l'isolement et de la distinction plutôt que la solidarité et la coopération caractérise les relations avec les groupes professionnels les plus proches du secteur. Enfin, nous débattrons des effets et des conséquences que peut avoir ce type de professionnalisation sur le corps enseignant finlandais.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AU SERVICE DE L'ÉTAT ET DE L'ÉLABORATION DU PROGRAMME NATIONAL

Il est évident que l'évolution de la formation des enseignants a été étroitement liée à la politique générale de réforme de l'enseignement. Les années 1970 en Finlande ont parfois été décrites comme « l'Âge d'or des réformes ». Dans le cas de l'éducation, il se pourrait que cela ne soit pas si exagéré. Trois importantes réformes concernant la formation des enseignants ont été réalisées en Finlande. Tout d'abord, avec la réforme de l'école polyvalente (*Comprehensive School Reform*) (1972-1977), la scolarité obligatoire de huit ans et le lycée classique parallèle (*grammar school*) ont été remplacés par l'école polyvalente moderne, comprenant neuf années d'enseignement obligatoire. Les enseignants du primaire ont occupé davantage d'espace dans cette école polyvalente en enseignant alors à toutes les classes d'âge du niveau 1 au niveau 6. Deuxièmement, la réforme de la formation des maîtres (1973-1979) a concerné la formation des enseignants d'écoles polyvalentes et également des établissements secondaires. La réforme a touché de façon radicale la formation des maîtres du primaire. Leur formation a été transférée des écoles normales et des séminaires des petites villes aux toutes nouvelles facultés de Sciences de l'éducation universitaires créées par cette réforme. Enfin, en 1979, la formation des maîtres du primaire a été de manière assez inattendue élevée au niveau de la Maîtrise. Ceci a considérablement accru le rôle et l'étendue des études pédagogiques dans la formation. En termes de nombre, la formation des enseignants est l'une des filières les plus importantes du système universitaire finlandais. Plus d'un étudiant sur dix poursuit des études dans tel ou tel type de formation des enseignants, et un étudiant sur cinq qui s'inscrit, envisage de devenir enseignant (voir Simola, 1993 ; Rinne, 1988). Non seulement le développement de la formation des maîtres mais aussi celui de l'éducation comme discipline universitaire en général, ont été fortement tributaires de la politique de l'État. Le rapport d'évaluation de la recherche pédagogique établi par l'Académie de Finlande met l'accent sur la science en tant que source de connaissances utiles pour l'État : « La forte croissance des sciences de l'éducation a principalement résulté du fait qu'elles font maintenant partie des activités de réforme et d'évaluation de l'état de sorte qu'elles suscitent de grands espoirs en tant que telles » (*Recherche Pédagogique de Finlande*, 1990, p. 32). C'est la réforme de l'école polyvalente des années 1970 qui a finalement offert aux sciences de l'éducation finlandaises la possibilité de gagner la légitimité politico-administrative ainsi que sociale requise pour son expansion. Pour les chercheurs en sciences de l'éducation, l'« universitarisation » de la formation des enseignants a signifié une expansion dans le domaine universitaire garantie par l'état ; pour les formateurs, ce fut une élévation au rang de profession, légitimée par la science.

Nous avons centré notre article sur une discipline finlandaise très particulière des sciences de l'éducation pour la formation des enseignants, la *didactique*, car celle-

ci s'est révélée être l'élément légitimant crucial de la formation finlandaise, comme l'ont reconnu de nombreux formateurs d'enseignants. Le programme standardisé officiel de l'école polyvalente est devenu l'un des cadres les plus importants dans le développement de la didactique finlandaise. À cet égard aussi, la relation entre la didactique et le programme officiel de l'état est le problème important. Selon Pertti Kansanen (1986), un des principaux didacticiens finlandais, le programme formel et officiel, statutairement défini et sans cesse élargi, des écoles polyvalentes a, en pratique, viré vers la didactique, ce que les manuels scolaires et les cours de didactique sont tenus d'expliquer et de justifier. Kansanen caractérise la didactique comme une éthique normative ou une justification du programme officiel. La didactique est liée, en effet, au programme national de telle manière qu'elle ne peut pas être comprise comme une science descriptive ou une théorie de l'enseignement. Au contraire, la didactique finlandaise devrait être vue comme normative et comme mécanisme de gouverne politique. Une autre autorité en la matière, Erkki Lahdes (1986) met aussi l'accent sur l'imbrication de la didactique et du programme écrit officiel. Il définit la didactique comme une présentation générale des moyens par lesquels on cherche à réaliser ce programme. Alors que le programme est plutôt un moyen stratégique, la didactique est plutôt tactique. En soi, il n'y a rien qui empêche en principe la fusion du programme et de la didactique, et de ne les considérer que comme des niveaux différents du programme ou de la didactique, selon Lahdes. Ainsi, il est juste de conclure que jusqu'au milieu des années 1990 au moins, la didactique finlandaise comme « science de l'éducation pour la formation des enseignants » dépendait fortement du programme d'état officiel auquel elle était liée. Le programme national et la didactique étaient considérés comme les deux faces d'une pièce.

Ulf P. Lundgren (1991) a mené une analyse intéressante de la relation entre la réflexion pédagogique fondée sur la psychologie et les réformes scolaires effectuées par l'État. Il déclare qu'il y a deux notions de base derrière les réformes des programmes au cours des dernières décennies. Tout d'abord, il y a « la notion progressiste selon laquelle le programme devrait être centré sur les demandes et les expériences de chaque enfant », et en second lieu, « la notion pragmatique selon laquelle les objectifs de l'enseignement devraient précisément être énoncés et établis d'après une analyse de la demande ». (*ibid.*, p. 46) Il voit un lien étroit entre ceci et le fait que la psychologie a été établie comme base de la majeure partie de la recherche pédagogique, et que les buts devraient être formulés afin de spécifier le comportement attendu. Les notions progressistes et pragmatiques étaient étroitement liées : les buts comportementaux étaient influencés par la psychologie de l'apprentissage et étaient des préalables à l'évaluation. Des objectifs précisément définis ont aussi permis aux décideurs d'évaluer et de choisir entre des méthodes et des matériaux comparables pour l'enseignement. Les réformes des programmes en Finlande et ailleurs dans les années 1970 et 1980 avaient tendance à être semblables. C'était des réformes qui, bien qu'elles ne soient pas fondées directement sur des décisions

politiques, ont été successivement mises en œuvre par l'intermédiaire de matériaux pédagogiques et du consensus croissant à propos des fondements du programme.

L'individualisme psychologique étroit de la didactique et de la politique de réforme pédagogique, où les buts sont formulés en tant que comportement de chaque apprenant, constitue la base du consensus sur l'élaboration du programme. Lundgren affirme que les chercheurs en sciences de l'éducation et la politique éducative avaient des intérêts communs. La recherche pédagogique a lutté pour être reconnue comme science sociale fondée empiriquement et elle est devenue, d'un point de vue économique, dépendante d'une bureaucratie croissante. Pour les décideurs il était important d'obtenir la légitimation scientifique de leurs efforts et de leurs réformes. Pour les chercheurs il était également important de légitimer des études simples, isolées et empiriques ainsi que des idées et des innovations pédagogiques, en tant que recherche scientifique.

Cela signifie que lorsque le chercheur apparaît comme un innovateur, elle ou il sert facilement en même temps de légitimateur loyal et non-critique des incessantes réformes. Il est peu vraisemblable que la recherche pédagogique aboutisse à des explications critiques du système éducatif ou du programme car les connaissances acquises concerneront principalement ce que l'apprenant individuel peut faire, plutôt que la façon dont les systèmes éducatifs fonctionnent. Dans le cours ininterrompu des réformes éducatives, il n'y a pas de temps ni de nécessité pour que la recherche se demande comment créer des conditions favorables pour chaque apprenant et quelles sont les contraintes et les possibilités de changement.

VERS UNE PÉDAGOGIE DÉCONTEXTUALISÉE, FONDÉE SUR LA PSYCHOLOGIE ET INDÉPENDANTE DE L'ÉCOLE

La tradition pédagogique finlandaise est fortement teintée de ce qu'on peut appeler « l'herbartisme ». Alors que l'épanouissement de la pédagogie fondée par le célèbre philosophe Suisse Johan Friedrich Herbart (1776-1841) était déjà largement passé dans le reste de l'Europe, il n'atteignit la Finlande qu'à la fin du XIX^e siècle. Bien que l'herbartisme dans la pédagogie universitaire fût démodé dans les années 1920, le seul manuel de didactique qui soit utilisé dans les séminaires de formation des maîtres jusqu'à la seconde guerre mondiale était celui d'Herbart-Ziller. Herbart insistait fortement sur la psychologie comme science qui forme la base même de la didactique. Le célèbre « triangle herbartien » se trouve dans les documents officiels finlandais pour la formation des enseignants jusque dans les années 1960, au moment où l'éthique disparaît, où la psychologie se transforme en psychologie pédagogique et lorsque les sciences de l'éducation deviennent la base scientifique des études dans la formation. La tradition pédagogique finlandaise a donc un lien

très fort avec la psychologie comme base de la didactique, surtout en ce qui concerne la formation des enseignants.

La tradition herbartienne fut éliminée de la formation des maîtres en Finlande en 1944 avec la sortie d'un manuel de didactique écrit par Matti Koskenniemi, une éminente figure universitaire dans le domaine éducatif finlandais, des années 1950 aux années 1960. Pendant cette période, la tradition fondée sur la psychologie se poursuivit mais fut fortement influencée par une mission d'instruction sociale. En liaison avec le code du programme civique et moral, les mots clés du mouvement progressiste finlandais de la « nouvelle école » depuis 1930 étaient *Die Arbeitsschule*, avec cahiers de travail et éducation sociale plutôt que l'individualisme centré sur l'enfant. La psychologie sociale de la classe et le contexte scolaire avec son caractère obligatoire et de masse forgé par l'histoire furent explicitement présents et servirent à façonner la vie institutionnelle d'un groupe de futurs citoyens.

La psychologisation des sciences de l'éducation fut étroitement liée à l'orientation vers la « *gestalt* » psychologie, la psychologie « profonde » et les tests d'intelligence. Le premier laboratoire de psychologie finlandais fut fondé à l'université de Turku en 1921 et la première chaire professorale en 1936 à la Faculté d'Éducation de Jyväskylä. Les sciences de l'éducation eurent beaucoup de difficultés à prendre le contrôle de la nouvelle psychologie pédagogique, car le domaine était fortement associé à la psychologie « pure » et à la philosophie « pure ». Après la seconde guerre mondiale et jusqu'aux années 1970, les sciences de l'éducation finlandaises s'orientèrent de plus en plus vers la recherche pédagogique empirique. Progressivement, elles devinrent des sciences appliquées à caractère psychologique et didactique, et elles commencèrent en même temps à utiliser la recherche psychologique fondée sur les mathématiques et la statistique. Le développement rapide du système éducatif nécessita de plus amples informations sur les écoles ainsi que sur les élèves, et les tests d'intelligence à grande échelle sur les élèves constituèrent un important domaine de la recherche pédagogique.

Bien qu'avant la seconde guerre mondiale l'approche expérimentale fût utilisée dans une certaine mesure en psychologie pédagogique, la majeure partie de la recherche finlandaise en éducation avait alors pris une orientation historique et philosophique. Dans les années 1950, les sciences de l'éducation commencèrent à lutter pour une reconnaissance universitaire et dans les années 1960, la didactique empirique acquit la position dominante. Le modèle de la didactique se trouvait dans la psychologie pédagogique voisine. Le lien étroit entre la didactique et la psychologie apparaît aussi clairement quand on tente de déterminer la place de la didactique finlandaise dans les publications pédagogiques anglo-américaines. Kansanen compare les manuels américains de psychologie pédagogique à ceux de didactique finlandaise : « On s'aperçoit très vite que [...] les manuels (de psychologie pédago-

gique) compartent deux parties: la psychologie pédagogique, au sens strict du terme, et une partie consacrée aux conseils normatifs qui ressemble beaucoup à la didactique. » (Kansanen 1990, p. 278)

La période de l'école polyvalente (*comprehensive school*) a jusqu'ici été dominée par un manuel de didactique entre tous – celui de Lahdes, Professeur émérite de didactique et le premier secrétaire du Comité des programmes pour l'école polyvalente de 1970. L'ouvrage en est à sa 13^e édition et il a été réécrit trois fois. Les révisions ont été effectuées en fonction des changements de conception de la psychologie pédagogique. Le comportementalisme manifeste de la fin des années 60 a été teinté par les influences des stratégies d'apprentissage de la maîtrise et par les idées structurales de SCT. Clarke à la fin des années 70. Dans les années 80, Lahdes annonça pour la psychologie de l'apprentissage, un tournant « moderne » du comportementalisme vers le cognitivisme. Il qualifie de constructiviste l'approche du dernier ouvrage et fait référence au chercheur suisse et disciple de Jean Piaget, Hans Aebli, comme figure la plus influente. Cependant, l'arrière-plan de la didactique finlandaise fondé sur la psychologie a fixé, par des liens très forts, toute la légitimation de la formation des maîtres finlandaise à la théorie psychométrique et à l'évaluation statistique qui constituèrent le contenu fondamental de la méthodologie pédagogique.

Kansanen (1993) a montré la distinction entre les concepts de « pédagogie scolaire » et de « didactique ». Les deux concernent le processus d'enseignement mais la pédagogie scolaire est orientée vers les sciences sociales, surtout la sociologie de l'éducation, alors que la perspective de la didactique provient de la philosophie et de la psychologie pédagogique. Le sujet de la pédagogie scolaire est l'École en tant que système social avec ses facteurs d'encadrement qui limitent les procédures didactiques et les possibilités des enseignants et des élèves. Ainsi la pédagogie scolaire cherche à construire une théorie de l'enseignement. Au contraire, la didactique concerne l'enseignant et l'élève individuellement et tente de construire des modèles et des théories universels de l'enseignement. Cependant, comme le fait remarquer Kansanen, « chaque fois que nous essayons de mettre ces modèles en pratique, nous avons besoin de la pédagogie scolaire et des théories de l'enseignement. » (*ibid*, p. 25)

D'après notre analyse historique du discours de l'État sur l'éducation (Rinne, 1988 ; Simola, 1998a), on peut conclure que jusqu'à présent la didactique finlandaise n'a pas beaucoup fait appel à l'« aide de la pédagogie scolaire et des théories de l'enseignement ». Au contraire, il y a eu une tendance en faveur d'une didactique pure, d'une sorte de science de l'enseignement abstraite, non-historique et décontextualisée. L'enseignement en tant qu'institution forgée historiquement pour l'enseignement de masse obligatoire a tendance à être ignoré et considéré comme inintéressant. Les activités quotidiennes d'enseignement et d'apprentissage à l'école, le système socio-

culturel du temps, de l'espace et des rituels – pour citer Tyack et Cuban (1995), « la grammaire de l'enseignement » – semblent être hors de propos ou même absents lorsque l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage est prévue et mise en œuvre. Le « véritable » savoir sur l'enseignement dans le discours d'État à propos de l'enseignement finlandais pourrait être caractérisé dans sa décontextualisation par les termes « pédagogie indépendante de l'école » : une science de la manière dont le professeur devrait enseigner et dont l'élève devrait apprendre au sein de l'école – comme si ce n'était pas l'école.

En gardant à l'esprit que cette description concerne le discours de l'État sur l'enseignement en Finlande, on peut se demander comment elle rend compte de la « didactique » enseignée et apprise lors de la formation pratique des maîtres. Nous avons présenté ailleurs (Simola, 1998a) une analyse systématique des réformes de programmes au niveau des départements dans la formation des maîtres du primaire dans les universités finlandaises au cours des années 1980 et au début des années 1990. Les réformes effectuées dans le contenu des documents de formation des maîtres montrent clairement que, dans les programmes des départements également, la voie a conduit au même type de didactique décontextualisée. Il est difficile de trouver une quelconque référence au besoin de sociologie ou d'histoire de l'éducation dans le discours de l'État sur l'enseignement depuis la fin des années 1970. Il n'y a eu jusqu'au milieu des années 1990 dans les programmes pour le diplôme d'instituteur du primaire que très peu de cours obligatoires comportant des références potentielles au caractère socio-historique et institutionnel du contexte scolaire et ils représentaient moins de cinq pour cent des études pédagogiques. On insiste sur ce que l'école aurait dû être plutôt que sur ce qu'elle a été. L'enseignement institutionnel n'apparaît dans les textes des programmes que comme une mission neutre, naturelle et bien intentionnée. L'école comme contexte socio-historique institutionnel pour l'enseignement, et l'apprentissage n'existe pas dans la formation des maîtres. Malgré l'augmentation des études contextuelles dans certains départements depuis le milieu des années 1990, la dimension historique de l'enseignement comme institution sociétale est toujours en grande partie absente. Dans ces programmes, « la science pédagogique pour la formation des enseignants » apparaît véritablement comme une « didactique indépendante de l'école » (Simola 1998b). C'est peut-être pourquoi le rapport d'évaluation national des sciences de l'éducation rédigé par l'Académie finlandaise définit la recherche didactique finlandaise comme une série d'études qui ont souvent pour objectif « l'enseignement scolaire » mais qui ne s'intéressent cependant pas à « l'enseignement et à l'apprentissage dans l'école » (*Educational...*, 1990, p. 56).

ISOLEMENT, EXCLUSION ET DISTINCTION : L'AVÈNEMENT DE LA FERMETURE DIDACTIQUE

Bien que la première chaire de sciences de l'éducation ait été fondée dès 1852, l'augmentation du nombre de chaires professorales fut très lente durant les cent premières années. Au début des années 1970, il n'y avait que sept professeurs à temps complet mais au début des années 1980, il y en avait déjà plus de 30 du fait de l'intégration de la formation des maîtres du primaire à l'enseignement supérieur. En 1995, il y avait 50 professeurs à temps complet et 83 professeurs associés. L'augmentation du personnel chargé de la formation des enseignants a été très rapide au sein du personnel universitaire de l'enseignement supérieur finlandais depuis les années 1970 et seulement comparable à la filière économique (Kivinen & Rinne, 1990).

Les principales luttes de pouvoir symbolique et de relations de pouvoir dans tout domaine universitaire tournent autour de l'attribution d'un nom et de l'occupation des postes universitaires les plus élevés, les chaires professorales. Nous allons examiner la division des postes de professeurs dans le domaine de l'éducation et de la formation universitaire des enseignants. En 1995, deux professeurs sur trois (88) travaillaient à la formation des enseignants. À l'aube de la réforme de 1975, lorsque les facultés d'éducation furent fondées, la proportion correspondante était moitié-moitié et le nombre de professeurs affectés à la formation d'enseignants était légèrement supérieur à 30; la quantité a donc triplé. Plus d'un tiers des professeurs en 1995 représentaient directement le domaine de la didactique (le nombre s'élevant à 48 professeurs). Il est également frappant que la grande majorité de ceux-ci ne sont pas à temps complet mais associés. La proportion (26 %) représentée par l'enseignement « général » est nettement plus faible. De plus, des domaines aussi fondamentaux que la psychologie pédagogique et la sociologie de l'éducation, qui essaient de maintenir les liens avec les autres sciences « fondamentales » à l'extérieur de la faculté n'ont qu'une représentation mineure dans le professorat. Le nombre et la proportion de professeurs de didactique se sont accrus beaucoup plus vite que ceux des professeurs d'enseignement général ou que ces postes de professeurs liés aux sciences en dehors de la Faculté de Sciences de l'éducation. En résumé, cette évolution montre que l'invasion de la didactique a occupé la majeure partie de l'espace au sein du domaine de l'éducation et de la formation des enseignants.

En conséquence, un groupe d'évaluation nommé par l'Académie de Finlande a fait état des grandes difficultés dans l'attribution de certains postes universitaires dans l'éducation. Les déclarations émises par les experts invités semblent indiquer que les universités ont abaissé le niveau d'exigence requis (cf. *Educational...*, 1990). De plus, ce groupe rapporte que « seuls quelques professeurs titulaires poursuivent des

recherches intensives dans leurs domaines spécifiques ou dirigent un groupe de recherche. [...] L'intégration de la formation des enseignants aux universités et la création de facultés d'éducation spécifiques a affaibli les liens de la recherche pédagogique avec les domaines voisins » (*ibid*, p. 18).

Même si l'état avec sa politique de réforme pédagogique représente une force centrale dans la constitution de l'espace social pour les formateurs d'enseignants, c'est dans le domaine universitaire que ce nouveau groupe doit lutter pour une position parmi les autres disciplines. Dans le secteur universitaire américain, les formateurs d'enseignants semblent, selon diverses études, constituer le groupe de statut inférieur et leur origine socioculturelle est également plus basse que celle d'autres groupes universitaires. La distinction entre éducation (surtout politique pédagogique et administration de l'éducation) et formation des enseignants a été cruciale aux États-Unis de sorte que cette dernière s'est trouvée nettement au-dessous de la première dans la hiérarchie.

En Finlande, les étudiants ainsi que les professeurs formateurs d'enseignants viennent aussi de milieux sociaux inférieurs à ceux de leurs collègues universitaires d'autres disciplines. Les professeurs d'éducation viennent bien plus souvent de milieux ouvriers ou agricoles que les autres professeurs finlandais. Selon une étude finlandaise, plus de la moitié des pères de professeurs d'éducation étaient ouvriers de l'industrie ou agriculteurs alors que parmi les pères de professeurs d'histoire, par exemple, la proportion était de moins d'un sur cinq. Une autre étude révèle de façon très semblable dans une analyse analogue qu'une caractéristique typique des professeurs d'éducation est leur milieu d'origine ouvrière. Ceci est en partie dû au fait que même aujourd'hui de nombreux professeurs d'éducation font carrière après avoir d'abord été instituteurs (du primaire). Les nouveaux formateurs n'ont pas non plus beaucoup de capital économique à leur disposition car ils n'ont pas beaucoup de liens avec le secteur privé de l'économie de marché ; leurs étudiants aussi sont la plupart du temps employés dans des postes mal payés du secteur public.

Dans le domaine universitaire, un milieu social relativement bas peut représenter un handicap pour les chercheurs en sciences de l'éducation qui veulent se frayer une voie et occuper un poste élevé associé à l'excellence universitaire et au prestige si typique de tant d'autres groupes professionnels de ce secteur. Si c'est le cas des chercheurs traditionnels en sciences de l'éducation, dont la discipline a néanmoins occupé la première chaire d'éducation en Finlande dès 1852 et qui se sont organisés au sein de leurs propres départements depuis 1940, la position des formateurs d'enseignants, en tant que nouveaux universitaires, doit être encore plus difficile. Au début des années 70, lorsque la formation des instituteurs a été transférée à l'université, pratiquement tout le personnel enseignant de ces centres de formation est devenu de fait membre de la faculté. Il est évident que ceci n'a pas rehaussé la

« crédibilité universitaire » de la formation des enseignants ni celle des formateurs au sein des anciennes et vénérables disciplines universitaires.

Depuis les années 1980, il y a diverses critiques contre l'isolement et le manque de relations interdisciplinaires dans la formation des enseignants et les sciences de l'éducation en général. On a dit que la création de facultés d'éducation scientifiquement étroites – telles que les « unités de formation d'enseignants » – était la raison fondamentale de cette tendance. Le rapport d'évaluation de l'Académie finlandaise sur la recherche pédagogique déclare : » La création de facultés de Sciences de l'éducation indépendantes (comme les unités de formation d'enseignants) a impliqué le rétrécissement des sciences de l'éducation, une position plus centrale pour la formation des enseignants à présent par rapport aux dernières décennies et un gouffre croissant entre l'éducation et ses disciplines universitaires voisines. » (*Educational...*, 1990, p. 4)

Il existe au moins deux fronts sur lesquels la formation et la didactique doivent lutter en vue d'une distinction et du droit à l'existence universitaire. Le premier front se situe entre la nouvelle didactique et les anciennes sciences sociales, les sous-disciplines de l'éducation, c'est-à-dire la philosophie, la sociologie et l'histoire de l'éducation. Un autre front a été établi contre les anciennes disciplines diverses, avec leurs caractéristiques distinctes liées aux humanités et aux sciences : c'est-à-dire la didactique des mathématiques contre les mathématiques, la didactique de l'histoire contre l'histoire, etc.

La fermeture semble être totale sur le premier front. Si l'on considère les sous-domaines des postes professoraux, on remarque qu'en 1995, aucune des 90 chaires professorales destinées à la formation des enseignants n'était définie comme poste de sociologie, d'histoire ou de philosophie de l'éducation. La majorité des postes étaient affectés explicitement à la didactique, y compris ses diverses branches, et seulement quelques uns à la psychopédagogie et à l'éducation spéciale. Le même type de profil apparaît également clairement dans d'autres postes d'enseignement. Dans la formation des enseignants en Finlande, il ne semble pas nécessaire d'avoir quelque expérience que ce soit en sciences sociales. Il n'y a aucun besoin de connaissances sur le contexte socioculturel de l'enseignement et de l'apprentissage à l'école. Ce phénomène d'isolement ne concerne pas seulement la formation des enseignants. Le rapport d'évaluation de l'Académie finlandaise critique en termes très fermes la recherche en psychopédagogie dans son ensemble comme étant isolée de la recherche générale en psychologie et en retard par rapport développement de celle-ci (*Educational...*, 1990, p. 61 et p. 65). Des remarques similaires sont énoncées par un groupe international d'évaluation de la formation des enseignants. Selon ce groupe, le rôle de la psychologie du développement et la psychologie de l'apprentissage était considéré comme mineur et les liens avec les départements de psychologie apparaissaient comme inexistantes.

Dans la lutte pour la domination sur le deuxième front, celui des disciplines, la mesure décisive fut prise en 1972, lorsque les postes de didactique des disciplines furent instaurés dans les tout nouveaux départements de formation des enseignants et non pas dans les anciens départements disciplinaires. Cette victoire a mené peu à peu à la situation où de plus en plus de pouvoir de décision à propos de la formation disciplinaire des enseignants a été transféré aux départements de formation. On peut appeler cette tendance « didactisation de la formation disciplinaire des enseignants ». Depuis les années 1970, le rôle des représentants des disciplines dans les commissions de formation est devenu de plus en plus marginal. Selon le rapport de commission de 1989, la tendance à la didactisation est allée si loin qu'il a été recommandé aux enseignants des disciplines de rédiger leur thèse de maîtrise en « didactique de la discipline » et non plus dans les disciplines traditionnelles de leur matière d'enseignement. La commission a même proposé de créer un programme de Doctorat de didactique séparé. Dans les récents rapports des commissions, cependant, on remarque des symptômes d'intérêts conflictuels et de défis potentiels au monopole de la didactique disciplinaire comme seule autorité compétente et légitime dans l'enseignement scolaire.

REMARQUES EN CONCLUSION

Le développement de la didactique comme « science de l'enseignement » a été à l'origine fondée sur la psychologie et dépendante au début de l'empirisme. Cependant, alors qu'aux États-Unis, par exemple, les sciences de l'éducation sont toujours liées à la psychopédagogie et sont dominées par elle, il existe en Finlande, comme seule discipline universitaire de plus en plus importante, la didactique en tant que science pédagogique pour la formation des enseignants. La didactique finlandaise a constamment recherché le monopole total, couvrant à la fois la discipline et la connaissance contextuelle de l'enseignement.

Deux autres caractéristiques de la didactique finlandaise paraissent ici importantes. Premièrement, elle a fortement dépendu et été liée au programme d'État officiel, jusqu'au milieu des années 1990 au moins. Les plus éminents professeurs de formation finlandais définissent le concept de didactique comme analogue à ce programme ou à sa justification et à son explication théorique. Deuxièmement, le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage, l'école en tant qu'institution socio-historique, n'est d'aucun intérêt en didactique. Elle semble plutôt rechercher des modèles et des théories de l'enseignement et de l'apprentissage universels et indépendants du contexte, se concentrant clairement sur l'enseignant et l'apprenant individuels. Cette didactique individualiste et universaliste s'est orientée vers une étude abstraite, non historique et décontextualisée de la manière dont on *devrait* enseigner à un être humain et dont celui ou celle-ci *devrait* apprendre. Étrangement, elle est devenue une sorte de pédagogie « indépendante de l'école ».

Notre conclusion c'est que, dans la formation des enseignants finlandaise, il y a trois courants professionnalisant qui produisent et reproduisent un discours pédagogique décontextualisé. Le premier se caractérise par une recherche professionnalisante de la légitimation par la science. Le préalable à la réussite d'un tel projet de professionnalisation est de parvenir à un consensus cognitif et de créer un ensemble de connaissances qui soit légitimé par la science. Ainsi l'image d'une didactique autonome, authentique et confiante peut se révéler très attrayante tout simplement pour les formateurs d'enseignants qui luttent pour la légitimation en tant que nouveaux venus dans le domaine de l'enseignement supérieur. À cet égard, il est sans doute plus compréhensible que la didactique ait rejeté l'« aide » des anciennes disciplines voisines telles que la sociologie ou l'histoire.

Le second courant pourrait s'appeler le loyalisme professionnel envers les réformes pédagogiques de l'état. Du point de vue de la professionnalisation, la mission évidente au service de l'État – l'engagement fort envers ses réformes pédagogiques et le programme officiel – a été précieuse et productive pour les formateurs d'enseignants et la didactique. On s'en aperçoit avec l'augmentation très rapide des postes professoraux de formation et de didactique. Cependant, bien qu'utile aux intérêts professionnels, le lien étroit avec l'état transforme facilement les formateurs en légitimateurs non critiques des incessantes réformes pédagogiques.

Le troisième courant professionnel conduit à une lutte pour la distinction avec les disciplines rivales. Alors que la recherche de théories appropriées sur l'enseignement et l'apprentissage devrait inévitablement appeler l'appui des disciplines voisines, le courant professionnalisant, qui mène les formateurs à lutter pour le monopole et la distinction dans ce domaine, a tendance à aller à l'encontre de ce besoin évident. Nous avons remarqué de nombreux indices d'exclusion et de fermeture, non seulement vis-à-vis des sciences sociales, des anciennes humanités et des sciences, mais même aussi de l'ancien fondement de la didactique elle-même – la psychologie.

Le capital culturel et social relativement bas et l'appartenance à un milieu petit bourgeois a peut-être aussi déterminé des stratégies isolantes dans la lutte universitaire. Depuis les années 80, diverses critiques sont émises contre l'isolement et le manque de relations interdisciplinaires dans la formation des enseignants et les sciences de l'éducation en général. Il est évident que l'isolement ne peut pas être une très bonne stratégie de lutte dans le domaine de l'enseignement supérieur, du moins à long terme. On peut supposer que le milieu social inférieur des formateurs universitaires d'enseignants en Finlande représente pour eux un handicap dans l'obtention de postes élevés dans le milieu universitaire en général.

Quelles ont été les conséquences et les effets de cette banque de connaissances sur le professorat finlandais? On pourrait conclure que, jusqu'au milieu des années

1990 au moins, il a été difficile de trouver des liens explicites entre savoir didactique et savoir contextuel dans les programmes des départements de formation finlandais. Les études contextuelles en constante régression ont eu tendance à demeurer insulaires à un macro-niveau, légitimant et réifiant la politique de l'état dans l'archipel pédagogique didactisé du système de connaissances des futurs enseignants. En ce qui concerne les programmes, à la fois aux macro, mezzo et micro niveaux, du niveau de la société à celui de l'école et de l'élève, les nouveaux enseignants semblent traverser leur formation universitaire pratiquement sans aucune notion du caractère socio-historique, institutionnel et culturel de l'enseignement. Selon la formation qu'ils auront eue, ils percevront l'école comme un phénomène purement pédagogique ou purement didactique. On peut considérer cette décontextualisation du discours pédagogique comme un excellent exemple de « non-reconnaissance » de l'enseignement. Elle peut se résumer comme suit en analysant l'universitarisation et la scientification de la formation des enseignants: « De cette façon l'image de l'école est renforcée comme institution naturelle, extérieure aux questions de pouvoir sociétal, où des techniciens pédagogues parfaitement formés font de leur mieux pour le bien de tous. Cette non-reconnaissance de la nature fondamentale de l'école et de la formation des enseignants semble bel et bien être l'une des conditions opérationnelles nécessaires à la formation institutionnelle des enseignants. » (Kivinen & Rinne, 1990, p. 18.)

(article traduit par Joëlle Oulhen et revu par Raymond Bourdoncle)

BIBLIOGRAPHIE

BOURDIEU P. (1990). – *In other words. Essays towards a reflexive sociology*, Cambridge, Polity Press.

Educational research in Finland (1990). – « Kasvatustieteellinen tutkimus Suomessa. Valtion yhteiskuntatieteellisen toimikunnan asettaman arviointiryhmän raportti » (*Educational research in Finland. Report of a evaluation group appointed by the Research Council for the Social Sciences*), Helsinki, Suomen Akatemian julkaisuja 1/1990, Valtion painatuskeskus.

KANSANEN P. (1986). – « Antaako didaktiikka opettajalle välineet? » (*Does didactics provide the teacher with the tools s/he needs?*), *The Finnish Journal of Education Kasvatus*, 17 (1), pp. 12-22.

KANSANEN P. (1990). – « Éducation as a Discipline in Finland », *Scandinavian Journal of Educational Research*, 34 (4), pp. 271-284.

KANSANEN P. (1993). – « Några allmänna reflexioner över didaktikens väsen », *Didaktisk tidskrift*, (3), pp. 17-29.

KARI J. (ed.). (1991).- *Didaktiikka ja opetus suunnittelu*, Helsinki, WSOY.

KIVINEN O. & RINNE R. (1990). – « The university, the state and professional interest groups: A Finnish lesson in university development policy », *Higher Education Policy*, 3 (3), pp. 15-18.

LABAREE D. F. (1992). – « Power, knowledge, and the rationalization of teaching: A genealogy of the movement to professionalize teaching », *Harvard Educational Review*, 62 (2), pp. 123-154.

LAHDES E. (1986). – *Peruskoulun didaktiikka* (The Didactics for Comprehensive School), Helsinki, Otava.

LAHDES E. (1997). – *Peruskoulun uusi didaktiikka* (New Didactics for the Comprehensive School), Helsinki, Otava.

LARSON M. S. (1977). – *The rise of professionalism. A sociological analysis*, Berkeley, University of California Press.

LARSON M. S. (1990). – « In the matter of experts and professionals, or how impossible it is to leave nothing to unsaid »; in R. Torstendahl & M. Burrage (ed.), *The formation of professions. Knowledge, state and strategy*, London, SAGE Publications, pp. 24-50

LUNDGREN U. P. (1991). – *Between education and schooling: Outlines of a diachronic curriculum theory*, Geelong, Australia, Deakin University.

MURPHY J. (1993). – *Restructuring Schooling Learning >From Ongoing Efforts*, Corwin Press.

MURPHY R. (1988). – *Social closure. The theory of monopolization and exclusion*, Oxford, Calderon Press.

RALLIS S.F. (1990). – « Professional leaders and restructured school », in B. Mitchell & L. Cunningham (eds.) *Educational leadership and changing contexts of families, communities and schools*, Chicago, University of Chicago Press.

RINNE R. (1988). – « The formation of popular teacher profession in Finland », in T. Iisalo & R. Rinne (eds.) « Historien om läraren i Norden », *Publications of Faculty of Education*, B26, University of Turku, pp. 106-148.

SIMOLA H. (1993). – « Educational Science, the State and Teachers. Forming the corporate regulation of teacher education in Finland », in T. S. Popkewitz (ed.), *Changing patterns of power: Social regulation and teacher education reform in eight countries*, Albany, NY, State University of New York Press, pp. 161-210.

SIMOLA H. (1996). – « Didactics, Pedagogical Discourse and Professionalism in Finnish Teacher Education », in H. Simola & T. S. Popkewitz (eds.), *Professionalization and education*, University of Helsinki, Department of Teacher Education, Research Report 169, pp. 97-118.

SIMOLA H. (1998a). – « Decontextualizing Teacher's Knowledge: Finnish Didactics and Teacher Education Curricula during the 1980s and the 1990s », *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42 (4), pp. 325-338.

SIMOLA H. (1998b). – « Constructing a school-free pedagogy: decontextualization of Finnish state educational discourse », *Journal of Curriculum Studies*, 30 (3), pp. 339-356.

SIMOLA H., KIVINEN O. & RINNE R. (1997). – « Didactic Closure: Professionalization and Pedagogic Knowledge in Finnish Teacher Education », *Teaching and Teacher Education*, 13 (8), pp. 877-891.

TYACK D. & CUBAN L. (1995). – *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*, Cambridge, Mass, Harvard University Press.