

Comment devient-on formateur en IUFM ? Quelles identités pour quels enjeux ?

Jean-Albert Chatillon

► **To cite this version:**

Jean-Albert Chatillon. Comment devient-on formateur en IUFM ? Quelles identités pour quels enjeux ?. Expressions, Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) Réunion, 2002, Dossier spécial "Dixième anniversaire" : dix ans d'enseignement, pp.41-60. hal-02406243

HAL Id: hal-02406243

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406243>

Submitted on 12 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

COMMENT DEVIENT-ON FORMATEUR EN IUFM ? Quelles identités pour quels enjeux ?

Jean-Albert CHATILLON
IUFM de la Réunion

« La professionnalisation ne gagne pas de terrain.
On assiste, au contraire, grâce à la culture managériale de l'évaluation,
à la crise des finances publiques aussi bien qu'aux ambivalences des acteurs,
à un risque de bureaucratisation accrue des systèmes éducatifs,
de développement du travail prescrit et de prolétarianisation des enseignants. »
Ph. Perrenoud, 2001.

Résumé. – L'ouverture des IUFM a conduit des personnels de l'Éducation nationale d'origine et de statut différents à participer à des actions communes de formation des enseignants dans un but de professionnalisation, à travers des itinéraires inégalement identifiés. Les IUFM ont été des lieux de socialisation pour tous ceux qui ont participé aux tâches de formation et peuvent être abordés, dans une perspective interactionniste, en termes de mondes sociaux. L'article tente de préciser les types d'identité qui ont pu y émerger ou y être contrariés dans un contexte où les enjeux de la professionnalisation relèvent largement des politiques éducatives.

Abstract. – The creation of the IUFMs has led the personnel of the French educational system from various origins and statuses to share in common activities geared toward the professional training of teachers, through unequally identified routes. As socializing areas for those who have shared in training tasks, the IUFMs can be approached as social worlds in an interactionist perspective. The present article means to define the various profiles that may have emerged – or may have been hampered – in a context in which the chances of professionalisation largely depend on educational policies.

La transformation des anciennes écoles normales en IUFM n'a pas seulement consisté à substituer un cadre institutionnel à un autre, afin de moderniser la formation, elle a aussi défini un nouveau champ d'expérience professionnelle, induit de nouveaux rapports à la formation et imposé progressivement l'apprentissage d'un fonctionnement organisationnel d'autant plus aléatoire que ses contours, en cours d'élaboration, restaient

encore indécis sinon opaques. Les formateurs, dont les statuts se sont diversifiés du fait de l'intégration au moule universitaire, ont été confrontés à de nouvelles règles du jeu, à de nouveaux rapports de force ainsi qu'à des logiques de champ qui ne figuraient pas à l'horizon des tâches de formation dans le cadre précédent. L'innovation institutionnelle représentée par la création des IUFM s'est, dès le début, cristallisée autour de l'injonction professionnalisante et du caractère universitaire des formations proposées. Dès lors, la question de savoir comment l'on devient formateur en IUFM peut se comprendre d'un double point de vue, synchronique et diachronique, selon que l'on envisage l'acquisition de cette identité professionnelle à partir de la spécificité des tâches et du poste de travail ou selon qu'on la considère comme l'aboutissement d'une série de processus de transformations dans une organisation en devenir. À supposer que l'ancienneté présente un quelconque intérêt, elle autorise toutefois à pouvoir mieux conjuguer ces deux points de vue.

Des identités en question

Après plus de dix ans d'existence des IUFM, il y a lieu de poser la question de savoir si une identité professionnelle propre aux formateurs d'IUFM s'est réellement constituée, en quoi elle consiste et à quel type d'organisation elle correspond. Institués à partir d'une volonté politique de rupture avec les anciens dispositifs de formation (écoles normales, CPR, ENNA) jugés obsolètes et inadéquats par rapport aux nouvelles exigences de l'école, les IUFM procèdent de deux principales intentions : celle d'assurer en un même lieu la formation de tous les enseignants (premier et second degrés) aux fins de professionnalisation et celle d'intégrer ces nouveaux instituts à l'Université. Depuis leur ouverture, les IUFM ont constamment et régulièrement été rappelés à ces deux impératifs que sont la professionnalisation et l'universitarisation, notamment lors de l'élaboration de leurs plans de formation. Les vingt-neuf IUFM ne se situent certes pas à l'alignement eu égard à ces deux enjeux majeurs, certains étant plus ou moins avancés que d'autres. Les injonctions ministérielles n'ont pas manqué pour inciter à agir dans ces deux directions, mais elles ne brouillaient pas les pistes du fait des ruptures résultant de la réorientation des politiques éducatives. Les IUFM ne sont pas seulement de nouvelles entités institutionnelles, ce sont aussi des lieux de socialisation où se produisent des identités professionnelles à la faveur des formations dispensées, des problèmes rencontrés ou des conflits surgis de

diverses confrontations. En ce sens, on peut parfaitement les envisager et les analyser, d'un point de vue interactionniste, comme des mondes sociaux.

Il peut sembler, au prime abord, illusoire de parler d'une identité professionnelle propre aux IUFM, tant est grande la variété de statuts des intervenants, qu'y a-t-il de commun à un formateur issu du second degré déjà prédéfini par plusieurs années d'enseignement en collège ou en lycée et doté, de ce fait, d'une compétence professionnelle dans sa discipline, lui permettant d'orienter les premiers pas des débutants dans la profession, à un enseignant-chercheur qui tire sa légitimité de la reconnaissance de ses travaux de recherche par ses pairs, dans un domaine souvent très spécialisé, ou à un maître-formateur du premier degré, polyvalent et orienté vers les problèmes d'organisation de la classe ? Cette diversité d'intervenants est aussi la garantie de la diversité des orientations des IUFM, l'universitarisation étant assurée par la présence des enseignants-chercheurs, de même que la professionnalisation l'est par celle des praticiens des différents degrés d'enseignement. L'origine de ces divers intervenants a, certes, marqué d'une forte empreinte les identités à l'œuvre dans l'organisation et mises à l'épreuve par l'injonction professionnalisante. Après dix années d'existence des IUFM, les intervenants se définissent toujours prioritairement par leurs corps d'origine, on est d'abord enseignant-chercheur de l'enseignement supérieur, enseignant de statut second degré (qui représente toujours la majorité des formateurs d'IUFM) ou maître-formateur issu du premier degré, même si tous sont censés concourir à des tâches qui transcendent ces clivages. Bien que les IUFM soient définis par les actions de formation initiale et continue qui s'y déroulent, il s'en faut de beaucoup que les acteurs se reconnaissent intégralement comme des formateurs au sens plein. Il suffit de rappeler qu'une partie importante de leur temps de travail est consacrée à la préparation des concours de recrutement, comportant des contenus disciplinaires forts (surtout pour les concours du second degré) et faisant l'objet d'un enseignement professoral incontesté. Dans ces conditions, l'identité de formateur serait pour le moins sujette à caution, surtout si l'on considère, comme le remarque justement Ph. Perrenoud, que le terme lui-même est moins prestigieux que celui de professeur (Perrenoud, 2000) et qu'il fait bien souvent fonction de « mot-valise », servant à désigner des attributions périphériques par rapport au fait d'enseigner (suivi de stage, direction de mémoire, etc.). En outre, le concept même de formateur à temps plein a été contesté, dès l'origine, par l'institution qui arguait que la professionnalisation des carrières enseignantes était difficilement compatible avec le maintien de formateurs à plein temps dans les IUFM, séparés de la pratique quotidienne du terrain (le rapport Bancel stipulait expressément qu'« il n'apparaît pas souhaitable de créer un corps

de la fonction publique propre aux formateurs d'IUFM »), les nouvelles orientations données aux IUFM vont d'ailleurs toujours dans ce sens et préconisent avec insistance le recrutement de formateurs à temps partiel. Le projet initial du Ministère, au moment de l'ouverture des IUFM, prévoyait même une limite temporelle aux fonctions de formateurs, qui n'auraient pas dû dépasser dix ans ; finalement, les nécessités liées à l'organisation des services et les pressions syndicales n'ont pas permis l'application de ces mesures. De telles considérations ont certes leur logique et font apparaître, en tout état de cause, l'antériorité et la prééminence de l'enseignement par rapport à la formation ; il est à noter que le terme de formation semble particulièrement convenir à la formation continue, où il ne s'agit plus de se référer à des programmes, comme dans l'enseignement, mais à des besoins, à des pratiques ou à des problèmes rencontrés, selon la distinction opérée par Perrenoud (2001) entre ces deux types d'action. Tout se passe comme s'il y avait un « devenir formateur », selon la formulation deleuzienne, dérivant à partir d'un habitus enseignant préexistant, lui-même déterminé par le corps d'origine des intéressés.

On le voit, de nombreux obstacles ont, dès le départ, fait obstruction à l'émergence d'une identité forte chez ce qu'il faut bien appeler les « formateurs d'IUFM » et l'impératif de professionnalisation, inscrit au frontispice des instituts, n'a pas simplifié la situation.

La professionnalisation¹, un attracteur étrange

Professionnaliser la formation des enseignants a d'abord résulté, en France, d'une volonté politique qui a motivé la création des IUFM dans un contexte de fort recrutement, tant au niveau du primaire que du secondaire, et de changement des pratiques pédagogiques lié aux besoins de la massification de l'enseignement, particulièrement en lycée (l'ambition d'amener quatre-vingt pour cent d'une classe d'âge au baccalauréat, aujourd'hui remise en cause). Sur ce point, le cas de la France diffère notablement de celui de l'Amérique du Nord, où ce sont les universitaires qui ont revendiqué la professionnalisation des carrières enseignantes et ont constitué un lobby pour y parvenir, comme le rappellent opportunément M. Tardif *et alii* (1998). En aucune façon, la professionnalisation n'a correspondu à une revendication de la part des enseignants (dont beaucoup se méfiaient comme d'un signe de défiance par rapport à leur qualification actuelle), même si les principales organisations représentatives étaient favorables aux dispositions attendues, comme la formation commune pour l'ensemble des enseignants, tous degrés

confondus, la revalorisation des carrières, ou la lutte contre l'échec scolaire. Pour l'essentiel, le mouvement de professionnalisation n'est pas l'émanation de la volonté des enseignants, mais des responsables des politiques éducatives, en association avec les milieux universitaires, puisque l'universitarisation de la formation de tous les enseignants (notamment ceux du primaire) était aussi la garantie d'une formation de haut niveau. Comme le résumait bien Tardif *et alii*,

« une profession est d'abord un construit social qu'il faut analyser, en tenant compte des différentes interactions à travers lesquelles le groupe professionnel s'accapare, maintient et renouvelle son territoire, ainsi que ses privilèges et statuts tant matériels que symboliques » (*ibidem*, p. 14).

À la différence des pays anglo-saxons, en France, les universitaires n'ont pas directement revendiqué la professionnalisation, d'autant que les départements de sciences de l'éducation étaient et sont encore peu influents ; ils ont plutôt été enrôlés et parfois instrumentalisés par les responsables ministériels pour coopérer à cette nouvelle politique. Au demeurant, on ne peut pas dire que l'idée de professionnalisation ait suscité un enthousiasme particulier auprès de la communauté universitaire qui voyait, certes, s'accroître son domaine d'action et d'influence à travers la création des nouveaux instituts, mais n'envisageait pas de s'écarter de ses missions traditionnelles de transmission et de production des connaissances par l'enseignement et la recherche à l'intérieur des disciplines consacrées. Les universitaires ont d'ailleurs très majoritairement constitué le « noyau dur » des cellules de pilotage chargées de mettre en place les instituts, dont la légitimité est assurée par leur université de rattachement. Pour l'essentiel, la participation des universités à la formation des enseignants ne s'est guère modifiée et porte peu de traces de professionnalisation, consacrée prioritairement à la préparation des concours du second degré, quand elle n'est pas simplement déléguée aux formateurs d'IUFM, par manque de moyens propres.

Il est certain que la présentation qui a été faite de la professionnalisation par ses promoteurs (un comité d'experts interne à l'Éducation nationale), au tout début de la décennie quatre-vingt-dix, pouvait difficilement rencontrer un large écho de la part des universitaires, car elle contenait des dispositions largement étrangères à leurs préoccupations. Ainsi le rapport annexé à la loi d'orientation esquisse-t-il le profil du futur enseignant formé en IUFM :

« Les enseignants non seulement doivent maîtriser la ou les disciplines qu'ils enseignent et leur didactique, mais encore connaître les processus d'acquisition des connaissances, les méthodes de travail en groupe, les méthodes d'évaluation, le système éducatif et son environnement. »

Hormis la maîtrise des disciplines enseignées, les universités se sont fort peu investies dans les autres capacités signalées par le texte. Même la didactique, portant sur la transposition des savoirs savants en savoirs enseignables, est très inégalement développée selon les disciplines et reste encore très marginale au niveau des postes universitaires. En fait, le concept de professionnalisation dans l'enseignement diffère sensiblement de celui correspondant aux professions libérales, notamment au sujet du degré élevé d'autonomie, corollaire du haut niveau de compétence et de l'importance de la collégialité entre pairs, excluant un contrôle de type hiérarchique. Le rapport que l'Université avait l'habitude d'entretenir avec la professionnalité n'est pas en phase avec les dispositifs professionnalisants contenus dans le rapport Bancel ; si l'Université a toujours eu la vocation à préparer des « professionnels », c'était au sens des professions libérales, par exemple les futurs médecins, avocats ou universitaires ; il est à signaler que les sociologues américains classent ces derniers au rang des professions libérales, à la différence des autres ordres d'enseignement (Hughes, 1996), pour autant qu'ils jouissent d'un haut degré de spécialisation et d'autonomie les mettant à l'abri de la critique des usagers et n'admettant aucune autre évaluation que celle de leurs pairs. Aussi l'Université s'est-elle sentie peu concernées par le répertoire des compétences professionnelles déclinées par le rapport Bancel : « Préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage », « réguler le déroulement d'une situation d'apprentissage et l'évaluer » ou « fournir une aide méthodologique aux élèves dans leur travail personnel » n'ont jamais constitué l'horizon professionnel des universitaires, même si, aujourd'hui, le taux d'échec en premier cycle des universités fait apparaître la nécessité de procurer une aide méthodologique aux étudiants, celle-ci est confiée à des étudiants vacataires plus avancés.

De fait, les conditions dans lesquelles a été lancée la nouvelle politique de formation des enseignants n'ont pas particulièrement favorisé l'émergence d'une culture de professionnalisation, avec tout ce qu'elle suppose d'analyse et de réflexion critique sur ce qui est fait. En outre, le contexte de l'époque était déjà marqué par un consumérisme scolaire revendicatif qui n'avait pas encore frappé l'Université, et la professionnalisation consacrait aussi la logique de l'usager dans le fonctionnement institutionnel de l'école, avec l'élève au centre du système. La professionnalisation a incontestablement répondu, comme le souligne V. Lang (1999), à une double rationalité, instrumentale et communicationnelle, selon la terminologie d'Habermas ; par la rationalité instrumentale, il s'est agi d'optimiser les moyens pour une meilleure efficacité de l'école, avec une réduction des coûts : un rapport de la Cour des comptes avait signalé, à la fin des années quatre-vingt, le coût excessif de la

formation dans les écoles normales à effectifs réduits et la création des IUFM a permis de réaliser de substantielles économies sur ce plan-là. La rationalité communicationnelle est convoquée pour légitimer le nouveau dispositif de formation à partir du consensus supposé sur l'état et l'évolution de l'école et de la société : répondre à la demande sociale en matière de formation, mieux s'adapter aux nouveaux publics d'élèves, conférer un niveau de compétences des enseignants susceptible de mieux assurer leur légitimité face aux remises en cause parentales plus fréquentes. De ce point de vue, la présentation de la professionnalisation a joué sur les deux tableaux ; *mezzo voce* pour le premier et emphatiquement pour le second à travers d'innombrables documents, colloques, séminaires et rappels constants. Dans les faits, les enseignants ont été confrontés à un nouveau système de référence disqualifiant en partie leurs anciens repères, comme l'a justement écrit É. Bautier : « Tout se passe comme si l'exigence de professionnalisation allait de pair avec l'éclatement du système de référence qui avait fondé à un moment de l'histoire de ces métiers leur exercice » (1993).

Le Ministère n'a certes pas imposé un nouveau programme, la notion de programme étant inadéquate à l'intention de professionnalisation, mais a présenté un cahier des charges traçant les principaux axes de la professionnalisation en invitant les intéressés à s'y conformer. En réalité, il s'est agi autant d'enjoindre que d'attirer l'attention des destinataires sur l'importance des nouvelles dispositions. Plus précisément, on parlera, avec D. Sperber et D. Wilson (1986, pp. 234-235) d'un acte de communication ostensive au sens où « un acte d'ostension est une demande d'attention. Quelqu'un qui vous demande d'agir d'une certaine façon vous suggère du même coup qu'il a de bonnes raisons de penser qu'agir ainsi serait de votre intérêt autant que du sien ».

Il s'agit de communiquer d'emblée la pertinence de la professionnalisation dans le même temps qu'elle était présentée.

Finalement, cette volonté de professionnalisation véhiculée par de nouvelles représentations de l'enseignement est confrontée à des enjeux hétérogènes : un enjeu politique lié à la décision étatique de mieux adapter l'école aux diverses évolutions sociales, dans un contexte de décentralisation et de territorialisation des politiques éducatives, un enjeu institutionnel par la légitimation universitaire de la formation et des enjeux corporatistes exprimés par le soutien des principaux syndicats d'enseignants qui y voyaient l'aboutissement de certaines de leurs revendications, comme l'unification du corps enseignant, premier et second degré, et la reconnaissance d'une plus grande autonomie soutenue par une élévation du niveau de formation.

Mais tout le problème consiste à savoir si ces nouvelles pratiques et représentations réunies sous le terme de professionnalisation n'émargent pas au registre de l'idéologie plutôt qu'à celui des réalités profondes auxquelles est aujourd'hui confrontée l'école. Auquel cas, la professionnalisation risque d'engendrer de profondes désillusions, comme le soulignent M. Tardif *et alii* (*op. cit.*, p. 65). Après dix années de professionnalisation des formations, rien n'indique que des effets significatifs en aient résulté au niveau des échecs scolaires, en dépit de l'amélioration qualitative intervenue dans l'organisation de celles-ci, ce que résumant bien les auteurs cités en affirmant qu'« avec la professionnalisation, il existe le risque que la valorisation de la qualité des services scolaires finisse par masquer les logiques permettant de comprendre la quantité des échecs scolaires » (*ibidem*, p. 60).

En tout cas, une chose est certaine : c'est que la professionnalisation n'a pas peu contribué à faire refluer le débat sur les aspects sociopolitiques de l'éducation, qui occupait une place importante dans les anciennes formations, depuis la fin des années soixante. Que peut la professionnalisation face aux problèmes de fracture sociale dont l'école est le siège ? À qui fera-t-on croire qu'une meilleure « gestion des apprentissages » peut apporter la solution ? Ce confinement des problèmes scolaires au seul domaine des experts n'est-il pas la conséquence de l'abandon par l'État des ambitions émancipatrices portées par l'école depuis la Libération dans la perspective d'un réel progrès social pour tous ?

Au surplus, la professionnalisation souffre d'un incontestable déficit en terme d'image publique ; son message est brouillé et n'a pas dépassé le cercle restreint des seuls spécialistes de la formation ; elle n'a pas entraîné dans l'opinion publique une notable valorisation de l'école, même si l'image des enseignants reste largement préservée, comme l'illustre une récente enquête du Credoc² révélant que soixante pour cent des Français portaient un jugement sévère sur l'école, accusée de ne plus assumer ses missions. Il est vrai qu'un tel constat ne remet pas nécessairement en cause la professionnalisation ni les enseignants en tant que professionnels, mais, plus directement, le fonctionnement de l'école, beaucoup plus exposé à la critique de l'espace public du fait que celle-ci fonctionne de moins en moins comme une institution et de plus en plus comme une organisation prestataire de services éducatifs livrée à la revendication consumériste.

Enfin, du point de vue de la pertinence de la professionnalisation eu égard aux conditions effectives d'exercice de la profession enseignante, on ne saurait sous-estimer la part des stratégies de survie qui permettent tout simplement à l'enseignant de « tenir » dans un environnement difficile ; P. Woods a décelé cette possibilité de dissimuler derrière le masque de la professionnali-

sation, avec sa volonté d'adaptation pédagogique, des stratégies visant davantage à permettre la poursuite de l'engagement dans le métier qu'à améliorer le service d'enseignement (Woods, 1990). Dans le volet de la formation en deuxième année, concernant l'enseignement en milieu difficile, c'est bien de ces stratégies qu'il s'agit, plus que de l'optimisation des performances scolaires. Mais nous sommes là dans le registre du non-dit professionnel qui s'installe dès la formation initiale : à côté d'une réelle demande de formation sur le savoir bien enseigner se dissimule aussi, surtout au contact des stages de terrain, une quête des moyens permettant d'assurer des conditions acceptables d'enseignement à moindre frais, sous forme de recherche d'outils prêts à être utilisés, notamment à travers des échanges informels entre les stagiaires ou avec les conseillers supervisant les stages.

On ne contestera pas qu'il existe différents usages sociaux de la professionnalisation, selon qu'on l'envisage dans la perspective générale de l'amélioration du service public d'éducation ou sous l'angle de la manipulation idéologique des acteurs de la formation dans un contexte consumériste ou encore de l'ingénierie des systèmes experts. Quiconque participe à la formation des enseignants depuis dix ans n'a pu éviter d'être confronté à ces trois avatars de la professionnalisation. Parler de la professionnalisation, c'est aussi inévitablement parler des discours sur la professionnalisation, qui évoquent des objectifs à atteindre à partir de la mise en œuvre de moyens, sans aborder de front le problème du sens de l'école et de ses finalités ; pendant longtemps, le discours pédagogique dominant a porté sur la fonction émancipatrice de l'école ; toutes les « pédagogies nouvelles » qui se sont développées après la première guerre mondiale ont voulu transformer, sinon « réenchâter », l'école au service de l'enfant et pour une plus grande justice sociale. C'est cette partition qu'ont interprétée, pendant des décennies et jusqu'à la fin des « trente glorieuses », les professionnels de l'école, confrontés désormais au discours de l'efficacité et du management éducatif soucieux de l'obligation de résultat. Les tâches de formation sont ainsi finalisées par la professionnalisation dont l'horizon se limite aux moyens et à leur instrumentation à travers l'impératif de cohérence sans cesse évoqué, éclipsant ainsi la question des finalités de l'école dans la société et celle du sens qui en découle. Dans ces conditions, comment former à la professionnalisation, sans dissocier, en chacun, l'artisan de la cohérence et l'« acteur du sens », selon l'expression de De Foucauld et Piveteau (1995) ?

Entre polyvalence et professionnalisation

Les IUFM, dès leur ouverture, n'ont pu échapper à l'emprise des modèles anciens, en dépit des injonctions du rapport Bancel et du cahier des charges ministériel traduit par des référentiels de formation. L'idée ancienne selon laquelle la formation professionnelle correspondrait pour l'essentiel à des stages, par définition pratiques, après une solide formation théorique dans la ou les disciplines enseignées, est toujours récurrente dans les représentations comme dans les pratiques de la formation des enseignants, surtout chez les formateurs disciplinaires qui ont la lourde charge des concours de recrutement. La professionnalisation, dès les premières années, a été initiée par les formations générales et communes ; la formation générale recouvrant notamment la gestion des apprentissages et la connaissance du système éducatif, alors que la formation commune à tous les enseignants, gage de professionnalisation (« pas de professionnalisation des enseignants sans formation commune », affichait le rapport Bancel), tournera vite court, surtout après les réorientations de 1993 liées à la parution du rapport Kaspi. Il faudra attendre la fin des années quatre-vingt-dix pour assister à un arrimage de la formation générale aux formations disciplinaires et à la pratique effective d'une véritable professionnalisation. Dans ces conditions, l'identité de formateur se réfère surtout à une appellation nominale, renvoyant plus au lieu d'exercice qu'à la réalité des fonctions. On s'accorde à reconnaître que la prépondérance de la préparation des concours induit plus d'effets déprofessionnalisants que professionnalisants.

En outre, l'historique des faits récents, au sujet de la formation, nous rappelle que la professionnalisation, avant d'être relancée à partir des années 1997-98, a été quelque peu éclipsée, entre 1993 et 1997, par la notion de polyvalence, qui deviendra un nouvel « attracteur » pour les professionnels de la formation d'enseignants. La polyvalence a été utilisée par le rapport Kaspi pour enterrer le concept de professionnalisation qui disparaît dudit rapport ; il s'agissait aussi de revenir sur la formation commune, jugée inadéquate à la réalité de l'enseignement scolaire, divisée en degrés. Sont alors nettement distingués l'enseignement primaire voué à la polyvalence et le secondaire qui se voit réaffirmé dans sa spécialisation. Mais l'évolution de la notion de polyvalence sera sensible dès 1995 et le « Nouveau contrat pour l'École ». D'abord synonyme de « non-spécialisation », la polyvalence est indéniablement peu valorisée, puisqu'elle sous-entend que l'on peut aborder toutes les disciplines sans être spécialiste d'aucune ; on revient alors à une conception hiérarchisée de l'enseignement à l'opposé de celle véhiculée par le rapport Bancel. Mais il y a aussi un autre sens de la polyvalence, celui qui

s'est développé depuis quelques décennies dans la gestion et l'organisation du travail, connotant au contraire un haut degré de spécialisation dans l'accomplissement de tâches à forte valeur ajoutée dans un environnement complexe ; en ce sens, la polyvalence concerne surtout l'opérateur en tant qu'il gère, sur un même poste de travail, des paramètres variés et hétérogènes permettant l'accomplissement de sa mission. Ainsi, dira-t-on d'un commandant de bord d'un avion qu'il est polyvalent parce qu'il est capable de gérer un vaste éventail d'informations touchant des domaines aussi divers que la mécanique, l'informatique, l'aérodynamique, la climatologie, etc., afin d'assurer sa mission de transporter à bon port ses passagers. Ce second sens de la polyvalence s'est vite imposé dans la rhétorique officielle, au point de supplanter, momentanément, le terme de professionnalisation, surtout à l'époque du « Nouveau contrat pour l'École » ; moins connoté idéologiquement, le terme de polyvalence fait référence à l'opérateur par rapport à son poste de travail, abstraction faite des enjeux sociaux et politiques de l'exercice de la profession. Dès lors, la polyvalence ainsi conçue concernera autant l'enseignant du secondaire que du primaire et désignera la capacité de gérer des situations d'aide à l'apprentissage, ou de cadrer la discipline d'enseignement dans l'éducation à la citoyenneté ou encore de participer à un projet d'établissement dans des pratiques pluridisciplinaires. La polyvalence exprime tout à la fois la complexité des tâches d'enseignement qui ne peuvent se limiter aux seules activités de transmission des connaissances et de contrôle des élèves, et les nouvelles charges de travail qui s'accumulent sur l'opérateur (et qui peuvent d'ailleurs recouper les nouvelles compétences définies par la professionnalité). À la différence de la professionnalité, la polyvalence est tout entière dirigée vers la gestion des situations de classe à l'intérieur de l'établissement et n'aborde pas les problèmes d'éthique que peut se poser un professionnel. Or les formateurs ont été confrontés à cette demande de polyvalence qui était souvent présentée comme relevant d'abord de l'interdisciplinarité ; mais, dans la réalité, elle a surtout concerné la formation des PE.

En fait, ce qui transparait à travers toutes ces évolutions et surtout ces retournements qui ont contribué à brouiller les pistes et à accroître l'incertitude et le doute chez les formateurs, c'est le caractère prescrit et non choisi des nouvelles orientations. Les formateurs ont été invités, sans plus d'explication, à se muer en acteurs de la professionnalisation dont ils ont d'abord été les spectateurs pour le moins perplexes. Tout s'est passé comme s'ils avaient dû interpréter une partition incomplète, en même temps qu'ils comblaient ses lacunes. Le paradigme de la professionnalisation a été importé dans le monde de l'école par les décideurs politiques et administratifs, inspirés par ce qui se

passait dans d'autres secteurs d'activités, sur le mode prescriptif, décliné sous la forme de quelques référentiels et matérialisé par des dispositifs déclarés professionnalisants, comme le mémoire professionnel (Chatillon, 1997) ou les stages en alternance durant la formation. Il appartenait alors aux formateurs concernés d'assurer des pratiques et donc d'aménager des situations autour du mémoire et des stages ; comme le note finement Le Boterf, « il ne peut y avoir exhaustivité des tâches prescrites » (Le Boterf, 2000a) et on ne peut décrire avec exhaustivité aussi bien les tâches que les compétences auxquelles les autres sont assignés ou qu'ils sont enjoins de mettre en œuvre. Situation pour le moins insolite où l'on voit des formateurs requis d'assurer la professionnalisation des enseignants à travers un nouveau dispositif de formation tout en produisant autant qu'en interprétant son mode d'emploi laissé en pointillé.

C'est dire que la formation ne peut être prescrite que dans certaines limites, au niveau des cadres d'action, tant les ressources à partir desquelles elle se développe dépendent du contexte de travail et des trajectoires individuelles en présence.

Des identités au travail dans des situations de travail

Avec les IUFM, la formation est devenue ouvertement un vecteur privilégié des politiques globales d'éducation et plus seulement l'affaire des seuls spécialistes, qui ont été directement mis à contribution, voire instrumentalisés à cette fin. La formation ne se limite plus désormais à l'apprentissage du métier mais participe aussi activement aux évolutions de l'école et du métier d'enseignant. Les identités des formateurs, tous statuts confondus, s'en sont trouvées bousculées, car il s'agissait d'œuvrer à l'émergence de nouvelles compétences, d'inventer au quotidien des situations inédites auxquelles tous n'étaient pas également préparés. Pour l'essentiel, la formation a dû s'immerger davantage dans les situations de travail réelles ou simulées, comme dans les autres secteurs d'activité professionnelle ; dans ces conditions, comme le remarquent J.-M. Barbier *et alii* (1996), « l'analyse du travail est le principal moyen formatif et de ce fait la formation ne constitue pas une activité autonomisée ».

Dès lors, le formateur va se présenter davantage comme un dispensateur de ressources diverses pour aider le formé en situation de travail à maîtriser la situation que comme un dispensateur de connaissances déconnectées de celle-ci. D'une certaine manière, apprendre le métier d'enseignant, pour le formé, c'est désapprendre le métier d'étudiant, avec son rapport au savoir

particulier, plus orienté vers l'exhaustivité et la logique encyclopédique, pour mieux prendre en compte le rapport à l'apprentissage des élèves et la réalité des séances de classe. Le but de la formation étant de produire des compétences, c'est-à-dire des capacités d'agir en situation, il s'agira pour le formateur de traiter toutes les situations de travail comme des occasions de professionnalisation par des dispositifs d'analyse capables d'identifier les gestes professionnels dans leurs pratiques et leurs représentations. Se pose alors le problème d'une véritable « didactisation professionnalisante », selon l'expression de Le Boterf, consistant à établir les conditions à réunir pour qu'une situation de travail soit professionnalisante. L'orientation de la formation en fonction des compétences à développer chez les formés correspond bien à ce que J.-M. Barbier *et alii* nomment une « formation tirée par l'aval », c'est-à-dire par des anticipations et des simulations des situations réelles d'enseignement. Même, s'il n'y a pas lieu d'opposer trop systématiquement les « savoirs », au sens classique du terme aux compétences, selon la remarque de Ph. Perrenoud (2001), il n'empêche que la logique des compétences implique une mobilisation beaucoup plus importantes des ressources humaines et matérielles ainsi qu'une forte implication personnelle, moins présente dans la logique des « savoir-faire » que dans celle du « savoir-agir ». La dimension identitaire de la formation s'en trouve ainsi considérablement renforcée et la formule de Le Boterf selon laquelle « il n'y a pas de compétence sans appétence » résume bien la situation qui fait de l'engagement personnel et du vouloir-agir une ressource essentielle de la formation ; le vouloir-agir mobilise le savoir-agir qui correspond, selon Le Boterf, au « savoir quoi faire ». Si l'identité du formateur est suspendue au développement d'une didactique professionnalisante, celle-ci peut se décliner dans les nouveaux schèmes opératoires tels que les identifie Le Boterf (2000b), à savoir :

- une pédagogie de la simulation ;
- une formation par alternance ;
- des formations centrées sur la résolution de problèmes, des études de cas.

La combinaison des ressources de formation autour de ces trois axes va être déterminante dans la définition des nouvelles trajectoires identitaires.

D'abord, par la simulation que l'on retrouve dans les ateliers de pratique, et qui était déjà présente dès les années soixante-dix dans les LEP (laboratoires d'essai pédagogique), il s'agit de sortir d'un cadre unidimensionnel où l'on ne travaille plus sur un seul paramètre (la préparation d'une fiche de cours ou un savoir-faire en particulier), pour faire face à une situation d'emblée complexe nécessitant l'activation de plusieurs compétences et des savoirs tacites mal explicités entraînant des choix et des micro-décisions

multiples ; il est important, dans ce cas, que la situation ne soit pas « réelle », mais sorte de l'ordinaire, comme dans une séance enregistrée ou dans une classe dont on n'a pas la charge afin de pouvoir mieux faire ressortir les problèmes et les réponses possibles à travers des combinaisons d'hypothèses ou de ressources ; ce travail collectif permet d'agir simultanément sur les compétences individuelles du groupe de formation. On mesure alors à quel point la formation des compétences ne répond pas au traitement séquentiel, valorisé dans les modèles comportementalistes de la formation mais résulte d'une actualisation des ressources éprouvée dans le vif des situations. Le formateur comme le formé s'y découvrent comme ressources des ressources.

La formation par l'alternance ne se limite par à faire « découvrir » et « expérimenter » le terrain, elle est aussi l'occasion de mieux articuler la pratique à son explicitation et à sa théorisation. Le va-et-vient entre le terrain et le centre de formation permet d'élargir le champ des pratiques, en sélectionnant et en ajustant de manière plus coordonnée les ressources utilisées et d'agir plus activement sur les habitus, c'est-à-dire sur les pratiques et les représentations naturalisées, sédimentées par le fonctionnement institutionnel. On dit justement que l'habitus professionnel de l'enseigné est davantage déterminé par l'enseignement qu'il a reçu au cours de sa scolarité antérieure que par la formation professionnelle. Ceci justifie la différence entre le maître de stage et le formateur au centre de formation, car le conseiller qui suit le stagiaire dans sa classe l'évalue souvent à l'aune de son propre habitus, de ses pratiques, de ses représentations, confortées ou non par les instructions officielles, et de savoirs tacites qu'il juge évidents et qu'il n'a pas obligatoirement problématisés. Le formateur du centre, moins impliqué directement, peut renvoyer en miroir des interrogations, des remises en question qui déboucheront sur des prises de conscience et des accommodations, pour pasticher Piaget, éventuellement majorantes. On conçoit mieux, alors, le sens du propos de E.V. Hughes (*op. cit.*) selon lequel la professionnalisation des métiers induit l'apparition de nouvelles fonctions et une articulation plus importante entre la théorie et la pratique. Ainsi les fonctions de formateur au centre tendent-elles à se différencier plus nettement de celles du maître de stage ou du conseiller chargé de suivre le stagiaire dans ses classes. Par exemple, un enseignant de langues vivantes, dont l'habitus est constitué en partie par la « pratique raisonnée de la langue » (PRL) peut faire grief aux stagiaires de ne pas assez privilégier la prise de parole des élèves, en sous-estimant le fait que les difficultés des élèves sont liées à des lacunes profondes en matière de vocabulaire et de structures de phrase et que le travail nécessaire à la mémorisation n'a peut-être pas été suffisant dans le passé. C'est alors au formateur, dans un cadre moins normatif, qu'il appartient de conduire les stagiaires à

émettre des hypothèses ou des suggestions faisant intervenir les ressources offertes par la psychologie cognitive ou les modèles de l'intelligence artificielle pour découvrir d'autres possibilités, autorisant une meilleure mémorisation, comme les prises de note ou les rappels réguliers du vocabulaire nécessaire ; de tels détours supposent que l'on sorte des champs disciplinaires strictement délimités ; à cet égard, Le Boterf rappelle justement l'insistance avec laquelle B. Schwartz, dès les années soixante, soulignait l'importance de la formation générale dans la formation professionnelle, au point de voir en elle la source des évolutions et des adaptations aux changements des situations de travail. Dans ces conditions, tout formateur serait un « généraliste spécialisé » ou un « spécialiste généraliste », selon la perspective retenue. Il est certain, quelque soit le champ disciplinaire considéré, que le recours aux travaux et aux acquis de la recherche concernant les théories de l'apprentissage ou de la cognition située contribue à constituer les ressources allouées par la formation.

Enfin, les formations centrées sur la résolution de problèmes, les études de cas, intéressent l'ensemble du dispositif d'analyse de pratiques à travers l'alternance et la production du mémoire professionnel. C'est sans doute là qu'intervient le plus directement l'incidence de la recherche. Celle-ci, dès l'origine, figure en bonne place dans l'agenda du formateur et la justification du mémoire se réfère constamment à l'utilité de la formation par la recherche, au point d'envisager une équivalence entre les mémoires de maîtrise et le mémoire professionnel. Cette voie fut d'ailleurs rapidement abandonnée, car il apparut que les enjeux n'étaient pas identiques ; la recherche en IUFM n'a cessé d'être écartelée entre deux directions, l'une spécifiquement orientée vers l'éducation, proche de la recherche-action, l'autre plus universitaire, retenant le sens classique de la recherche fondamentale ; dès 1993, c'est la seconde acception qui fut valorisée aux dépens de la première dans un contexte esquivant la problématique professionnalisante, puis, à la faveur d'une réorientation politique de la formation, on revint à la première, nettement réaffirmée dans les nouvelles dispositions de 2002. On comprend que de tels retournements sur un laps de temps assez court n'aient pas contribué à éclaircir le débat sur ce sujet. Il est certain que le type de recherche convoqué pour la production du mémoire, outil d'analyse des pratiques, ne peut être que la recherche liée aux actions de formation. Dans ces conditions, on pourra relever le caractère paradoxal de cette situation, puisqu'il s'agit d'explorer par la recherche des domaines de connaissance encore incertains concernant l'école et l'enseignement ; c'est ainsi qu'il faut comprendre le constat de Perrenoud : « Si la formation par la recherche est une bonne stratégie, c'est paradoxalement parce que l'enseignement n'est pas encore un métier scientifique »

(Perrenoud, 1994). Cette assertion se comprend par l'importance que l'auteur reconnaît au bricolage et à l'improvisation réglée dans l'exercice réel du métier d'enseignant, confirmant ainsi la sentence de Leibniz selon laquelle « nous sommes empiriques dans les trois quarts de nos actions ». C'est sans doute ce qui justifie le besoin d'analyser ce qu'on fait et l'adoption d'une posture réflexive ; c'est aussi parce que la professionnalisation récuse un modèle fondé sur la suprématie des routines et cherche à promouvoir un acteur réactif face aux problèmes rencontrés, qui sache mobiliser toutes les ressources disponibles au bon moment.

S'identifier narrativement dans l'analyse et la réflexivité

À travers toutes les fonctions composites relevant de la formation professionnalisante, c'est sans aucun doute l'analyse et la réflexivité qui affichent la plus forte récurrence. Déjà présentées comme le cadre du mémoire professionnel, les analyses de pratique deviennent une obligation sous forme d'ateliers dans les nouveaux textes de 2002. Ces analyses peuvent s'appuyer sur des référentiels de compétences qui n'existent, d'après Le Boterf, que pour être actualisés, c'est-à-dire être construits progressivement dans le va-et-vient entre la théorie et la pratique. Les analyses de pratiques, comme leur nom l'indique, s'exercent sur les pratiques plus que sur leurs auteurs et tentent de construire des savoirs professionnels à partir de l'expérience ; en ce sens, comme l'écrit Perrenoud, elles reposent sur une certaine fiction, « selon laquelle, parlant de la pratique, on ne parle pas du praticien et de son habitus » (Perrenoud, 2001, p. 153). Elles permettent de dégager le « scénario » de séances de classes ou de rendre visibles les fonctionnements inconscients des uns et des autres : « Sous les pratiques, il y a l'habitus » (*Ibid.*). Ces analyses ont pour but de procéduraliser les savoirs issus de l'action, dire ce que l'on a fait, comment on l'a fait, pourquoi on l'a fait ; elles permettent donc un développement notable des savoirs procéduraux inhérents à la professionnalité. L'importance de l'élément procédural dans la professionnalité se comprend d'autant mieux qu'elle se développe aux dépens de la normativité institutionnelle. Luhmann a d'ailleurs établi que les sociétés contemporaines tendent à remplacer les contraintes normatives par la performativité des procédures afin d'améliorer les performances des organisations sous contrôle du contexte où ces procédures prennent effet (Luhmann, 1969). Certes, ces analyses ne sont pas indépendantes de l'habitus du formateur qui les anime. Elles reposent sur la capacité d'exposer ses pratiques et le risque de dévoiler son

propre fonctionnement ; en ce sens, elles peuvent rencontrer, surtout au début, certaines réticences chez les formateurs, notamment lorsqu'ils travaillent en commun, du fait du dévoilement de leur « inconscient pratique », considéré comme « domaine réservé ». Dès lors, c'est le fonctionnement interne de l'école, jusqu'au plus profond de la « machinerie enseignante » et pas seulement l'institution dans sa globalité, qui entre de plein pied dans la sphère publique. C'est aussi une des conséquences de la professionnalisation du métier d'enseignant.

Ainsi, le parcours de formation ne se limite-t-il pas à apprendre mais aussi à dire comment on apprend ; ce fonctionnement en « double piste », selon l'expression de Le Boterf est essentiel à la professionnalisation. Le récit revêt ici une importance particulière par les prolongements métacognitifs qu'il autorise, mais aussi parce qu'il « permet de déboucher sur le portefeuille de compétences » (Le Boterf, 2000a, p. 228). Point n'est besoin de rappeler le rôle de premier plan que reconnaissent les approches cognitivistes à la narrativité dans les apprentissages.

S'ébauche alors une véritable « identité narrative », selon l'expression de P. Ricoeur (1990) tant chez le formateur que chez le formé qui, sous couvert de descriptions, pose les questions fondamentales : « Qu'est-ce que je fais ? » et « qui suis-je ? » ; « de quoi suis-je comptable à l'autre, si l'autre compte pour moi ? » De telles questions, sous-jacentes à l'identité narrative ne se limitent pas au seul registre procédural, mais ouvrent aussi le champ de l'éthique, qui est, jusqu'à présent, le grand absent de la professionnalisation, bien que tout le monde s'accorde à reconnaître qu'elle n'existe pas sans lui.

C'est par le biais de la narrativité que l'analyse des pratiques s'intègre à la réflexivité (Chatillon, 2000) qui est très vite devenue le paradigme central de la professionnalité. Le modèle du praticien réflexif, tel qu'il a été élaboré par D. A. Schön, s'est progressivement imposé à l'ensemble des formateurs, du fait qu'il correspondait à un certain fonctionnement lié à l'agir professionnel. Prendre conscience de ce que l'on fait, en réfléchissant dans l'action ou sur l'action, une fois qu'elle a été accomplie, est une condition *sine qua non* de l'action autonome, responsable et donc digne d'un professionnel. L'école n'échappe pas aux grandes transformations sociétales et identitaires inhérentes au déploiement de la modernité, qui fonctionne à la réflexivité, comme l'a longuement développé A. Giddens, du fait de l'importance des initiatives individuelles dans des organisations de moins en moins dirigées par les instances centralisées dont le rôle se limite toujours plus à un simple pilotage. En l'occurrence,

« la réflexivité de la vie sociale moderne, c'est l'examen et la révision constantes des pratiques sociales, à la lumière des informations nouvelles concer-

nant ces pratiques mêmes, ce qui altère ainsi constitutivement leur caractère » (Giddens, 1994, p. 45).

Du fait de la réflexivité, toutes les actions et les formes de vie sociale sont constamment revues et reconsidérées au contact des nouvelles informations et des examens critiques qui en sont faits. Réfléchir dans l'action ou sur l'action, selon Schön, c'est aussi la déterminer et la modifier constamment en fonction des savoirs et des prises de conscience des acteurs ; en ce sens, l'innovation est fille de la réflexivité comme le note N. Alter (2001). Mais le risque n'est pas négligeable d'une trop grande subordination, voire d'une aliénation de la réflexion par rapport à l'action, et d'ôter à la réflexivité toute distance critique, comme cela se passe dans la démarche « de qualité », tant à l'honneur dans le management des entreprises, avec une réflexion entièrement assujettie à la satisfaction, réelle ou imaginée, du client ou de l'utilisateur ; le modèle proposé par Schön et Argyris n'est pas à l'abri d'une telle dérive où le seul enjeu de la réflexion, dans l'action ou sur l'action, est de savoir, selon l'expression de Wittgenstein, « comment poursuivre ? » Certaines formes d'analyses de pratiques, praxiologiques des seuls enchaînements de l'action peuvent être, de ce point de vue, parfaitement aliénantes et n'avoir d'autre enjeu, comme le pressent Giddens, dans la réflexivité propre à la société moderne, que le relationnel à l'état pur, qui fait l'économie du sens critique à l'égard du fonctionnement de l'école, du rapport de l'école à la société ; on serait alors en présence du dernier avatar de la « mystification pédagogique » telle que B. Charlot la définissait dans les années soixante-dix. Aussi ne peut-on qu'acquiescer à l'affirmation de N. Alter (*idem*, p. 187) selon laquelle « la réflexivité suppose une fonction critique, nécessaire à une élaboration différente du monde ». Ph. Perrenoud a d'ailleurs proposé, dans un de ses derniers ouvrages, une conception de la réflexivité plus large et plus ouverte que celle de Schön, donnant toute sa place à l'examen critique et à l'exploration de l'habitus et de l'« inconscient pratique » des praticiens.

Fonctionner à la réflexivité retentit aussi sur l'organisation qui, du même coup, devient plus apprenante, selon l'expression d'Argyris, et appelle un fonctionnement plus collectif, rompant avec la division taylorienne du travail, avec sa division entre la conception et l'exécution des tâches. Concernant les IUFM, cet apprentissage organisationnel collectif est toujours en gestation, avec ses inévitables tensions entre les récurrences hiérarchiques inhérentes au fonctionnement institutionnel, avec ses concentrations de pouvoir et ses rétentions d'informations, et l'expérimentation de nouvelles formes d'autonomie génératrices de compétences individuelles et collectives encore fragiles, souvent compromises par des résistances, des jeux stratégiques, des intérêts divers, ou encore par la tentation du repli bureaucratique.

L'organisation apprenante, terreau de la professionnalisation, devient un milieu plus exposé aux conflits avec une composante émotionnelle beaucoup plus impliquée que dans les organisations bureaucratiques ; certes, trop de différences d'enjeux personnels, de positions et de dispositions individuelles, rendent problématique l'émergence d'une identité collective effective. Celle-ci peut apparaître, épisodiquement à l'occasion de conflits, qui, au-delà des divergences d'intérêts, posent la question de l'éthique c'est-à-dire du système de valeurs dans lequel l'ensemble des formateurs et des enseignants se reconnaît. À trop parler de compétences, on a oublié l'éthique, qui est l'autre versant de la professionnalité ; ce sont les deux faces d'une même réalité, comme le rappelle Ph. Zarifian, dès lors que l'on se trouve dans un contexte d'autonomie : « Il y a production d'éthique au même titre qu'il y a production de compétence. » (Zarifian, 1999, p. 62) Il est vrai qu'elle fait une timide apparition dans les nouvelles dispositions relatives à la rénovation des formations.

Enfin, on ne saurait passer sous silence le non-dit de la formation, qui réside dans la non-maîtrise des politiques de formation par les acteurs en présence ; tout se passe comme si une « main invisible », pour reprendre la formule d'Adam Smith à propos de l'économie, faisait et défaisait le jeu au gré des orientations politiques et des impératifs économiques. Dans ces conditions, quel avenir peut-on envisager pour des identités émergentes, multiples et composites, au-delà d'un présent transitoire et provisoire ?

Références bibliographiques

- ALTER Norbert (2001), *L'Innovation ordinaire*, Paris, PUF.
- BARBIER Jean-Marie, BERTON Fabienne, BORU Jean-Jacques (1996), *Situations de travail et formation*, Paris, L'Harmattan.
- BAUTIER Élisabeth (1993), « Travailler en banlieue. Que signifie professionnaliser ? », *Migrants-formations*, n° 93, juin.
- CHATILLON Jean-Albert (1997), « Quel mémoire pour quelle professionnalisation ? », *Expressions*, IUFM de la Réunion, n° 9, juin.
- CHATILLON Jean-Albert (2000), « Le mémoire professionnel à l'épreuve de la réflexivité », *Expressions*, IUFM de la Réunion, n° 15, mai.
- FOUCAULD Jean-Baptiste (de) & PIVETEAU Denis (1995), *Une société en quête de sens*, Paris, Odile Jacob.
- GIDDENS Anthony (1994), *Les Conséquences de la modernité*, trad. fr., Paris L'Harmattan.
- HUGHES Everett V. (1996), *Le Regard sociologique. Essais choisis*, trad. fr., textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie, Paris, EHESS.
- LANG Vincent (1999), *La Professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF.

- LE BOTERF Guy (2000a), *Compétence et navigation professionnelle*, Paris, Éditions d'organisation.
- LE BOTERF Guy (2000b), *Construire des compétences individuelles et collectives*, Paris, Éd. d'organisation.
- LUHMANN Niklas (1969), *Legitimation durch Verfahren*, Neuwied, Luchterhand.
- PERRENOUD Philippe (1994), *La Formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- PERRENOUD Philippe (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF.
- PERRENOUD Philippe (2002), «La division du travail entre formateurs d'enseignants : enjeux émergents », in Altet M., Paquay L., Perrenoud Ph., *Formateurs d'enseignants*, Bruxelles, De Boek Université.
- RICÉUR Paul (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Le Seuil.
- SPERBER Dan et WILSON Deidre (1986), *La Pertinence : communication et cognition*, trad. fr., Paris, Minuit.
- TARDIF Maurice, LESSARD Claude, GAUTHIER Clermont (1998), *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, PUF.
- WOODS Peter (1990), *Teachers Skills and Strategies*, London-New York-Philadelphia, The Falmer Press.
- ZARIFIAN Philippe (1999), « L'autonomie comme confrontation coopératrice à des enjeux », in *L'Autonomie dans les organisations. Quoi de neuf ?*, Paris, L'Harmattan, collection « Logiques Sociales ».

Notes

1. Cf. J.-A. Chatillon (1997), « Note conjointe sur la professionnalisation des enseignants », pp. 103-111.
2. Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie.