Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 18 (1996)

Heft: 2

Vorwort: Editorial

Autor: Tschoumy, Jacques-André

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 10.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Editorial

Un artisanat devient profession

Jacques-André Tschoumy

Les formateurs d'enseignants butent en général sur une même difficulté : leurs étudiants les écoutent, mais agissent selon des modèles antérieurs, ceux qu'ils ont connus alors qu'ils étaient élèves.

Antérieurement, à l'Antiquité, prédominait le modèle intellectualiste, celui du Maître qui savait et qui n'avait pas besoin de formation, puisque son charisme suffisait : *«Enseigner est un art»*, disait-on. Le deuxième modèle apparaît au XIXe siècle avec les Ecoles normales. On se forme à un métier par apprentissage imitatif, en s'appuyant sur la pratique d'un enseignant chevronné qui transmet ses savoir-faire : le formateur est un «praticien – expérimenté – modèle.» C'est le modèle artisanal. Dans un troisième modèle, issu des années soixante, l'enseignant s'appuie sur les apports scientifiques des sciences humaines : il rationalise les pratiques et applique la théorie; sa formation est menée par des théoriciens. Dans un quatrième modèle, à la dialectique théorie-pratique se substitue un va-et-vient entre l'action, le problème, le savoir. *«L'enseignant devient un professionnel réfléchi, capable d'analyser ses pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies*[1]*.»* C'est aujourd'hui.

Le modèle de formation s'est complètement transformé, le paradigme d'apprentissage du métier a migré, une formidable accélération a caractérisé la formation des enseignants des pays francophones. Un artisanat est devenu profession. Le mouvement est récent, il a été impulsé au Québec en 1969, en France en 1989, à Genève en 1996. Tous les systèmes éducatifs en seront transformés.

Cette soudaine **professionnalisation** se concrétise par quatre indicateurs de tendances :

- l'universitarisation du statut et la modification de l'image enseignante dans la société;
- l'unification des formations enseignantes et l'affirmation d'une égale estime de toutes;
- la personnalisation des parcours individuels, et donc l'intégration du «déjà-là» dans l'apprentissage de la profession;
- **la contractualisation** des stratégies d'apprentissage, et son cortège de transactions, de négociations, de passerelles qui feront d'un enseignant, un enseignant réfléchi.

La professionnalisation du métier

Un métier artisanal s'apprend par application de techniques. De 1850 à 1950, pendant plus de cent ans, les Ecoles normales ont œuvré selon ce modèle. On y trouvait précisément des classes, dites, d'application. L'applicationnisme dominait ce modèle artisanal de simple transmission.

La professionnalisation s'accroît lorsque, dans le métier, la référence n'est plus le modèle, ni l'apprentissage, ni un simple transfert, mais un ensemble de stratégies conscientes, réfléchies, articulées aboutissant à un acte autonome. C'est précisément l'objectif de l'Université pour ses médecins. La stratégie consciente se formera à l'Université, lieu de croisement des enseignements disciplinaires, des sciences de l'éducation, des didactiques (en amont), de la recherche, de la pédagogie (en aval), et des pratiques, avec des formateurs de terrains liés à l'Université qui ne seront plus des *«maîtres de stages»*, mais des points d'expériences qui retentiront sur l'analyse conduite à l'Université, et vice-versa, dans une triade théorie-pratique-étonnement. A Toulouse vient d'être inauguré un Laboratoire universitaire au croisement de toutes les logiques, qui visera à l'objectivisation, comme on dit au Québec, à l'objectivisation des multiples compétences de l'enseignant. Le Laboratoire d'analyse clinique est reconnu par le CNRS. La professionnalisation d'un enseignant sera donc de savoir maîtriser ses savoirs savants et ses savoirs d'expérience en une fécondation mutuelle efficace et utile. Utile et efficace pour un plus grand nombre d'élèves, moins discriminés. C'est le résultat d'expériences[2] de ces nouveaux *«praticiens réflexifs»*, en totale rupture avec le maître exemplaire d'autrefois.

Les savoirs issus de la recherche sont utiles. Ils permettent de conférer une intelligence aux choses, d'éclairer les pratiques et les champs, de faire prendre des décisions moins sottement idéologiques, de donner du sens et un contrôle à son acte éducatif. C'est l'acte clinique. Les savoirs, il ne faut pas en douter, permettent de penser le travail. Emergera alors une profession nouvelle issue de la métamorphose d'un métier ancien. Les actes seront pensés, réfléchis, analysés, choisis. Et les sciences de l'éducation? Les sciences de l'éducation sont liées aux groupes de pression. Elles permettent l'analyse des dispositifs de formation, la mesure de leurs effets et la construction d'outils. Et les didactiques? La didactique est à l'enseignant ce que la biolo-

gie est au médecin. Elle donne du sens à des théories, des outils d'analyse. Elle n'indique pas la meilleure manière, elle dit la meilleure manière dans de précises conditions. La didactique suscite le dialogue entre le formateur et ses élèves. Mettre en contact ne suffit pas. Il manque une clé. La didactique et son contrat sont une clé.

La professionnalisation est une intelligente mise en synergies de ces divers courants de formation. Elle caractérise avant tout les enseignants, mais pas seulement. Les corps intermédiaires (formateurs de formateurs, inspecteurs, didacticiens, spécialistes des sciences sociales et humaines, chercheurs, etc.) trouveront à l'Université aussi les voies de formation qui fonderont la spécificité de leurs professions.

L'universitarisation du statut

C'est un fait d'évidence que l'image de l'enseignant est faible dans la considération publique. Les salaires sont bas, le statut est médiocre. Or, il n'est pas bon qu'une société estime peu les acteurs de formation de sa jeunesse.

Voilà pourquoi a été recherchée une revalorisation des fonctions enseignantes. En France, en 1969, on manquait d'enseignants. En 1991, au moment de l'universitarisation de la formation, contre toute attente, les inscriptions ont triplé! La formation enseignante est devenue image attractive. Qui l'aurait cru? C'est le pari gagné en France et récemment confirmé à Toulouse, lors d'un bilan[3] tiré sur six années d'Instituts Universitaires de Formations des Maîtres (IUFM). Aux âpres batailles de 1988-90 succède une période d'apaisement. L'universitarisation est désormais banalisée. Il n'y a plus d'Académie déficitaire, il n'y a plus de filière déficitaire.

C'est en 1969 déjà que le **Québec** avait confié la formation des enseignants aux Universités et qu'on y créa l'Université du Québec sur plusieurs sites. Le saut fut total, puisqu'on émergeait d'un système d'Ecoles normales religieuses, petites, et dont le modèle «artisanal-applicationniste» était particulièrement prégnant. En **France**, avec la mise en place des IUFM, en 1989, la formation des enseignants vit une réforme historique. L'idée datait de l'immédiat après-guerre. Le plan Langevin-Wallon (1947), le Colloque de Caen (1966), le Colloque d'Amiens (1968) surtout, peu avant mai, puis le Ministère Savary, par les rapports de Peretti (1982) et Carraz (1983), fondèrent l'idée qu'on résolvât les problèmes quantitatifs d'effectifs par une réforme qualitative universitaire de la formation des enseignants. Ces deux rapports constataient le retard évident de la France dans ce domaine par rapport aux pays anglo-saxons. Ce retard était essentiellement dû aux Universités, qui avaient toujours «traîné les pieds» lorsqu'il s'était agi d'intégrer de nouveaux besoins plus pragmatiques. Les Ecoles d'ingénieurs, par exemple, sont nées à côté de l'Université, en structure annexe. Le 10 octobre 1989, le rapport de la Commission Bancel précipita les événements. Les Ecoles normales furent fermées, toutes les professions enseignantes se formeront dans vingt-neuf Instituts, vingt-neuf IUFM, dont trois (Grenoble, Reims, Lille)

serviront de pilotes. L'entreprise est réussie, tel est le bilan porté en 1996 par les acteurs du système. L'IUFM a trouvé sa place à l'Université. La période conflictuelle est dépassée. On ne peut plus dire, en France, qu'un enfant soit moins qu'un canari. Le professeur d'école est à niveau équivalent du vétérinaire[4]. Le parcours de la formation enseignante est désormais identifié dans l'image collective, à niveau des carrières techniques (IUT), et bientôt à niveau concurrentiel pour une Faculté universitaire normale, de droit, par exemple. Tout cela s'est fait en six ans. L'idée n'est pas neuve en Suisse. C'est en 1930 déjà que Claparède avait demandé une formation universitaire (Bac+3) pour les enseignants genevois. Et la seconde année d'études (sur trois) devint réellement universitaire. Mais l'année 1996 est historique pour Genève: la formation des enseignants primaires est confiée totalement à l'Université, les Etudes pédagogiques se ferment, le dispositif se renouvelle totalement dans une Faculté universitaire devenue banale. Quatre-vingts étudiants y sont attendus chaque année pour trois ans. Les **autres Cantons romands** ne sont pas inactifs. Aucun d'entre eux ne confie la formation totalement à l'Université, mais tous tentent d'accréditer le modèle «à niveau universitaire». Les HES vont sans doute être la réponse. La **Communauté française de Belgique** se prépare, elle aussi, à l'universitarisation des professions enseignantes. Un nouvel organe de concertation, très écouté du Conseil des Ministres, le Conseil de l'éducation et de la formation, a opté pour la mise en place, à terme, d'une formation unifiée de tous les enseignants par un Institut unique auquel participeraient les Universités, les Instituts d'enseignement supérieur pédagogique et les Instituts de promotion sociale. Ce développement se construirait à partir de la situation actuelle, correspondant à Bac+3, pour l'accès aux formations enseignantes du maternel, du primaire et du secondaire inférieur, et à la licence (+300 heures de formation professionnelle) pour les enseignants du secondaire supérieur. Comme en Suisse, le projet est étudié d'une intégration des IEST dans de «Hautes Ecoles» polycatégorielles (avec infirmiers, interprètes, etc.). L'enseignement libre confessionnel impulse la réflexion en concrétisant maintenant déjà des synergies entre les IEDP et les Centres universitaires.

Tous les systèmes migrent en cette fin de siècle. Et la migration est unidirectionnelle. Au modèle synchronique de niveau secondaire (l'ancienne Ecole normale) est substitué un modèle consécutif post-secondaire (Institut pédagogique). Et maintenant se profile le modèle consécutif universitaire.

Les indications de tendance de cette évolution sont :

- la construction d'un socle d'études secondaires terminées (le bac);
- la dissociation des formations générale et professionnelle;
- l'appoint d'une véritable formation scientifique;
- l'ouverture réciproque de l'Ecole à l'Université et de l'Université à l'Ecole.

L'unification des formations enseignantes

L'image collective a longtemps dominé que du bon sens et quelques savoir-faire suffisaient chez les plus petits. La formation didactique dominait. Et qu'une bonne maîtrise des savoirs l'emportait auprès de publics adolescents. La formation dite académique s'imposait. Voilà pourquoi un professeur du supérieur, d'Université, pendant longtemps, n'a jamais connu d'enseignement didactique – en a-t-il besoin? – et un instituteur ne fut pas universitaire.

Or, aujourd'hui, en France, un instituteur s'appelle «professeur d'école»; son salaire est équivalent à celui de professeur de lycée; ses études, certes, spécialisées, sont équivalentes; son rattachement à l'Université est identique. Le projet d'un *«corps enseignant unique formé dans des institutions uniques»* date de 1947; il fut repris au Colloque d'Amiens (1968) avec une demande d'*«unification du corps enseignant»*. Gaston Mialaret a toujours demandé un *«système de formation unifié applicable à tous les enseignants»*. Voilà qui est fait. L'instituteur, ce rouage de l'institution au service de la Nation, le *«hussard de la République»*, devient professeur d'Ecole, et accède au statut conféré par un professionnalisme affirmé et reconnu. La même valeur est attribuée à toutes les formations. C'est tout nouveau. Une même culture commune réunit toutes les filières. Les cloisonnements d'autrefois sont abattus.

L'évolution est perceptible en Suisse aussi. A Genève, les Etudes pédagogiques secondaires vont sans doute devoir céder devant une formation octroyée par une Faculté universitaire, la FPSE, en liaison avec toutes les autres Facultés disciplinaires. Cette probable évolution ferait ainsi de tous les enseignants - primaires et secondaires – des universitaires de 2e cycle, soit des professionnels comparables aux autres professions libérales. Surtout, toutes les professions se trouveraient de même statut. C'est nouveau. A niveau universitaire de 2e cycle. C'est tout aussi nouveau.

Cette homogénéisation des formations n'est pas neutre. Mènera-t-elle à une plus grande homogénéisation des structures scolaires?

La personnalisation des parcours

Le modèle actuel est fortement saturé de posture déductive (on théorise, puis on applique), d'anticipation (on sait d'abord), de schémas (on transfère). Or, la «boite à outils» est insuffisante. Les situations sont toujours complexes. Et le corps enseignant n'existe pas. Chaque fois, l'enseignant est seul, unique, spécifique. Par l'âge, par l'expérience, par le vécu, par sa personne.

Un modèle nouveau émerge qui personnalise les parcours individuels. Ce modèle rejette la routine, abandonne l'anticipation, renonce à la norme et au surmoi pour, au contraire, considérer l'erreur comme occasion de progresser, pour privilégier les attitudes et les démarches, dites, cliniques[5], pour, à chaque fois, régler un aller-retour entre les divers constituants du problème, pour tenter ainsi d'ajuster le professionnalisme de l'étudiant à sa trajectoire

propre, cette jointure faisant précisément de lui un professionnel et non plus un applicateur de recettes, et lui permettant surtout d'affronter le réel des classes, qui est complexe, et de fonctionner non plus sur des recettes applicationnistes vouées à l'échec, mais, au contraire, de fonctionner sur une logique de solutions de problèmes, à caractère inductif. Cette rencontre entre un professionnalisme et une personne est au coeur des nouvelles formations des enseignants. Elle relie une logique de conduite adaptée à la complexité, à la diversité des terrains, et une liberté personnelle affirmée dès l'entrée en étude, et consacrée par des parcours différents, mais équivalents, qui traversent tout le cursus et conduisent à une certification commune.

La gestion des parcours sera toujours originale, elle se gérera par une culture de contrats. La certification se fera en crédits variables, et sur présentation d'un portfolio contenant des documents toujours différents, parce que personnels, et comprenant ses crédits, l'objectivisation de son programme de formation, la recherche d'intégration de ses savoirs pratiques et de ses savoirs théoriques, ses textes personnels, ses recherches de terrains, ses rapports d'actions dans le terrain, les lignes directrices de son journal, bref tout ce qui particularise son cheminement, avec ses travaux de recherche, et ses réflexions sur sa propre formation.

Des *«praticiens réflexifs !»* Voilà résumée l'action nouvelle. La personnalisation des parcours est une facette évidente de l'universitarisation des professions enseignantes. Personnalisation et universitarisation concourent à une professionnalisation qui se démarque totalement du corps des instituteurs appelé autrefois à fonder l'unité républicaine. Les temps nouveaux postulent que nos enfants soient éduqués par des acteurs nouveaux. A l'intérieur de cursus cohérents et équivalents, la personnalisation de parcours toujours individuels est le reflet de ces temps nouveaux.

La contractualisation des stratégies

Autrefois dominait la logique de l'imprégnation, de la modélisation, de l'application, de la transmission. C'était la période dite artisanale de transmission de savoir-faire. Cette procédure a convenu à toute une époque marquée d'homogénéisation des sociétés par l'école, et d'homogénéisation des corps enseignants.

Les temps ont changé, les publics aussi. Les situations sont toujours complexes. Elles appellent des stratégies adaptées, donc complexes, elles aussi; elles seront donc diversifiées.

Cette complexité se gérera par contractualisation des stratégies. Certes, cette contractualisation est plus facile dans les pays nord-européens, dont la Suisse, où les systèmes de formation n'ont pas fonction de sélectionner des personnels, tâche reportée à plus tard et à d'autres institutions. Mais cette tâche est inhérente à celles de tous pays méditérranéens. La France, qui appartient à cette sphère, voit ses stratégies de professionnalisation considé-

rablement biaisées par les procédures de sélection qui piègent les temps, les actions, les ambitions de l'ensemble du projet.

De quoi s'agit-il?

En un mot, il s'agit de transformer cette locomotive qu'est un enseignant en un *«multi-caténaire»*. Ce praticien réfléchi sera entraîné à pratiquer une transaction entre diverses légitimités fondant son action. L'évolution est importante, car elle propose un modèle intégrateur au modèle additif qui a prévalu longtemps. Autrefois cohabitaient, mais séparément, les sciences de l'éducation, la recherche, la didactique, les branches. Aucune n'influençait les autres. L'étudiant additionnait des savoirs hétérogènes et enseignait comme il savait, ou comme il pouvait. Le plus souvent, comme il avait appris à l'école, autrefois.

C'est aujourd'hui le grand écart pour chaque étudiant, dont le champ de représentations va s'élargir. *«Dis-moi qui est ton partenaire, et je te dirai qui tu es ! Que peut-on construire ensemble?»* Le passage obligé est la passerelle, cette culture de frontière qui l'astreindra à articuler pratique et théorie, dans les deux sens, à cultiver une culture de transaction, de rupture entre les sciences de l'éducation et les pratiques, entre les activités de recherche et les terrains, entre les diverses analyses et les divers regards posés par plusieurs étudiants sur une même situation pédagogique. A Genève, une case reste libre dans les programmes de formation à l'enseignement primaire. Le moment est arrêté, mais non le contenu. C'est à l'acteur de sa propre formation d'arrêter son contenu. Comme un «pro»!

L'étudiant sera mis constamment en cette culture de tension, qui tourne le dos au modèle unique, et qui le conduira à :

- expliciter ses représentations;
- verbaliser ses propres modes de pensée et de décision;
- ne pas jouer la comédie de la maîtrise;
- exprimer ses doutes et ses ambivalences;
- se mettre en jeu comme personne;
- accepter la différence comme irréductible;
- négocier son interprétation avec celle du groupe;
- donner des clés de lecture aux situations pédagogiques vécues;
- ré-interpréter les analyses du groupe;
- travailler sur ce qu'il a fait;
- pratiquer constamment l'analyse éducative;
- opérer des temps et trouver des lieux de parole de son action;
- encadrer ses pratiques;
- développer ses réflexions en projets;
- armer ses pratiques;
- fonder des outils d'analyse de ses pratiques;
- créer des îlots de rationalité;
- expliciter ses divergences d'interprétation;
- réguler, en boucles, son action;

- articuler ses fuseaux de pensée, d'étude, d'action et de références;
- rechercher ensemble les complémentarités, par négociation entre acteurs diversifiés;
- réguler et différencier ses actions.

«Le professionnalisme», dit Marguerite Altet, *«c'est une manière particulière de définir un métier»*. Cette manière particulière, la voilà.

Cette culture du transfert, de la rupture et de la posture analytique, l'étudiant la construira entre théorie et pratique, entre son propre avis et celui du professeur, entre hier et aujourd'hui, entre lui et ses élèves, entre les divers constituants de sa formation, entre le temps passé en classe et le temps passé en Faculté.

Le vrai métier s'apprend toujours dans la classe, avec les collègues, avec les élèves, mais cette pratique ne sera formative que si elle est réfléchie dans ces situations déséquilibrantes qu'apportent le contrat, la transaction. C'est la pédagogie du *«souk»*, où tout se discute, tout se marchande, tout se construit, tout se fait en faisant, tout se construit en se construisant. Apprendre le souk à l'Université, voilà une nouvelle dimension des formations enseignantes. C'est le fondement d'une démarche clinique du *«savoir analyser»*, d'une pratique encadrée, d'une nouvelle éthique.

A l'image des projets d'établissements scolaires, dont la vitalité relève de contrats de partenariats externes avec la communauté (tissu associatif, parents, entreprises, collectivités locales, etc...), mais à niveau individuel et collectif. La formation des enseignants quittera le domaine de la prescription au profit de la négociation, de l'articulation, de la transaction, de la contractualisation des champs, des méthodes, des temps. Et ceci, toujours, et nécessairement, de façon personnalisée. Personnalisée, mais «multi-caténaire», mais «multi-référentielle», car sachant mettre en synergie des compétences différentes, des modes de pensée et d'action qui tiennent de la passerelle, et donc effectuant un slalom toujours très spécial, et exerçant l'équilibre dans une culture de frontière(s) qui va légitimer son action et son professionnalisme.

Nouvelles dynamiques

Quel changement!

Le métier cède devant une profession, soit une profession universitarisée, universitarisée pour tous, mais aussi personnalisée par contractualisations successives, qui fonderont l'axe qualitatif et quantitatif de cet historique développement des formations enseignantes. Universitarisées, unifiées, personnalisées et contractualisées, les formations enseignantes, au seuil du XXIe siècle, sont en passe d'acquérir leurs lettres de noblesse trop longtemps refusées. Elles se sont professionnalisées.

Il reste toutefois à en définir un code éthique. Il reste aussi à les mailler à la grande famille de la communication[6], où elles trouveront un élargissement de la base de recrutement, et une facilitation des procédures d'orientation, par transfert de compétences voisines, non seulement à l'interne, mais aussi tout particulièrement à l'externe du dispositif.

Tout cela reste à faire encore.

Notes

[1] « On obtient de meilleurs résultats pour un plus grand nombre d'élèves (les « moyens-faibles» «particulière-ment»), dit Marguerite Altet.

[2] A Grenoble, l'appel d'offres s'adressait à 450 emplois, 1500 candidatures ont été enregistrées.

[3] ARCUFEF, Assemblée des Représentants des Centres Universitaires de Formation des Enseignants et des Formateurs, 26 et 27 janvier 1996, Université Paul Sabatier de Toulouse.

[4] «MOINS QU'UN CANARI?», Soudaine accélération européenne en matière de formation des enseignants, Jacques-André TSCHOUMY, IRDP, Collection «Ouvertures», 91.403, Septembre 1991.

[5] « LE REGARD CLINIQUE : pour une formation au regard clinique par la recherche en éducation.», Jacques-André Tschoumy, IRDP, Collection «Ouvertures», 86.403, 1986.

[6] Les professions sociales, la presse et l'information, le tourisme, le marketing et la vente.