

## **Le modèle de professionnalisation à la recherche de l'autonomie professionnelle. Essai comparatif sur la professionnalisation des enseignants**

### **Mots clés**

Adaptation, adéquation, compétence, formation professionnelle, professionnalisation, rationalité.

Notre démarche consiste à réfléchir sur ce que pourrait être la finalité de la professionnalisation des enseignants en fonction de deux optiques. Dans la première, la professionnalisation désigne la construction de compétences en référence au rapport Bancel (1989). Celle-ci a pour objectif de rendre « professionnels » les enseignants, par le biais de la formation, en mettant en œuvre un processus de rationalisation des savoirs.

Face à ce modèle de professionnalisation, une autre alternative peut être proposée qui viserait à acquérir l'autonomie professionnelle dans une démarche de construction identitaire en référence à Blin (1997), il s'agit de la seconde optique. Notre propos est donc d'explicitier ces deux visées, de cerner les implications de chacune d'entre elles et de situer le rôle de l'Université et de l'enseignement supérieur dans le processus de professionnalisation.

Dans la première optique, la visée de la professionnalisation qui tend à acquérir des compétences, est commune à bon nombre de professions dans la démarche d'accompagnement et de formation de professionnels susceptibles de s'adapter aux changements et à l'évolution d'une profession. Nous proposons alors d'établir un comparatif entre la profession d'enseignant et d'autres professions telles que les médecins et les exploitants agricoles afin de dégager les points communs et les différences en termes de profession, de rationalisation, d'adaptation, de professionnalisation et de formation professionnelle. La professionnalisation est explicitée dans la discipline sociologie des professions et dans la discipline économie de l'éducation qui vise une rentabilisation des compétences et une approche de la rationalité différente de la rationalité exprimée en sociologie.

Dans la seconde optique, nous montrons que la seconde visée de la professionnalisation, en terme d'autonomie professionnelle, ne limite pas la fonction de la formation à l'adaptation à des tâches largement prédéfinies mais l'élargit à la préparation d'une posture réflexive sur les pratiques professionnelles. Notre ambition est d'exposer que, quelle que soit l'activité professionnelle, le questionnement sur la finalité de la professionnalisation

par la formation professionnelle, est commun à l'ensemble des professions. Nous procédons de la façon suivante pour étayer notre propos : avant d'établir notre comparatif, nous replaçons dans leur contexte théorique les concepts de professions, professionnel, professionnalité, professionnalisme et professionnalisation ; ensuite le comparatif des professions permet de définir les caractéristiques de chacune d'entre elles, d'identifier les modèles de formation utilisés dans la professionnalisation et de préciser le rôle de l'autonomie et la fonction de l'Université.

### **Les concepts de profession, professionnel, professionnalisation**

Le concept de profession est construit par la sociologie des professions, elle a pour origine la sociologie anglo-saxonne et s'est développée en France, selon Dubar et Tripier (1998), dans les années 70. Même si de nombreux travaux français ont pris le relais dans le milieu des années 80, les définitions conceptuelles restent référencées dans la sociologie anglo-saxonne.

Deux courants émergent dans la conceptualisation des professions. L'un est fonctionnaliste et l'autre interactionniste. Le premier s'appuie sur des stéréotypes forts associés à certaines professions comme les médecins qui ont une fonction régulatrice au sein de la société (survie des membres). Ainsi, à partir de l'analyse de leurs fonctions qui satisfont les besoins et sont au service de l'intérêt général, les fonctionnalistes construisent un type idéal de professions combinant deux traits principaux : la compétence techniquement et scientifiquement fondée et l'acceptation d'un code éthique commun. Le postulat du fonctionnalisme est que la société est comme un organisme, qu'elle est toute entière finalisée par la satisfaction de ses besoins et par sa régulation interne assurées par les professions.

Contrairement au fonctionnalisme, qui privilégie l'organisation sociale et la société, l'interactionnisme valorise l'individu dans la profession. La profession est une forme d'accomplissement de soi. L'activité professionnelle peut être étudiée comme un processus biographique et identitaire. Le processus biographique identitaire et les interactions sont dans une relation d'interdépendance c'est-à-dire que la dynamique d'un groupe professionnel dépend des trajectoires, des carrières de ses membres, elles-mêmes influencées par les interactions existant entre eux et avec l'environnement. La vie professionnelle est considérée comme un processus biographique qui construit les identités tout au long du déroulement du cycle de vie, depuis l'entrée dans l'activité jusqu'à la retraite. L'activité professionnelle produit des interactions au sein d'un groupe de pairs dans un ordre interne nécessaire à la survie de la profession et à son autonomie. Cet ordre se base sur le travail bien fait, sur des codes, des règles, une déontologie qui permet à la profession de contrôler son territoire et de se préserver de la concurrence. Il est le produit d'un ajustement naturel qui constitue l'esprit collectif d'un groupe et non pas son interaction à un ordre

préétabli. Les professions du point de vue des interactionnistes, sont des groupes professionnels en interaction qui conduisent les membres d'une même activité à s'auto-organiser, à défendre leur autonomie et leur territoire. Alors que les fonctionnalistes comme Parsons ou Wilensky se moulent dans l'ordre juridique créé, les interactionnistes comme Hughes, Park et Becker, le prennent comme objet d'analyse et tentent de comprendre comment certains groupes professionnels parviennent à obtenir des privilèges juridiques pour leurs membres. La profession est une forme d'organisation sociale et de relations entre les individus et l'État (la société). La profession est une construction sociale et son produit est un professionnel que nous allons déterminer.

Dans le paradigme fonctionnaliste, Parsons décrit le professionnel comme faisant partie du système social, il doit « ... être en contact direct à la fois avec le savoir et le public et partie prenante d'une institution stratégique pour le fonctionnement du système social » (Parsons in Dubar et Tripier, 1998, p. 86). Ainsi, les enseignants, en tant que sous-système socialisateur du système éducatif et culturel, assurent les phases d'un processus de socialisation conçu pour faire intérioriser les impératifs fonctionnels du système social. Les professionnels participent à l'intégration des normes sociales comme ils acceptent d'adopter dans leur profession, certaines normes. Freidson en 1970, va au-delà des controverses entre fonctionnalistes et interactionnistes. Dans son ouvrage « Profession of medicine », il élargit la reconnaissance de la profession qui était fondée jusque là sur la rationalisation des savoirs et des pratiques exercées par le professionnel, à une situation de monopole sur le marché des soins. La maîtrise des découvertes scientifiques et des innovations techniques divulguées au public comme connaissances ainsi que la croyance que les médecins maîtrisent ces connaissances pour guérir, établissent la reconnaissance professionnelle des médecins. Cette reconnaissance est fondée sur le contrôle des activités médicales qui minimisent les accidents et assurent que les fautes professionnelles sont sanctionnées. Le contrôle est réalisé par les médecins eux-mêmes, ils mettent en œuvre un auto-contrôle qui s'avère efficace pour entretenir la confiance du public et oblige chaque médecin à suivre les normes dominantes de son milieu de travail constituant par la même, une éthique. Ce contrôle est validé par l'État grâce à cette éthique. L'éthique constituée des valeurs professionnelles, justifie la délégation de pouvoir de l'État et fonde la croyance du public dans la légitimité professionnelle. Il s'agit de persuader l'État que la profession a la vocation de veiller à l'avancement des connaissances scientifiques et au maintien d'une éthique en développant une déontologie professionnelle explicite et consensuelle. Il s'agit de convaincre l'État que l'autonomie professionnelle est fondée sur un but transcendant. En échange de cette autonomie, la profession répond aux besoins sociaux. Cette capacité à faire reconnaître la profession est appelée le professionnalisme. Elle repose, selon Friedson, sur un certain nombre de critères tels que : un corps de connaissances spécialisées et validées par une reconnaissance officielle

comme l'Université, l'existence d'un espace professionnel et une division du travail contrôlée par les professionnels eux-mêmes ; l'existence d'un marché fermé du travail dont l'accès est réservé aux professionnels ; et une formation longue directement contrôlée par l'élite professionnelle. Le professionnalisme désigne donc les stratégies rhétoriques collectives cherchant à faire reconnaître à la hausse, la valeur du service que rendent les professionnels, leur autonomie, leur contrôle et leur monopole d'exercice. Le professionnalisme est le processus qui conduit à l'adhésion aux normes, aux règles collectives, à la conscience professionnelle et à l'exigence d'efficacité tenant lieu à une socialisation professionnelle.

L'autre processus de transformation de la profession qui intervient en amont du professionnalisme est la professionnalisation. Comment un métier, une occupation, une activité deviennent-elles des professions ? Par la professionnalisation.

Merton, en prenant lui aussi l'exemple des médecins, explique que la constitution d'un cursus spécifique et son affiliation à l'Université sont décisives pour la constitution d'une profession. Les connaissances acquises par les professionnels deviennent scientifiques et non plus empiriques par l'expérience. La professionnalisation serait le processus de construction de la profession.

En ce sens, Bourdoncle, reprenant Parsons en 1968, explique que le processus de professionnalisation commence à l'origine par des occupations qui répondent aux besoins essentiels de l'espèce humaine tels que la vie, la mort, la régulation des biens et des rapports aux autres. Ces occupations acquièrent des savoirs qui sont professés, c'est-à-dire, qu'ils sont transmis à partir de déclarations publiques et non par simple apprentissage imitatif. L'Université, lieu de création, de transmission et de conservation des savoirs devient lieu d'accueil naturel de transmission et d'acquisition (Parsons, 1968, « Professions » in *International Encyclopedia of the social sciences*, N Y, Collier Macmillan, pp. 536-547).

C'est donc à l'Université de professionnaliser en rationalisant les savoirs, c'est-à-dire, en transformant des connaissances empiriques acquises par l'expérience en savoirs scientifiques appris de façon académiques et évalués de manière formelle. Associée au processus de professionnalisation, la professionnalité désigne selon Bourdoncle, la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisés dans l'exercice professionnel. Elle s'acquiert par la formation et tend au développement professionnel c'est-à-dire à l'augmentation des capacités professionnelles de l'enseignant.

Au regard de notre réflexion initiale sur le modèle de professionnalisation des enseignants, nous dirons que la professionnalisation est un processus qui

transforme une activité professionnelle en profession répondant alors à un certain nombre de critères et capable de professionnalisme. Les individus deviennent des professionnels. Le processus vise la rationalisation des savoirs et le développement professionnel par le biais de la formation.

Depuis 1980, la professionnalisation a intégré dans son processus le terme de compétence.

### **L'intégration de la compétence**

Dubar et Tripier (1998) montrent que cette notion apparue dans l'entreprise, se généralise à l'ensemble des milieux professionnels. Le professionnel est reconnu comme un « pro » parce qu'il est capable de mobiliser des compétences dans son activité professionnelle « Le professionnel est celui qui sait agir et réagir de façon pertinente » (Le Boterf, 1997, L'entreprise au cœur de la construction des compétences, p. 39). C'est celui qui sait construire des compétences à partir d'une combinaison de ressources. La professionnalisation est l'action de développer des compétences. La formation a un rôle dans le développement des ressources incorporées. Elle est sollicitée dans la construction des savoirs et dans l'entraînement à la combinatoire et à la mobilisation des compétences.

Dans l'enseignement les compétences sont citées dans le rapport Bancel caractérisant ainsi le processus de professionnalisation comme la construction de compétences par le biais de la formation.

Altet (1994), analyse la professionnalisation des enseignants dans le cadre de la formation dispensée en IUFM. Elle indique que la professionnalisation se constitue sur un processus de rationalisation des savoirs mis en œuvre, mais aussi sur des pratiques efficaces en situation. Elle introduit la caractérisation du professionnel dans son analyse « On admire le professionnel pour sa capacité d'adaptation, son efficacité, son expertise » (Altet, la formation professionnelle des enseignants, 1994, p. 24). Elle reprend la définition du professionnel faite par Charlot et Bautier (1991) qui distinguent six critères du professionnel s'inspirant des approches fonctionnalistes et interactionnistes de la profession dans les domaines suivants : la présence des savoirs ou des connaissances, la capacité à rendre compte de ses actes par la régulation personnelle, l'adhésion à des normes constitutives de l'identité professionnelle chère aux interactionnistes, les stratégies de promotion qui rappelle le professionnalisme. À ces caractéristiques, s'ajoutent la référence à la pratique et à des savoirs autres que scientifiques et l'exercice de la compétence qui définit le professionnel.

Peut-on alors qualifier l'enseignant de professionnel ? Nous allons reprendre pour cela, l'ensemble des critères relatifs à la détermination d'une profession :

- les membres sont en contact direct avec le savoir, la rationalisation des savoirs se réalise par l'Université ;
- les membres partagent des valeurs communes ;
- les membres sont liés par un sentiment d'identité ;
- la communauté peut exercer son pouvoir sur ses membres (auto-contrôle) ;
- la profession a un système d'initiation, un contrôle des flux d'entrée et une socialisation appropriée à l'exercice de la profession ;
- la profession fait preuve de professionnalisme (stratégies) ;
- la profession fait preuve de professionnalité.

Il semblerait que sur plusieurs points, les enseignants ne soient pas des professionnels : il n'existe pas d'auto-contrôle ni de professionnalisme, ce qui revient à mettre en cause l'autonomie de la profession et du professionnel. Bourdoncle présente trois auteurs prenant des positions différentes : les deux premiers ne considèrent pas les enseignants comme des professionnels et l'autre laisse la chance aux enseignants de le devenir.

Etzioni et Lortie<sup>i</sup> observent à partir des systèmes éducatifs anglais et américain, que les enseignants ne sont pas autonomes dans l'exercice de leur profession car ils sont subordonnés à une hiérarchie et que l'entrée dans la profession n'est pas aussi contraignante que celle des médecins.

Huberman<sup>ii</sup> en 1978 n'a pas un avis aussi tranché. L'enseignant est perçu comme un professionnel dans sa pratique car il est considéré comme un clinicien de l'apprentissage, il mobilise des savoirs rationnels après avoir diagnostiqué les situations d'apprentissage, le problème se poserait plus en terme d'articulation de la théorie à la pratique. Il serait en panne, démuné de ce côté-là comme le spécifie Altet lorsqu'elle constate que « l'universitarisation » des IUFM rationalise les savoirs mais ne permet pas l'articulation des savoirs-pratiques.

L'autonomie professionnelle qui met en cause le statut de professionnels des enseignants repose, selon Bourdoncle (1991), sur l'individualisation constituée par la créativité du professionnel, qui ne peut être transférée par décret et dont il est responsable devant ses pairs. Le rappel du décret définit les limites de l'autonomie professionnelle, en effet l'enseignant est un agent de l'État et dans ce sens, il obéit à des directives et des décrets issus de lois d'orientation qui entraîne la réduction de son autonomie. Dans ce cadre restrictif, le processus de professionnalisation est-il viable ? La formation peut-elle répondre aux finalités de rationalisation des savoirs, d'articulation théorie-pratique et d'acquisition de l'autonomie professionnelle ?

## **La comparaison en matière de formation**

Nous posons la question de savoir si la formation professionnelle est en mesure de répondre à ces finalités par la construction de compétence. Nous allons alors développer un comparatif de professions pour montrer qu'un modèle de formation « production de compétences » ne permet pas l'articulation théorie-pratique. Nous allons prendre comme exemple, une recherche réalisée sur le système de formation professionnelle continue courte des exploitants agricoles (Trégliat, 1999) qui est l'application type du modèle production de compétences et nous ferons le parallèle avec le dispositif de formation professionnelle initiale des professeurs des écoles.

Les exploitants comme les professeurs des écoles, peuvent être qualifiés de professionnels : leur profession est soumise aux lois d'orientation agricole. Dans l'approche fonctionnaliste, ils partagent des valeurs communes et ont une identité professionnelle liée à la production alors que celle des professeurs des écoles est liée à l'éducation, à l'enseignement, à la socialisation ; ils ont tous deux le sentiment d'être utiles à la communauté prise au sens large ; la profession d'exploitant a un système d'initiation, de contrôle des flux d'entrée par la qualification et les capitaux disponibles à l'installation ; une socialisation appropriée à l'exercice de la profession qui se fonde sur un caractère familial prégnant et la transmission de l'activité de génération en génération ; la profession fait preuve de professionnalisme du fait de son organisation syndicale et sa représentation à parité avec l'État dans de nombreuses institutions éducatives et de développement économique. Par contre, au niveau de la professionnalité, la rationalité des savoirs ne passent pas obligatoirement par l'Université ou l'enseignement supérieur. L'autonomie du professionnel n'est pas assurée par le dispositif de formation professionnelle continue et initiale. L'autonomie professionnelle de la profession est assurée par les syndicats mais ne présente pas toutes les caractéristiques de celle des médecins : il n'y a pas d'auto-contrôle de la profession, pas de conseil de l'ordre, la sujétion de l'activité à la production et à la loi d'orientation de la PAC provoque l'adéquation et non l'adaptation par l'exercice d'une rationalité limitée.

L'enseignement agricole relève du ministre de l'agriculture et les formations dispensées suivent des programmes nationaux et des référentiels qui sont arrêtés en accord avec le ministre de l'éducation nationale (loi d'orientation agricole du 9 juillet 1999). Les établissements de l'enseignement supérieur n'ont pas pour mission de former des exploitants agricoles excepté si ils suivent une formation d'ingénieur, ils sont formés généralement dans les lycées et collèges. Il n'y a pas de lien direct dans la professionnalisation, entre l'enseignement supérieur et le professionnel. Pour être exploitant, un diplôme de niveau 3 suffit. Seul l'enseignement supérieur représenté par les ENITA, l'ENESAD et l'ENFAT qui forment les enseignants agricoles sont en mesure de rationaliser les savoirs qui seront transmis aux professionnels. C'est pourquoi ceux-ci sont soumis au modèle « production de compétences » mis en œuvre par les organismes professionnels et les syndicats. Ils sont dépendants de conseillers techniques

appartenant aux chambres d'agriculture qui sont formés dans l'enseignement supérieur.

En fait, les exploitants et les enseignants se retrouvent dans la même situation au niveau de l'autonomie de la profession et du professionnel. Cette situation est de notre point de vue, due au modèle de professionnalisation qui s'appuie sur le modèle de formation « production ou construction de compétences ».

Pour expliciter ce propos, nous allons présenter ce modèle de formation. Issu de l'entreprise, la compétence est un terme usité dans la gestion des ressources humaines. Palazzeschi (1998), dans le domaine de la recherche en sociologie de la formation, a identifié le modèle « production de compétences » qui date de 1960 et a connu son apogée en 1980. Il se divise en deux sous-modèles : le modèle pragmatique et le modèle de développement. Le modèle pragmatique vise à adapter le professionnel aux changements de production et d'organisation de l'entreprise, à changer ses attitudes face au travail. Utilitariste, il vise des résultats matériels identifiables et mesurables. La formation est considérée comme un investissement dont on attend un résultat, un bénéfice. Le modèle développement, vise l'action sur l'homme, la promotion dans le travail. La réflexivité par rapport à ses pratiques. La formation crée les conditions pour que l'homme se forme et fasse de cet effet personnel l'usage qu'il en voudra.

La formation professionnelle agricole est calquée sur le modèle pragmatique. Le dispositif fait acquérir à l'exploitant des connaissances, des méthodes, des habitudes et des comportements. Le professionnel est formé à des techniques telles que la production, la gestion, la vente. Le dispositif répond aux besoins de production des filières et vise la rentabilité. Il est adéquationniste, c'est-à-dire soumis à la logique économique et non à une logique d'adaptation qui permettrait l'exercice de la rationalité procédurale en référence à Simon. Cette rationalité considère l'homme comme un système plastique donc capable d'adaptation à un environnement mouvant. L'exercice de la rationalité procédurale qui intervient dans la prise de décision assure l'autonomie à l'exploitant. Celui-ci est en mesure de rechercher des informations, de les traiter lors d'une délibération avant de prendre une décision concernant son activité professionnelle. L'exercice de la rationalité permet à l'exploitant de s'adapter en saisissant les opportunités de l'environnement. Cet impératif d'adaptation aux situations changeantes est d'ailleurs relevé par Altet dans le modèle de formation de l'IUFM.

Le dispositif de formation professionnelle initiale des professeurs des écoles s'inspire du sous-modèle développement et en partie du modèle pragmatique pour la construction des compétences. Il ne prévoit pas l'auto-formation mais la formation par l'institution IUFM. Il intègre la réflexivité



puisque le professeur doit développer une attitude réflexive sur sa pratique et donner une dimension sociale au métier d'enseignant (référentiel de compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles, annexe à la note de service n° 94-271, BO n°45 du 8 décembre 1994). Il intègre le sous-modèle pragmatique quand il prévoit l'acquisition de compétences disciplinaires identifiées par Altet en fonction de trois pôles de connaissances : le pôle connaissances relatives aux identités disciplinaires, le pôle connaissances relatives au système éducatif et le pôle connaissances relatives à la gestion des apprentissages. Le modèle vise l'adaptation « Le modèle de formation IUFM est centré sur l'articulation théorie-pratique dans des situations professionnelles et l'analyse des pratiques de la classe qui doivent rendre l'enseignant plus efficace, capable de résoudre des problèmes complexes et de s'adapter » (Altet M, la formation professionnelle des enseignants, 1994, p. 28).

Le processus de professionnalisation doit permettre l'articulation théorie-pratique par les enseignants. Selon Bourdoncle, l'enseignant devrait appliquer une approche systématique et rationnellement contrôlée déductible d'un cadre théorique d'ensemble. Ces deux chercheurs sont tous les deux d'accord sur le fait que c'est à l'Université de fournir les modèles théoriques pour établir le rapprochement théorie-pratique mais leur avis divergent en ce qui concerne l'articulation. Pour Bourdoncle, l'Université doit fournir les modèles théoriques en prenant en charge les aspects pratiques et professionnels de la formation pour ne pas tomber dans un théoricisme apraxique. Pour Altet, c'est à l'enseignant de s'appuyer sur la recherche pour lier les pratiques et les situations et rationaliser ses savoirs pédagogiques qui deviendront des savoirs de la pratique. Dans un cas, c'est à l'Université de faire la démarche dans l'articulation théorie-pratique et dans l'autre cas, c'est au formé de la réaliser.

Le constat que l'on pourrait tirer de la comparaison entre les modèles production et construction de compétences c'est qu'actuellement l'un et l'autre n'ont pas abouti à l'autonomie du professionnel et de la profession. Le modèle production ne prend pas en compte la réflexivité ce qui limite la pratique de la rationalité procédurale, le modèle construction ne permet pas l'articulation théorie-pratique et n'entraîne pas la réflexivité ce qui conduit dans les deux cas, à l'impossibilité pour le professionnel d'assumer son autonomie dans l'exercice de sa profession. Ne pouvant pas combiner certaines ressources, il ne peut pas mobiliser de savoirs pratiques pour s'adapter aux situations professionnelles en évolution. Il semblerait en effet, selon Altet, que l'articulation théorie-pratique dans la rationalisation des savoirs pose problème à appliquer dans les IUFM. Il n'y a pas de généralisation de l'articulation et l'enseignant n'est toujours pas autonome. La démarche réflexive et la rationalisation des savoirs par le rapprochement théorie-pratique n'est le fait que de certains enseignants volontaires dans une démarche de recherche. La démarche réflexive et de « savoir analyser » n'est pas généralisée n'entraînant pas l'autonomie professionnelle. Le

modèle « construction de compétences » rejoint le modèle « production de compétences », il n'aide pas le professeur des écoles dans son développement professionnel.

Blin (1997), donne une définition de l'autonomie professionnelle dans la construction identitaire des enseignants agricoles : « ... développer les responsabilités individuelles et collectives. L'enjeu est de préparer des praticiens réfléchis, des professionnels capables de repenser leur façon d'agir et de penser tout au long de leur vie professionnelle. Mais l'autonomie ne se décrète pas, elle se réalise quand elle se légitime sur des compétences appropriées aux champs d'activités. Être professionnel, c'est être capable de se construire sa propre pratique, ses propres outils en relation avec ses pairs dans le cadre d'une éthique et d'objectifs généraux » (J. F. Blin, *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, 1997, p.208).

Cette approche s'inspire de l'interactionnisme et se fonde sur une autonomie du professionnel et de la profession. Les bases de l'autonomie sont la réflexivité, la construction de la pratique dans une construction identitaire de la profession.

Altet pense que c'est par la prise de conscience de l'analyse des pratiques puis l'engagement dans la recherche que l'enseignant peut devenir autonome « ...des recherches qui développent la capacité de s'adapter indispensable pour répondre à la mouvance et à l'imprévu des situations d'enseignement-apprentissage actuelles » (Altet, *la formation professionnelle des enseignants*, 1994, p. 225). Nous notons que dans cette démarche, la construction de l'éthique professionnelle n'est pas prise en compte.

Bourdoncle, à l'opposé, pense que c'est à l'Université de faire la démarche d'articulation dans sa formation en prenant en compte les situations professionnelles. Cette dernière approche dans la démarche d'acquisition de l'autonomie professionnelle ne favorise ni la créativité du sujet ni la construction d'outils susceptibles d'être mobilisés dans les situations d'apprentissage. Elle va donc à l'encontre de l'autonomie professionnelle définie par Blin. L'enseignant reste dépendant en ne devenant pas acteur de l'articulation théorie-pratique. Ces deux prises de position interrogent le rôle de l'Université dans le processus de professionnalisation.

### **Bibliographie**

Altet Marguerite (1994), *La formation des enseignants*, PUF.

Blin Jean-François (1997), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, L'Harmattan.

Bourdoncle Raymond (1991), *La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines*, Revue française de pédagogie n°94, pp. 73-91.

Dubar Claude, Tripier Pierre (1998), *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, Collection U.

Le Boterf Guy (1997), *L'entreprise au cœur de la construction des compétences*, 4ème Université d'été de la formation professionnelle continue, MPS, pp. 25-43.

Palazzeschi Yves (1998), *Introduction à une sociologie de la formation, les pratiques constitutives et les modèles*, L'Harmattan.

Tréglià Valérie (1999), *Quelles valeurs et logiques d'action peut-on attribuer à la formation ?* DEA psychologie et sciences de l'éducation, Université Bordeaux 2.

Tripier Pierre (1991), *Du travail à l'emploi*, Édition de l'Université de Bruxelles.

Simon Herbert Alexander (1969), *Sciences des Systèmes, sciences de l'Artificiel*, Dunod.

---

<sup>i</sup> Lortie D.C, *The balance of control and autonomy in elementary school teaching* en Etzioni ; Etzioni A, *The semi-professions and their organisation : teachers, nurses, social workers*, New York, 1969, The Free press in Bourdoncle

<sup>ii</sup> « L'évolution de la formation américaine, une analyse contextuelle de la formation des enseignants aux USA et quelques points de comparaison avec l'Europe francophone » in Debesse M. et Mialaret G, *Traité de sciences pédagogiques, tome 7 : Fonction et formation des enseignants*, Paris, PUF, pp. 315-340