

LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS : ENJEUX ACTUELS

Une revue rapide de la littérature de cette dernière décennie concernant la thématique de la professionnalisation des enseignants montre la polysémie de ce terme et l'imprécision des usages (« formation professionnelle », « développement des personnes », etc.). Plutôt que de tenter une définition formelle du terme, nous aborderons la chose sous l'angle de ses enjeux, selon trois perspectives :

- Les enjeux et les contextes sociétaux concernant les missions de l'école qui déterminent les attentes à l'égard du groupe professionnel et interrogent les formes de reconnaissance des corps enseignants.
- Les transformations (prescrites ou réelles) des métiers enseignants pour répondre aux missions et aux conditions de la scolarisation contemporaine.
- Les modèles de formation des enseignants, portés dans les pays francophones par des institutions qui ont développés des cultures spécifiques au sein des appareils éducatifs.

Nous utiliserons le terme de « groupe professionnel » enseignant en sachant que le terme recouvre de fait une grande diversité (en particulier catégorielle et de conditions d'exercice). On observera également que la professionnalisation d'un groupe relève d'une dynamique collective, même si des individus en chair et en os sont impliqués, mettant en jeu les normes et les savoirs professionnels, les modèles d'exercice, l'autonomie et le statut social de ce groupe. Elle mobilise enfin des acteurs ayant des positions différentes dans l'institution : enseignants (collectifs et personnes), hiérarchie intermédiaire (corps d'inspection, chefs d'établissement), formateurs.

I. ENJEUX ET CONTEXTES SOCIETAUX

On rappellera très brièvement quelques-unes des transformations de l'appareil éducatif à l'origine de la question de la professionnalisation des corps enseignants.

1.1. Politiques scolaires et missions de l'école

Les politiques scolaires de la seconde moitié du 20^e siècle ont profondément modifié les missions et le fonctionnement de l'appareil éducatif. Les réformes structurelles essentielles portent sur trois points :

- la prolongation généralisée de la scolarité, bien au-delà de l'âge légal ;
- la massification de l'enseignement secondaire (« Collège unique ») et l'unification de l'appareil scolaire ;
- la décentralisation et la déconcentration de la gestion des établissements, favorisant l'émergence de politiques éducatives des collectivités territoriales.

Les missions de l'école en sont devenues plus complexes. Elles concernent aujourd'hui la hausse de la qualification de l'ensemble de la population, la formation d'un capital humain correspondant aux exigences actuelles du marché du travail (adaptabilité, polyvalence, employabilité, etc.), le développement de la cohésion et de l'intégration sociale, de la justice et de la citoyenneté.

Il ne s'agit plus seulement d'une question de flux d'élèves à accueillir ou de transformations structurelles : la qualité des résultats, l'efficacité de l'appareil scolaire sont au centre des préoccupations et des débats. Ainsi les enquêtes nationales et internationales montrent depuis des décennies les insuffisantes performances de l'appareil éducatif : redoublements, décrochage et sorties sans qualification, performances aux évaluations des connaissances et compétences, manque de main-d'œuvre qualifiée dans certaines branches, etc.

Le terme de professionnalisation est apparu en France chez les responsables du système éducatif à la fin des années 1980, dans une perspective d'amélioration de l'efficacité de l'école.

1.2 Un contexte sociétal en profonde transformation

Les rapports éducatifs au sein de la famille et de l'école se sont profondément modifiés durant cette période de développement d'une scolarité longue (Prost, 1981). Concernant l'exercice des métiers enseignants, les enquêtes soulignent :

- la crise du rapport à l'autorité et à la norme ;
- les incertitudes quant aux valeurs éducatives (e.g. laïcité, démocratisation) ;
- les difficultés pour certains élèves à accorder une valeur, un sens aux activités d'apprentissage et aux contenus des savoirs scolaires.

De même les nouveaux modes d'accès à l'information et de diffusion des biens culturels, le développement des réseaux sociaux en ligne complexifient profondément les conditions de l'exercice professionnel.

Cette nouvelle donne institutionnelle et sociétale modifie profondément les attentes (missions, injonctions, attentes sociales) à l'égard des corps enseignants.

1.3. La question de la reconnaissance des groupes professionnel enseignant

Dans ce contexte, la question s'impose de façon récurrente et interroge ce qui fonde la légitimité du groupe professionnel. On rappellera quelques éléments caractéristiques.

Une déqualification relative pendant la seconde moitié du 20^e siècle

Dans les années 1930, les instituteurs ont un niveau proche de celui du baccalauréat moderne alors que moins de 3% d'une génération d'élèves sortant du système éducatif accèdent à ce niveau de qualification. En 1990, 44% d'une classe d'âge accède au bac : la position sociale relative des instituteurs s'est fortement dégradée.

Dans le second degré, le recrutement des professeurs certifiés et assimilés est fixé au début des années 1950 à bac+3 et ne bougera pas pendant presque 60 ans alors que le niveau moyen de qualification de la population augmente tout au long de cette période.

La position sociale des enseignants se banalise

Avec la prolongation de la scolarité, le corps des instituteurs a vu la mission qui lui était réservée et qui fondait sa légitimité – instruire/éduquer le Peuple – partiellement lui échapper ; dans un pays qui s'est urbanisé rapidement, l'instituteur n'est plus un notable et voit son prestige s'estompé.

Le second degré a connu une très forte croissance au cours de la seconde moitié du 20^e siècle ; le nombre des professeurs certifiés et assimilés est multiplié par 20 durant cette période.

Le désenchantement est particulièrement perceptible au tournant des années 1970-80, après les grandes réformes de structure évoquées qui bouleversent des décennies de stabilité des corps enseignants.

Une revalorisation statutaire particulièrement pour le premier degré

De 1960 à 2010 le niveau de titularisation des enseignants du 1^{er} degré est passé de Bac+1 à Bac+5, le niveau de qualification de baccalauréat à master. Le corps des professeurs des écoles est créé en 1990 marquant l'appartenance à la catégorie des cadres de la fonction publique (recrutement au niveau licence) et l'alignement de leur carrière sur celle des enseignants certifiés du second degré.

Le malaise enseignant perdure cependant

Selon le rapport IG-IGAENR (2012), il touche particulièrement le second degré : « *le terme revient de manière récurrente pour les enseignants du second degré. Ceux-ci semblent tiraillés entre des idéaux qui ont orienté leurs choix professionnels et les réalités auxquelles ils doivent faire face : le manque de motivation des élèves qui peut se traduire par de l'apathie ou de l'opposition, les écarts culturels entre ce que sont les adolescents scolarisés et les élèves-types attendus/espérés, l'hétérogénéité des niveaux...* »

D'autres enquêtes antérieures portant sur le premier degré vont dans le même sens. Trois traits sont fréquemment mis en valeur : l'insuffisante prise en compte des difficultés concrètes du métier, la dégradation de l'image des enseignants dans la société, le sentiment d'impuissance face à l'idéal de réussite de tous.

Les corps enseignants appartiennent aujourd'hui aux classes moyennes, voient leur statut banalisé ; on pèse leur mérite et leurs avantages en fonction de la situation des autres salariés et non plus en fonction de la grandeur de leur mission, ni en fonction de leur savoir-faire collectif (expertise). Les anciennes légitimités (Ecole du Peuple, professeur de haute Culture) disparaissent, la question du professionnalisme vient au-devant de la scène dans un contexte où tout le monde a un avis sur l'éducation des enfants, voire sur l'enseignement.

II. L'EXERCICE PROFESSIONNEL EN QUESTION

Pour répondre aux défis de la scolarisation, les « bonnes pratiques » changent de sens, sous l'effet d'une double pression, institutionnelle et sociétale. On soulignera encore le poids des contextes : certains établissements accueillent un public familier de la culture scolaire, qui a développé des exigences fortes de réussite et une forme de consumérisme scolaire, d'autres établissements accueillent des publics en plus grande fragilité ou difficulté scolaire.

On examinera tout d'abord l'exercice professionnel tel qu'il est défini par l'institution avant d'aborder la question des savoirs propres aux groupes professionnels enseignants qui constituent un des enjeux essentiels de leur professionnalisation : l'émergence d'une culture commune et spécifique à ce groupe professionnel¹.

2.1. Modèle de professionnalité

La notion de professionnalité renvoie à l'ensemble des compétences mises en œuvre à un poste de travail : la mobilisation de la personne (et de ses ressources) pour accomplir ses tâches va bien au-delà de ce qui est défini par sa qualification. Dans quel sens évoluent les activités professionnelles enseignantes *prescrites* dans ces processus de professionnalisation ?

Continuité et approfondissement des missions traditionnelles d'enseignement

Il s'agit du cœur et de la spécificité des métiers enseignants. Aujourd'hui selon le référentiel de 2013 les professeurs doivent être des « *praticiens experts des apprentissages* ».

Prenons l'exemple de la compétence P3 spécifique aux enseignants : « *Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves.* » Si certaines formulations des items illustratifs de cette compétence renvoient heureusement aux missions traditionnelles des métiers enseignants (préparer les séquences de classe, définir des programmations et des progressions), leurs mises en œuvre sont précisées dans des termes inconnus dans les textes prescriptifs des décennies antérieures :

« - *Savoir (...) identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation.*

- *Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers.*

- *Prendre en compte les préalables et les représentations sociales (genre, origine ethnique, socio-économique et culturelle) pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances.* »

- etc.

Une analyse historique des prescriptions antérieures montrerait donc une transformation profonde des compétences enseignantes attendues.

¹ Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation en esquisse les contours (arrêté du 1^{er} juillet 2013, B0 n°30 du 25 juillet 2013).

Les enseignants « acteurs de la communauté éducative »

Des compétences nouvelles marquent un élargissement du cadre de référence de l'action pédagogique qui s'inscrit désormais dans un cycle et dans un établissement, avec pour but essentiel la réussite de tous les élèves. Aujourd'hui, construire des projets pédagogiques, travailler collégalement, s'investir dans des partenariats éducatifs sont des dimensions de l'exercice professionnel fortement mises en valeur qui requièrent des savoir-faire de types organisationnel et relationnel.

Les items proposés pour les compétences 10 à 14 du référentiel 2013 sont explicites de cet élargissement des compétences requises :

« - *Savoir conduire un entretien, animer une réunion et pratiquer une médiation en utilisant un langage clair et adapté à la situation.*

- *Coordonner ses interventions avec les autres membres de la communauté éducative.*

- *Analyser avec les parents les progrès et le parcours de leur enfant en vue d'identifier ses capacités, de repérer ses difficultés et coopérer avec eux pour aider celui-ci dans l'élaboration et la conduite de son projet personnel, voire de son projet professionnel. »*

- etc.

Ce qui pouvait antérieurement aller de soi mais dépendait de la bonne volonté de chacun (bonnes relations avec les parents, avec les autres enseignants et personnels de l'établissement par exemple) devient un ensemble de compétences qui devraient être généralement partagées et relèvent de techniques professionnelles psycho-sociales et organisationnelles².

Les régulations institutionnelles

La professionnalisation des enseignants met également en jeu l'organisation du travail et les relations de pouvoir dans l'institution. Des acteurs multiples sont parties prenantes des mutations actuelles des métiers enseignants, en particulier la hiérarchie intermédiaire (corps d'inspection, chefs d'établissement). Ainsi les personnels de direction tentent de développer au sein des établissements secondaires une culture managériale de l'efficacité, de l'évaluation des performances des élèves pour améliorer l'efficacité des actions, de l'innovation, de la communication vers l'extérieur, dans le cadre d'une éthique du service public. Ce travail d'entraînement par les chefs d'établissement est nécessaire dans la mesure où les postures éthiques et politiques sont essentielles dans l'exercice professionnel ; il vise à transformer les manières d'être au métier, les attentes, les définitions du bien développées par les enseignants et leurs groupes professionnels³.

Entre expertise et contrôle

Le modèle d'organisation qui se met en place oscille entre l'émancipation des acteurs et le renforcement du contrôle social.

Une rhétorique du professionnalisme et de la compétence valorise d'une part l'individu autonome et performant, les qualités relationnelles dans l'organisation, l'engagement personnel et la prise de responsabilité. Ainsi la recommandation 2006/962/CE du Parlement européen citée dans le Référentiel 2013 précise que chaque compétence implique de celui qui la met en œuvre « *la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments* ».

Mais d'autre part le développement de nouveaux outils d'évaluation conduit à la définition d'objectifs essentiellement quantitatifs, qui standardisent et normalisent les actes professionnels au

² Cette nouvelle culture professionnelle, revendiquée depuis longtemps par certains mouvements pédagogiques, est essentielle lorsque le travail prescrit s'éloigne par trop du travail réel, lorsque la situation scolaire pose des questions éthiques sur la nature du métier, le type d'intervention auprès des élèves et les fonctions sociales de la scolarité (van Zanten, 2000).

³ Sur la mutation de la culture professionnelle des enseignants et d'autres métiers relationnels, voir par exemple l'article de L. Demailly & O. Dembinski, 2000.

nom de l'efficacité des fonctionnements. Ils tendent de fait à gommer toute finalité autre que la production de performances scolaires ou de qualification⁴.

La prescription institutionnelle ne porte plus essentiellement sur des compétences académiques, sur des procédures professionnelles codifiées ou sur des qualités « vocationnelles », mais sur des objectifs et sur la nécessaire initiative d'un professionnel pour les atteindre. Dans cette logique, la compétence 14 du Référentiel 2013 affirme que l'enseignant expert, est responsable de son propre développement professionnel : c'est le paradoxe d'une initiative prescrite !

2.2. La question des savoirs dans l'activité professionnelle

Il y aura professionnalisation du métier d'enseignant lorsque les professeurs ne pourront plus avoir raison tout seul, lorsque l'état des savoirs deviendra une référence collective assez forte pour réguler les gestes professionnels.

P. Perrenoud, 2009, p.284.

Les savoirs dont il est question sont multiples, les typologies nombreuses. Sont plus particulièrement concernés ici les savoirs « didactisés » à enseigner, les savoirs *pour* enseigner de types très variés : savoirs spécifiquement professionnels, connaissances issues de la recherche en éducation, savoirs sur l'institution éducative, etc.

Des enjeux stratégiques : efficacité et reconnaissance

La maîtrise de connaissances « savantes » présente pour un groupe professionnel un premier enjeu stratégique si elle lui permet d'obtenir de meilleurs résultats que le recours aux seuls savoirs d'expérience. C'est dans cet esprit que le Référentiel 2013 évoque à plusieurs reprises les savoirs issus de la recherche qu'un praticien expert doit connaître et utiliser.

La maîtrise de connaissances « savantes » peut également donner au groupe professionnel une autorité experte et en conséquence une autonomie dans l'exercice de son activité et probablement une amélioration de sa position sociale.

La question d'une culture commune

Or les « savoirs pour enseigner » ne fondent pas l'exercice professionnel des enseignants au même titre que les sciences médicales constituent des appuis pour le médecin praticien dans l'exercice de son art :

- les savoirs d'expérience et savoir-faire (coups de main ou techniques instrumentales reproductibles) des membres du groupe ne constituent pas un corpus de données clairement identifiées et stables, reproductibles et transmissibles comme un corps de connaissances professionnelles.
- Les savoirs travaillés en formation ne sont pas revendiqués par la très grande majorité des praticiens de l'enseignement, comme emblèmes et fondements de leur professionnalité spécifique.
- Les savoirs pour enseigner issus de la recherche, très souvent liés à des choix socio-politiques et éthiques, restent lacunaires et fragmentés : ils ne donnent ni certitudes, ni procédures à mettre en œuvre. Ils peuvent constituer cependant des ressources pertinentes pour l'action, comme le montrent par exemple les didactiques disciplinaires, les études de docimologie, celles sur les rapports au savoir, sur l'importance de la culture de l'enfant, voire sur les conditions d'efficacité des apprentissages, etc. On constate que l'Inspection générale de l'Éducation nationale déplore dans certains cas l'insuffisante diffusion de ces savoirs : « *il convient d'insister ici sur l'impression de « panne didactique » en français, à l'école primaire, qui appelle des réponses en formation.*

⁴ Sur les tensions, résistances que suscitent ces approches en termes de rendement scolaire auprès des corps enseignant, voir par exemple C. Lessard & P. Meirieu, 2005. Les études internationales montrent des convergences d'évolution entre des pays dont les modes de gouvernance ou de régulation des appareils éducatifs peuvent être très différents (Maroy, 2006).

Beaucoup reste à faire pour faire connaître et comprendre les travaux aujourd'hui exploitables de la recherche » (IGEN, rapport 2013, p.26).

- Les enseignants (tous corps) ont des attitudes très diverses à l'égard des Sciences de l'éducation, des Sciences humaines et sociales (SHS) en général : ignorance et indifférence, rejet catégorique, intérêt⁵.

P. Perrenoud rappelle l'un des enjeux des SHS dans les cultures enseignantes : « *si l'enseignant offrait un modèle d'efficacité et d'équité, on pourrait se satisfaire de réussir sans comprendre (...). On peut penser que le métier d'enseignant atteindrait une rationalité accrue, dans le registre de l'efficacité comme dans celui de l'équité, en s'inspirant davantage des savoirs issus de la recherche, sans pour autant retomber dans un "applicationnisme" naïf* » (2004, p.142).

Savoirs professionnels et culture d'acteur

Dans une logique de professionnalisation, les savoirs de référence sont des outils de travail, des ressources pour comprendre les situations, construire des actions d'enseignement, analyser les obstacles. En d'autres termes, un professionnel fait preuve d'une intelligence au travail (Jobert, 1999) qui ne se borne pas à l'application de procédures pré-établies. Moins le travail est cadré par des procédures, plus la part de l'initiative croît. C'est une thématique essentielle dans les travaux de D.A. Schön (1983, 1987) sur la pratique réflexive.

Il ne semble donc pas pertinent d'aborder la question des savoirs professionnels en termes d'accumulation ou de disciplines académiques incontournables (psychologie cognitive, psychologie sociale, psychanalyse, sociologie, anthropologie, histoire, économie, philosophie, didactique professionnelle, ergonomie, sciences de l'éducation, etc.).

Le sociologue américain Abbott⁶ affirme qu'un acte professionnel « légitime », recevable devant une juridiction, peut s'analyser logiquement en 3 phases : le diagnostic établit les faits, les caractéristiques de la situation, relève les certitudes et les incertitudes pour déterminer la nature du problème, en référence à un répertoire professionnel ; l'inférence est un temps de réflexion sur le problème ; enfin le traitement définit les actes à mettre en œuvre. Dans les faits, les phases peuvent être confondues, ordonnées différemment, mais elles fondent la pratique professionnelle, la « *structure cognitive du droit juridictionnel* » (p.40) qui permet de rendre compte de la légitimité d'un acte professionnel. Diagnostic et traitement relèvent du système de connaissances professionnelles. Lorsque le lien entre diagnostic et traitement est obscur, le professionnel procède par inférence, par exclusion de solution ou par construction de solution sur mesure. L'inférence est un « *pur acte professionnel* » qui ne peut être délégué.

On comprend alors l'importance des savoirs qui contribuent au développement d'une pratique réflexive dans les métiers de l'enseignement (Perrenoud, 2001). La question n'est pas de déterminer ou dénombrer les connaissances générales transmissibles en formation qui peuvent être partagées par l'ensemble du groupe professionnel, mais bien de transformer les « savoirs pour enseigner » en outils 1) pour mieux comprendre la situation, 2) pour être mieux informé et plus lucide sur ses propres choix éducatifs, 3) pour décider des actions à mener. En ce sens la question des savoirs professionnels devient celle d'une culture d'acteurs.

⁵ Sur les résistances des acteurs et la crédibilité limitée des savoirs issus de la recherche, Cf. P. Perrenoud, 2004, 2009, en particulier. L'intégration dans la culture professionnelle des savoirs issus des SHS varie également selon la discipline des enseignants du second degré, comme en témoigne depuis longtemps le groupe des professeurs d'EPS.

⁶ Andrew Abbott (né en 1948), sociologue américain à l'Université de Chicago, est connu en particulier pour son ouvrage *Le système des professions*, 1988, non traduit, et pour la « théorie écologique des professions » qu'il a développée ensuite.

2.3. Des pratiques professionnelles personnalisées dans un système de contraintes organisationnelles qui n'a guère évolué

Si l'on s'en tient aux activités d'enseignement *stricto sensu*, de nombreuses études européennes et nord-américaines soulignent que leur nature n'a guère changé : très majoritairement les enseignants travaillent séparément dans leur classe, en interaction directe avec les élèves, en s'appuyant sur des techniques d'enrôlement – autorité de la fonction, travail sur la motivation, gratification d'ordre symbolique ou matériel, sanctions, etc. – qui ont peu varié. De même l'organisation scolaire au niveau de la classe et des établissements (mode de répartition des élèves, organisation spatiale et temporelle) n'a guère changé⁷.

Un engagement personnel condition de l'action

Les enseignants mobilisent en situation une pluralité de savoirs et de registres culturels d'action, d'ordres instrumental, affectif, éthique et politique, etc. (Tardif, 1993). Quelle que soit leur idéologie pédagogique, ils sont leur propre outil de travail : leur personnalité, leur engagement et leur discernement sont les conditions de la mobilisation des élèves, de l'efficacité de l'action, de leur capacité à improviser continuellement pour s'adapter aux fluctuations des interactions.

Des facteurs de variabilité

La mobilisation de la personne dépend fortement de l'ordre scolaire local. Moins l'organisation structure les modes de fonctionnement et les rapports humains, moins les élèves acceptent ou maîtrisent le « métier d'élève », plus chaque enseignant dans sa personne est au centre de la relation éducative : construire une situation de travail, mettre les enfants ou pré-adolescents en posture d'élèves, construire et justifier son autorité, etc.⁸

Enfin ces ressources donnent également lieu à des mobilisations différentes selon les générations, les positions dans l'institution, les postures individuelles liées aux valeurs et convictions de chacun. Ainsi le positionnement par rapport à la question de la démocratisation de l'enseignement, les conceptions de l'autorité et des rapports enseignants/élèves, la promotion ou non de la mixité sociale, les conceptions de la justice, etc. conduisent à mobiliser différemment les ressources personnelles et professionnelles.

Cet engagement de la personne constitue bien souvent une limite à la collégialité, à l'existence de savoirs partagés ou d'une culture professionnelle commune : la relation pédagogique renvoie à chacun la façon dont il définit les conditions de possibilité et le sens de son travail, en lien avec sa trajectoire sociale, son histoire personnelle et son expérience professionnelle (Rochex, 1995).

III. LA FORMATION

Lors d'une formation professionnalisante, les futurs enseignants se construisent un potentiel de ressources professionnelles, apprennent à les mobiliser en fonction des situations, pour en particulier concevoir et organiser des conditions d'apprentissage adaptées à la situation et à son contexte.

La professionnalisation de la formation comporte trois enjeux essentiels :

- former des enseignants aptes à répondre aux exigences actuelles de la scolarisation ; les anciens modèles de formation sont aujourd'hui inadaptés.

⁷ Cf. IGAENR, 2012 : Le fonctionnement de l'école primaire « *reste une juxtaposition de classes où les partages, quand ils existent, procèdent davantage d'une division du travail que d'une collaboration d'équipe ou d'un "partenariat interactif"* » (p.45).

⁸ Cf. P. Woods 1977/1997 : lorsque les obstacles deviennent trop importants, les enseignants sont contraints de développer, pour faire tenir la situation, des stratégies d'adaptation voire de survie qui ne facilitent pas nécessairement l'enseignement. Cf. Van Zanten, Gropiron, Kherroubi & Robert, 2002.

- construire peu à peu une culture commune des enseignants, au-delà de la seule appartenance disciplinaire pour le second degré, au minimum par degré ou ordre d'enseignement.
- Promouvoir la reconnaissance et l'identité du groupe professionnel des formateurs.

Le propos se limitera ici à quelques remarques sur des points qui semblent cruciaux dans les dispositifs et processus de professionnalisation de la formation des enseignants.

Un entraînement professionnel en situation

Dans l'ensemble des pays qui développe une professionnalisation de la formation des enseignants, le centre de gravité de la formation se situe sur le terrain de l'exercice professionnel, moyen et but de la formation. Le développement de compétences relève de l'implication des stagiaires ou futurs enseignants dans des situations de travail. Cet exercice professionnel n'est pas une formation sur le tas : l'expérience sur le terrain professionnel s'appuie sur des dispositifs souvent aménagés pour permettre l'analyse de l'action et pour que l'activité des enseignants débutants ne se limite pas aux stratégies de survie déjà évoquées pour faire tenir un minimum l'ordre scolaire (Woods, 1977). Cet exercice professionnel vise à construire des pratiques comme des réponses stratégiques à des problèmes. C'est la finalité de ce que Perrenoud appelle une démarche clinique.

Alternance et démarche clinique

La finalité de la démarche clinique est d'aider à construire des savoirs professionnels nouveaux pour celui qui la met en œuvre : la rencontre d'une situation nouvelle ne permet pas d'appliquer une routine connue (« situation obstacle ») ou de reproduire des procédures normalisées, elle demande de repenser la compréhension de la situation et d'inventer des stratégies d'action à partir de la mobilisation d'acquis antérieurs (Perrenoud 2004). Ce type de posture s'apprend et s'exerce.

La démarche clinique requiert du temps pour la formation ; un accompagnement (Schön : une « supervision réflexive ») d'un enseignant expérimenté (*i.e.* porteur de compétences professionnelles) qui aide à réfléchir sur les actions problématiques ou réussies (Beckers, 2007) ; avec autant que possible un éclairage des SHS ; une articulation entre temps, lieux de formation et catégories de formateurs.

Une forte articulation théorie/pratique au service de l'activité professionnelle

L'alternance ne garantit pas par elle-même une réelle articulation théorie-pratique, condition de la mise en œuvre d'une démarche clinique. Un certain nombre de dispositifs peuvent favoriser une telle articulation : mémoire professionnel, séminaires d'analyse de pratiques, retour réflexif sur les expériences de stages, porte-folio, discussions centrées sur les dilemmes professionnels, etc. Ils permettent de mobiliser ensemble pratiques, savoirs professionnels, connaissances théoriques et méthodologiques.

Ces dispositifs sont cependant insuffisants si les formations théoriques, générales, ne sont pas organisées en référence à des situations de travail et à l'activité des professionnels pour maîtriser ces situations. Or la « vulgarisation » des savoirs issus de la recherche ne suffit pas à les rendre mobilisables et efficaces pour l'action. Ces savoirs ne deviennent utilisables dans une action professionnelle que s'ils font l'objet d'une « transposition pragmatique » (Perrenoud, 2004).

Dans cette perspective, on observe la différence de positionnement entre les formations didactiques disciplinaires et les formations dites « générales ». Les premières sont proches des programmes et de la culture des enseignants (secondaires), sont souvent organisées pour l'action (sous forme de manuel par exemple) et proposent des procédures, des séquences, des exercices, etc. (Perrenoud, 2004 ; Maulini & Perrenoud, 2008). Le cas des formations dites générales et communes est plus compliqué, par leur faible volume dans les plans de formation, par l'organisation temporelle des formations, parce qu'elles ne constituent pas des savoirs à enseigner.

Pour Maulini et Perrenoud il s'agit de trouver des objets de savoir qui concernent les praticiens, qui restent problématiques ou relèvent de choix de valeurs, qui requièrent des approches pluridisciplinaires par les SHS pour dépasser les seules positions personnelles des uns et des autres.

Ces objets n'appartiennent donc à aucun programme mais concernent tous les enseignants. Perrenoud (2004) donne quelques exemples construits pour la formation des enseignants à Genève en 1996 : diversité culturelle et gestion de classe ; relations intersubjectives et désir d'apprendre ; rapport au savoir, métier d'élève, métier d'enseignant ; régulation des processus d'apprentissage et évaluation, etc. Ces approches transversales sont construites par les enseignants-chercheurs et les autres formateurs, aucun découpage ne s'impose comme le seul possible ou le seul pertinent.

Tensions

On observe un certain nombre de tensions ou de difficultés dans le fonctionnement et l'organisation des formations :

- Tension entre modèles de professionnalité : l'« effet terrain ». La formation initiale engage les stagiaires dans une dynamique d'acculturation qui leur fait rencontrer des modèles d'exercices et des idéaux professionnels parfois antagonistes, entre le modèle de professionnalité orienté vers la figure emblématique du praticien réflexif devenue dominante dans les Instituts (écoles) de formation et le modèle du métier d'enseignant qu'ils rencontrent sur le terrain, valorisé par les pairs et qui semble au premier abord beaucoup plus accessible et rassurant que la posture du praticien réflexif.
- Difficultés liées à la structure des plans de formation et à la nature des épreuves de concours⁹.
- Difficultés liées à la faible intégration des équipes pluricatégorielles de formateurs, à la division du travail dans les universités (UFR disciplinaires par exemple), au rare consensus sur les savoirs pertinents pour la formation des enseignants. Les cultures professionnelles des uns et des autres, les rapports au savoir, les rapports à l'action différents doivent pouvoir être confrontés pour permettre une formation clinique de qualité (Maulini & Perrenoud, 2008).

La professionnalisation, une dynamique pour l'école et ses acteurs

Trois remarques conclurons notre propos sur l'actualité de la professionnalisation des métiers enseignants et de la formation :

- On a pu, on peut reprocher à juste raison un certain nombre de dérives au « management » de la professionnalisation des enseignants lorsqu'il efface de l'organisation de la vie collective toute référence à des valeurs au nom de l'efficacité de la gestion des situations et des flux d'élèves, de l'évaluation de leurs performances.
- Dans le contexte de scolarisation actuel, la professionnalisation vise une meilleure qualité de l'appareil éducatif pour mieux adapter l'action pédagogique et éducative à la diversité des élèves, à leurs difficultés (scolaires, de rapports au savoir, de rapport à l'institution), pour permettre une meilleure réussite qui ne se limite pas à un palmarès académique.
- Elle vise également la recomposition de métiers dont il faut renouveler la légitimité en développant une culture professionnelle partagée qui donne aux enseignants une expertise dans leur domaine de compétence.

Vincent Lang
Centre de recherche en éducation de Nantes
Université de Nantes

⁹ Cf. l'article de S. Genelot & G. Lapostolle (2012) au titre évocateur : « Du bon usage des sciences humaines et sociales dans la formation des enseignants. » Les auteurs examinent en particulier la place des SHS dans les plans de formation de 1990 à 2010, en fonction de la nature des épreuves de concours, des modalités de titularisation.

Bibliographie

- Abbott, A. (1988). *The System of the Professions. An Essay of the Division of Expert Labour*, Chicago, University of Chicago Press.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck, Pédagogies en développement.
- Demailly, L. & Dembinski, O. (2000). *La réorganisation managériale à l'École et à l'Hôpital*. *Education et sociétés*, n°6, 2000/2, 43-64.
- Demailly, L. (1987). *La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants*. *Sociologie du travail*, 87/1, 59-69.
- Étienne, R. Altet, M. Lessard, C. Paquay, L. & Perrenoud, P. (Dir.). (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles : De Boeck.
- Gambert, P. & Bonneau, J. (2005). *Portrait des enseignants du premier degré. Interrogation de 1 000 enseignants du premier degré en mai-juin 2004*. *Les Dossiers*, 169. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Genelot, S. & Lapostolle, G. (2012). *Du bon usage des sciences humaines et sociales dans la formation des enseignants*. *Tracés. Revue de Sciences humaines*. ENS Éditions. URL : <http://traces.revues.org/5520>.
- Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la Recherche (IGAENR). (2012). *Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants outre l'enseignement dans les classes*, Rapport - n° 2012-070.
- Inspection générale de l'éducation nationale. (2013). *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008*. Rapport 2013-066.
- Jobert, G. (1999). *L'intelligence au travail*. In P. Carré & P. Caspar, *Traiter des sciences et méthodes de la formation*, Paris : Nathan.
- Lang, V. (1999). *La Professionnalisation des enseignants*, Paris : Puf.
- Lang, V. (2001). *Les rhétoriques de la professionnalisation*, *Recherche et formation*, n°38, 95-117.
- Lang, V. (2009). *Savoirs professionnels et professions enseignantes*, in R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Larson, M.S. (1988). *A propos des professionnels et des experts ou comme il est peu utile de tout dire*. *Sociologie et sociétés*, Presse de l'Université de Montréal, n°XX, 2, 23-40.
- Lessard, C. Altet, M. Paquay, L. & Perrenoud, P. (Eds.). (2004). *Entre Sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles, De Boeck.
- Lessard, C. & Meirieu, P. (Ed.). (2005). *L'obligation de résultats en éducation. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles: De Boeck.
- Maroy, C. (2006). *Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire*, *Revue française de pédagogie*, n°155, p. 111-142.
- Maulini, O. & Perrenoud, P. (2008). *Sciences sociales et savoirs d'expérience : conflit de questions ou conflits de réponses ?*, in P. Perrenoud et al. *Conflits de savoirs en formation des enseignants* Bruxelles : De Boeck. p. 141-153.
- Maulini, O. & Perrenoud, P. (2009). *La structuration des savoirs dans un curriculum de formation professionnelle*, in R. Etienne et al. *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* Bruxelles : De Boeck. p. 53-76.
- Paquay, L. Altet, M. Charlier E. & Perrenoud, P. (Eds.). (1996). *Former des enseignants professionnels - Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

- Perrenoud, P. (2004). Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ?, in C. Lessard et al., *Entre sens commun et sciences humaines*, Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, P. Altet, M. Lessard, C. & Paquay, L. (Dir.). (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. Paris, Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, P. (2009). Rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie ! Retour sur une évidence trop aveuglante. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (dir). *Savoirs en (trans)formation. Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 265-288). Bruxelles : De Boeck
- Prost, A. (1981). L'école et la famille dans une société en mutation. 1930-1980. In L.H.Parias (Ed.), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. t.IV, Paris : Nouvelle Librairie de France.
- Richard, E. et al. (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* Paris-Bruxelles : De Boeck Supérieur
- Rochex, J.Y. (1995). Transformations institutionnelles et logiques de professionnalisation des enseignants. *Approches critiques. Recherche et formation*, n°20, 45-58.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner; How Professional Think in Action*, New-York : Basic Books. Traduction 1994, Montréal (Québec) : les Ed. Logiques.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Profession*, San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Sorel, M. (2008). À propos de la professionnalisation : le retour du sujet..., *Savoirs*, 2008/2 n°17, p.37-50.
- Tardif, M. (1993). *Éléments pour une théorie de la pratique éducative : actions et savoirs en éducation*, in M. Mellouki, M. Tardif & C. Gauthier, (dir). *Le savoir des enseignants : unité et diversité*. Montréal : Les Editions Logiques inc., pp.23-47.
- Van Zanten, A. (2000). Massification et régulation du système d'enseignement. Adaptations et ajustements en milieu urbain défavorisé. *L'Année sociologique*, vol.50, n°2, p. 400-436.
- Van Zanten, A. Grospiron, M.-F., Kherroubi, M. & Robert, A. (2002). *Quand l'école se mobilise*. Paris : La Dispute.
- Vinatier, I. Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : PUR.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. *La professionnalisation. Savoirs* , 2008, Vol. : 2.
- Woods, P. (1997). Les stratégies de survie des enseignants. In J.C. Forquin. *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (pp.351-376). Paris, Bruxelles : De Boeck Université-INRP. (Original publié 1977).