

L'évaluation de la professionnalisation dans la formation des enseignants. Démarches et faces cachées

The evaluation of professionalisation in teacher training. Approaches and hidden sides

Jean-Yves Bodergat, Richard Wittorski et Bernard Wentzel



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/5973>

DOI : [10.4000/rechercheformation.5973](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5973)

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 avril 2020

Pagination : 9-15

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Jean-Yves Bodergat, Richard Wittorski et Bernard Wentzel, « L'évaluation de la professionnalisation dans la formation des enseignants. Démarches et faces cachées », *Recherche et formation* [En ligne], 93 | 2020, mis en ligne le 15 avril 2020, consulté le 03 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/5973> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5973>

© Tous droits réservés

L'évaluation de la professionnalisation dans la formation des enseignants. Démarches et faces cachées

Jean-Yves Bodergat

Université de Caen Normandie, laboratoire CIRNEF (Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation, EA 7454)

Richard Wittorski

Université de Rouen Normandie, laboratoire CIRNEF (Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation, EA 7454)

Bernard Wentzel

Haute École pédagogique du Valais, Suisse

La professionnalisation de l'enseignement est devenue, depuis une trentaine d'années, un phénomène mondial qui a des répercussions, bien qu'encore mal connues, sur la plupart des systèmes d'enseignement. Devenue également un objet d'étude, voire un champ de recherche permettant notamment des comparaisons internationales (voir par exemple pour l'enseignement : Tardif *et al.*, 1998), la notion de professionnalisation a pris naissance et s'est développée dans les différents courants de la sociologie anglo-saxonne des professions, plus particulièrement aux États-Unis (Larson, 1977 ; Merton, 1957 ; Parsons, 1968). Même si elle demeure polysémique, de nombreux experts semblent s'accorder aujourd'hui pour définir la professionnalisation comme un processus impliquant « le passage des occupations aux professions, le passage des connaissances empiriques aux connaissances scientifiques » (Wittorski, 2005, p. 15). C'est sans doute encore en référence aux sociologies des professions, elles-mêmes internationalisées, que l'on peut comprendre pleinement ce processus et commencer à questionner ses mises en œuvre dans différents contextes : « les professions peuvent être définies par trois critères : la spécialisation du savoir, une formation de haut niveau et un idéal de service » (Wittorski, 2008, p. 16).

Pour revenir à l'enseignement, on peut difficilement envisager l'analyse de son processus de professionnalisation sans le resituer dans le contexte plus global des orientations données à des politiques éducatives. Ces orientations sont bien entendu précisées et opérationnalisées au niveau national ou local, dans différents pays. On peut néanmoins en identifier différentes composantes que certains nomment « tendances internationales » ou « dimensions incontournables de la professionnalisation » (Tardif et Borgès, 2009), à un niveau supranational. L'investissement public et privé dans l'éducation a augmenté de façon notable dans de nombreux pays de l'OCDE au cours des dix dernières années. S'il est un phénomène de convergence internationale, il se situe en premier lieu dans les attentes

quantitatives et qualitatives de plus de scolarisation, combinées à un renouvellement des exigences vis-à-vis des travailleurs, en l'occurrence des professionnels de l'enseignement à qui sont confiées des responsabilités importantes. Ainsi, les politiques d'éducation volontaristes dans de nombreux pays – s'appropriant l'idée de professionnalisation des enseignants pour répondre aux défis économiques de la mondialisation et/ou pour mettre la démocratisation du savoir au cœur des préoccupations contemporaines – marquent finalement le ralliement à un argument souvent utilisé par l'Union européenne pour les programmes « Éducation et formation » : l'existence d'un lien significativement positif entre la qualité des enseignants et les résultats des élèves.

Sous cet angle d'approche, l'analyse de certaines dimensions du processus de professionnalisation (universitarisation de la formation, intégration de la recherche et rationalisation des savoirs de la profession, référentialisation des compétences et redéfinition de modèles de professionnalité, développement professionnel tout au long de la vie, etc.) peut se voir renouvelée au croisement de quelques-unes des principales impulsions internationales données aux politiques éducatives. Celles-ci se manifestent par l'omniprésence d'une rhétorique de la qualité, l'émergence d'une culture de l'évaluation dans l'éducation et la formation, la responsabilisation des professionnels associée à une logique de redevabilité et la logique d'amélioration continue et d'accréditation des formations professionnalisantes.

En France par exemple, la dernière réforme de la formation initiale professionnelle des enseignants en 2015 (en attendant une réforme des deux années de master prévue en 2021) institue un enseignement en responsabilité à mi-temps pour le stagiaire en cours de seconde année de master alors que la réforme de 2012 avait eu tendance à supprimer cette modalité. Cet exercice professionnel à mi-temps est particulièrement prenant pour un novice au risque de l'accaparer et n'offre pas les meilleures conditions pour tirer profit, dans le même temps, d'une formation à visée réflexive (pourtant prévue dans les textes). Le stagiaire doit en effet poursuivre deux objectifs à la fois : son master avec toutes les validations à assurer, dont un mémoire et sa titularisation. La surcharge avérée complique, voire entrave cette formation *in situ* telle qu'elle était pensée par l'institution, comme l'écrivent Thémines et Tavignot (2019) :

[L]a passation de 2015 montre corollairement que l'organisation même de la formation génère une différenciation des réponses en fonction des statuts d'étudiants et de professeurs-stagiaires. Cet effet intrinsèque de la formation s'exerce non seulement sur le sentiment de compétence déclaré, mais aussi sur la représentation du métier projeté. Lorsque la charge globale de travail se fait plus forte sur les débutants, une « saturation » par les préoccupations immédiates de la classe tend à produire une réticence relative à l'égard du projet de l'institution. (p. 112-113)

On le voit dans cet exemple, les choix d'organisation du dispositif de formation-travail embarquent avec eux une certaine conception de la professionnalisation et de son évaluation qui peut parfois rendre plus difficile le processus de développement professionnel des sujets engagés dans le dispositif. C'est bien alors l'analyse ou l'évaluation fine non seulement

du fonctionnement du dispositif prévu (point de vue des organisations) mais également de la façon dont les sujets vivent ce dispositif (point de vue des individus) qui constitue dès lors un ressort essentiel pour l'adaptation des dispositifs de professionnalisation.

Au regard de ces diverses dimensions de la professionnalisation, l'objectif général de ce dossier est précisément d'évaluer le processus de professionnalisation de la formation. Les démarches de recherche dont ce dossier rend compte conduisent à la fois à identifier, voire à mesurer des processus de professionnalisation ignorés ou mal cernés par l'évaluation institutionnelle et à interroger cette dernière sur les effets qu'elle génère, d'où l'idée de « faces cachées ».

1. La démarche commune aux textes relatant une recherche spécifique

Dans ce cadre, les trois textes qui se réfèrent directement à des enquêtes ou des analyses de productions d'étudiants ont suivi une démarche commune : ils ont pris pour objet une des dimensions de la professionnalisation, ont ensuite exposé leur démarche pour évaluer le processus correspondant de professionnalisation des sujets en formation et ont enfin mis en avant des facteurs pouvant rendre compte du degré de correspondance ou au contraire d'écart avec les résultats attendus.

Ces textes ont établi une certaine convergence, le premier pour une partie de la population enquêtée, les deux autres pour la grande majorité.

Sur *les démarches et outils de la recherche*, Joliat et Arcidiacono ont étudié, dans les mémoires professionnels primés par les évaluateurs, le degré de maîtrise des étudiants quant aux démarches de la recherche sollicitées pour concevoir et analyser leur pratique. Ils rendent compte de cette capacité de mobilisation par l'adoption d'une posture « robuste » d'écriture professionnalisante.

Tali et Marcel, s'attachant à la *formalisation des savoirs professionnels*, ont pu établir un élargissement par les enseignants en formation continue des modes d'étayage des élèves en situation de handicap insérés dans des classes ordinaires. Ils ont mis en relation cette diversification avec les interactions et échanges soutenus de pratiques entre les pairs en formation sur une plateforme numérique mise à leur disposition.

Wentzel et Pasche Gossin ont suivi une expérimentation visant au *rapprochement entre la formation et la situation de travail*. Le résultat, établi notamment à partir des analyses des étudiants volontaires, a mis en évidence l'intégration active dans la communauté professionnelle. Ils l'attribuent à la proximité installée dans la durée avec les collègues en place, favorisant le partage des responsabilités dans les différents registres de l'activité des enseignants (pédagogiques, organisationnelles, administratives, relationnelles...).

Ces textes, ainsi que les analyses et réflexions de Wittorski et de Maulini, cherchent à cerner et évaluer des *processus* de professionnalisation des acteurs qui restent malaisés à

saisir, à comprendre et à prévoir. Les différentes contributions proposent un éclairage sur quelques « faces cachées » de l'évaluation.

2. De quelques faces cachées de l'évaluation

Ces faces cachées peuvent se situer du côté de l'évaluation institutionnelle telle qu'elle se pratique : ce qu'elle se garde de dévoiler (*face occultée*), ce qu'elle peut générer de contre-productif (*face noire*).

À l'inverse, il est possible d'identifier des processus de professionnalisation qui sont difficiles à cerner dans un premier temps sans les outils et méthodes de la recherche (*face méconnue*) ou parfois qui tiennent à ce que l'exercice même d'une évaluation produit à l'insu de ses promoteurs (*face inattendue*).

2.1. Des procédures d'évaluation en décalage ou en contradiction avec les objectifs de professionnalisation affichés

2.1.1. Une « face occultée »

Wittorski souligne que les intentions de l'évaluation sont le plus souvent omises dès qu'il est question de professionnalisation : par exemple, il n'est pas précisé que l'évaluation des activités vise en fait à « faire évoluer plus ou moins fortement les pratiques professionnelles des acteurs en place de manière à ce qu'elles accompagnent et non freinent les changements en cours ». Dans tous les cas, on affirme que l'on veut « fabriquer » un professionnel « efficace », mais comme le montre Maulini, si la notion d'efficacité et sa légitimité sont difficilement récusables comme telles, elle ne permet pas d'indiquer quel type de professionnel on veut former : on est efficace par rapport à des attentes et objectifs qui peuvent être divergents voire antinomiques (savoir appliquer et exécuter sans mauvaise volonté ou savoir faire preuve d'initiative).

2.1.2. Une « face noire »

Enfin, la face cachée peut également désigner les effets contre-productifs, au regard même des objectifs de la professionnalisation, des procédures de contrôle. Dans les pays de l'OCDE, la question porte, en raison de la logique de redevabilité que la professionnalisation cherche à instituer, sur la pratique systématisée de l'évaluation et sur les effets qu'elle génère chez les acteurs. La « pression évaluative » que souligne Wittorski peut entraver le développement professionnel. Ce serait alors « le rendez-vous manqué » de l'évaluation avec la formation que pointe Jorro (2012), « lorsque la forme technocratique l'emporte et donne le sentiment aux acteurs d'être sous l'emprise de l'uniformisation », risque que souligne également Maulini dans sa rubrique, lorsque la mesure de l'efficacité est laissée, sans frein et sans recours, à la seule « rationalité instrumentale ».

2.1.3. Une «face méconnue»

À la différence du cas précédent, les processus de professionnalisation peuvent être de l'ordre de l'insu, ou visés mais malaisément saisissables ou encore évalués mais sans que l'évaluation s'appuie sur un savoir clairement formulé ou dûment établi. Cette face de l'évaluation comporte trois degrés de méconnaissance.

Elle renvoie d'abord, pour reprendre les termes de Wittorski, à « tout ce qui n'a pas réellement pu être évalué au sens de mis au jour, décrit, analysé, mesuré par les dispositifs d'évaluation ». Il fait référence « aux apprentissages très incorporés au sens d'apprentissages développés (en situation de formation ou de travail) au fil de l'activité sans s'en rendre compte, de façon "clandestine" par rapport aux objectifs du dispositif suivi ». Il évoque plus particulièrement « les apprentissages incidents relatifs par exemple aux rapports humains en contexte de travail, aux débats et enjeux sociaux dans l'organisation ».

D'autres apprentissages sont plus expressément visés mais il ressort du texte de Tali et Marcel une difficulté pour les formateurs d'évaluer, pendant la durée du dispositif qu'ils ont mis en place, à quel degré les processus et les pratiques attendus sont activés. Trois facteurs interviennent. D'abord, les acquisitions de « savoirs professionnels » ne sont pas pleinement programmables par les formateurs car elles ne sont pas dissociables de l'expérience antérieure des personnes en formation et de ce qu'elles en font au sein même du dispositif qui leur est proposé. Ensuite, ces acquisitions ne relèvent pas d'une transmission explicite par ces formateurs : les savoirs de cet ordre se construisent par les échanges plus ou moins intenses entre les personnes en formation, dont la tonalité ne peut être prescrite (encouragements ou non entre ces personnes) et dont le type d'aides mutuelles va dépendre de la dynamique d'interactions qui se mettra ou non en place (d'où des variations significatives entre les cinq enseignants observés). Enfin, ces acquisitions seront plus ou moins stabilisées selon le contexte professionnel variable auquel les apprenants ont à faire (accueil favorable ou réservé de la part de leur hiérarchie ou de leurs pairs dans l'établissement où ils exercent).

C'est justement en se donnant des indicateurs fiables sur les types et la fréquence de traces sur la plateforme et en croisant les variables que les deux chercheurs peuvent éclairer cette face de l'évaluation. Les formateurs travaillent en priorité sur les conditions favorisant le partage et la construction des savoirs professionnels, les chercheurs, dans le cas précité, s'emploient à mettre au point des instruments de mesure utilisables tout au long de la formation.

Enfin, on peut encore parler de face méconnue mais cette fois au regard des exigences de scientificité, lorsque les critères qui ont servi pour l'évaluation ne sont pas pleinement formalisés. L'objectif de Joliat et Arcidiacono (et des chercheurs qui leur étaient associés) était de faire ressortir le plus clairement possible ce qui avait été apprécié, en termes de professionnalisation, dans les mémoires primés. Ils ont mis en évidence chez leurs auteurs l'appropriation d'une démarche de recherche qui les érige en membres actifs de

la communauté professionnelle, en mesure de transmettre des savoirs spécifiques à la profession et d'apporter de l'intelligibilité aux problèmes rencontrés dans l'exercice du métier comme aux pratiques mises en œuvre pour traiter ces problèmes.

Dans le même registre, Wentzel et Pasche Gossin ont été invités à aller au-delà des impressions laissées par l'expérimentation qu'on leur a demandé de suivre en tant que chercheurs. Leur démarche s'est démarquée de l'évaluation institutionnelle qui sollicitait le degré de satisfaction des novices volontaires car elle laissait dans la méconnaissance le degré de professionnalisation atteint et les modes de professionnalisation privilégiés par cette immersion précoce.

2.1.4. Une «*face inattendue*»

Nous pouvons identifier une face inattendue dans la distinction que Wittorski nous invite à opérer entre l'évaluation des dispositifs dans leur degré de prise en compte des dimensions de la professionnalisation (les *résultats* visés et escomptés par l'institution) et l'évaluation des activités des personnes en formation (les *effets* réellement produits qui comportent une part irréductible d'inattendu et qui, à la différence du cas précédent, peuvent être manifestes aux yeux des acteurs concernés).

3. L'évaluation de la professionnalisation : une approche éthique, théorique et méthodologique

Si la recherche contribue à mieux identifier des processus et peut même être sollicitée pour évaluer un dispositif expérimental, Wentzel et Pasche Gossin questionnent cette démarche. Si les propositions que les chercheurs sont invités à soumettre aux décideurs s'appuient sur des critères de scientificité, se réfèrent à des modèles fiables et mobilisent la littérature sur le sujet, il leur apparaît important, surtout pour des questions éthiques, de tenir compte des valeurs et des convictions que les décideurs se sont forgées sur la professionnalisation.

Les différents textes font ressortir un autre point de l'évaluation : le rôle de l'auto-évaluation dans le processus de développement professionnel. L'analyse de pratique permet aux enseignants de s'évaluer et ainsi de progresser à partir d'une situation qui fait pleinement sens : elle est concrète et il s'agit d'eux. L'un des critères majeurs de la qualité professionnelle des mémoires qui ont obtenu un prix, c'est l'évaluation par les auteurs de ce qu'ils ont eux-mêmes entrepris, en se référant aux concepts et démarches de la recherche (Joliat et Arcidiacono). Maulini estime que c'est bien la réflexivité, donc une forme élaborée de l'auto-évaluation, qui peut contribuer à conjuguer chez les praticiens les deux charges dont ils «*tirent conjointement* leur légitimité», «*l'autonomie cognitive*» d'une part, «*leur responsabilité devant la société*» d'autre part.

L'évaluation de la professionnalisation dans la formation des enseignants suppose donc une approche théorique et méthodologique qui distingue « l'injonction de professionnalisation » de l'institution (Bodergat et Bailleul, 2015, p. 122) et la dynamique de construction de la professionnalité par les acteurs eux-mêmes, ce qui suppose qu'on s'intéresse à leur développement professionnel et à la façon dont ils s'approprient, rejettent ou réaménagent l'offre de formation.

Jean-Yves Bodergat
jyves.bodergat@laposte.net

Richard Wittorski
richard.wittorski@univ-rouen.fr

Bernard Wentzel
bernard.wentzel@hepvs.ch

Bibliographie

- Bodergat, J.-Y. et Bailleul, M. (2015). Enseignants novices face à l'offre de professionnalisation : entre adhésion majoritaire et rejets spécifiques. Dans J.-Y. Bodergat et P. Buznic-Bourgeacq (dir.), *Des professionnalités sous tension. Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain ?* (p. 121-137). De Boeck Supérieur.
- Jorro, A. (2012). Relier l'évaluation au développement professionnel des acteurs. Dans M. Bailleul, J.-F. Thémines et R. Wittorski, *Expériences et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel* (p. 35-42). Octarès Éditions.
- Larson, M. S. (1977). *The rise of professionalism: A sociological analysis*. University of California Press.
- Merton, R. K. (1957). *The student-physician. Introductory studies in the sociology of medical education*. Harvard University Press.
- Parsons, T. (1968). *Sociological theory and modern society*. Free Press.
- Tardif, M. et Borgès, C. (2009). L'internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses retraductions dans des formes sociales nationales. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation* (p. 109-136). De Boeck Supérieur.
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Presses universitaires de France.
- Thémines, J.-F. et Tavignot, P. (dir.). (2019). *Professeurs des écoles en formation initiale au fil des réformes. Un modèle de professionnalisation en question*. Presses universitaires du Septentrion.
- Wittorski, R. (dir.). (2005). *Enjeux et débats autour de la professionnalisation. Formation, travail et professionnalisation* (p. 9-20). L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation [Note de synthèse]. *Savoirs*, 17, 11-38.