

L'ouvrage fascinera par la vision kaléidoscopique qu'il offre d'un même objet, mais surtout parce que de ces saisies diverses émergent des convergences fortes. L'une d'elles est l'importance accordée, dans la compréhension de la pratique enseignante, au discours co-construit par le praticien et le chercheur lors de l'entretien. Il y a, peut-être, là, la voie pour dépasser l'opposition entre la pratique déclarée, toujours subjective, et la pratique observée qui ne livre pas le sens et les raisons des actions effectuées. Une autre convergence tient à la centration sur le registre pragmatique du fonctionnement de la classe, celui qui concerne le pilotage de la séance, la distribution de la parole, le contrôle du temps, la maîtrise des tensions, etc., au détriment du registre épistémique qui concerne le savoir et l'apprentissage. Ce dernier n'est pas absent, puisque les contributions de Christian Orange et de Magali Hersant lui sont consacrées, mais il est quantitativement minoré, et il semble que ce soit le premier qui, aux yeux de la plupart des contributeurs, soit le plus déterminant dans l'activité de l'enseignant.

Ces points de convergences, comme bien d'autres dans l'ouvrage, sont propres à susciter des débats. Ce n'est pas le moindre mérite du livre que de les ouvrir.

Sabine KAHN  
Université Libre de Bruxelles

WITTORSKI Richard (dir.) (2005). *Formation, travail et professionnalisation*, Paris : L'Harmattan, 205 p.

WITTORSKI Richard (dir.) (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?* Paris : L'Harmattan, 206 p.

161

Avant de présenter le livre récent (2008) dirigé par Richard Wittorski, on nous permettra de présenter un de ses ouvrages plus ancien (2005), qui manifeste des liens de continuité à la fois dans les objets et problématiques abordés et dans les auteurs sollicités. Cet ouvrage collectif initial explore les enjeux et les modalités de mise en œuvre de la professionnalisation, dans des champs professionnels différents tels que la médecine générale, l'enseignement et la formation personnalisée. Il se compose de quatre parties, encadrées par une introduction et une conclusion de Richard Wittorski.

L'introduction propose une définition du travail de la professionnalisation, entendue comme « une intention sociale de transmission, construction, développement et évolution du système d'expertise (compétences, capacités, savoirs et connaissances, pour l'essentiel) caractérisant la profession concernée et, dans le même temps, de développement de l'identité professionnelle des personnes » (p. 9). Sur la base de cette définition,

Richard Wittorski dresse alors un état des lieux synthétique et fort utile pour mieux saisir les contours de la thématique de la professionnalisation, ainsi que les débats théoriques qu'elle a ouverts (notamment entre fonctionnalistes et interactionnistes).

La première partie est consacrée à l'étude des effets professionnalisants de deux dispositifs de formation différents, à savoir l'analyse de pratiques en IUFM (Richard Wittorski) et la formation dans le cadre d'un Atelier de pédagogie personnalisée (Catherine Renoult et Richard Wittorski). Dans les deux cas les auteurs mettent en évidence des effets liés à l'usage d'outils et de parcours de professionnalisation aussi bien sur les formés, dont l'engagement est au cœur de ces dispositifs, que sur les formateurs. L'étude conduite sur la formation des enseignants en IUFM amène notamment à constater que l'analyse des pratiques offre un espace de mise en mots qui permet aux enseignants stagiaires, à travers le travail d'échange collectif, de construire des « principes organisateurs de pratiques », potentiellement générateurs de pratiques nouvelles. Mais l'auteur note également que l'organisation de ces allers-retours entre pratiques-connaissances-savoirs traduit des paradigmes différents de la professionnalisation quant à la place de la théorie et son articulation à la pratique.

La seconde partie s'intéresse aux savoirs en jeu dans les dispositifs de professionnalisation à propos de deux exemples : l'un concerne l'étude de groupe de pairs réunissant des médecins généralistes (Sylvie Debris), l'autre les rapports de visite de stage des professeurs des écoles stagiaires (Éric Buot et Sophie Briquet-Duhazé). Sylvie Debris constate que la démarche d'analyse collective de l'activité du médecin généraliste produit une intelligibilité de la pratique qui ne passe pas par la formalisation de savoirs professionnels attendue par les promoteurs du dispositif, mais plutôt par une évaluation de gestes du métier sur la base de l'expérience subjective des participants, débouchant sur la construction collective et individuelle du sens et de l'efficacité de l'action. C'est un exemple intéressant des capacités d'appropriation par les sujets agissant d'un dispositif pour en faire un instrument au service de la construction de leur professionnalité. Éric Buot et Sophie Briquet-Duhazé montrent, quant à eux, à quel point est grande l'imprécision du dispositif des visites de stage ainsi que de la conception et de la rédaction des rapports par les formateurs, malgré un cadrage institutionnel relativement rigoureux. Cela entraîne une grande diversité qui, pour certains, est synonyme d'ouverture mais qui constitue aussi pour les auteurs une réelle faiblesse. L'absence d'un cadre collectivement pensé conduit à ce que le regard porté sur les stagiaires demeure trop partiel et partial, contribuant à renvoyer à ces derniers une image instable de leurs compétences, déformée qui plus est par ce qui organise ce regard chez les formateurs (appartenance disciplinaire, statut, conceptions du rôle d'une visite de classe, conceptions du métier d'enseignant, etc.).

La troisième partie développe deux questions particulières posées aux démarches de professionnalisation dans le milieu enseignant, considérées par leurs auteurs comme des préalables à l'introduction de dispositifs professionnalisants à destination des enseignants. La première question est celle de l'efficacité de la pratique enseignante, notion qui peut devenir rapidement suspecte, selon Laurent Cosnefroy, si la recherche ne prend pas en compte trois caractéristiques du métier d'enseignant (dimension groupale, poursuite d'un double objectif, socialiser et faire apprendre, dimension temporelle) et réduit le travail du professeur à l'un seulement de ses cadres de signification, celui d'une « activité performante ». La seconde question est posée par Claude Leclerc : « Comment [...] pourrait-on évoquer la professionnalisation des enseignants sans que fût envisagée, en amont, celle de leurs formateurs ? » (p. 151). Il montre que la réponse à cette question conduit à mettre au jour les obstacles et les contradictions inhérents au mouvement engagé, et que l'absence de questionnement de l'institution sur la professionnalisation des formateurs pourrait constituer pour elle un moyen de maintenir une marge de manœuvre dans les politiques de recrutement des personnels et d'éviter d'opter clairement pour l'un des modèles de la profession, avec les conséquences que ce choix ne manquerait pas d'avoir sur sa propre transformation.

La dernière partie, sous le titre « la professionnalisation : un paradoxe ou un consensus au service de l'expérience professionnelle ? », met en perspective les questions soulevées par les différentes contributions. Patricia Tavignot y propose trois pistes de réflexion, en envisageant successivement la professionnalisation comme un espace social articulant formation et travail pour revisiter la transformation professionnelle, ensuite comme une opportunité de requestionner les savoirs et gestes professionnels et enfin comme un cheminement pour l'acteur.

Dans la conclusion, Richard Wittorski souligne qu'au travers des différents exemples développés, il semble bien que la professionnalisation relève avant tout d'une intention sociale et que, de ce fait, elle fasse l'objet d'une charge idéologique forte, cette thématique « chargée » renvoyant à des enjeux qui se différencient en fonction des groupes d'acteurs qui la promeuvent et à une logique qui, au fond, ressemblerait peut-être à une nouvelle forme d'exigence au travail.

On rendra grâce aux auteurs d'avoir développé une approche critique des enjeux d'un mouvement social qui conduit à transformer en profondeur les rapports entre formation et travail, entre théorie et pratique, entre savoir et action, entre analyse réflexive et exercice du métier... et d'avoir contribué, ce faisant, à dénaturer un processus dont les effets attendus sur la transformation du travail enseignant semblent souvent aller de soi dans le discours des prescripteurs, des formateurs voire de certains chercheurs.

Le deuxième ouvrage, collectif lui aussi, fait suite au précédent dont il reprend la thématique en la centrant sur le métier d'enseignant et en introduisant une différence entre ce qui relève de la professionnalisation (entendue comme intention sociale et institutionnelle de formation des personnes) et ce qui relève du développement professionnel (à savoir la façon dont les individus apprennent). L'intention des auteurs est de comprendre comment les enseignants apprennent leur métier, non seulement par la formation alternée qu'ils suivent après leur recrutement mais aussi et surtout au travers des situations professionnelles qu'ils rencontrent lors de leurs premières expériences sur ce qu'il est convenu d'appeler « le terrain ». La problématique commune, formulée par Richard Wittorski dans l'introduction, considère que le développement professionnel des enseignants résulte d'une tension entre le projet de l'institution et les vécus des enseignants en formation et au travail. Le projet de l'institution est lisible à la fois dans les textes qui régissent la formation, mais aussi dans les pratiques de formation proposées et dans les modalités d'évaluation professionnelle. De leur côté, les enseignants vivent des expériences personnelles contrastées dans leur établissement d'exercice, ils sont confrontés à la fois à des discours venant de leurs pairs plus ou moins consonants avec le projet et les prescriptions institutionnelles, et à des réactions des élèves et des parents qui leur renvoient une image d'eux-mêmes et de leur métier qui les interroge. Dès lors une tension est ressentie par les enseignants en formation, qui selon les auteurs est à l'origine du développement de stratégies identitaires qui seraient au cœur du processus de développement professionnel des nouveaux enseignants. En lien avec cette problématique, les travaux de terrain présentés s'intéressent donc d'abord au point de vue que les individus développent à propos de leurs vécus dans les espaces de formation et de travail et à ses évolutions. Il s'agit alors de caractériser ce qui est de l'ordre d'un « mouvement », en regardant moins l'activité réalisée par les sujets que la façon dont ils la vivent, la ressentent et la signifient.

Sur un plan empirique, l'ouvrage repose sur des investigations qualitatives et souvent longitudinales qui ont été menées auprès d'enseignants des premier et second degrés, en formation (IUFM) et/ou au travail, dans une perspective comparative. Ces huit travaux de terrain sont distribués selon quatre thématiques, qui constituent les quatre premières parties de l'ouvrage : les constructions identitaires (R. Wittorski, avec la participation de M. Avice et T. Roux-Perez), l'analyse de pratiques (P. Tavignot et L. Cosnefroy), les transitions et transactions professionnelles (J.-F. Thémines et S. Briquet-Duhazé) et la contribution des acteurs de terrain (E. Buhot et M. Bailleul). L'ouvrage se clôt sur une cinquième partie (rédigée par M. Janner-Raimondi) qui propose une synthèse des apports des différents travaux, en tentant notamment de repérer des tendances communes (intra et inter-terrains), mais aussi des différences du point de vue des dynamiques de développement

professionnel des enseignants du premier et du second degrés, qu'il s'agisse du temps de la formation en IUFM ou du temps de travail en établissement scolaire.

Sur un plan théorique, l'un des intérêts de cet ouvrage est de débattre de l'utilité d'une mise en lien de notions traditionnellement séparées (identité, compétence, professionnalisation) et de problématiques qui demeurent bien souvent disjointes du fait des découpages disciplinaires et des tendances habituelles à la réduction des objets analysés. Cet effort d'articulation permet de penser et de caractériser de façon globale ce qui relève des dynamiques de développement professionnel.

À l'heure où la formation des maîtres quitte les IUFM pour être rapatriée dans les universités et où se pose de façon aiguë la question des principes et des modalités d'une alternance au service de la professionnalisation des enseignants, les apports de ces deux ouvrages sont précieux et complémentaires. Ils offrent des éclairages, des jalons analytiques et des résultats utiles pour penser les transformations en cours liées à un contexte de mise en œuvre de nouvelles formes d'organisation et de contrôle des systèmes de travail et de formation des enseignants, de questionnement sur les compétences constitutives d'une « nouvelle professionnalité », de développement d'une logique de l'efficacité et d'une « culture de la performance ».

Mais justement parce qu'il s'agit, comme le montrent les auteurs, de processus complexes, porteurs d'ambiguïtés, de contradictions et « chargés » idéologiquement, les grilles de lecture proposées ne laissent pas de susciter des interrogations. Nous en retiendrons plus particulièrement une dans le cadre de cette note de lecture.

165

Elle concerne la notion de « développement professionnel », qui fait l'objet d'une définition explicite et d'une problématisation dans le deuxième ouvrage, où elle est associée de manière centrale au développement de stratégies identitaires, elles-mêmes rattachées à des dynamiques de reconnaissance. Mais avec une telle problématique ne court-on pas le risque, présent selon nous à plusieurs reprises dans les analyses proposées, de sous-estimer le fait que le travail enseignant est aussi, comme le rappelle pourtant opportunément Laurent Cosnefroy dans le premier ouvrage, une « activité performante [...], disciplinée par la tâche à accomplir et ses contraintes » (p. 144)? Sans doute ce risque est-il également la conséquence du choix méthodologique qui, en cohérence avec la problématique commune aux auteurs, « ne relève pas tant de l'analyse de l'activité (ce qui supposerait une préférence pour le recueil de traces de l'activité) mais relève plutôt de l'analyse de l'évolution des significations que les individus donnent à leur propre activité » (Wittorski, 2008, p. 30). Même si les auteurs soulignent le caractère inséparable de l'action et des dynamiques identitaires, à la lecture de plusieurs passages de ces ouvrages nous

nous sommes demandé, comme l'a fait naguère et non sans malice Jacques Merchiers (1), si l'on avait besoin de compétences pour travailler? Bien sûr les auteurs répondraient positivement à cette question, mais c'est qu'il y a compétence et compétence. C'est justement ce qu'avait en vue Jacques Merchiers en revenant sur la perspective qui soutient certains courants actuels dans l'analyse des compétences en sociologie du travail, selon laquelle l'individu ne devient effectivement compétent qu'en raison du fait qu'on lui attribue une compétence : la compétence ne serait pas un attribut de la personne mais le produit d'une « habilitation » (2) intersubjective et sociale. Or si les premiers pas professionnels des enseignants débutants les confrontent à des épreuves subjectives, intersubjectives et identitaires, ces épreuves sont tout autant et simultanément confrontation à un réel incommode, pour reprendre une expression de François Sigaut, qu'ils s'efforcent d'appriivoiser en « éprouvant » l'opérationnalité de leurs actes de travail et en élaborant des usages de soi générateurs d'efficacité, de confort et de plaisir professionnels. Les effets et les produits de ces épreuves s'inscrivent dans l'expérience des enseignants débutants, dans leur histoire corporelle et subjective, au titre de capacités (3) en construction, mais ils se matérialisent aussi, via leur mise en discussion entre « gens de métier », dans une culture professionnelle en devenir.

On aura compris que le questionnement et la discussion trop rapidement esquissés à la fin de cette note de lecture ne doivent pas être considérés comme des réserves quant à la lecture de ces ouvrages. Nous en recommandons au contraire vivement la lecture, à la fois pour les outils conceptuels qu'ils fournissent à propos de questions socialement vives qui souffrent encore trop d'un déficit de recherches, et pour la façon dont l'argumentation solide et non dogmatique des points de vue qui y sont défendus constitue une invitation aux débats autour de ces questions.

Frédéric SAUJAT  
Université de Provence - IUFM d'Aix-Marseille (UMR ADEF)

- 
- 1 - Merchiers J. (2000). A-t-on besoin de compétences pour travailler? *Travailler*, 4, 43-71.
  - 2 - Stroobants M. (1993). *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles : Editions de l'université de Bruxelles.
  - 3 - Rubinstein, S. L. (2007). *Nouvelles figures de l'activité humaine*. Anthologie de textes choisis et édités par V. Nosulenko et P. Rabardel. Toulouse : Octarès Editions-Editions Maison des sciences de l'homme.