

# Introduction

---

## Former des enseignants-professionnels : trois ensembles de questions

*Léopold PAQUAY, Université de Louvain*

*Marguerite ALTET, Université de Nantes*

*Évelyne CHARLIER, Facultés universitaires de Namur*

*Philippe PERRENOUD, Université de Genève*

« Former des professionnels de l'organisation de situations d'apprentissage » telle est ou deviendra sans doute la visée centrale de la plupart des programmes et des dispositifs de formation initiale et continuée des enseignants, de la maternelle à l'université. Cette visée de professionnalisme ne signifie pas - comme le laisse entendre l'expression française « devenir un pro » - que les enseignants et futurs enseignants pourraient se borner à acquérir les tours de main, les « gestes du métier » ou, en d'autres termes, à renforcer leur « expertise pratique » dans le domaine de l'enseignement. « Devenir un professionnel », du moins au sens anglo-saxon du terme, signifie bien davantage.

## FORMER DES ENSEIGNANTS-PROFESSIONNELS

Les études sociologiques sur les professions montrent une évolution nette au cours des dernières années de la plupart des métiers relatifs à l'humain : infirmières, assistants sociaux, journalistes... et enseignants. Ainsi donc, pour répondre aux défis sans précédents de la transformation nécessaire des systèmes éducatifs, le rôle des enseignants devrait évoluer. Dans la plupart des pays occidentaux, l'enseignant est en voie de passer d'un statut d'exécutant à un statut de « professionnel ».

Dans ce sens, le « *professionnel* » est considéré comme un praticien qui a acquis par de longues études le statut et la capacité à réaliser en autonomie et en responsabilité des actes intellectuels non routiniers dans la poursuite d'objectifs en situation complexe (Lemosse, 1989 ; Bourdoncle, 1993). Cette conception sociologique du professionnel a des incidences quant aux compétences de base nécessaires pour exercer ce « métier nouveau ».

Que doit pouvoir faire un enseignant-professionnel ? A partir de plusieurs modèles (dont celui de Donnay & Charlier, 1990), on peut admettre qu'un professionnel devrait être capable :

- d'analyser des situations complexes, en référence à plusieurs grilles de lecture ;
- de faire de façon à la fois rapide et réfléchie le choix de stratégies adaptées aux objectifs et aux exigences éthiques ;
- de puiser, dans un large éventail de savoirs, de techniques et d'outils, les moyens les plus adéquats, de les structurer en dispositif ;
- d'adapter rapidement ses projets en fonction de l'expérience ;
- d'analyser de façon critique ses actions et leurs résultats ;
- enfin, de par cette évaluation continue, d'apprendre tout au long de sa carrière.

Cette liste sommaire de compétences, établie en référence à un modèle d'action assez rationaliste, ne rend sans doute pas vraiment compte du fonctionnement réel des enseignants-experts en interaction avec des groupes

d'apprenants. Elle nous permet simplement, en première approximation, de préciser que la professionnalité d'un enseignant se caractérise certes par la maîtrise de «savoirs professionnels» divers (les savoirs enseignés, les grilles d'analyse des situations, les savoirs quant aux procédures d'enseignement, etc.) mais également par des schèmes de perception, d'analyse, de décision, de planification, d'évaluation... qui lui permettent de mobiliser ses «savoirs» dans une situation donnée (Perrenoud, 1994c). Et sans doute faudrait-il ajouter les «attitudes» nécessaires au métier, telles que la conviction de l'éducabilité, le respect de l'autre, la connaissance de ses propres représentations, la maîtrise de ses émotions, l'ouverture à la collaboration, l'engagement professionnel.

Sans nous enfermer *a priori* dans une terminologie spécifique, nous considérerons ici, sous le vocable de «**compétences professionnelles**», cet ensemble diversifié de savoirs professionnels, de schèmes d'action et d'attitudes, mobilisés dans l'exercice du métier. Selon cette définition très large, les compétences sont tout à la fois d'ordre cognitif, affectif, conatif et pratique.

Former des enseignants pour qu'ils acquièrent et développent des compétences professionnelles ne va pas de soi, surtout si l'on veut que les pratiques de formation soient fondées et réfléchies. Il importe d'être au clair quand au processus de développement des compétences professionnelles à privilégier, ce qui ne va pas sans clarification préalable de la nature d'une compétence et de sa genèse.

## TROIS ENSEMBLES DE QUESTIONS

Trois questions complémentaires sont au cœur de cet ouvrage :

1. *Qu'est-ce qu'une compétence professionnelle mise en œuvre par un enseignant-expert ?*
2. *Comment ces compétences s'acquièrent-elles ?*
3. *Comment organiser l'apprentissage de ces compétences professionnelles ?*

Nous allons ici les considérer les unes après les autres en les reformulant et en affinant le questionnement.

### 1 De quelle nature sont les compétences de l'enseignant-expert ?

« Sur quelles compétences un enseignant fonde-t-il sa professionnalité ? ». Cette question en soulève de nombreuses autres et d'abord la suivante : « Quels types de savoirs l'enseignant-expert mobilise-t-il et comment ces savoirs s'articulent-ils à d'autres ressources cognitives ? ».

Les théories de sens commun qui circulent dans les milieux de la formation initiale distinguent généralement les savoirs théoriques et les savoirs pratiques. Les premiers comprennent les «savoirs disciplinaires et culturels» (relatifs au savoir à transmettre), les «savoirs pédagogiques et didactiques» (quant à la manière d'organiser les conditions des apprentissages et leur gestion). Les seconds comprennent le «savoir y faire» acquis sur le terrain. Mais comment s'articulent théorie et pratique ? Est-ce de la même façon chez les experts confirmés et chez les novices ?

Opérant une rupture épistémologique par rapport aux distinctions du sens commun, de nombreux travaux à dominante anthropologique ont tenté de décrire le «savoir des enseignants» (Tardif, 1993a) et plus particulièrement le «savoir d'expérience» ou le «savoir de la pratique» (Altet, 1993), c'est-à-dire le savoir élaboré par l'enseignant lui-même à partir des expériences qu'il a vécues.

Cette exploration des «savoirs des enseignants» dans le cadre de la problématique de l'articulation théorie - pratique a débouché sur un foisonnement de typologies. Par exemple, en formation d'adultes, Malglaive a élaboré un modèle de la construction du savoir du praticien en articulant «savoir théorique», «savoir pratique», «savoirs procéduraux» et «savoir faire» (Malglaive, 1990). Comme le montre Raymond (1993), dans des champs disciplinaires divers et en référence à des postulats épistémologiques variés, de multiples termes sont apparus pour désigner les caractéristiques des «savoirs enseignants» liés à la pratique, leur contenu, leur organisation («savoir pratique», «savoir pragmatique», «savoir praxéologique», «savoir d'expérience», «savoir stratégique», etc.). Il est sans doute urgent d'affiner les distinctions et articulations entre les types de «savoirs professionnels», de réunifier les typologies plutôt que d'en créer. Et il faudrait sans doute questionner l'emploi même du terme «savoir» (Perrenoud, 1994d). Qu'est-ce qu'un «savoir mis en action» ? Qu'est-ce qu'un «savoir pratique» ?

Plus fondamentalement, il importe de distinguer plus nettement, en référence aux modèles du fonctionnement cognitif, d'une part les «bases de données» (les connaissances factuelles, conceptuelles et procédurales qui toutes sont de l'ordre des représentations) et d'autre part les opérations (les schèmes de pensée et d'action qui permettent d'opérer sur les représentations). Les divers «savoirs» ci-dessus définis (sauf peut-être, partiellement dans quelques classifications, les «savoirs pratiques») sont de l'ordre des représentations. Ainsi, par exemple, les «savoirs d'expérience» relatifs au «comment s'y prendre pour enseigner dans telle situation» constituent des connaissances souvent qualifiées de procédurales; il s'agit en fait de représentations procédurales plus ou moins verbalisables par le sujet; il faut bien un «opérateur» qui déterminera quand une telle procédure s'applique. C'est précisément le rôle des schèmes de pensée et d'action. En situation complexe, c'est l'ensemble des schèmes de pensée et d'action dont dispose un acteur (autrement dit l'habitus) qui déterminera les perceptions, les interprétations,

les analyses et les décisions de cet acteur qui lui permettront de faire face aux problèmes rencontrés (Perrenoud, 1994i).

Il apparaît ainsi que la question de départ relative à la nature des «savoirs-experts» n'est pas d'ordre taxonomique (Comment se structurent les types de savoirs ?) mais d'ordre fonctionnel : comment les «savoirs» divers sont-ils mobilisés par l'enseignant expert lorsqu'il conçoit, structure, gère, ajuste et évalue son intervention ? (Perrenoud, 1993b).

Une part de réponse se trouve dans les nombreux travaux d'inspiration cognitiviste qui ont tenté de modéliser les processus de pensée des enseignants pendant la phase de planification ou pendant les interactions en classe (Clark & Peterson, 1986; Charlier, 1989; Altet, 1993; etc.). Mais bon nombre d'incertitudes restent quant au fonctionnement cognitif de l'enseignant en situation complexe. Entre autres, quels «savoirs d'expérience» aident au contrôle de situations concrètes ? Comment jouent les dimensions affectives ? Quel est l'impact de la représentation du métier que se font les enseignants ? Le fonctionnement cognitif du novice et du débutant est-il similaire à celui de l'expert confirmé ? etc.

Une réponse globale est proposée par Schön (1983) avec le paradigme de l'enseignant réflexif : la pensée professionnelle en situation est conçue comme «une réflexion dans l'action», une «pensée-agie» basée sur des «cognitions en situation», ces cognitions étant tout à la fois «enracinées dans la situation même» et «enchâssées dans l'action du professionnel expert». La première question-clé de cet ouvrage est de cerner les mécanismes cognitifs, la structure et le fonctionnement de telles «cognitions en situation» et leur articulation avec les savoirs théoriques (savoirs académiques à enseigner et savoirs scientifiques issus des diverses sciences humaines).

Cette articulation peut se faire d'un point de vue structurel et fonctionnel (par description des structures et du fonctionnement cognitifs de l'enseignant-expert); elle peut également se faire du point de vue de sa genèse (Comment se construit-elle ?). Nous posons ainsi déjà la deuxième question-clé.

## **2 Comment les compétences professionnelles se construisent-elles ?**

Admettons avec Schön (1983), que le savoir de l'enseignant-professionnel se construit en prenant appui sur l'expérience. Il reste à préciser ce que signifie «prendre appui sur l'expérience» ? Est-ce uniquement construire ses compétences à partir d'expériences vécues sur le terrain ? Ou s'agit-il déjà d'une d'articulation entre théorie et pratique ? Ces processus valent-ils de façon similaire pour le futur enseignant et pour les enseignants en fonction ? Que signifie «apprendre dans et par la pratique» ? Est-ce uniquement par une réflexion sur sa propre action et ses effets ? Comment s'acquièrent les gestes professionnels ? Quel est l'apport des «savoirs théoriques» dans ce processus ? De quels types sont les réflexions nécessaires ? Les métacogni-

tions à construire devraient-elles se référer aux recherches sur l'enseignement ? ...

Un enseignant n'est pas qu'un ensemble de compétences. C'est une personne en relation et en devenir. Dès lors, comment s'articulent professionnalisation et personnalisation ? Le processus de professionnalisation n'est-il pas intrinsèquement lié au développement personnel de l'enseignant (Baillauguès, 1990) ? Si oui, quels en sont les leviers ?

Une des voies d'exploration de ces questions consiste à étudier de façon plus intensive des premières expériences d'enseignants novices. D'où d'autres questions : les compétences de l'expert et celles du novice diffèrent-elles fondamentalement ? (Elbaz, 1993). Comment le savoir du novice devient-il un savoir d'expert ? Comment les futurs enseignants se construisent-ils leur représentation du métier ? Comment le processus de professionnalisation se développe-t-il tout au long de la carrière ? Par quoi cette évolution se caractérise-t-elle ? Peut-on caractériser plusieurs phases d'évolution ? Les processus évolutifs sont-ils similaires chez le futur enseignant et chez l'enseignant en fonction dans sa classe ? L'évolution de la professionnalité est-elle liée au plan de carrière ? (Jonnaert, 1993).

De façon plus générale, quels facteurs (individuels, organisationnels, culturels...) influencent-ils la construction des compétences professionnelles ? Quelles sont les conditions sociales favorables ? La «culture enseignante» constitue-t-elle un frein ou un levier ? La pression sociale actuelle vers la professionnalisation (pression qui n'est pas sans ambiguïté) favorise-t-elle de fait l'accroissement des compétences professionnelles ou risque-t-elle de renforcer les résistances ?

Autant de questions relatives aux processus de construction des compétences professionnelles. Parmi l'ensemble des facteurs qui déterminent le développement de ces compétences, quels sont ceux sur lesquels on peut agir en structurant les programmes d'études et les activités de formation ? Nous en arrivons ainsi à un troisième ensemble de questions.

### **3 Comment former à ces compétences professionnelles ?**

Quels dispositifs de formation mettre en place en formation initiale et en formation continuée pour former des enseignants-professionnels ? Quels effets ont produit des dispositifs mis en place dans ce but ? Quels types d'activités de formation sont-ils susceptibles de favoriser le développement de savoirs professionnels utilisables ? Comment former - tout à la fois - des praticiens (qui ont des routines, des automatismes, des schèmes d'action efficaces) et des professionnels réfléchis capables d'analyser et de théoriser leurs pratiques ?

Quels sont les dispositifs et les pratiques de formation qui favorisent l'intégration d'acquis de divers ordres : savoirs, savoir-faire techniques, savoir d'expérience, «savoir-être» ? Quelles pratiques de formation aident l'étudiant

à entrer conjointement dans des démarches de professionnalisation et de personnalisation ? Comment les expériences professionnelles et humaines vécues préalablement à la formation initiale influencent-elles le processus de structuration du savoir professionnel ? Quelle est la place des stages et quelles en sont les modalités favorables (moment, étalement, articulation avec les cours, association avec des établissements partenaires, choix des maîtres de stage) ?

Quelles conditions organisationnelles, matérielles, informationnelles et humaines vont-elles favoriser la professionnalisation ? Plus particulièrement, quels sont et quels devraient être les types d'interventions privilégiés des formateurs d'enseignants ? Quelles devraient être la place et les modalités de la formation continuée ?

Quels types de savoirs peuvent aider les enseignants à agir ? Quels peuvent être les apports d'un savoir théorique pour la pratique (par exemple, les résultats de la recherche) ? Comment amener les enseignants et futurs enseignants à articuler un savoir théorique avec leur savoir d'expérience ? Comment impliquer les enseignants dans le développement de savoirs sur leurs compétences professionnelles ? La professionnalisation est-elle accrue par la participation à des recherches ? Si oui, en quoi et à quelles conditions ? Les démarches de recherche constituent-elles un paradigme d'une action réfléchie ? Ces questions, déjà débattues à Sherbrooke, sont loin d'être fermées et méritent approfondissement (Hensler, 1993).

## D'UN SYMPOSIUM À UN OUVRAGE

Douze chercheurs et formateurs belges, canadiens, français et suisses ont tenté de répondre aux trois questions centrales énoncées plus haut. Chacun a développé en un texte provisoire d'une vingtaine de pages quelques éléments de réponse à chacune des trois questions. Durant deux journées, les 12 et 13 septembre 1994, dans le cadre des rencontres du réseau international de Recherche en Éducation et en Formation (REF), ces douze experts, sur la base des textes lus au préalable, ont échangé leurs points de vue et les ont mis en question(s). Par la suite, chacun a revu son texte en fonction des remarques reçues, pour constituer l'un des dix chapitres du présent ouvrage<sup>1</sup>.

Chaque auteur a répondu aux trois questions, mais à sa façon, à partir de ses travaux de recherche, d'observations menées dans son propre pays, de ses propres pratiques de formation d'enseignants. Il n'était ni possible ni même souhaitable de regrouper les textes en familles homogènes. Ils sont présentés dans l'ordre alphabétique des auteurs.

L'accent sur certaines questions, les points de vue adoptés, les expériences relatées peuvent donner l'impression d'une mosaïque. Pour aider le

---

1 Nous tenons également à remercier Geneviève De Cock, Violaine Garrez, Frédéric Saussez et Martine Van Herck pour leur relecture attentive du manuscrit.

lecteur à s'orienter, à faire des liens, tentons sommairement de mettre en relief les apports spécifiques de chaque auteur. En conclusion, nous dégagerons les lignes de force qui ont traversé les débats et les incertitudes qui demeurent.

Marguerite ALTET propose une réflexion générale sur les processus de construction des savoirs et compétences professionnels des enseignants. En France, de profondes révisions institutionnelles au niveau des dispositifs de formation des enseignants témoignent de la reconnaissance progressive de leur identité professionnelle. Sur la base de nombreuses recherches, l'auteur définit la professionnalité de la fonction par un « processus de rationalisation des savoirs mis en œuvre mais aussi par des pratiques efficaces en situation ». Elle définit l'enseignant comme un professionnel de l'interaction, au double agenda (au sens de Leinhardt), c'est-à-dire ayant à la fois une fonction didactique de structuration et de gestion des contenus et une fonction pédagogique de gestion, de régulation interactive des événements dans la classe. Les compétences professionnelles du maître reposent sur plusieurs types de savoirs : des savoirs théoriques (« savoir à enseigner » et « savoir pour enseigner ») et des savoirs pratiques (« savoir sur la pratique » et « savoir de la pratique »). Les savoirs de la pratique sont des outils de développement du savoir analyser. Ce dernier constituerait une métacompétence qui permet de construire d'autres compétences.

Pour développer le savoir analyser, M. Altet propose une formation des enseignants « à partir des pratiques et pour faire réfléchir sur des pratiques réelles », articulant trois processus et leurs logiques différentes : la formation, l'action et la recherche. Cette interaction permet, entre autres, l'analyse et la production de savoirs pédagogiques formalisés qui peuvent être transférés à d'autres situations et favorisent l'adaptation à des situations nouvelles.

Simone BAILLAUQUÈS se propose d'interroger la question des compétences professionnelles, à partir du « travail des représentations » du métier et de la formation chez les enseignants. Elle rappelle que toute définition de compétences s'appuie sur « un modèle de maître » et se demande « comment ce noyau d'ancrage des idées-images du métier d'enseignant » permet une analyse des compétences exercées ou à acquérir. Selon l'auteur, la représentation du « Maître (re)connu » va influencer les conduites et les compétences de l'enseignant. Simone Baillauquès relève que si plusieurs travaux ont dégagé l'impact des représentations sur les pratiques et « l'affirmation » de compétences professionnelles, on connaît moins le rôle de l'adhésion à « l'idée et à la démarche de formation, ou à un engagement réflexif ». Elle présente une recherche qui porte, à la fois sur les représentations du métier et celles de la formation et sur leurs rapports, ainsi que sur les effets d'une formation pré-professionnelle et initiale menée **sur** et **à partir** des représentations. Du côté des enseignants, ce « travail des représentations » participe à la construction des identités professionnelles et au développement des compétences. Il interpelle le sens d'une formation centrée sur des compétences à acquérir qui ne

les intègre pas dans un projet personnel et qui ne prend pas en compte les représentations. L'auteur soulève ainsi la nécessité de réinterroger les rapports entre la personne et la profession.

**Louise BÉLAIR** analyse et évalue un dispositif de formation initiale des enseignants du primaire, développé à l'université d'Ottawa. Le programme repose sur trois prémisses : la formation doit se dérouler en un temps limité; la démarche de formation articule la théorie et la pratique; le programme doit aider au développement des attitudes suivantes : autonomie, responsabilité, prise de décisions, vitesse d'action et communication.

L'articulation des concepts d'apprentissage, d'enseignement et de pédagogie permet à l'auteur d'organiser en cinq champs l'ensemble des compétences que devrait maîtriser un praticien réfléchi : les compétences relatives à la vie de la classe, celles nécessaires aux rapports avec les élèves, celles reliées aux disciplines enseignées, celles exigées par la société et enfin celles qui sont inhérentes à la personne. Ces champs sont autant de points de repère pour la construction, avec le futur maître, d'un parcours personnalisé de formation, dans lequel les cours servent de références à la réflexion sur la pratique de la classe.

Une évaluation de la formation reçue par les futurs maîtres dans le cadre de ce programme a, entre autres, permis de montrer l'évolution de leurs représentations de l'apprentissage et de l'enseignement. L'auteur conclut : « la recherche et la réflexion dans l'action ont permis à ces personnes de mieux s'outiller et de comprendre l'apport théorique et son importance dans la réalité quotidienne de l'enseignant ».

**Michel CARBONNEAU** et **Jean-Claude HÉTU** partent de leur expérience d'élaboration d'une banque de séquences pédagogiques enregistrées en vidéo, servant de base à un cours pour de futurs maîtres; ils s'interrogent sur la nature du savoir des novices (par opposition à celui des experts) et ils définissent quelques principes d'une formation initiale professionnelle des enseignants. Ils constatent que l'observation en vidéo de séquences de vie de classe rend possible une action intériorisée, anticipatrice, contribuant à la construction d'une pensée professionnelle chez les étudiants; mais, par ailleurs, ils notent que ce dispositif de formation engendre, chez les étudiants, une vision fragmentaire de la réalité pédagogique. Les auteurs l'expliquent en partie par des fonctionnements différents entre l'enseignant novice et l'expert. Le premier doit prendre le temps d'analyser une situation pour reconnaître qu'il l'a déjà rencontrée, le second passe immédiatement de la perception à l'action.

Considérant l'enseignant comme un opérateur de schèmes d'action, au sens piagétien du terme, Carbonneau et Héту insistent sur la nécessaire complémentarité entre les processus d'assimilation et d'accommodation dans l'apprentissage des novices. Ils considèrent que l'observation et la discussion de séquences vidéo présentant des comportements d'experts favorisent l'assimilation alors que l'analyse réflexive de ses propres pratiques aurait davantage une dimension accommodatrice. Il s'agit donc de trouver un juste

équilibre entre ces facettes en formation. Axer celle-ci «sur une analyse et une compréhension théorique de l'intervention pédagogique retarde l'appréhension de la globalité pédagogique et encourage une lecture fragmentaire de la réalité». On privilégie ainsi le développement de schèmes d'analyse aux dépens des schèmes d'action. En conclusion, les auteurs proposent des principes d'organisation d'une formation qui mise sur l'interaction avec d'autres praticiens réflexifs pour favoriser la découverte et la construction de ses propres schèmes d'action et modèles d'enseignement.

Évelyne CHARLIER s'efforce de résumer les caractéristiques de l'enseignant-professionnel telles qu'elles apparaissent dans les travaux de sociologie et de pédagogie. Elle présente une approche qui combine les deux types de fonctionnement de l'enseignant : l'application de routines et les prises de décision. Elle propose une définition qui prend en compte un fonctionnement en trois temps : le moment de la planification, traitement rationnel de l'information, le moment de l'interaction en classe où interviennent les schèmes d'action et de réflexion dans l'action, et le moment post-actif de réflexion sur l'action. L'enseignant-professionnel construit progressivement ses compétences à partir de sa pratique et d'une théorisation de son expérience. Évelyne Charlier met, comme M. Altet, l'accent sur l'adaptabilité du professionnel qui se construit, par l'analyse de sa pratique, une capacité à agir dans des situations variées. L'auteur présente un modèle qui situe les compétences professionnelles dans leur articulation avec les projets et les actes de l'enseignant (Donnay et Charlier, 1991).

Les compétences n'ont de signification que traduites dans les actes et inscrites dans des projets. Pour E. Charlier, c'est l'articulation des savoirs, des schèmes d'action et d'un répertoire de routines disponibles qui constitue les compétences en situation. Puis, à partir d'une approche constructiviste, l'auteur relève les conditions d'une formation continuée qui permettent à l'enseignant de développer ses compétences professionnelles «à partir de, par et pour la pratique». C'est un modèle d'une formation articulée à la pratique, c'est une démarche de formation construite à partir d'une action en interaction avec une recherche qui favorise l'évolution des compétences et développe l'adaptabilité de l'enseignant-professionnel à une variété de situations éducatives.

Mireille CIFALI, dans une approche psychanalytique, place l'enseignement parmi les métiers de l'humain, de la relation ; et elle montre la nécessité de ne pas restreindre les compétences aux seuls savoirs et d'aborder «la dualité savoir et affect». L'auteur met en évidence l'intérêt pour l'enseignant de retrouver «l'espace de la clinique» où toute situation est examinée dans sa singularité et concerne des personnes. Mireille Cifali interroge l'adoption d'une démarche clinique en formation, qui se caractérise par «un travail incessant de lucidité à mener», une réflexion sur l'implication «d'une intelligence clinique», «qui ne découle pas uniquement de l'application de théories», mais requiert une autre condition «n'avoir pas peur de l'autre partenaire».

Pour l'auteur, cette approche clinique de la professionnalité permet aussi de souligner le problème de «l'éthique» constamment présent dans les pratiques. Mais la conception d'une formation qui permette la construction de cette «attitude clinique» face à la classe, implique, selon M. Cifali, de prendre en compte à la fois les savoirs constitués, comme «repères pour un questionnement constant du vivant des situations» et les savoirs d'expérience. Il s'agit aussi de mettre en place des dispositifs qui vont aider l'enseignant, par un travail intérieur «à nommer, mettre en mots ses savoirs d'expérience». Mireille Cifali ajoute une catégorie autre : «les savoirs d'altérité», savoirs sur la distance entre acteurs, les problèmes relationnels, l'intersubjectivité. Pour l'auteur, une formation clinique peut aborder et travailler l'articulation et les tensions entre ces différentes logiques de savoirs. La condition de réussite d'une telle formation est que les formateurs mettent en œuvre eux-mêmes «un esprit clinique», qu'ils construisent des dispositifs où le stagiaire parlera de sa pratique et de son implication. C'est le formateur qui développera, ou non, une écriture de l'expérience, «du quotidien». Démarche clinique et écriture, ce regard d'une psychanalyste s'inscrit en complémentarité des approches de psychologie cognitive ou de sociologie des autres auteurs.

**Nadine FAINGOLD** centre son apport sur une analyse du fonctionnement d'enseignants experts en situation de classe. Elle en dégage les caractéristiques des compétences qui sous-tendent «la réflexion dans l'action» et propose une réflexion sur la formation des maîtres.

Pour elle, les différentes régulations effectuées par l'enseignant expert consistent en un prélèvement d'indices et un traitement de l'information. Ce processus préréfléchi n'est pas directement observable, ni accessible à travers des rationalisations réalisées a posteriori par l'enseignant. Il peut cependant être reconstruit grâce à l'entretien d'explicitation. Celui-ci suppose une description aussi précise que possible du déroulement de l'action. Des recherches réalisées en utilisant cette technique ont permis à Nadine Faingold de définir les caractéristiques du fonctionnement de l'expert. Il présente un caractère ponctuel, toujours ciblé, tant au niveau du prélèvement de l'information qu'à celui des savoirs déclaratifs mobilisés dans l'action. La réflexion en action des praticiens experts correspond à l'actualisation de schèmes permettant de générer une suite d'actions en vue d'atteindre un but. Parfois, l'enseignant dispose du ou des schèmes d'action nécessaires (routines) pour résoudre le problème; parfois, il doit combiner les schèmes disponibles de façon originale.

Les schèmes d'action se forment par l'expérience. L'auteur conclut qu'ils ne peuvent donc se développer chez le novice que dans le cadre «d'une formation par l'action et par la réflexion sur celle-ci». Cette formation combinerait deux axes : l'orientation de l'action vers un but d'une part, et la prise d'information sur le contexte et sur l'action proprement dite d'autre part. Nadine Faingold analyse ensuite différents dispositifs de formation des enseignants dont le laboratoire d'essais pédagogiques, le travail d'enregistrements vidéo et l'utilisation de l'entretien d'explicitation.

Léopold PAQUAY et Marie-Cécile WAGNER rapportent les compétences à différents modèles de professionnalité enseignante. Ils mettent en évidence que toute définition des compétences des enseignants est liée à un modèle, un paradigme de professionnalité. Ainsi le modèle du praticien réflexif, actuellement dominant, très présent dans le symposium, n'est qu'un paradigme parmi d'autres. Les auteurs montrent que les paradigmes eux-mêmes induisent les méthodes choisies pour produire les compétences définies comme prioritaires. Ainsi, chaque paradigme présente un modèle différent du métier auquel correspond une liste de compétences professionnelles propres. Et pour définir l'enseignant-professionnel il s'agirait de mettre en évidence «les complémentarités créatrices» des différents paradigmes et de voir comment intégrer les diverses compétences nécessaires pour s'adapter aux situations éducatives rencontrées.

Appliquant leur grille de lecture des paradigmes à deux catégories de pratiques de formation professionnelles importantes, les stages de terrain et la vidéo-formation, L. Paquay et M-C. Wagner montrent combien la philosophie de ces pratiques diffère selon le paradigme adopté. Pour les stages de terrain, L. Paquay repère, par paradigme, les compétences privilégiées, les objectifs retenus pour les développer, les types d'activités privilégiées, les modalités d'accompagnement, l'articulation théorie-pratique choisie et souligne en quoi les pratiques varient selon les paradigmes. M-C. Wagner, pour la vidéo-formation, montre que l'on peut identifier trois paradigmes présents dans cette pratique vidéo de formation : celui du technicien, du praticien réflexif ou de la personne.

Les auteurs mettent en évidence que chacun des modèles de professionnalité repéré peut constituer une facette du métier et proposent une formation qui valorise les diverses facettes et multiples compétences de la profession, par une complémentarité des apports personnels de chaque formateur. Pour les auteurs, un dispositif de formation dans lequel les différents formateurs explicitent leur choix paradigmatique du métier et en identifient les compétences, peut aider le stagiaire à repérer les multiples dimensions du métier et les diverses compétences à développer chez un enseignant-professionnel conscient de la complexité de sa profession.

Philippe PERRENOUD tente, de son point de vue de sociologue, de cerner l'essence de la «nature» des compétences professionnelles. Ainsi que nous l'avons déjà esquissé plus haut, une part importante de l'action pédagogique se fonderait, non pas d'abord sur les savoirs, mais sur l'habitus, cet ensemble structuré de schèmes de perception, d'évaluation, de décision et d'action. L'habitus, largement inconscient, est mis en œuvre dans les actes routiniers et dans les situations d'urgence ; il intervient dans les modalités de gestion d'un projet rationnel ; il conditionne la façon et le moment opportun auxquels sont mobilisés les savoirs.

Au cœur des compétences professionnelles, l'habitus de chaque enseignant se structure dès la tendre enfance à travers l'ensemble des expérien-

ces vécues de socialisation en tant qu'élève et en tant que futur enseignant. Le processus de construction de l'habitus n'est pas bien connu. Philippe Perrenoud met cependant en relief deux ensembles articulés de conditions privilégiées favorisant la construction des schèmes de perception, d'évaluation et d'action chez le futur enseignant ou l'enseignant en fonction : la confrontation à des structures nouvelles (résultant d'une modification des programmes, des directives, du public ou des conditions organisationnelles) et la prise de conscience réfléchie de son propre fonctionnement en situation.

En conséquence, Philippe Perrenoud propose et décrit succinctement dix dispositifs de formation susceptibles d'activer ce double processus et de favoriser ainsi le développement de compétences professionnelles : la pratique réflexive, l'échange sur les représentations et la pratique, l'observation mutuelle, la métacognition avec les élèves, l'écriture clinique, la vidéo-formation, l'entretien d'explicitation, l'histoire de vie, la simulation et le jeu de rôle et enfin l'expérimentation de démarches inhabituelles. L'ensemble de ces dispositifs devrait faciliter le développement de la lucidité, qui constitue sans nul doute une compétence professionnelle de plus en plus importante.

**Maurice TARDIF** et **Clermont GAUTHIER** s'interrogent longuement sur la notion de «savoirs professionnels». Ils adoptent à première vue une perspective opposée à celle de Philippe Perrenoud. Alors que ce dernier montre que les schèmes de pensée et d'action qui guident le comportement de l'enseignant sont pour une large part inconscients, M. Tardif et C. Gauthier insistent sur la rationalité de l'acteur. Sans exclure la prégnance de l'habitus dans l'action, ils s'intéressent à la raison pédagogique. Pour eux, les schèmes de pensée et d'action ne sont pas des «savoirs professionnels». Après une longue discussion, ils proposent de restreindre l'usage du concept de « savoir » aux pensées, idées, jugements, discours et arguments qui obéissent à certaines exigences de rationalité. Ainsi un «pouvoir-faire» ne devient «savoir» que dans la mesure où l'acteur peut dire et expliquer les raisons et les motifs de son action, et qu'il peut argumenter le bien fondé rationnel de son action.

On perçoit immédiatement l'intérêt méthodologique d'une telle définition pour l'étude des savoirs des enseignants à travers leurs discours et leurs argumentations. L'ensemble des argumentations des acteurs pourrait même constituer une «jurisprudence» de la pédagogie, c'est-à-dire un répertoire de règles d'action applicables à la pratique professionnelle. En bref, l'approche rationaliste de M. Tardif et C. Gauthier met en lumière les compétences professionnelles qui se rattachent à la capacité à rationaliser sa propre pratique, à la critiquer, à la réviser, à l'objectiver en s'efforçant de la fonder sur des raisons d'agir.

A travers la présentation sommaire des divers chapitres, on voit poindre la palette des points de vue. La conclusion de l'ouvrage soulignera la diversité, mais aussi la complémentarité des apports. Elle pointera surtout les questions en suspens, creusets de recherches à venir.

## POUR QUI CET OUVRAGE ?

A première vue, chacune des trois questions ici traitées renvoie aux priorités d'une catégorie d'acteurs. La question de l'identification des compétences professionnelles est cruciale pour des planificateurs et des concepteurs de dispositifs de formation initiale et continuée des enseignants. La question de la genèse des compétences professionnelles et des processus de leur construction est évidemment au cœur des préoccupations des chercheurs. La question des stratégies à mettre en œuvre est, elle, posée en priorité par les formateurs d'enseignants, de tous les enseignants de la maternelle à l'Université. Mais qu'on ne se laisse pas enfermer dans des cloisons. Ces trois questions sont fortement liées et concernent toutes les diverses catégories d'acteurs.

Tout particulièrement, les formateurs d'enseignants trouveront certes dans cet ouvrage des pistes stratégiques et des esquisses de dispositifs. Cet ouvrage entend contribuer en outre à leur réflexion sur la professionnalité des enseignants et des formateurs d'enseignants (Paquay, 1995). Comment ? En articulant les stratégies de formation sur une meilleure compréhension des processus de construction des compétences et sur une réflexion quant aux critères de sélection des compétences à privilégier. Le développement de la professionnalité du formateur d'enseignants exige sans doute des moyens de réflexion sur les fondements de ses propres pratiques.