

Professionnalisation et Formation Professionnelle en Enseignement: Perspective Générale d'Evolution

Fernand Gervais
University of Regina

This article deals with the issue of the legitimization of teaching as a profession as well as teacher training within the university context. While adopting this dual perspective, I will discuss the influence of social representations towards the evolution of the teaching profession. From an analogical perspective I will also consider the difficulties emerging from the integration of professional training (in teaching more extensively) within the university structure. Throughout this article I will try to exemplify a hypothesis of stagnation related to the evolution of these interdependent dimensions.

Cet article aborde la question de la légitimité de l'enseignement comme profession ainsi que celle de la formation à l'enseignement dans le contexte universitaire. Dans cette exploration à deux volets nous examinerons d'abord l'influence des représentations sociales sur l'évolution de la professionnalisation de l'enseignement. Ensuite, nous nous pencherons sur les difficultés d'insertion de la formation professionnelle au sein de la structure universitaire. Tout au long du texte nous tenterons d'étayer une hypothèse commune de "paralyse" en fonction de ces deux volets interdépendants.

Dans le contexte nord-américain, plusieurs auteurs (entre autres Darling-Hammond 1985; Shulman, 1987; Guthrie & Clifford, 1988; et plus près de nous Grimmer et Erickson, 1988) s'accordent à dire que la professionnalisation de l'enseignement constitue le défi majeur de ce domaine en ce début des années 90. La montée de ce mouvement s'accompagne d'un bilan cyclique de la situation de la profession enseignante et de la formation qui y prépare. Au moment de la rédaction de cet article, il nous a été possible de noter une convergence d'études majeures portant directement sur le sujet. A titre d'exemple, du côté américain le méga-projet de Goodlad (1988) et de ses collaborateurs vise à explorer le statut de l'enseignement comme profession, alors que plus près de nous celui de Lessard (1989) se propose de rendre compte de l'évolution du corps enseignant québécois d'un point de vue socio-historique.

D'une part on se rend compte que la légitimisation de l'enseignement comme profession se rapporte à des enjeux sociaux tels que: accroissement du revenu,

amélioration dans les conditions d'exercice de la fonction, reconnaissance de la complexité de l'intervention éducative, contrôle de la certification des enseignants/es, etc... Mais ce seront là des conséquences encore vaguement perceptibles de l'évolution de ce mouvement.

En dehors de ces considérations "fonctionnelles," la quête de la professionnalisation comporte en elle-même une grande part d'ambiguïté (Soder, 1988). Elle s'exprime principalement par l'absence de consensus relativement à la signification accolée aux termes profession, professionnel et professionnalisme (Metzger, 1987). Pourtant cette indétermination n'écarte pas les secteurs dits professionnels (à l'exception des professions "établies") (1) d'une préoccupation constante: soit celle de réitérer à grands cris la pertinence de leur statut... comme profession. Cette convoitise confirme un premier aspect d'importance, soit en quelque sorte "le pouvoir mystique" de cette appellation. Elle renforce la pertinence du point de vue que nous désirons emprunter.

Mentionnons que l'étude des dimensions pragmatiques mentionnées auparavant réfère à l'application d'une grille fonctionnaliste qui se concentre sur "la contribution fonctionnelle et l'intégration de la profession dans le système global" (Lessard, 1989, p. 45). En ce qui concerne notre article, son objet porte davantage sur la construction collective des significations et en cela se rapproche des caractéristiques fondamentales d'une grille interactionniste.

Dans une première partie nous explorerons un certain nombre d'éléments ou de facteurs qui interviennent dans le processus de professionnalisation et ainsi les superposer au domaine de l'enseignement. Aux fins de cet article nous avons retenu trois niveaux de représentation de la notion de profession conformément aux définitions proposées par Doyle (1976), Hughes (1963) et Schein (1972). Nous ne prétendons pas couvrir l'ensemble du phénomène par une exploration de ces dimensions mais d'en isoler les éléments principaux. Le premier niveau consiste dans les représentations sociales reliées au statut et au prestige de la profession; le deuxième réfère ensuite à celles rattachées au savoir et à l'expertise propre à cette dernière tandis que le troisième aborde celles qui concernent le lien entre professionnalisation et savoir.

Dans la section qui suivra, notre attention se portera du côté de la formation professionnelle en enseignement. Nous tenterons alors d'étudier les perspectives de son évolution en considérant les aspects fondamentaux de son insertion en milieu universitaire.

Dans cet étude, nous avançons l'hypothèse que les représentations sociales, les caractéristiques fondamentales du domaine, la conception et dans une certaine mesure la culture universitaire freinent l'évolution de la professionnalisation de l'enseignement et de la formation qui y prépare. Dans cette veine notre choix d'une grille interactionniste vise à mettre en lumière

notre croyance dans le pouvoir des significations et des symboles et leur effet sur les facteurs précités.

Les représentations sociales de l'enseignement comme profession

Dans cette section nous nous proposons de dégager les représentations sociales (Moscovici, 1984) ou encore les perspectives (Glaser et Strauss, 1967, Woods, 1983) qui se dégagent à propos de la fonction d'enseignant/e. Nous voulons ainsi explorer comment elle se manifestent en lien avec l'évolution de la professionnalisation.

Nous avons déjà mentionné que la reconnaissance du statut de profession est convoitée par plusieurs secteurs d'occupation. C'est en partie ce qui les incite à s'affubler rapidement du titre sans aucune autre forme de validation. Aujourd'hui il est question des "nouveaux professionnels" de la nutrition, du loisir, de l'activité physique, etc... Le profane semble s'y perdre mais conserve un certain scepticisme face à la prolifération de ces "nouvelles professions." Va pour la reconnaissance de savoirs spécifiques et la nécessité de certaines spécialités, mais on se rend compte que les "nouveaux" professionnels demeurent tout de même en marge des professions "bien établies". Pourtant, comme l'indique Lessard (1989), la reconnaissance n'a rien à voir avec l'ancienneté. Si tel était le cas, l'enseignement occuperait sûrement une position plus enviable dans la hiérarchie des professions. "A la différence des nouvelles professions cependant, l'enseignement est une activité aussi ancienne que la médecine et le droit (institutionnalisés bien antérieurement) comme corps professionnel" (Lessard, 1989, p. 44). L'examen de certains facteurs qui entrent en jeu dans la progression de la reconnaissance sociale fournira un premier degré d'explication.

Conformément à un premier aspect des représentations sociales, soit leur nature conventionnelle, la notion de profession comporte des caractéristiques qui la voient "confirmée dans une forme définie, localisée dans une catégorie donnée et établie comme le modèle d'un certain type..." (Moscovici, 1984, p. 7). En dépit de l'affirmation précédente concernant l'indétermination du concept de profession nous prétendons qu'un ensemble de formes données lui permettent d'adopter des configurations spécifiques. Ces formes s'imposent dans la conscience collective comme "prototypes" (2) et ont, selon nous, une influence déterminante dans la mobilité des notions qu'elles représentent.

Une de ces formes correspond au premier niveau de signification exprimé dans la définition de Doyle (1976): "une occupation qui tient un rôle central en manifestant son respect comme une fonction sociale significative" (p. 23). On suggère ici la présence d'un agrégat de perceptions (utilisé ici dans le même sens que représentations) se rapportant au prestige, au statut et au respect qui s'exprime à l'égard d'une fonction. A cet égard nous verrons que la position de l'enseignement présente deux facettes contradictoires.

Comme l'ont précisé avec justesse Clifford et Guthrie (1988):

Les éducateurs sont admirés parce que la majorité des gens qui ont connu du succès se souviennent d'un éducateur qui les a influencés. Mais quand vient le temps de considérer le grand index américain du statut social, le revenu, peu de gens croient qu'ils méritent autant d'être payés que les avocats et les médecins. (p. 326):

Le paradoxe est reconstruit fréquemment dans la rhétorique des politiciens et il ne s'adresse pas exclusivement à la dimension soulignée par Guthrie et Clifford. Récemment, il nous a été permis de l'entendre exprimé de façon typique lors d'une entrevue (3) accordée par le président américain Bush. D'une part on louange cette noble profession pour ensuite laisser planer des soupçons sur la médiocrité de la plupart de ceux qui l'exercent. L'ambivalence peut se résumer dans ces termes: l'enseignement est une profession mais les enseignants ne sont pas des professionnels!

L'image publique de l'enseignement apporte sans doute un élément d'explication à cette perspective contradictoire. Nulle profession n'a autant de visibilité: le nombre de ceux/celles qui ont déjà exercé ou reçu une formation en enseignement surpasse considérablement celui qu'on enregistre dans la plupart des autres domaines. De nos jours, presque tout le monde a eu l'occasion de voir évoluer, durant son "vécu scolaire" un nombre élevé de "professionnels" de l'enseignement. L'expertise du médecin de même que celle de l'avocat n'est jamais autant soumise aux regards de la population. A ce caractère public il faut ajouter la question idéologique et la multiplicité des approches (souvent contradictoires) qui viennent obscurcir l'évaluation objective de la performance en enseignement. On doit se rendre à l'évidence que l'expertise de l'enseignant est transparente. Elle est de plus, analysée et scrutée sous tous les angles par une batterie d'experts (les chercheurs du domaine) qui en projettent fréquemment une image négative. Ces facteurs ont pour effet de cristalliser l'appréciation globale des praticiens dans une représentation banalisée. Vu sous cet angle les représentations sociales de l'enseignement contribuent définitivement à "prolétarianiser" (4) la profession.

L'expertise professionnelle de l'enseignant

Le deuxième niveau de signification rattaché à la notion de profession dont nous allons traiter se rapporte à la définition "classique" proposée par Hughes (1963, p. 656): "La fonction du professionnel est de 'professer' c'est-à-dire démontrer qu'il en sait plus que les autres dans certains domaines et surtout plus que son client au sujet de ce qui le fait souffrir." La profession d'enseignant/e colle à cette définition si on restreint la "clientèle" de ce dernier à l'étudiant/e ou à l'enfant. Mais la reconnaissance de ce groupe sans pouvoir reçoit peu d'écho. C'est ce qui incite Judge (1982) à formuler cette remarque percutante: "Teachers

have no clients, they only have patrons" (p. 30). Si la question de l'autonomie apparaît pour plusieurs comme un élément fondamental dans la reconnaissance d'une profession, l'enseignant est alors désavantagé par rapport à l'exercice ponctuel de sa tâche. En effet, dans l'exécution de son acte professionnel, l'enseignant est redevable, dans ses moindres gestes auprès de tous et chacun (parents, étudiants/es, directeur d'école, la société en général). Ce climat de surveillance est intégré dans les moeurs scolaires si bien qu'on juge suspecte l'attitude méfiante des enseignants/es qui persistent à vouloir garder leur "porte fermée." Le jeune enseignant/e l'apprend très tôt dans sa carrière: non seulement la chose est exposée publiquement mais elle est aussi contrôlée par le public. La situation est foncièrement différente dans d'autres secteurs professionnels où le rapport avec la clientèle est gardé strictement confidentiel et l'intervention du praticien protégée par sa corporation.

Pour Guthrie et Clifford (1988) une croyance sournoise vient renforcer l'effet pervers de cette transparence: beaucoup trop de gens sont convaincus qu'ils pourraient remplacer, à pied levé, un enseignant et effectuer un aussi bon travail que lui ou elle. La constatation est troublante mais surtout difficile à contrer, considérant encore une fois, la difficulté d'évaluer objectivement la performance en enseignement.

En définitive, on peut pousser à l'extrême notre argumentation en soulevant l'interrogation suivante: Que connaît ou que maîtrise l'enseignant/e que ne connaît pas ou ne maîtrise pas déjà l'homme ou la femme instruite? On peut déjà anticiper le tollé d'indignation et les cris à l'ignorance des tenants du courant de la recherche sur "effective teaching" de même que ceux des promoteurs du mouvement récent du "knowledge base." Mais la démonstration ne semble pas encore suffisamment convaincante. Elle ne réussit pas encore à convaincre le collègue du formateur de maîtres (en milieu universitaire) qui n'a pas eu besoin de formation spécifique pour exercer un acte professionnel essentiellement de même nature que l'enseignant de l'élémentaire ou du secondaire. L'ironie de cette ultime incongruence imprègne sans aucun doute la forme des représentations sociales de la pratique d'enseignement.

Elle se reflète aussi dans la hiérarchie installée solidement (?) dans le système scolaire: il ne semble étrange pour personne que l'enseignant de l'élémentaire soit demeuré le parent pauvre de la profession alors que son "collègue" universitaire occupe toujours le haut du pavé (5) ... malgré l'absence de formation spécifique pour la fonction! En marge de considérations déjà faites au sujet de la présence féminine dans le système et de l'influence de cette réalité sur l'évolution de la situation, l'ordre hiérarchique semble obéir au principe suivant: Plus la connaissance du contenu "transmise" sera familière à la majorité (la société, l'adulte derrière l'enfant ou l'étudiant/e), plus l'expertise de ce dernier sera diminuée. Dans le cas de l'enseignement à l'élémentaire et même

celui du secondaire, il n'y aura qu'un pas à franchir pour qu'elle soit une fois de plus banalisée ... et il est franchi allègrement semble-t-il. En fonction de ces observations nous sommes portés à croire que le titre de professionnel serait attribué beaucoup plus facilement à ceux qui occupent les échelons supérieurs.

Professionnalisation et représentations du rapport au savoir

Les propos qui vont suivre nous entraînent maintenant vers un troisième niveau de signification qui concerne le lien entre professionnalisation et savoir. Selon Shön (1985) ce lien est variable, ténu et très complexe. La définition de Schein (1972) avance le degré de spécialisation comme un élément fondamental et distinctif de ce qui caractérise une profession: "un ensemble de connaissances et d'habiletés spécialisées acquises durant une période prolongée de formation" (p. 8). La perspective est partagée par Sarfatti-Larson (1988) qui confirme le lien entre savoir spécialisé et légitimation professionnelle.

Dans le sens de nos propos antérieurs, cette hypothèse aide à comprendre l'hésitation qui a précédé l'intégration de la formation des enseignants (surtout ceux de l'élémentaire) dans la structure universitaire. Selon Lessard (1985) et en fonction de l'enseignement à l'élémentaire, elle s'était exprimée principalement en raison du fondement de cette pratique professionnelle. Parce qu'il se caractérise avant tout dans un rapport à l'enfance et non dans un rapport à une discipline, le savoir qui fonde la pratique de ce dernier est décrit comme étant à la fois théorique et pratique: la pédagogie apparaît alors comme un savoir de généraliste, artisanal, plus ou moins ancré dans les disciplines universitaires. On aura du mal à la situer dans la hiérarchie des connaissances avancée par Shön (1985, p. 60) et tirée d'un ouvrage déjà cité de Schein:

SCIENCE FONDAMENTALE

SCIENCE APPLIQUEE

HABILETES TECHNIQUES
DANS LA VIE QUOTIDIENNE

La position indéterminée de son orientation rendra ambigu son rapport à la culture savante. D'autre part, la pratique d'enseignement au secondaire prendra des allures moins suspectes à cause de son appui sur des disciplines et des sujets qui se sont déjà taillées une place dans l'institution universitaire.

Aux yeux de la majorité, l'enseignant du secondaire est d'abord perçu comme spécialisé dans un domaine ... et ensuite comme un pédagogue. Il est intéressant de noter que la séquence de formation de ce dernier sera presque toujours calquée sur la prédominance du premier aspect de cette double identité (acquérir une ou deux "spécialités" puis compléter la formation en éducation).

L'indétermination du savoir propre au pédagogue, l'importance que ce dernier accorde à son vécu et à son expérience de classe contribueront à rendre

problématique ses rapports avec les universitaires. La valorisation que le premier accorde à l'expérience et au savoir en contexte (Bolster, 1983) est gênante et ralentit, aux yeux du deuxième, le dépassement de la connaissance empirique. Et comme le signalait Glazer (1974) elle est nettement insuffisante et inacceptable pour asseoir le domaine sur des bases solides i.e., qui lui permettront une forme de reconnaissance de la part de la culture savante. La persistance de cette épistémologie contribuera à maintenir un écart entre les universitaires et les praticiens qui se reflètera dans la formation professionnelle en enseignement. Ce point fera maintenant l'objet de nos propos dans la prochaine section.

Rationalité de la Formation Universitaire et Formation Professionnelle en Enseignement

Nous examinerons maintenant les aspects principaux de la rationalité universitaire et son influence sur la formation professionnelle en enseignement dans une perspective d'évolution. Notre attention se portera sur les obstacles et les difficultés d'insertion que présente la formation à l'enseignement dans le contexte universitaire.

L'insertion de la formation professionnelle en enseignement dans le contexte universitaire est encore toute récente. Un bref regard en arrière nous révèle que son intégration s'est effectuée dans une structure éclatée (université) dont les fonctions internes et externes faisaient déjà l'objet de tensions (Robert, 1987) dans plusieurs programmes professionnels. Ces tensions étaient et sont encore provoquées (majoritairement) par les revendications de corporations professionnelles de plus en plus puissantes.

De plus, la formation à l'enseignement se vit intégrée tardivement dans une institution dont les fondements s'étaient consolidées autour d'un principe qui en avait assuré la survie au tournant du siècle (Shils, 1978) : la liaison de l'enseignement et de la recherche. La combinaison de ces facteurs a rapidement polarisé les intérêts académiques avec ceux d'ordre professionnel. Selon Rhodes (1984), l'université, dans sa vision traditionnelle, a résolu cette "dichotomie fondamentale" en tentant de maintenir une distinction entre "formation professionnelle" et "entraînement professionnel" dans les programmes de premier cycle. Sous le couvert de cet argument elle prétend encore aujourd'hui "s'arrêter au seuil de l'expérience" et ainsi circonscrire son champ d'action aux notions fondamentales. Car la présence d'un programme de formation professionnelle dans le contexte universitaire est justifiée par la nécessité, pour l'exercice de certaines professions, de la possession d'un ensemble cohérent de connaissances théoriques de niveau supérieur.

Mais qu'en est-il cet enrichissement mutuel de la recherche et de l'enseignement ainsi que de l'emphase sur les connaissances fondamentales dans un domaine comme la formation professionnelle en enseignement?

En ce qui concerne la première dimension, plusieurs auteurs (Roy, 1989; Judge, 1982; Rhoades, 1985) ont déjà constaté qu'en cours de formation "la présence de la recherche est minimale et qu'elle s'avère souvent source de conflit avec le savoir pratique que l'étudiant/e-maître élabore par ailleurs dans ses contacts avec le milieu scolaire" (Roy, 1989, p. 114). Cette dimension a fait l'objet de nombreux écrits et continue de soulever la controverse. Pour certains (Gage, 1978; Brophy, 1979) les résultats de recherche "significatifs" (par exemple les résultats sur l'efficacité de l'enseignement) ne sont pas suffisamment mis à profit alors que pour d'autres il faudrait, au contraire, investir dans des approches de recherche respectant vraiment la nature et la complexité de l'acte d'enseignement (comme l'approche contextuelle, pour certains). Pour Johnson (1987) et Judge (1982), ces divergences sont le reflet d'un corpus de recherche éclaté, sans véritable rapport avec la pratique qui le sous-tend.

En ce qui concerne le deuxième aspect, soit la présence de connaissances fondamentales constituant le domaine, Soder (1988) considère les "revendications d'un cadre théorique et scientifique pour l'enseignement comme raisonnables" (p. 301). Le courant actuel américain (Shulman, 1987; Tom, 1988; Lasley, 1988) portant sur une définition de la connaissance de base (knowledge base) concernant l'enseignement progresse actuellement dans cette direction. Toutefois ce dernier n'a pas encore atteint la maturité souhaitée et du point de vue d'autres disciplines, il s'en trouve encore plusieurs pour appuyer les propos de Glazer (1974).

Dans un article à saveur "sensationnaliste," ce dernier avait soulevé plusieurs colères dans les domaines professionnels. Il avait alors signalé, à propos de l'enseignement, "qu'elle ne fait pas partie des vraies professions, qu'elle aspire à un statut plus élevé que celui qu'elle possède, que la base des connaissances et des compétences nécessaires avant d'entrer dans la pratique ne s'appuie pas sur une connaissance ni sérieuse ni spécialisée (p. 349). Premièrement, signalons que la perspective de Glazer est typique; le domaine de la formation à l'enseignement est familier avec cette dévalorisation, elle la vit en fait depuis son entrée à l'université (Hedges, 1989; Ducharme, 1985). Pour certains comme Schön (1985), elle démontre parfaitement l'étroitesse et le réductionnisme de l'épistémologie de la pratique professionnelle dominante dans le contexte universitaire.

La difficulté, pour les "professions mineures," de concevoir leur pratique professionnelle strictement comme "un exercice de rationalité technique, c'est-à-dire d'application d'une connaissance fondée sur la recherche et appliquée à la solution de problèmes qui impliquent un choix d'outils" (Glazer, 1974) les rend vulnérables et restreint leur mobilité dans la structure universitaire. Le statut d'une profession dans ce contexte apparaît d'ailleurs directement proportionnel à son degré d'adéquation avec cette forme de rationalité.

Un retour en arrière dans l'histoire de l'éducation en milieu universitaire nous permet de constater que la formation à l'enseignement, alignée sur le phénomène éducatif et l'évolution de l'analyse de l'enseignement, a fait un effort considérable pour se modeler aux formes et aux paradigmes dominants dans la structure universitaire. Pour des raisons que nous n'exposerons pas ici mais qui nous paraissent assez évidentes, l'intérêt des universitaires les a alors rapidement éloignés de "la salle de classe." La rétrospective de White (1982) de même que l'autobiographie de Royce (1965) nous aident à comprendre les origines, à la fois de cette tentative de rapprochement de la culture universitaire et de cette distanciation de la salle de classe. L'arrivée de Paul Hanus à Harvard de même que celle du successeur de Dewey à Chicago, Charles Judd, devait marquer les débuts de la fragmentation de la discipline et de l'écart qui commença à se creuser entre pratique professionnelle et formation professionnelle: "The success of the sciences in the universities stimulated the development of a 'science of education' which became very removed from the public school teacher and her classroom" (White, p. 144).

Pourtant, même dans les contextes plus favorables (par exemple dans les facultés ayant une vocation de recherche) la tentative de rapprochement n'a pas rapporté les résultats escomptés. Encore aujourd'hui les formateurs d'enseignants sont considérés par les représentants des disciplines académiques traditionnelles comme "des individus de seconde classe" (Judge, 1982; Johnson, 1987) et les programmes de formation en enseignement "sont ceux qui reçoivent le moins de support dans le contexte universitaire" (Howsam et al., 1976, p. 55). Comme l'indique Ducharme (1985): "les conflits entre la culture universitaire et celle de la formation en enseignement existent depuis longtemps et ne seront peut-être jamais complètement résolus" (p. 8).

D'autre part en examinant le relâchement (tout-à-fait naturel dans une certaine mesure) du lien entre pratique professionnelle et formation professionnelle on se rend compte que la tension dynamique entre ces deux dimensions semble avoir atteint un point d'inconfort durant cette dernière décennie. Malgré certaines percées (6), les "variations de position" entre l'université et le milieu scolaire semblent avoir produit des résultats mitigés. Dans plusieurs contextes on peut parler d'un effet "paralysant" dans l'évolution de la professionnalisation et de la formation professionnelle en enseignement.

Distance et précarité de la formation professionnelle en enseignement

L'écart se maintient et pour plusieurs (Rhoades, 1985; Kemmis, 1986) s'accroît entre les préoccupations d'ordre professionnel et celles plus fondamentales en formation à l'enseignement. A une extrémité du pôle on retrouve les partisans d'une préparation immédiate à la fonction enseignante et à l'autre ceux visant une formation plus fondamentale, on peut dire plus conforme

à la vision universitaire. Comme nous l'avons précisé plus haut, peu importe les particularités du contexte et la tangente adoptée, on semble, de façon générale, avoir du mal à concilier les deux approches.

Comme le signale Johnson (1987) la divergence s'exprime dans les perceptions "distorsionnées" entre formateurs et formés en cours de programme. "While some schools of education may subscribe to or lean toward one of the languages (in the person of individual faculty) mingle in an inchoate (to the education student) muddle in most programs" (p. 232). Une étude menée par Mellouki (1984) à l'université Laval confirme ces propos. Dans l'étude en question, alors que 68% des formées jugent que le programme du BEPPO (Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire) vise plus l'acquisition de connaissances "que le développement d'habiletés professionnelles reliées à l'enseignement" (p. 33), les formateurs croient, pour leur part, favoriser davantage l'acquisition des savoir-faire et des façons d'être et d'agir et préfèrent créer des contextes concrets pour favoriser l'apprentissage" (p. 31). Il y a là une dissonance plutôt étrange. De son côté, l'auteur voit dans le lieu où s'exerce la formation un élément fondamental dans la compréhension de ces données contradictoires. "Cependant, le processus de formation s'effectue rarement en dehors du milieu universitaire, ce qui pourrait avoir comme conséquence de maintenir le fossé qui a toujours existé entre situation d'apprentissage et situation de travail (p. 31). Encore une fois le même clivage réapparaît.

Le point de vue est repris par Rhoades (1985) qui voit la formation à l'enseignement coïncé entre deux mondes: celui de la formation universitaire et celui des écoles. D'après lui les préoccupations du monde académique (la formation d'un éducateur professionnel) sont déphasées par rapport à celles des écoles qui se dirigent plutôt vers l'entraînement à la fonction d'enseignante. La double socialisation (école-université) apparaît souvent contradictoire et sans lien précis. Peu d'attention est accordée, selon lui, à des aspects majeurs comme la construction de l'identité professionnelle, dans un environnement lié à la poursuite de la connaissance.

Poursuivant son analyse vitriolique, celui-ci avance que l'emphase des universités nord-américaines au sujet de la formation professionnelle est surévaluée. Même s'il admet qu'elles sont alignées plus directement sur un marché que leur contrepartie en Angleterre, la difficulté de cohabitation ou le dualisme (académique-professionnel) est toujours présent. Elle persiste à embrouiller les véritables enjeux qui confrontent la formation à l'enseignement.

L'instabilité de cette position a entraîné depuis au moins trois décennies ce qui semble être un cycle perpétuel de réformes et de réaménagements. La dernière vague des rapports "d'excellence" a ainsi relancé le débat au début des années 80 et ré-ouvert la porte à de nombreuses hypothèses. Une fois de plus on se rend compte que l'indétermination laisse encore émerger les positions les plus radicales.

Dans un article paru en 1986, Prakash a regroupé autour de quatre modèles les propositions avancées par les différents "grands" rapports au sujet de la formation des enseignants. Deux critères ont alors orienté son analyse: leur "désirabilité au plan politique" et leur "désirabilité au plan éducationnel." Voici un résumé des quatre modèles en question:

MODELE 1 Accroissement du nombre d'années consacrées à la formation générale et professionnelle.

MODELE 2 Le modèle des Ecoles Professionnelles: apprendre comment enseigner par l'entremise de maître-enseignants.

MODELE 3 Retirer la formation à l'enseignement des institutions de recherche: étendre l'étude de l'enseignement à travers les autres unités facultaires.

MODELE 4 Former de nouvelles universités d'enseignement et de recherche: étendre l'étude de l'enseignement à travers les autres unités facultaires.

Peu de gens oseraient soulever de telles hypothèses en regard de la formation en médecine! La position extrême de ces scénarios renforce l'hypothèse de précarisation de la formation à l'enseignement dans le contexte universitaire. Pour Howey (1983), elle se manifeste principalement dans un clivage entre les facultés ou écoles dédiées "à la production de connaissances" i.e., le discours *sur* l'éducation, et celles engagées dans la production d'enseignant/es i.e. *pour* l'éducation. D'une part, on se rend compte que les institutions les plus étroitement associées à la première catégorie semblent relativement confortables dans le milieu universitaire mais presque complètement aliénées du milieu scolaire. D'autre part, les secondes se sentent très inconfortables dans la "camisole" universitaire, mais vraisemblablement plus près des préoccupations du milieu scolaire.

Il n'est donc pas étonnant de réaliser que les deux tendances se reflètent dans la prospective des rapports majeurs publiés en 1986 par le Holmes Group et le Carnegie Forum. A l'image de la catégorisation précédente de Howey, le premier réaffirme le rôle central des formateurs universitaires alors que le second favorise plutôt une prise en charge par les enseignants en ce qui concerne le développement de la connaissance professionnelle. Sommes-nous prisonniers de cette visions dualiste aux multiples ramifications? Les propos qui précèdent nous portent à croire que la synthèse semble présentement difficile à réaliser dans le contexte universitaire.

Conclusion

Au cours de cet article nous avons exploré certains paramètres de l'évolution de la professionnalisation de l'enseignement et de l'insertion de la formation à l'enseignement dans la structure universitaire. A propos du premier volet et en fonction des dimensions retenues, nous avons dégagé les représentations sociales de l'enseignement comme facteur contribuant à une "paralysie" de l'évolution du phénomène.

Même "l'ascension" dans la sphère universitaire ne semble pas avoir accéléré le processus de professionnalisation. A l'égard du phénomène, les plus optimistes ont tendance à adopter une conception "gradualiste" (7), soit l'idée d'une évolution progressive, très lente. Cette vision est plutôt modérée en comparaison avec les prédictions avancées par Goode (1969) et Lortie (1969) il y a environ une vingtaine d'années. Ces derniers avaient alors prédit clairement une stagnation de l'évolution de la professionnalisation de l'enseignement. Poursuivant notre analogie avec les théories d'évolution nous sommes davantage enclins à souscrire à une conception "catastrophiste" (8) de l'évolution des phénomènes qui nous préoccupent.

La deuxième volet nous a permis d'approfondir une dimension complémentaire soit l'insertion de la formation à l'enseignement dans le contexte universitaire. A travers l'hypothèse d'une inadéquation avec la rationalité universitaire nous avons principalement exploré les concepts de distance et de précarité caractérisant la formation professionnelle en enseignement. Au terme de l'exploration il nous est apparu que le clivage (professionnel-fondamental) identifié à plusieurs niveaux ne pourra se résorber également que par l'entremise d'un cycle "catastrophiste" soit par la présence de changements profonds et substantiels. La démarche qui précède nous a permis de confirmer que ces changements devront coordonner et dans une certaine mesure unifier les rôles et les perspectives des deux principaux acteurs soit les formateurs d'enseignant/es et les enseignant/es eux/elles-mêmes. A cet égard, il ressort de notre exploration que, dans les recherches ultérieures, il serait avantageux de se concentrer sur les significations et les représentations propres du caractère professionnel de l'enseignement.

Notes

1. Voir à ce sujet les professions identifiées par Goode (1969).
2. Le concept est utilisé par Moscovici (1984) et sert à décrire une forme de modèle.
3. L'entrevue a été accordée dans le cadre du cinquième épisode de la série "Learning in America," New York: PBS Television.
4. Dans le sens utilisé par Lessard (1989) alors qu'il en voit l'hypothèse d'une déprofessionnalisation du corps enseignant.

5. A cet effet Johnson (1987) met le blâme sur l'emphase des universités au sujet de la recherche. "What Holmes recognized, however, was that the university emphasis on research had driven a wedge between practitioners and researchers and had created a hierarchy within the education profession with the researcher at the top" (p. 235).
6. On se réfère ici à l'ouvrage de Sirotnik, K.A. & Goodlad, J. (1988). *School-university partnerships in action*, New York: Teachers College Press, Columbia University.
7. Le concept nous vient de Lyell (1833) tel que rapporté par Gould (1989) dans un article récent.
8. Le terme réfère à une conception de l'évolution la décrivant comme le résultat d'un continuum de longues périodes de stabilité entrecoupées de changements brusques.

References

- Brophy, J.J. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: McMillan.
- Darling-Hammond, L. (1985). Valuing teachers: The making of a profession. *Teachers College Record*, 87(2), 205-218.
- Doyle, W. (1976). Education for all: The triumph of professionalism. In O.L. David, Jr. (Ed.), *Perspectives on curriculum development, 1776-1976*. Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ducharme, E.R. (1985). Establishing the place of teacher education in the university. *Journal of Teacher Education*, 36(4), 12-16.
- Gage, N.L. (1986). *Hard gains in the soft sciences: The case of pedagogy*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing.
- Glazer, N. (1974). The schools of the minor professions. *Minerva*, 22(3), 346-364.
- Goode, W.J. (1969). The theoretical limits of professionalization. In A. Etzioni (Ed.), *The semi-professions and their organization*. New York: The Free Press.
- Goodlad, J. (1988). Studying the education of educators. *Phi Delta Kappan*, 70(3), 105-111.
- Grimmett, P. & Erickson, G. (Eds.). (1988). *Reflection in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Guthrie, J.W. & Clifford, G.J. (1989). A brief for professional education. *Phi Delta Kappan*, 70(5), 380-385.
- Hedges, W.D. (1989). We must remove elementary teacher training from the State Universities. *Phi Delta Kappan*, 70(8), 623-625.
- Hughes, E.C. (1963). Professions. *Daedalus* 92(4), 656.
- Johnson, W.R. (1987). Empowering practitioners: Holmes, Carnegie, and the lessons of history. *History of Education Quarterly*, 27(2), 221-240.
- Judge, H. (1982). *American schools of education: A view from abroad*. New York: Ford Foundation.
- Kemmis, S. & Carr, W. (1986). *Becoming critical*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Lasley, T.J. (1988). *Defining the knowledge base: Prescriptions and principles*. Dayton, OH: University of Dayton, Department of Teacher Education.
- Lessard, C. (1985). *La profession enseignante: multiplicité des identités et culture commune*. Document de travail, Université de Montréal.
- Lessard, C. (1989). L'évolution du corps enseignant québécois: 1960-1986. *Revue des sciences de l'éducation*, 15(1), 43-71.
- Lortie, D.C. (1969). The balance of control and autonomy in elementary school teaching. In A. Etzioni (Ed.), *The semi-professions and their organizations*. New York: The Free Press.

- Mellouki, M. (1984). Les programmes de formation des enseignants avant et après la réforme. Exploration et éléments de réflexion. Québec: IQRC.
- Metzger, W.P. (1987). A spectre is haunting American scholars: The spectre of professionalism. *Educational Researcher*, 16, pp. 11-21.
- Moscovici, S. (1979). *Le phénomène des représentations sociales*. Paris: Editions de minuit.
- Prakash, M.S. (1986). Reforming the teaching of teachers: Trends, contradictions and challenges. *Teachers College Record*, 88(2), 217-240.
- Rhoades, G. (1985). The costs of academic excellence in teacher education. *Working paper #5*. Los Angeles: UCLA.
- Rhodes, F.H. (1984). The role of the liberal arts in a decade of increased technology. *Vital Speeches* (50), 532.
- Robert, M. (1987). *La surspécialisation des programmes de premier cycle à la F.S.E. Exploration du problème*, GREFF, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- Roy, J.A. (1989). Recherche, enseignement, enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 15(1), 103-122.
- Royce, J. (1981). Is there a science of education? In M.L. Borrowman (Ed.), *Teacher education in America*, 1965. New York: Teachers College Press.
- Sarfatti-Larson, M. (1988). A propos des professionnels et des experts ou comme il est peu utile d'essayer de tout dire. *Sociologie et sociétés*, 22(2), 23-40.
- Schein, E. & The Carnegie Commission of Higher Education. (1972). *Professional education: Some new directions*. New York: McGraw-Hill.
- Schön, D.A. (1986). Towards a new epistemology of practice: A response to the crisis of professional knowledge. In A. Thomas & E.W. Ploman (Eds), *Learning and development: A global perspective*. Toronto: OISE Press.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shils, E. (1978). The order of learning in the United States from 1865 to 1920. *Minerva*, 16(2), 346-364.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Sirotnik, K.A. & Goodlad, J.L. (1988). *School-university partnerships in action*. New York: Teachers College Press.
- Soder, R. (1988). Studying the education of educators: What we can learn from other professions? *Phi Delta Kappan*, 70(4), 299-305.
- Tom, A.R. & Valli, L. (1988). How adequate are the knowledge base frameworks in teacher education? *Journal of Teacher Education*, 39(5).
- White, W.T. (1982, February). The decline of the classroom and the Chicago Study of Education, 1909-1929. *American Journal of Education*, 88, pp. 144-174.
- Woods, P. (1983). *Sociology and the school*. London: Routledge and Kegan Paul.