

# NOTE DE SYNTHÈSE

## Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ?

Les caractéristiques spécifiques :  
programmes, modalités  
et méthodes de formation

*Raymond Bourdoncle*  
*Claude Lessard*

*Comme nous l'avions annoncé dans le n° 139 d'avril-mai-juin 2002, nous publions ici la 2<sup>e</sup> partie de la note de synthèse « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? ». La 1<sup>re</sup> partie, parue dans le n° 139, avait pour sous-titre « Conception de l'université et formation professionnelle ».*

Au moment où, en France, se développent les licences professionnelles, se met en place une harmonisation européenne des diplômes et se discutent dans toutes les universités ce que l'on peut mettre en commun et ce que l'on doit distinguer dans les masters à construire, selon qu'ils sont professionnels ou de recherche, bref en ce moment rare d'ouverture internationale, de conjonction plus forte des missions de recherche et de professionnalisation et d'incertitude conceptuelle pour affronter cette situation nouvelle, il n'est peut-être pas vain de s'interroger sur ce qui fait la spécificité des formations professionnelles universitaires par rapport aux autres formations.

Nous appuyant sur les deux qualificatifs spécifiant ces formations dès la question-titre, nous proposons une double réponse. Ce sont d'abord des formations universitaires, traversées par une histoire multiséculaire, qui a déposé dans les esprits plusieurs modèles d'université. Au gré des époques, ceux-ci se sont combattus ou combinés pour satisfaire mais aussi modeler les exigences professionnelles du moment. Nous avons développé ces premiers éléments de réponse dans la première partie de cette note de synthèse, déjà publiée (Lessard et Bourdoncle, 2002).

Ce sont ensuite des formations professionnelles. Celles-ci ne se limitent pas à la simple transmission de connaissances. Elles tentent de développer aussi des

savoir-faire et de faire émerger chez le futur professionnel des savoir-être (attitudes, habitus, valeurs, éthique). Pour ce faire, elles ont inventé et mis au point des formulations de programmes, des dispositifs et des méthodes de formation que les secteurs universitaires plus exclusivement disciplinaires connaissent peu. À ce titre, **elles sont plus complexes, plus sujettes à des conflits de rôle et donnent lieu à une division du travail de formation entre plusieurs acteurs occupant des positions différentes dans le champ de la formation.**

Voilà, globalement dit, une caractéristique distinctive des formations professionnelles universitaires, que nous allons analyser sur les trois plans susdits : les programmes, les modalités et les méthodes de formation typiques des champs professionnels et qui, au fil des ans, en ont constitué l'originalité et la marque de commerce.

## **LES PROGRAMMES : CURRICULUMS ET BASES DE CONNAISSANCES**

### **La construction d'une base de connaissances et son organisation en fonction de principes autres que disciplinaires**

Dans la première partie de cette note de synthèse, il a été question des curriculums de formation et de l'incorporation en leur sein d'éléments tirant leur légitimité de l'une ou l'autre idée de l'université. Sans reprendre l'analyse, il importe de souligner qu'une des tâches essentielles d'une école de formation professionnelle est de **construire et d'organiser la base de connaissances** qui fonde la profession. Cela suppose bien sûr d'incorporer les savoirs pertinents issus des disciplines dites contributives ou de la tradition pratique, mais cela comporte aussi le regroupement de savoirs sur d'autres bases que disciplinaires, en fonction soit d'une dimension de l'acte professionnel, soit de son contexte. Il importe de reconnaître que cette incorporation de savoirs implique un travail de transformation de ceux-ci, afin de les rendre pertinents et mobilisables pour une pratique contextualisée. Différents types de savoirs sont ainsi mis à contribution : des savoirs déclaratifs, des savoirs procéduraux ou semi-procéduraux, et des savoirs conditionnels. Pour réfléchir sur cette transformation des savoirs, Perrenoud propose le concept de transposition pragmatique (à paraître).

Selon Gauthier *et al.* (1997), « en enseignement, la base de connaissances est l'ensemble de savoirs, de connaissances, d'habiletés et d'attitudes dont un enseignant a besoin pour accomplir son travail de façon efficace dans une situation d'enseignement donnée ». Pour la constituer, « il s'agit désormais de tenter de synthétiser, par des méta-analyses et des revues de recherches, les résultats d'une quantité impressionnante de travaux menés depuis le début des années quatre-vingt pour en arriver à dégager des résultats qui pourraient guider la pratique (1997 : 44). C'est à cette tâche que Gauthier et ses collaborateurs ont consacré leurs efforts, dont l'ouvrage *Pour une théorie de la pédagogie* (1997) rend compte. Parmi la production américaine en sciences de l'éducation, on peut considérer les nombreux *Handbooks*, par ailleurs régulièrement mis à jour, les ouvrages de type « State of the arts » dans un domaine donné, ainsi que l'importante production de méta-analyses de questions pédagogiques particulières (par exemple, les méta-analyses sur les effets du ratio maître-élèves ou sur les effets des modes de regroupement des élèves sur l'apprentissage) comme autant de manifestations d'un effort relativement systématique de construction et de diffusion d'une base de connaissances en enseignement. En langue française, on

peut consulter les ouvrages de M. Crahay qui synthétisent une quantité impressionnante de recherches empiriques sur une « école efficace et équitable » (1996, 2000).

Impulsé par Gage et par l'American Educational Research Association en 1963, puis relancé par Shulman (1987) grâce à sa formulation d'une nouvelle typologie des savoirs professionnels, et aussi par le Groupe Holmes (1986, 1990, 1995 ; cf. Lessard, 2002) dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, ce mouvement de rationalisation des savoirs essaie d'asseoir l'enseignement sur des résultats de recherche et d'observation faites en classe, auprès d'enseignants et d'élèves en situation réelle d'enseignement et d'apprentissage. Il postule que la détermination d'une base de connaissances en enseignement doit se faire à partir de l'analyse du travail enseignant réel (et non pas à partir du travail prescrit), et aussi qu'on ne peut construire une professionnalité enseignante en s'appuyant uniquement sur l'apprentissage et sur les théories scientifiques de l'apprentissage. Car la pédagogie est d'abord ici saisie comme une pratique et une réflexion sur l'enseignement, et non comme l'application plus ou moins directe d'une psychologie de l'apprentissage. Comme le souligne Gauthier, les bases de connaissances en enseignement participent d'un mouvement de professionnalisation du métier, car un métier sans savoirs spécifiques à son exercice, un métier où la connaissance de la matière, le talent, le bon sens, le ressenti et l'expérience seraient suffisants, n'aurait pas sa place à l'université parmi les formations professionnelles supérieures, qui forment à l'exercice d'une profession s'appuyant sur des savoirs et savoir-faire rationnels et explicites et pas seulement à la maîtrise d'une discipline.

On retrouve des démarches similaires en gestion et en médecine, incorporées dans des manuels fort répandus ou dans des bases de données informatisées ou sur support multimédias. Ainsi, en gestion, les manuels traditionnels de management structurent les savoirs en fonction du processus administratif (définition d'objectifs, planification, organisation, exécution, contrôle, etc.) ou eu égard aux dimensions du rôle du manager (par exemple, le leadership, la prise de décision, la supervision) ; en général, ils ne présentent pas les savoirs comme le feraient des manuels de psychologie organisationnelle ou de sociologie des entreprises, encore que ce type d'ouvrages apparaît aussi parmi les contributions pertinentes.

Ces bases de connaissances servent de référence quand vient le temps de construire un curriculum de formation dont on veillera, une fois le travail complété, à évaluer la capacité à couvrir adéquatement sinon l'ensemble, au moins le noyau dur du champ de connaissances. Ce noyau dur est en général organisé autrement que par disciplines.

En effet, les formations professionnelles ont souvent innové en matière curriculaire en organisant les savoirs par sujets, ou thèmes ou questions, plutôt que par disciplines. En ce sens, elles ont souvent exploré les réalités de l'inter-, multi- ou trans-disciplinarité, avant que ces termes ne deviennent à la mode ailleurs dans l'université. Par exemple, les écoles d'Administration offrent des enseignements sur le leadership ; les facultés et départements d'éducation impliqués en formation des maîtres donnent des cours sur la gestion de classe, et les facultés de médecine ont construit des enseignements sur le système nerveux, etc. Ces cours ont des objets complexes, multidimensionnels, et sont éclairés de multiples façons. Ainsi au Royaume-Uni, à la fin des années 80, les programmes de formation d'enseignants jadis organisés de manière disciplinaire, étaient en grande majorité recentrés sur l'établissement scolaire et réorganisés autour de problèmes d'enseignement (par exemple, enseigner en banlieues) abordés pluri-

disciplinairement, en faisant éclairer chacun de ces problèmes par des spécialistes diversifiés (sociologues, psychologues, pédagogues et autres (Bourdoncle, 1993). De tels cours doivent permettre aux futurs enseignants d'acquérir des connaissances nécessaires à l'exercice compétent de la profession, et non pas développer un type de pensée disciplinaire sur une pratique particulière. Il y a là une spécificité des curriculums de formation professionnelle : ils ne sont pas d'abord et avant tout construits en référence aux compétences disciplinaires des professeurs et de l'état des connaissances dans chaque discipline et sous-discipline ; ils cherchent plutôt à mobiliser ces savoirs et d'autres ressources en fonction des exigences de l'acte professionnel. Cela explique fort probablement pourquoi les champs de formation professionnelle semblent plus ouverts à une approche par compétences que les secteurs disciplinaires.

### **L'approche par compétences**

En effet, **l'approche par compétences** est justement ce type d'approche curriculaire dont la caractéristique première est de considérer la pratique professionnelle et ses exigences – et non les savoirs disciplinaires – comme principe organisateur du curriculum de formation. Liée à une insatisfaction envers des formations professionnelles universitaires trop exclusivement axées sur l'assimilation de connaissances générales, et trop éloignées des contextes de pratique changeants et des multiples défis de cette pratique, elle s'est en Amérique du Nord répandue et formalisée sous la poussée conjointe des employeurs, soucieux d'obtenir de l'université des professionnels compétents et « capables » (O'Reilly, Cunningham, Lester, 1999), des spécialistes du curriculum et des agences d'évaluation et d'accréditation des écoles de formation professionnelle, ces dernières voyant dans l'approche par compétences un outil valable de rationalisation curriculaire, la base d'un « contrat » discuté et éventuellement passé entre l'instance d'accréditation et l'école de formation, et la référence convenue pour l'évaluation des programmes effectivement développés et dispensés.

Tout curriculum de formation professionnelle doit établir un rapport à une pratique sociale. B. Rey (1998) soutient que « parce qu'une compétence renvoie toujours à une tâche, c'est-à-dire à une action fonctionnelle et finalisée, son importation dans un curriculum permet de réduire le risque de passage à la théorie et par suite la perte de certains aspects de la pratique » (1998 : 14). Car la mise en forme curriculaire d'une pratique professionnelle exige que celle-ci soit décomposée, objectivée, théorisée et mise en discours et à distance, en somme qu'elle donne lieu à une didactisation des savoirs professionnels. Rey estime que « l'usage de la notion de compétence en formation professionnelle est...une réaction contre les excès de la didactisation : elle est en tout cas une tentative pour inscrire au sein des curriculums l'action finalisée » (1998 : 23). Cependant, cela n'est pas sans poser problème, puisque « de la pratique au curriculum, il y a un changement d'ordre. L'ordre de la pratique est celui où les opérations successives sont organisées en fonction d'un but à atteindre. L'ordre curriculaire, du fait de l'écart qu'il institue entre apprentissage et pratique, pose que la réalisation de ce premier but doit être différée ; le curriculum est d'abord l'institution d'un délai et d'un détour. Dans cet écart, vient s'intercaler un autre but, fort différent du premier : la compréhension de la pratique par l'apprenant » (Rey, 1998 : 10). C'est que « dans le passage de la pratique au curriculum, la finalité change du tout au tout : dans l'ordre de l'action il s'agit de réussir, alors que dans l'ordre curriculaire, le but est de comprendre. Dans un cas, la valeur est l'efficacité, dans l'autre la vérité » (Rey, 1998 : 11). La forme curriculaire elle-même serait donc à l'origine

d'une certaine difficulté à faire acquérir un certain type de savoir-faire professionnels, l'approche par compétences constituant une tentative contemporaine pour contourner cette difficulté.

L'approche par compétences a été critiquée : on lui a reproché d'être intrinsèquement béhavioriste et par là, réductrice (Boutin, Julien, 2000). Aussi, certains ont vu en elle un instrument de soumission de l'université aux dictats des employeurs, un outil de reproduction des pratiques établies, et non pas un élément facilitant l'innovation et la remise en cause des orthodoxies professionnelles. On lui reproche aussi de s'appuyer sur une métaphore contestable du contrôle et de la performativité par l'analyse rationnelle des situations découpées en problèmes éventuellement « gérables » (Fenwick et Parsons, 1998). Elle contribuerait ainsi au renforcement du pouvoir des professionnels dans la définition de l'expérience humaine et de ses dimensions essentielles : l'apprentissage et le développement personnel, la santé, la douleur, la mort, etc.

Barnet (1994), dont il sera question plus avant, distingue la capacité de définir une situation problématique et la capacité d'identifier les habiletés appropriées à l'action efficace sur cette situation préalablement définie. Selon lui, la contribution de l'enseignement supérieur doit d'abord être dans le développement de capacités de définir des situations complexes ; elle ne doit pas se centrer prioritairement sur un répertoire d'habiletés et de compétences circonscrites.

Pour sa part, Rey (1998) distingue des compétences élémentaires et une compétence de second niveau, cette dernière étant « la capacité de choisir parmi les compétences élémentaires, de les combiner et de les modifier pour répondre à une situation qui peut être inédite et sur laquelle il n'y a pas eu d'entraînement spécifique » (Rey, 1998 : 15). Pour cet auteur, s'il est possible de construire des situations d'apprentissage pertinentes et relativement efficaces pour les compétences élémentaires, il n'est pas certain que l'on puisse dans un curriculum de formation professionnelle faire apprendre la compétence de second niveau, qui est une forme de rapport au monde, l'exercice effectif d'une pratique professionnelle étant indispensable pour son acquisition. Ces critiques illustrent l'existence d'un débat, au sein même des formations professionnelles universitaires. Elles manifestent aussi la grande place qu'occupe aujourd'hui la problématique des compétences dans ces champs.

Si l'approche par compétences a parfois donné lieu à des découpages inutilement fins et trop abstraits de compétences, de capacités et d'habiletés, elle est souple et compatible avec des perspectives larges et ouvertes de la pratique professionnelle. S'il est certain qu'elle met au cœur du curriculum la pratique professionnelle, et en ce sens qu'elle force les partenaires de la formation à se centrer sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être que la formation doit transmettre, en fait, tout dépend de la conception de la pratique professionnelle et de la formation à cette pratique véhiculée par l'école de formation et par les partenaires sociaux engagés dans la définition des compétences et des standards de formation. Sur ce plan, les écrits consultés témoignent d'une réelle convergence entre les trois champs professionnels retenus. En effet, tous les trois expriment, au moins au niveau du discours curriculaire, une volonté de mise en œuvre d'une formation fondée sur une vision « socio-constructiviste » de l'apprentissage et de la pratique professionnelle. Celle-ci apparaît comme le lieu de l'exercice d'un jugement, nécessitant la mobilisation de connaissances diverses, prenant en compte la complexité et la singularité des situations et devant faire face à des dilemmes éthiques (pour la médecine, voir Fargason *et al.*, 1997). La pratique professionnelle, depuis les écrits de Schön (1983) et leur large diffusion dans

l'ensemble des champs professionnels (notamment en éducation et en gestion), n'apparaît plus comme le lieu de l'application de savoirs codifiés ou de règles abstraites, couvrant des situations et des problèmes standardisés. En ce sens, elle est moins assurée dans ses inférences et se présente donc moins comme un savoir/pouvoir indiscutable. On reconnaît ici le modèle du « praticien réflexif » et du « solutionneur de problèmes » complexes, difficiles, contextuels, singuliers et en partie imprévus. Le développement de l'apprentissage par problèmes – « le problem-based learning » que nous analysons plus avant – est fondé sur cette vision de la pratique et de la formation devant y préparer.

**En formation des maîtres**, l'approche par compétences est certes présente, voire dominante. Rappelons que dans le domaine de la formation professionnelle des élèves de l'enseignement secondaire, cette approche est opérante depuis de nombreuses années ; elle y a fait ses preuves et ne semble pas contestée par les élèves, les enseignants ou les employeurs. En formation des maîtres, elle est d'implantation plus récente et est associée au mouvement de professionnalisation de l'enseignement et de la formation ; en Amérique du Nord, elle a pris plusieurs formes, de la « Competency-Based Teacher Education », à la version plus large et moins behavioriste du Holmes Group (1986, 1990, 1995). Au Québec, les programmes de formation des enseignants du primaire et du secondaire doivent former à un ensemble de compétences arrêtées par l'autorité ministérielle, après échanges et discussions avec les partenaires de la formation. Ces compétences deviennent en quelque sorte des points de référence pour l'évaluation des programmes, et le renouvellement éventuel de leur accréditation.

En France, le rapport Bancel, texte fondateur à partir duquel les IUFM ont été construits, est une référence incontournable. Trois pôles de référence y sont mis en avant pour la construction d'une « professionnalité globale » des enseignants : un premier pôle « constitué par les connaissances relatives aux identités disciplinaires (savoirs à enseigner, histoire, épistémologie et enjeux sociaux des différentes disciplines) » ; un deuxième pôle « constitué par les connaissances relatives à la gestion des apprentissages didactiques et pédagogiques » ; un troisième pôle « constitué par les connaissances relatives au système éducatif (politique éducative nationale, structures et fonctionnement de l'institution, compréhension de la dynamique des projets d'établissement, etc. » (Terral, 1997 : 193).

Selon Terral, à l'intérieur de ces trois pôles, les compétences professionnelles que tout futur enseignant doit acquérir et qui sont formulées par le rapport Bancel, combinent à la fois des aspects anciens, comme « organiser un plan d'action pédagogique », et aussi des nouveautés (1), exprimant un élargissement des fonctions de l'enseignant. Parmi celles-ci, il y a : « travailler avec des partenaires », « favoriser l'émergence de projets professionnels positifs chez les élèves », « participer au projet d'établissement », « fournir une aide méthodologique aux élèves dans leur travail personnel », et « gérer les phénomènes relationnels » (Terral, 1997 : 193-194).

Pour M. Altet (1998 : 73), il importe de relier les types de connaissances du rapport Bancel à des modalités significatives de professionnalisation comme l'analyse des pratiques pédagogiques, une formation par alternance, la participation au travail d'équipe, des stages en entreprise, un mémoire professionnel et un parcours individualisé. Dans ce contexte, l'ensemble de la formation professionnelle est validé par trois éléments : le stage en responsabilité, le mémoire professionnel et les modules d'enseignement.

Soulignons que dans la continuité du rapport Bancel et de la loi d'orientation de 1989, des référentiels de compétences pour les différentes catégories d'enseignants français ont été formulés et définissent de manière officielle et réglementaire les missions et compétences attendues des professeurs des écoles, des professeurs exerçant en collège, en lycée général et technologique ou en lycée professionnel. Ces textes proposent des références communes aux différentes catégories d'enseignants, ainsi qu'aux acteurs de la formation initiale afin de favoriser la convergence et l'articulation de leurs actions dans le cadre des IUFM. En ce sens, les référentiels de compétences relient de manière organique le travail enseignant et la formation à ce travail en IUFM. Ils servent tout à la fois à construire une professionnalité commune et à finaliser la formation. L'ouvrage que Perrenoud a consacré aux compétences pour enseigner illustre bien ce mouvement (1999).

Dans le domaine de **la gestion**, Van Auken *et al.* (1996), documentent l'existence d'une demande forte de formation davantage inspirée par une approche par compétences, même si cette demande heurte de front des orientations universitaires que l'on peut difficilement mettre de côté. En effet, dans une étude réalisée auprès des doyens d'écoles de gestion américaines, ces auteurs montrent combien ceux-ci estiment que leur champ est tiraillé par deux modèles de référence : le modèle académique discuté dans la première partie de cette note de synthèse et tout centré sur la transmission des savoirs et la recherche, et le modèle professionnel, proche des exigences pratiques, des savoir-faire et savoir-être requis par le monde du travail ; les doyens et les auteurs de l'article reconnaissent que des forces sont à l'œuvre – le monde des affaires insatisfait de la formation dispensée, le marché de la formation universitaire, les instances d'accréditation des écoles de gestion – pour renforcer le modèle professionnel et faire en sorte que les curriculums de formation préparent mieux aux exigences proprement professionnelles des métiers de la gestion et de l'administration.

**En médecine**, l'approche par compétences apparaît au cœur d'un grand nombre d'innovations curriculaires (Brownell Anderson, 1997) ; on le verra plus avant, elle semble aussi fortement liée à l'apprentissage par problèmes.

### **Un curriculum multidimensionnel et la problématique de l'intégration de ses dimensions et composantes**

À la suite de Hager (1996), et à titre de synthèse de ce qui précède, on peut se représenter les curriculums de formation professionnelle universitaire, appuyés sur une base de connaissances codifiée et organisée en fonction de principes autres que disciplinaires, et inspirés de l'approche par compétences, comme **multidimensionnels** et comprenant, du moins en théorie, trois niveaux conceptuels : 1) le développement de connaissances, d'habiletés et d'attitudes, ou si l'on préfère, l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être ; 2) la performance dans des situations simulées ou réelles, et 3) la compétence dans la pratique pleine et responsable de la profession (Hager, 1996 : 241). Pour cet auteur, ces trois niveaux conceptuels ont chacun leur spécificité, tant au plan des contenus, des modes de formation que des dispositifs d'évaluation ; aussi, ils sont imbriqués les uns dans les autres et peuvent être analysés en fonction des dimensions suivantes : parties constitutives et totalité, analyse et synthèse, éléments de formation loin de la pratique et pratique réelle, comportements déterminés par des règles externes explicites et intégration expérientielle de la pratique, acquisitions propres aux premières phases de la formation et développement du jugement professionnel en situation post-graduée. Ces catégories d'analyse font voir la complexité des



formations professionnelles. De plus, plus on avance dans les niveaux, plus on se rapproche du troisième, et plus l'intégration des connaissances, des habiletés et des attitudes, comme du savoir expérientiel issu de la pratique simulée ou réelle, doit être soutenue, facilitée, complétée et éventuellement évaluée.

Le premier niveau correspond en gros aux cours et à la formation en contexte universitaire, le second correspond aux activités de formation pratique et aux stages, et le troisième à l'insertion professionnelle et éventuellement à la formation continue. L'intégration de ces trois niveaux est un problème central de toute formation professionnelle. Il est possible que celle-ci ne puisse être maximale et qu'il faille plutôt penser en termes d'écho et de résonance entre les niveaux.

### **L'apprentissage par problèmes**

**L'apprentissage par problèmes** (Barrows, 1996) constitue incontestablement un développement curriculaire important, probablement le plus important pour les études médicales depuis les rapports Flexner (1910, 1925) et la réorganisation de ces études autour de l'institution originale de formation qu'est le Teaching Hospital, devenu chez nous l'hôpital universitaire. Cette approche curriculaire peut soit se centrer sur un des niveaux identifiés par Hager, soit les traverser tous. En effet, celle-ci peut être appliquée à un cours, assimilée à une option de formation offerte aux étudiants et couvrant une part significative du curriculum, ou encore elle peut couvrir l'ensemble du curriculum et ainsi lui donner une couleur bien précise. Les trois cas de figure se retrouvent en médecine. D'ailleurs, c'est dans ce champ que cette approche s'est d'abord développée, en premier lieu à l'Université McMaster, au Canada, à la fin des années soixante, puis dans les universités américaines de New Mexico, d'Hawaii, de Michigan State, de Southern Illinois et de Harvard au début des années quatre-vingt, puis de nouveau au Canada, à l'Université de Sherbrooke (Québec). Le succès de cette approche est tel que beaucoup d'écoles de médecine ont des cours ou une partie de leur curriculum organisée en fonction des principes de l'apprentissage par problèmes (Kettel, 1992). Ces principes d'inspiration socio-constructiviste sont ainsi formulés par Barrows (1996 : 5-6) :

1) l'apprentissage est centré sur les étudiants, i.e. sous la supervision d'un tuteur, les étudiants doivent assumer la responsabilité de leur apprentissage, identifiant ce qu'ils ont besoin de savoir afin de mieux comprendre et gérer le problème qui leur est posé, et décidant où ils trouveront l'information pertinente (livres, revues, bases de données informatisées, des pairs, etc.) ;

2) l'apprentissage se réalise en petits groupes d'étudiants (entre 5 et 9 étudiants), ces petits groupes étant recréés de manière aléatoire pour chaque unité curriculaire ; ainsi l'étudiant apprend à travailler intensément et efficacement avec une grande variété d'individus ;

3) les enseignants sont des facilitateurs et des guides, et jouent un rôle important dans le développement chez les étudiants d'habiletés métacognitives ; étant donné la taille des groupes et le nombre d'unités curriculaires, il peut arriver que le tuteur ne soit pas un expert du domaine dont le problème est censé permettre l'exploration, l'idéal étant cependant qu'il soit à la fois expert et guide ;

4) les problèmes constituent le stimulant pour l'apprentissage et jouent le rôle de point focal en fonction duquel celui-ci s'organise ;

5) les problèmes sont le véhicule privilégié pour le développement de capacités de résolution de problèmes cliniques ; pour que cela advienne, il importe que les problèmes se présentent aux étudiants comme dans la « vraie vie », le



patient seul exprimant ses symptômes et ses plaintes ; il est aussi important que l'étudiant puisse interroger le patient, réaliser des examens, commander des tests et en analyser les résultats ; cela est possible en utilisant des « patients standardisés » et plus récemment, des simulations informatiques ;

6) l'auto-apprentissage continu du médecin permet l'acquisition de nouvelles connaissances.

Selon Barrows (1996 : 6-8), lorsqu'elle est implantée convenablement, cette approche permet d'atteindre les objectifs éducatifs suivants : l'acquisition d'une base de connaissances véritablement intégrée, organisée à partir des informations (« *cues* ») fournies par les patients, et nichée dans le processus même de résolution de problèmes typique de la médecine clinique ; elle permet aussi le développement chez l'étudiant de capacités personnelles de résolution de problèmes, d'auto-apprentissage et de travail en équipe (voir aussi Gijsselaers, 1996).

Notons que l'apprentissage par problèmes est différent de la méthode des cas, dont nous discutons plus avant. En effet, en général, dans la méthode des cas, le problème est présenté après les contenus théoriques fondamentaux et le cas soumis contient toutes les informations pertinentes, soit pour illustrer une pratique exemplaire, soit pour amener l'étudiant à mobiliser les savoirs fondamentaux d'un domaine que le cas est censé « couvrir ». Dans l'approche par problèmes, celui-ci est premier, et au nom du réalisme, toutes les informations ne sont pas données d'entrée de jeu, l'étudiant devant chercher les pièces manquantes et en quelque sorte apprendre à compléter le casse-tête, voire même jongler et tester plusieurs casse-tête jusqu'à ce qu'il trouve, avec ses pairs, celui qui rend compte de la situation et ainsi lui permet d'intervenir d'une manière intelligente et responsable.

Cette approche est aussi utilisée **en gestion**, notamment dans certains programmes de type MBA, par exemple à l'université d'Ohio (Stinson, Milter, 1996). Il est intéressant de constater qu'à l'origine de cette innovation curriculaire, il y a une critique que les formateurs de maîtres et chercheurs en sciences de l'éducation connaissent bien. En effet, selon Stinson et Milter, « *in the early eighties, business schools were chastised by the popular press for being too theoretical and out of touch with business realities, for producing narrow-minded technicians without interpersonal and communication skills, and for concentrating on esoteric research unrelated to the business world* » (1996 : 34). Il y eut aussi le Business-Higher Education Forum en 1985 qui remit au président Reagan un rapport (*America's Business Schools : Priorities for Change*). Ce rapport fit sien ces critiques et proposa des orientations compatibles avec l'approche par problèmes et la définition de compétences ou d'un profil de sortie pour les étudiants inscrits dans un école de gestion. L'expérience de l'université d'Ohio, telle qu'analysée par Stinson et Milter, permet de souligner l'importance dans cette approche de construire des problèmes qui présentent les trois caractéristiques suivantes : 1) être en lien direct avec des objectifs d'apprentissage explicites ; 2) refléter la pratique professionnelle, et donc être en ce sens incomplets et mal structurés, correspondant à ce que les auteurs appellent des « *managerial messes* » ; 3) être authentiques et contemporains.

On le comprend aisément à ce qui précède, la confection des cas-problèmes est extrêmement importante, à la fois pour couvrir la base de connaissances essentielles dans un domaine professionnel et aussi pour véritablement contribuer au développement des capacités requises pour une pratique compétente et réflexive (Jenkins et Parsons, 1996).

L'approche par problèmes, du moins **en médecine**, a donné lieu à des études évaluatives. Il faut bien l'admettre, l'approche par problèmes est coûteuse en ressources humaines et matérielles : de petits groupes, de nombreux tuteurs, des locaux en nombre suffisant et du matériel éducatif pertinent, varié et constamment mis à jour. Ces évaluations se situent aussi dans le contexte de l'accréditation et du renouvellement de l'accréditation des écoles de médecine. L'évaluation des programmes, de leurs effets et de leurs coûts est donc un enjeu important, sur lequel plusieurs partenaires tentent d'influer. On peut ainsi trouver des synthèses d'écrits et des méta-analyses de ces évaluations. Nous en avons consulté deux récentes, américaines et faites selon les règles de l'art (Albanese et Mitchell, 1993 ; Vernon et Blake, 1993). Elles couvrent la période 1972-1992. Environ 35 études évaluatives, portant sur une vingtaine d'institutions universitaires, ont ainsi été réanalysées afin de savoir si véritablement l'approche par problèmes a des effets significativement différents de l'approche dite traditionnelle ou courante. Dans leur réponse, les deux méta-analyses convergent pour l'essentiel dans leur conclusion, quoique l'une soit un peu plus prudente dans ses généralisations et recommandations que la seconde. En effet, toutes deux reconnaissent que, suivant les évaluations faites, l'approche par problèmes est supérieure à l'approche classique au plan des compétences cliniques évaluées et sur plusieurs variables dites de processus : les étudiants s'impliquent davantage dans leurs études, ils optent plus souvent pour la médecine générale ou familiale ; les étudiants comme leurs tuteurs apprécient grandement cette approche et affichent des attitudes et des valeurs plus humanistes ; par contre, les étudiants se jugent et sont parfois (mais pas toujours) moins performants sur certains tests de connaissances des matières scientifiques de base. À cause de ces derniers résultats, la première méta-analyse conclut à une nécessaire prudence dans la généralisation de l'approche par problèmes, et suggère même plutôt une combinaison des deux approches, alors que la seconde estime que des études plus fouillées s'avèrent nécessaires et qu'en tout état de cause, il n'y a pas lieu de mettre fin à l'implantation d'une approche par problèmes. Il est intéressant de constater que le travail d'équipe et une formation essentiellement organisée comme un travail d'équipe ont des effets pervers : les étudiants-médecins seraient, au terme du curriculum par problèmes, davantage dépendants de leurs collègues et moins autonomes, par exemple, dans l'établissement d'un diagnostic rapide.

### **Une formation éthique**

Soulignons une tendance curriculaire récente, commune aux trois champs étudiés, et qui a trait à un contenu spécifique de formation : l'éthique et les dilemmes éthiques inhérents à la pratique professionnelle. En effet, une imposante littérature se développe sur cette question et témoigne d'une sensibilité accrue des milieux professionnels, notamment dans le champ de la gestion (Small et Cullen, 1995 ; Mintz, 1996), pour ces réalités. Doit-on y voir un retour en formation professionnelle des « liberal arts » ou de la formation générale ? Ou doit-on interpréter ces développements comme une réponse à des problèmes de pratique de plus en plus sensibles et complexes, et pour lesquels la science ou la tradition ne sont qu'une aide relative et en tout état de cause, insuffisante ? (pour la médecine, voir Fox, 1995). Quoi qu'il en soit, le retour en force des préoccupations éthiques rappelle une vérité de la tradition, que la disciplinarisation et la scientification des formations professionnelles universitaires avaient mise de côté : les savoirs professionnels, et notamment les savoirs d'expérience, sont des savoirs éthiques ou moraux (Raymond et Lenoir, 1998 ; Tardif et Lessard, 1999).

## La croissance des études supérieures

Dernier point qui mérite d'être relevé : il est frappant de constater l'importance de la **croissance des études supérieures dans les secteurs professionnels** (Conrad et Bolyard Millar, in Clark et Neave, 1992). En effet, même dans un contexte de stabilité, voire même de décroissance des populations étudiantes, comme celui des États-Unis au cours des décennies récentes, on constate, aux grades supérieurs, une prolifération de nouveaux programmes, pour la plupart interdisciplinaires et centrés sur des problèmes, davantage que sur des savoirs disciplinaires. Conrad et Bolyard Millar notent aussi un renversement des tendances américaines en matière d'inscription et de diplomation : en effet, la croissance continue des inscriptions dans les champs professionnels s'est combinée avec une diminution des inscriptions dans les champs disciplinaires traditionnels. À telle enseigne que près de la moitié des grades de maîtrise a été en 1986-87 décernée en éducation et en gestion, le secteur professionnel dans son ensemble raflant 86 % des diplômes de maîtrise et 52 % des doctorats. Plusieurs facteurs expliquent ce renversement des tendances traditionnelles : l'importance des études supérieures dans l'avancement de carrière et des projets de mobilité sociale, la volonté des groupes professionnels de maintenir ou améliorer leur position concurrentielle sur le marché en haussant les exigences d'entrée requises des praticiens, la valeur de plus en plus reconnue d'une formation continue dans la « société du savoir », ainsi que la compétition entre universités pour attirer des nouvelles clientèles en leur offrant des programmes « sur mesure ». Notons que ce phénomène a un impact considérable sur la nature, les contenus et les modes de formation aux études supérieures. En effet, alors que celles-ci étaient traditionnellement organisées en fonction de curriculums axés sur la recherche scientifique, la présence accrue des secteurs professionnels à ce niveau d'étude a engendré des curriculums aux caractéristiques proches de celles précédemment analysées : des contenus plus thématiques que disciplinaires, une approche par problèmes, des éléments de stages ou diverses formes de reconnaissance d'expérience professionnelle (reconnaissance des acquis), des types de recherche liée à la résolution de problèmes réels, ainsi que souvent une formation dispensée sur les lieux mêmes du travail, et non pas sur le campus universitaire. Dans le champ de la gestion, ces développements ont été l'occasion de partenariats de formation avec l'entreprise. Dans le domaine de l'éducation, les programmes de formation en administration de l'éducation sont à la fois les plus représentatifs de cette orientation et les plus anciens (Brassard, 2000).

Ces développements curriculaires au niveau des études supérieures et les transformations qu'ils ont occasionnées dans les programmes de maîtrise et de doctorat confortent notre hypothèse d'autonomisation des champs professionnels. Car on peut voir dans la multiplication des programmes de maîtrise et de doctorat professionnels l'occasion de développer la base de connaissances propre à un champ professionnel, ainsi que celui de modes spécifiques de construction de cette base. À tout le moins, ces développements manifestent une moins grande dépendance des champs professionnels universitaires à l'égard des secteurs disciplinaires et des disciplines contributives.

### Conclusion partielle

L'universitarisation des formations professionnelles s'accompagne d'un effort de construction et d'organisation d'une base de connaissances spécifiques au champ de pratique. Cette base de connaissances est construite par la

recherche, l'observation et l'analyse du travail réellement effectué par le professionnel en situation. En général, elle se structure en fonction de principes autres que disciplinaires. Elle est utilisée aussi dans la confection des curriculums de formation, ceux-ci devant en quelque sorte couvrir sinon la totalité de la base de connaissances, du moins son noyau dur. Le fait que la formation transmette aux recrues la base de connaissances est essentiel pour assurer la constitution du groupe professionnel avec une identité claire et forte et pour fonder sa prétention à une forme d'expertise unique. La base de connaissances n'est pas un enjeu secondaire ; au contraire, elle est au cœur de l'universitarisation des formations professionnelles et contribue à sa disciplinarisation.

De plus, les formations professionnelles universitaires ont innové au plan de curriculums de formation en considérant la pratique professionnelle comme le principe organisateur du curriculum. Pour actualiser ce principe, elles ont développé des approches dites par compétences, l'apprentissage par problèmes, et ont reconnu la multidimensionalité de leur entreprise de formation, y compris sa dimension éthique. Ces approches curriculaires ne cherchent pas seulement à couvrir la base de connaissances organisée, mais aussi à développer le mode de pensée propre au professionnel. Enfin, la croissance récente, mais très importante, des études supérieures dans les champs professionnels, et notamment dans les trois champs ici retenus, soutient l'hypothèse d'une autonomisation croissante des champs de formation professionnelle universitaire, ces programmes contribuant au développement d'une recherche spécifique à ces secteurs, les produits de celle-ci contribuant au renouvellement et à l'extension de la base de connaissances de la profession.

Continuons notre tour d'horizon et abordons les modalités de formation.

## **LES MODALITÉS**

On désignera par modalités les formes particulières que prennent les formations professionnelles universitaires par suite de leur finalité. Contrairement aux autres formations universitaires, qui ont pour but la culture de l'esprit ou le progrès des connaissances pour eux-mêmes, toutes finalités largement internes à l'université, les formations professionnelles universitaires ont des finalités beaucoup plus dépendantes de l'extérieur de l'université, puisqu'il s'agit de préparer à des activités qui lui sont extérieures et qui répondent à une demande non simplement de culture ou de science, mais de résolution de problèmes complexes et importants. Cette forte influence externe génère des modalités particulières à plusieurs niveaux, au niveau institutionnel de travail avec les terrains de pratique, que nous verrons d'abord, au niveau des relations avec les partenaires extérieurs que nous aborderons ensuite, et enfin, au niveau interne, de prise en compte des nécessités externes dans les modalités fonctionnelles internes.

### **Les modalités institutionnelles de formation**

Parce que la pratique professionnelle est d'une manière ou d'une autre le principe organisateur du curriculum de formation – on prépare un professionnel pour l'exercice d'un travail qualifié, exécuté dans un contexte relativement structuré et normé –, les modalités institutionnelles de formation comportent inévitablement un rapport au terrain de pratique professionnelle. Pour les trois champs

retenus, ce rapport a pris obligatoirement la forme de stages, de diverses formes d'alternance et à terme, a abouti à une institutionnalisation assez poussée – quoique variable d'un champ à l'autre – des rapports entre l'université et les lieux de pratique professionnelle, ainsi qu'à une formalisation – elle aussi relative – des rôles respectifs des universitaires et des praticiens dans la formation initiale et continue des recrues. Certes, l'interface université/lieux de pratique professionnelle et l'articulation des rapports au sein de cet interface sont des éléments de complexification de la formation, mais ils contribuent aussi à en définir la spécificité, une spécificité qui, faut-il le rappeler, ne va pas sans difficultés, tensions et conflits entre les deux grands mondes concernés. Abordons de plus près ces modalités institutionnelles.

### **Les stages**

Les **stages**, tout en constituant un ingrédient essentiel de la plupart des formations professionnelles, et notamment des trois retenues dans le cadre cette analyse, ne procèdent pas tous de la même approche ou conception. Cette question des stages est plus complexe qu'il n'y paraît de prime abord, surtout en tant qu'entreprise délibérée et systématique de formation.

Convenons avec P. Pelpel (1989) que « quelles qu'en soient la forme et la durée, un stage est d'abord un contact avec la pratique, et plus précisément avec une pratique professionnelle : le stagiaire quitte, pour une période plus ou moins longue, le monde du discours pour pénétrer dans celui de l'expérience... Mais si la référence à la pratique est constitutive de la notion de stage, elle n'en épuise pourtant pas le sens et ne permet pas de la distinguer de la simple expérience de travail. En réalité, la justification essentielle de ce contact avec la pratique professionnelle n'est pas la production (fonction sociale directe), mais la formation (fonction sociale indirecte) : il s'agit d'apprendre en voyant faire et/ou en faisant soi-même » (1989 : 4). En tant qu'expérience de formation, le stage est, selon Pelpel, un mélange d'hétéroformation (le stagiaire reçoit des conseils et bénéficie de l'expérience d'autrui), d'écoformation (il se familiarise avec un nouveau milieu et s'y socialise), et d'autoformation (il apprend par exercice) (1989 : 18).

La valeur formatrice du stage est liée à deux conditions essentielles : d'abord que les expériences du stage soient significatives, ensuite que le stagiaire possède les moyens de prendre une distance par rapport à ce qu'il vit pendant le stage. Comme le note Pelpel, « il ne s'agit plus seulement de vivre l'expérience, mais de l'interpréter : l'effectuation n'est que prétexte à une recherche de sens, à une prise de distance par rapport à la pratique, dont le but est d'élucider et au-delà, de l'améliorer. Ici, ce n'est pas tant l'accumulation des expériences qui est formatrice que la qualité de ces expériences et la pertinence des instruments et des méthodes qui permettent de l'analyser » (1989 : 19).

Les stages s'inscrivent dans la mouvance des formations en alternance que Pelpel définit comme « le mariage de la raison entre deux pratiques hétérogènes mais complémentaires qui, dans l'intérêt des jeunes, décident de s'enrichir de leurs différences et de vivre ensemble un moment, jusqu'à ce que lesdits jeunes volent de leurs propres ailes » (1989 : 112). Nous ne reviendrons pas aux distinctions fondatrices entre alternances juxtapositive, associative et copulative (Bourgeon, 1979) ni à la formulation plus tardive mais proche entre alternances fausse, approchée ou réelle (Bachelard, 1994). Nous ne reprendrons pas non plus les différentes approches socio-historique, socio-pédagogique et socio-économique qu'ont synthétisées Geay *et coll.* (1999). Remarquons seulement que, longtemps, les contextes d'utilisation du terme alternance furent socialement

marqués. On l'a d'abord utilisé dans la formation des apprentis et dans la formation continue des adultes, puis dans les formations d'insertion et dans les tout premiers niveaux de formation professionnelle initiale. On ne l'utilisait pas dans les formations professionnelles universitaires, avant les efforts relativement récents de Malglaive pour construire une formation d'ingénieurs par alternance (1995), efforts qu'il a repris avec B. Decomps (1996), pour « asseoir le concept d'université professionnelle » sur le rôle central du savoir pratique, « principe même de l'alchimie des compétences, transformant des connaissances qui resteraient « livresques » à l'issue d'une formation purement scolaire en connaissances opératoires parce que devenues outils pour l'action » (p. 62). D'où le rôle central qu'ils donnent au « stage en responsabilité, clé du savoir pratique ». Si l'université professionnelle a affaire à des étudiants qui, contrairement à ceux de la formation continue, ne possèdent pas déjà une expérience et donc des savoirs pratiques dans le domaine concerné, il faut qu'ils l'acquière et pour cela ces auteurs préconisent « une formation par l'apprentissage, c'est-à-dire introduire systématiquement une alternance de formation par l'action ». Ajoutons cependant la distinction que fait Pelpel entre « une alternance centrée sur la pratique (2) (dans ce cas, les périodes sur le terrain sont quantitativement plus nombreuses, et c'est l'entreprise qui décide), et une alternance centrée sur l'enseignement (où c'est l'inverse) » (1989 : 112). Les stages de formation se situent dans cette deuxième catégorie.

Mais les stages ne poursuivent pas tous les mêmes objectifs. C'est pourquoi Pelpel propose une typologie des stages, allant de la visite de quelques heures, dont l'objectif est de concrétiser un enseignement scolaire, au stage en responsabilité de plusieurs mois au cours duquel le stagiaire prend des initiatives, est observé et évalué en conséquence. L'internat des médecins et le stage en responsabilité du futur professeur de lycée sont de ce dernier type. Entre ces deux extrêmes, Pelpel considère les stages intermédiaires de sensibilisation (de quelques jours à quelques semaines, utiles pour prendre contact avec un milieu de travail nouveau), les stages d'observation, dont le but est de recueillir des données de manière systématique et régulière, et les stages en situation où le stagiaire s'essaye en situation réelle, mais pendant une période de temps plus courte que dans le stage en responsabilité et avec un encadrement plus serré (Pelpel, 1989 : 6). En somme et en simplifiant, un stage peut comporter, ensemble ou séparément, trois objectifs différents : recueillir des données (stage d'observation), participer à l'action (stage en situation), tenir un poste de travail en situation professionnelle (stage en responsabilité).

Ryan *et al.* (1996 : 360-361) distinguent aussi trois types de stages : le stage d'apprentissage, le stage académique et le stage « articulé ». Selon ces auteurs, dans le stage d'apprentissage, l'apprentissage est conçu comme actif, expérientiel et inductif ; le superviseur de terrain, praticien chevronné, assume un rôle de modèle, observant et guidant l'étudiant ; l'université joue ici un rôle minime, le but du stage étant de développer chez l'étudiant la maîtrise des pratiques pertinentes et de faciliter sa socialisation dans le groupe occupationnel. Ce modèle de stage prédomine en gestion et parfois aussi en éducation. Dans le stage académique, l'apprentissage est conçu comme devant se réaliser dans des institutions éducatives spécialisées ; le superviseur de terrain assume un rôle secondaire, fournissant un contexte d'application, opérant des liens entre la théorie et la pratique et se centrant sur le développement cognitif de l'étudiant ; c'est l'université qui assume la responsabilité centrale pour l'apprentissage et pour la préparation académique importante qui précède le stage ; le but du stage est l'acquisition et l'application du savoir professionnellement pertinent, tel que défini par l'université.

Ce modèle, typique des écoles de médecine, est facilité par le double rattachement des personnels engagés dans cette formation pratique, rattachement à l'université et à l'hôpital. Enfin, Ryan *et al.* suggèrent un troisième type de stage, qu'ils nomment stage articulé. Dans ce dernier cas, le stage est conçu comme développant des liens entre la théorie et la pratique, entre l'apprentissage cognitif et l'apprentissage expérientiel ; l'étudiant, l'université et le superviseur de terrain coopèrent ensemble dans la planification des activités, l'étudiant étant encouragé à « réfléchir », à développer et à démontrer ses compétences professionnelles. Selon les auteurs, ce dernier modèle serait plus récent et donc en voie de développement dans plusieurs secteurs professionnels. Par exemple, ce que les rapports du Groupe Holmes ont proposé pour la formation des maîtres, dans le cadre des « *professional development schools* » participent de cette approche des stages articulés.

Il y a donc différentes conceptions des stages, allant du stage lieu d'application d'une base de connaissances construite à l'université, au stage lieu de socialisation à une pratique pour l'essentiel normée par les praticiens. Le stage articulé tente de réconcilier ces deux points de vue traditionnels ; il n'en demeure pas moins qu'il y a là, au cœur de la formation professionnelle, un enjeu de savoir et de pouvoir important, et qui a des conséquences significatives sur ce qui est considéré comme devant légitimement et explicitement être inclus dans la base de connaissances de la profession.

Les stages se différencient aussi selon les différents moments de la formation et suivant le type d'activités qu'y poursuit l'étudiant-stagiaire, ils peuvent avoir lieu pendant la formation universitaire, ou après celle-ci, mais avant la titularisation définitive dans le poste. Dans le premier cas de figure, la faculté professionnelle met en place une formation dite en **alternance** ou intégrée ; dans le second, nous sommes dans une logique séquentielle, la formation pratique, proche de l'apprentissage, venant après la formation universitaire et constituant une sorte de probation à la profession.

Le modèle médical est de ce second type, celui de la formation des maîtres évolue vers le premier, quoique dans bien des cas, il soit à toutes fins pratiques, séquentiel. La formation médicale, selon Rothstein (*in* Clark et Neave, 1992), est en général séquentielle et se décompose en formation pré-médicale, préclinique et clinique. Les deux premières se réalisent à l'université, la dernière dans le contexte d'un hôpital universitaire.

Pour la formation des enseignants, il faut distinguer selon les pays et les ordres d'enseignement. Pour le secondaire, la formation des professeurs est depuis très longtemps séquentielle : d'abord la licence ou le B.A., sans contact avec les terrains d'exercice, et ensuite la formation professionnelle (années d'IUFM en France, PGCE au Royaume-Uni...), avec une proportion de stages très importante. C'est ce modèle qui s'impose actuellement en France pour la formation des maîtres du primaire, après une évolution complexe dans les écoles normales entre les modèles de formation simultanée et séquentielle. Mais au Royaume-Uni, aux États-Unis et au Québec, où il existe une licence d'éducation spécifique pour les maîtres du primaire, on a cherché à mettre sur pied des systèmes de formation en alternance, comprenant un va-et-vient entre l'université et des classes d'écoles primaires, entre des éléments dits « théoriques » et des éléments dits « pratiques », et ce tout au long de la formation universitaire. Dans certains pays comme le Québec, on tente même de faire cela pour les enseignants du secondaire.



Quant aux formations en administration et en gestion, elles tendent aussi à comprendre un élément de stage. Suivant les différents métiers de l'administration et de la gestion, le modèle de l'apprentissage sera plus ou moins maintenu : ainsi la formation des comptables et des actuaires comporte une période d'apprentissage pendant et après la formation universitaire dans un bureau reconnu.

Au cours des dernières décennies, la part des stages dans les formations professionnelles universitaires a énormément augmenté. On semble assister à un grand virage pragmatique : au retour de l'acteur proclamé par Touraine pour la sociologie correspondrait un retour à l'action dans les formations. Du coup s'est développée une littérature proprement pédagogique sur la formation par les stages et sur les rôles de tuteurs, de conseillers, de superviseurs, de formateurs pratiques ou de mentors. Ces multiples vocables expriment des variations de rôle sur un même thème, soit celui de l'encadrement et de l'accompagnement du stagiaire au cours de sa période de formation en milieu pratique. En Angleterre, le changement de nom, le passage du *supervisor* au *mentor* voulait signifier que l'obligation de consacrer au minimum les 2/3 de la formation aux stages n'était pas un simple retour à une formation sur le tas, plus ou moins guidé par un adulte expérimenté, selon l'ancien modèle du compagnonnage. Le mentor ne se contente pas d'accueillir, de favoriser la socialisation au milieu professionnel et de conseiller le stagiaire par l'exemple, en montrant ce qu'il fait. Il va bien au-delà, verbalise et explicite sa pratique, l'examine de manière critique, la met en rapport avec la théorie, favorise le questionnement du stagiaire et ouvre les possibles, plutôt que de se donner en exemple. Bref, il devrait se conduire à la fois en praticien réflexif et en formateur d'adultes (Caldwell et Carter, 1993, Furlong (1994), Kerry et Mayes, 1995, Wilkin, 1992). Ce beau programme du début des années 1990 n'est pas allé sans problème, comme l'a montré notamment Calderhead (1996). On constate en particulier le renforcement d'un mouvement déjà connu, soit la multiplication et la différenciation des tuteurs, qu'ils soient universitaires ou praticiens, responsables d'une discipline ou d'une coordination entre établissements (Atkinson (1998), Blake (1997), Burton (1998), Davies (1997)).

En France, Pospel (1989 : 147) a proposé jadis que le tuteur assume trois rôles, d'abord, celui de professionnel formateur qui exploite son expérience pour faire acquérir au stagiaire des comportements professionnels, puis celui de médiateur facilitant l'insertion du stagiaire dans le milieu de travail, et enfin celui d'expert évaluateur encadrant l'activité du stagiaire, et contribuant à son évaluation tant formative que sommative. Dans ses travaux plus récents (1995, 1996 a et 1996 b), Pospel a montré comment la fonction tutorale a éclaté en deux pour le second degré, le compagnon, qui reçoit dans sa classe, montre et conseille à partir d'une expérience commune, et l'expert qui suit les stagiaires en responsabilité et les conseille non à partir d'une expérience directe de leur enseignement, mais en quelque sorte à distance, à l'occasion d'entretiens et grâce à ses facultés de diagnostic. On retrouve une division semblable dans le premier degré entre les maîtres d'accueil temporaires avec une fonction unique et sans statut stable dans la formation, comme l'indique leur nom, et les enseignants maîtres formateurs qui ont passé un concours, bénéficient d'une décharge horaire et remplissent plusieurs fonctions. On a pu d'ailleurs montrer qu'ils exercent très différemment la seule fonction qui leur est commune, l'accueil des stagiaires de première année. Les premiers, mal confortés par l'absence de statut et une formation légère ou inexistante, réalisent leur fonction d'accueil avec chaleur et sous la forme traditionnelle du compagnonnage essentiellement socialisateur, qui familiarise avec le monde du futur emploi, tout en se raccrochant aux évidences

rassurantes et modélisatrices de leurs manières de faire habituelles, qui ont fait leurs preuves. Les seconds au contraire, rassurés par un examen, un statut et de nombreux stages de formation continue, ont une attitude plus distante, moins investie et parfois routinisée, mais aussi une dimension plus réflexive, une attitude plus ouverte et moins directive, une orientation plus formatrice que formatrice ou socialisatrice (Bourdoncle et Hédoux, 1996). Au cours des dernières années, la question des compétences requises pour assumer ces rôles, l'enjeu de la formation à ces rôles, ainsi que celui des caractéristiques statutaires des personnels remplissant ces rôles, ont pris, dans les différents champs professionnels universitaires, de l'importance, au fur et à mesure que les enjeux de l'intégration des composantes de la formation, ainsi que de son adéquation aux exigences de la pratique, mobilisaient l'attention des partenaires internes et externes de la formation.

Plusieurs questions se posent, les réponses étant variées suivant les contextes professionnels et les traditions propres au champ. Ce type de fonction est-il proprement universitaire ? Faut-il nécessairement être issu de la pratique du métier pour l'exercer ? Est-ce suffisant ? Quels sont les avantages et les inconvénients à ce qu'une division du travail s'institutionnalise en ce domaine entre universitaires responsables des enseignements généraux ou « théoriques » et réalisant la recherche, et les formateurs de terrain, tuteurs et conseillers, issus de la pratique et assurant l'essentiel de la médiation entre l'université et le milieu professionnel, entre les savoirs dits « théoriques » et les savoirs dits « pratiques », entre une vision idéalisée de la profession et ce qu'elle est véritablement, une fois « traversé le miroir » ?

La médecine semble sur ces questions logée à un pôle, la gestion à l'autre, l'enseignement assumant une position intermédiaire. En effet, en médecine, même s'il y a une division du travail entre les enseignants-chercheurs universitaires des domaines fondamentaux et les médecins œuvrant dans les hôpitaux universitaires, tous les intervenants en milieu hospitalier ont un double statut d'enseignants-chercheurs et de professionnels de la médecine ; et la formation en milieu hospitalier demeure pour l'essentiel sous le contrôle de la faculté de médecine, assurant ainsi une forte continuité tant au plan de l'acquisition des savoirs et des compétences qu'au plan de la socialisation aux valeurs et aux normes de la profession. À l'autre bout du continuum, en gestion, dans les métiers professionnalisés, les fonctions d'encadrement et d'accompagnement du stagiaire, parce qu'elles sont liées à son insertion professionnelle et à l'obtention du droit de pratique, relèvent davantage des praticiens eux-mêmes et des instances corporatives que de l'université. Entre ces deux cas de figure, se situe le champ de la formation des maîtres, et on observe une certaine mouvance en ce domaine : si au cours des dernières décennies, les stages et la formation pratique ont retrouvé quelque noblesse et une place accrue dans les programmes de formation, les rôles des uns et des autres ne sont pas encore stabilisés et clarifiés, comme on peut l'apercevoir dans l'ouvrage coordonné par D. Raymond et Y. Lenoir (1998). Il y a ici un important enjeu des rapports entre les partenaires, combinant tout à la fois des problématiques de reconnaissance mutuelle, de territoires à sauvegarder ou à étendre, et de structuration d'un interface de collaboration « équilibrée », sinon « égalitaire ».

### ***En médecine, l'hôpital universitaire***

Le dispositif de formation pratique le plus élaboré et celui qui fait figure de modèle pour plusieurs formations professionnelles est certes l'**hôpital universitaire**. Il renvoie au système d'apprentissage d'autrefois ; mais il est différent de

l'apprentissage traditionnel en ce que l'hôpital universitaire, s'il est un lieu de formation clinique, est aussi un lieu de recherche et d'expérimentation de traitements nouveaux. Selon Rothstein (*in* Clark et Neave, 1992), les hôpitaux universitaires présentent des avantages certains pour les étudiants-médecins : en effet, ils permettent à ces derniers d'observer des patients réels souffrant d'une variété de maladies, et ce, à différents moments de l'évolution de la maladie ; de participer au diagnostic et au traitement, sous la supervision d'un médecin ; de travailler avec les différents personnels de la santé œuvrant en milieu hospitalier, d'utiliser de l'équipement spécialisé et de devenir familier avec les procédures et les facilités hospitalières. L'hôpital universitaire est donc un lieu d'insertion professionnelle, une occasion de développer des compétences essentielles à l'activité médicale et d'apprendre les complexités de l'organisation du système de santé et des relations entre les divers métiers de la santé. C'est un apprentissage en contexte réel, encadré et véritablement clinique.

Selon Rothstein, la formation clinique en milieu hospitalier procède par « *clinical clerkship* » : les étudiants sont rattachés à différentes unités hospitalières, au sein desquelles ils participent sous la supervision des médecins-patrons au diagnostic et au traitement des malades. Ils y reçoivent aussi une formation dans les techniques cliniques, ainsi que dans les matières dites cliniques. Il y a donc deux composantes de la formation clinique : une formation proprement dite en très petit groupe et une expérience pratique du soin des malades. Par un système de rotation sur deux ans, les étudiants-médecins sont amenés à faire en quelque sorte le tour de l'hôpital et à « couvrir » plusieurs champs cliniques. Cette formation clinique est la plus coûteuse de la formation médicale, à cause des ressources considérables qu'elle commande.

Selon cet auteur, aux États-Unis, la plupart des écoles de médecine ont un contrôle total sur les hôpitaux universitaires, alors que dans la plupart des autres pays occidentaux, les hôpitaux universitaires n'ont qu'une partie de leur personnel médical relevant de l'université ; celle-ci y exerce donc seulement un contrôle partiel.

#### ***En formation des maîtres : les PDS, les Centres de Pédagogie, les écoles associées***

En formation des maîtres, le mouvement de professionnalisation de la formation a donné lieu, un peu partout, à un renforcement de la formation pratique et des stages (Tardif, Lessard, Gauthier, 1998). Aux États-Unis, par exemple, le Holmes Group s'est explicitement référé au modèle médical et à l'hôpital universitaire, comme lieu de formation. En effet, dans son second rapport (1990), afin de réaliser son quatrième objectif – « *connect our own institutions to schools* » –, le Holmes Group a proposé la mise sur pied de « **Professional Development Schools** », analogues à des hôpitaux universitaires, où des enseignants novices apprendraient leur métier en collaborant à l'enseignement sous la supervision d'enseignants chevronnés et de formateurs universitaires. La PDS se voulait aussi un lieu de recherche, d'expérimentation, d'innovation et de formation continue des enseignants de métier. Elle requiert pour son fonctionnement une étroite collaboration entre les formateurs universitaires et les enseignants de métier.

De son côté, Goodlad a proposé et effectivement mis en place un réseau de **Centres de Pédagogie** (3) travaillant en étroite collaboration avec des **écoles partenaires**. Soutenu par l'American Association for Colleges of Teacher Education, le réseau de départ comprenant 11 centres pilotes a été financé par

la Exxon Education Foundation. L'originalité du Centre tient à ce qu'il est une entité distincte de la faculté des sciences de l'Éducation (4), qu'il est autonome sur le plan budgétaire et a l'autorité nécessaire pour rassembler des professeurs disciplinaires, des formateurs de maîtres universitaires, des enseignants et des cadres scolaires dans une structure de concertation et de collaboration. Le Centre de pédagogie valorise la collaboration entre l'université et les écoles ; cependant, il ne fonctionne pas avec une école en particulier – de type PDS – mais plutôt il travaille avec l'ensemble des écoles environnantes qui accueillent pour leur formation des groupes d'étudiants. Cette structure ressemble à un IUFM français.

Pour Goodlad, « un centre de pédagogie est à la fois un concept et un cadre. En tant que concept, il rassemble de façon simultanée et intégrée, les éléments éparpillés de l'entreprise qu'est la formation pédagogique, et il les place sous le regard attentif et réfléchi de l'art et la science de l'enseignement... Le terme « centre de pédagogie » évoque pour moi un cadre de réflexion pour la formation des éducateurs, qui embrasse à la fois les écoles et les universités » (cité et traduit in Osguthorpe, 1996 : 130).

C'est en 1990 que Goodlad a mis sur pied un réseau national pour le renouvellement de l'enseignement, le *National Network for Educational Renewal* ou *NNER*. Ce réseau est fondé sur les dix-neuf principes de la formation des maîtres que Goodlad a formulés dans son ouvrage *Teachers For Our Nation's Schools* (1990). Selon Osguthorpe (1996), « le modèle de centre de pédagogie proposé par Goodlad est un substitut de l'école normale où l'on formait auparavant les enseignants. Et le modèle de l'école partenaire remplace l'école expérimentale qui était autrefois le lieu où s'élaborait le renouvellement de l'école » (1996 : 113). Si l'idée est donc ancienne, elle est, selon Goodlad, « nouvelle en ce sens où les trois composants essentiels ont traditionnellement été plus séparés qu'intégrés ; ils ont peu d'assise commune. Elle est également nouvelle en ce sens où le centre est autre chose qu'une école, une université ou un département de sciences de l'éducation, même s'il est situé dans l'un de ceux-ci, et l'idée est exclue que les institutions classiques qui préparent les enseignants (écoles, facultés ou départements des sciences de l'éducation) et les centres de pédagogie soient exactement la même chose » (cité in Osguthorpe, 1996 : 132).

Ces deux initiatives – les PDS et les Centres de Pédagogies – sont les plus connues, mais beaucoup d'autres ont vu le jour – comme **les écoles dites associées** au Québec – et s'inspirent de la même volonté de rapprocher l'université et l'école et de fonctionner davantage en réseau (Raymond et Lenoir, 1998).

Sur cette question, Fullan *et al.* constatent des progrès, même s'ils ne vont pas assez loin à leurs yeux dans le partage du pouvoir de décision sur la formation : « *There may be considerable involvement of field personnel with various aspects of the teacher preparation programs, but decision-making about such programs seems to belong to the university rather than the field* » (1998 : 30). Quant aux PDS, en 1995, toutes les institutions membres du Groupe Holmes avaient réussi à en implanter une. Cependant, on ne peut conclure de ce fait que toutes respectent les six principes suivants mis en avant par le Groupe Holmes dans son second rapport (1990) : une conception ambitieuse de l'enseignement et de l'apprentissage pour la compréhension ; la création d'une communauté d'apprentissage ; l'enseignement et l'apprentissage pour la compréhension accessibles à tous les enfants ; l'apprentissage continu des enseignants, des formateurs d'enseignants et des administrateurs ; la recherche d'envergure et à

long terme sur l'enseignement et l'apprentissage ; l'invention d'une nouvelle institution (1990 : 7). Ces principes renvoient pour l'essentiel à la théorie de l'organisation apprenante.

L'implantation des PDS a connu, selon Fullan *et al.* de sérieuses difficultés :

1 - de coûts : il faut des ressources importantes – de l'argent et du temps – pour réaliser ce type de partenariat université-école ; celles-ci étaient présentes au départ dans certaines universités, mais malheureusement pas dans tout le réseau universitaire et pas de manière permanente non plus ;

2 - de collaboration : la rencontre des deux cultures ou des solitudes – l'université et l'école – n'est pas facile : « *differences (in organizational culture between schools and universities) include varying approaches to work roles, reward systems, and organizational structures. However, universities and schools are similar in having crowded schedules and little time to embark on new initiatives* » (Fullan *et al.*, 1998 : 32) ;

3 - de division du travail de formation et de recherche : dans plusieurs universités, on a engagé du personnel clinique (« *clinical faculty* ») dont le statut est ambigu : ce ne sont plus des enseignants en exercice et pas tout à fait des formateurs universitaires, puisqu'en général ils ne sont pas titulaires d'un poste de carrière. S'ils apparaissent à plusieurs tout à fait essentiels au virage professionnel demandé, ils sont peut-être à terme responsables du retrait des universitaires chercheurs en formation des maîtres. Et Fullan *et al.* de conclure : « *Given the importance of scholarship in the leading research universities, it is somewhat ironic that basing so much of teacher preparation in the PDSes has sometimes meant that research faculty are less involved. The labor-intensive work of PDSes may lead research faculty to decrease their involvement, a decision made possible by the presence of clinical faculty to pick up the load. Regardless of the infusion of « inquiry » throughout the teacher preparation program, without the strong participation of research faculty members, teacher preparation in PDS sites may emphasize practice and clinical work at the expense of scholarship* » (1998 : 32) ;

4 - de recherche : tout compte fait, Fullan *et al.* constatent qu'il y a peu de recherches dans les PDS, si l'on distingue celles-ci d'activités de développement professionnel ;

5 - de valeurs et d'incitatifs dans les universités pour la recherche, qui ont pour effet d'éloigner les enseignants-chercheurs et notamment les jeunes, non encore permanents, d'un investissement de recherche en PDS parce que ce type d'activité est plus complexe, et plus à long terme, dans sa conduite, dans ses traces écrites comme dans ses retombées ;

6 - d'impact sur l'ensemble des écoles. Les PDS ne semblent pas être des phares ou des modèles pour d'autres écoles. Elles sont plutôt de petites enclaves (Hargreaves les appelle des « *Disney Worlds of development* » (1997 : 107) (5)) ; elles ne sont donc pas des leviers de changement systémique, comme le souhaitait le Groupe Holmes. Ce constat pose tout le problème des stratégies d'amélioration de l'éducation par la base. Fullan *et al.* concluent que les « *PDSes, valuable as they are, are on their own an insufficient strategy for changing two such complex social institutions* » (l'université et l'école) (1998 : 32) (voir aussi, Hargreaves, 1995 ; Imig, 1997).

### **Conclusion**

Les secteurs professionnels étudiés ont donc développé des modalités institutionnelles de formation qui leur sont propres. Dans tous les cas, des stages de formation, de diverses nature et durée, contribuent à la formation professionnelle

des recrues. Dans le cas de la médecine, l'hôpital universitaire est une institution dont l'existence est déjà presque séculaire. L'équivalent fonctionnel en formation des maîtres – les *PDS*, les centres de pédagogie ou les écoles associées – est plus récent, encore que les écoles d'application des écoles normales ne sont pas si loin derrière... Notons qu'au sein de ces dispositifs de formation, en fonction des champs professionnels étudiés, les rapports entre formateurs universitaires et les praticiens de terrain sont différents. En effet, dans le contexte de l'hôpital universitaire, les rapports sont davantage hiérarchiques, l'université et ses représentants exerçant un contrôle à peu près total sur tous les aspects de la formation des médecins en contexte hospitalier ; dans le monde de l'éducation, si les rapports ne sont pas « égalitaires », ils tendent néanmoins à être plus équilibrés et reposent davantage sur la collaboration et l'échange que sur l'imposition hiérarchique d'obligations et de règles. Ce mode de relation obligatoirement plus collaboratif est de nature à faire perdre aux universitaires et à l'université un peu de leur superbe dans leurs rapports avec les milieux professionnels. En effet, le rapport de force en formation des maîtres exige ce rapprochement et cette prise en compte de l'autre dans le partenariat de formation. Cette problématique partenariale mérite d'être abordée plus à fond. C'est l'objet de la section suivante.

### Les partenaires

Si l'hôpital universitaire présente des avantages certains pour la formation clinique des étudiants-médecins, il est par ailleurs le théâtre d'un **conflit de rôles** qu'il n'est pas toujours facile de gérer : l'hôpital est à la fois un lieu de formation, de recherche et de dispensation de soins. Ainsi, les étudiants ont droit à des situations de formation, les patients au meilleur soin disponible et la recherche ne doit pas mettre en danger la santé des patients, ni limiter l'étendue de la formation des étudiants-médecins. Cette pluralité de rôles explique certaines critiques récurrentes : selon Rothstein, on reproche à la formation clinique dispensée dans les hôpitaux universitaires d'être trop axée sur les soins hospitaliers alors que le virage ambulatoire s'impose partout, et aussi de trop mettre l'accent sur les spécialités et les maladies complexes et rares au détriment des soins de base. Elle serait trop pointue et trop liée aux intérêts des spécialistes et des chercheurs. De plus, en exposant les étudiants aux techniques et aux équipements de pointe, elle contribuerait à la croissance des coûts de la santé en proposant comme modèle une médecine de luxe, « *high tech* ». Trop souvent, les étudiants-médecins n'y apprendraient pas à réduire le besoin d'hospitalisation ou à donner des soins efficients au plan des coûts.

Ce conflit de rôles, ici présenté dans le cadre de la formation médicale, se retrouve dans la plupart des formations professionnelles. Il existe en éducation et s'y exprime, par exemple, par le refus de certains de voir leurs enfants ou leurs élèves être des « cobayes » de recrues inexpérimentées. Il se manifeste aussi parfois dans la critique des employeurs reprochant aux recrues de n'avoir fait de stages que dans des lieux « aseptisés », loin des problèmes réels qu'elles auront à affronter, au moins en début de carrière, puisque les modalités de l'affectation les mèneront d'abord vraisemblablement dans des écoles « difficiles ».

La dimension dite pratique de la formation professionnelle, qu'elle soit dispensée dans un hôpital universitaire, une école primaire ou un bureau de comptables, donne souvent lieu à un **une division du travail de formation**. C'est ainsi qu'on trouvera en milieu universitaire plus souvent que dans les lieux de stage, des non-professionnels ou des « fondamentalistes », des spécialistes de l'une ou l'autre discipline contributive ou branches de la profession.



Le cas de la **médecine** est patent à cet égard : au départ, du moins en Amérique du Nord, les facultés de médecine comptaient parmi leurs professeurs surtout des médecins pratiquants, pour qui donner un cours à l'école de médecine ou à la faculté était prestigieux et rentable, dans la mesure où cela leur conférait un statut au sein de la profession, statut qui permettait d'attirer des patients à leur cabinet de pratique privée. Cependant, au cours des dernières décennies, les cours de base de la formation médicale ont été de plus en plus pris en charge par des non-médecins, spécialisés dans une branche ou l'autre de la science médicale : anatomie, physiologie, biochimie, pathologie, bactériologie, microbiologie, pharmacologie. Deux facteurs, selon Rothstein, seraient responsables de cette évolution : d'abord l'évolution de la recherche et de son financement – que les fondamentalistes maîtrisent mieux – et la rémunération plus élevée des médecins pratiquants. Par contre, la formation clinique est assumée à peu près exclusivement par des médecins, soit par des médecins qui partagent leur temps entre leur pratique privée et la formation clinique en milieu hospitalier, soit par des médecins titulaires d'un poste de professeur à plein temps à l'université et affectés à l'hôpital où ils dispensent des soins et supervisent les soins donnés par les étudiants-médecins. Les cliniciens sont souvent des spécialistes.

Dans le champ de l'**éducation**, on retrouve la même division du travail : il y à l'université plusieurs professeurs dont la formation est d'abord dans une discipline contributive – la psychologie, notamment, mais aussi la sociologie, l'histoire et la philosophie – ou dans une discipline d'enseignement, et qui assument des enseignements fondamentaux et développent des recherches de ce type ; il y a aussi des enseignants et des cadres scolaires dotés des titres universitaires requis pour faire carrière à l'université et qui y assument une part de la formation plus professionnelle ; enfin, les écoles fournissent pour la formation pratique le bassin de ressources humaines nécessaires pour l'encadrement et l'évaluation des stagiaires.

Dans le champ de l'**administration**, à partir du moment où le personnel enseignant y œuvrant est à l'emploi à temps plein de l'école de formation, et à partir du moment où ces écoles modifient leur curriculum pour y introduire les savoirs modernes issus des sciences sociales – les théories des organisations, les méthodes quantitatives, l'analyse des systèmes, etc. –, la division du travail qui s'y développe suit les lignes de la spécialisation des différents domaines de connaissance utilisés en administration et en gestion, bien davantage que les lignes d'une formation dite « théorique » ou dite « pratique ».

Les personnels œuvrant en formation professionnelle universitaire, quel que soit leur rôle dans la division du travail de formation, se construisent des **identités** de groupe qu'ils essaient de faire reconnaître par l'institution. Cette reconnaissance est parfois problématique, comme il arrive souvent pour les personnels les plus proches des terrains de formation pratique et les plus éloignés de la production des savoirs généraux et de la recherche de pointe.

Il est certain que cette division du travail rend problématique et complexe la liaison et l'intégration de la formation dispensée par les uns et par les autres. Cette volonté de mieux intégrer la contribution de chacun dans un ensemble cohérent est à l'origine de certaines innovations curriculaires et pédagogiques importantes et significatives, notamment en médecine : par exemple, un curriculum organisé non pas en fonction de disciplines préétablies, mais plutôt en fonction de sujets ou de systèmes (comme le système nerveux), et une approche dite par programme et/ou par compétence. Cette dernière approche se répand aussi dans le champ de l'éducation.



On peut faire l'hypothèse que plus l'université où se trouvent ces formations professionnelles se présente comme une université dite de recherche – i.e. fortement axée sur la recherche subventionnée, les études supérieures et la production de connaissances de pointe –, plus cette division du travail au sein des formations professionnelles sera accentuée. Plus l'université se présentera comme un lieu de formation et d'éducation, notamment au premier cycle, plus cette division du travail sera floue et peu rigide, donnant lieu parfois à des va-et-vient de carrières entre les deux univers, celui de la formation universitaire dite « théorique » et celui de la formation dite « pratique » en milieu professionnel. En cette matière, le contexte institutionnel joue un rôle important. Tout comme le milieu professionnel. Dans les professions dites « majeures » qui sont bien assises sur des disciplines reconnues et sans conflit paradigmatique grave, l'importance de la recherche et du modèle scientifique aura tendance à être forte, ainsi que la division des rôles en résultant ; dans les professions « mineures », où le consensus paradigmatique fait défaut, la situation risque d'être différente et les ambiguïtés et les conflits de rôle plus répandus, une division de travail de formation ayant peine à être reconnue et acceptée par les principaux partenaires concernés.

Adopter un point de vue plus large sur la division du travail en formation professionnelle universitaire nous entraîne à déborder quelque peu de l'espace occupé par les formateurs stricto sensu. En effet interviennent soit en amont, soit en aval de la formation, des partenaires dont le rôle n'est pas négligeable et souvent, politiquement déterminant : 1) des associations professionnelles qui font entendre leur point de vue et leurs attentes sur les besoins de formation, et qui, dans le cas des corporations professionnelles, accordent le droit de pratique ; 2) les employeurs et les gestionnaires des bureaucraties qui utilisent les compétences développées en école professionnelle, et qui donc s'estiment en mesure et en droit de porter un jugement sur leurs qualité et valeur ; et enfin, 3) les instances d'accréditation des écoles et des programmes, ces instances relevant de l'État ou étant de nature para-public. Tous ces partenaires de la formation ont un mot à dire sur les diverses dimensions de la formation professionnelle : la sélection des étudiants et les qualités requises à l'entrée, le curriculum de formation et son adéquation par rapport à la conception de la pratique et de son évolution, l'évaluation des sortants et par là, du programme et de celles et ceux qui le dispensent. Un jeu complexe entre acteurs se développe, inévitablement conflictuel, mais néanmoins propre à des acteurs se reconnaissant comme œuvrant dans un même champ. Ce jeu est à bien des égards caractéristique des formations professionnelles universitaires.

Il existe des lieux pour prendre en compte, formaliser et arbitrer les intérêts divergents des différents acteurs. L'un des plus déterminants se trouve dans l'instance d'accréditation des programmes et des institutions dispensatrices de formation professionnelle. Car ces instances ne font pas qu'appliquer des règles ou des normes ; elles contribuent à leur définition, à leur interprétation et à leur évolution. C'est dire l'importance pour les champs professionnels concernés de ces lieux d'échange et de transaction.

Dans cette veine, **en formation des maîtres**, aux États-Unis, le **National Council for the Accreditation of Teacher Education** a pour mandat de renforcer des standards de formation élevés. Lié à l'Association américaine des écoles de formation de maîtres, cet organisme n'est pas récent : sa création remonte à 1951 et elle a été préparée par des travaux sur les standards au cours des années 40. Au milieu des années quatre-vingt, le *Council* a dû faire face à de sérieuses

critiques et revoir à la hausse et de manière plus rigoureuse ses standards et ses procédures. Selon Parker (1993), le NCATE rejoint près de 500 institutions de formation de maîtres, soit un peu moins de la moitié des 1 300 collèges et universités qui forment aux États-Unis des enseignants. La participation au processus d'accréditation est volontaire et les coûts sont assumés par l'institution soumise à l'évaluation. Il n'y a que quatre États qui exigent de leurs collèges et universités l'accréditation (6). Le NCATE n'est donc pas à ce jour une instance nationalement reconnue aux États-Unis. Néanmoins son poids n'est pas négligeable. C'est ainsi qu'armé de ses standards post-1988, le *Council* a évalué plus de deux cents institutions ; parmi celles-ci, en date de 1993, environ les deux-tiers ont été accréditées sans conditions, 23 % se sont vu refuser l'accréditation et 10 % l'obtiendraient lorsqu'elles auront rempli certaines conditions imposées par le *Council*. Le haut taux d'échec est, semble-t-il, lié au rehaussement des standards.

Mais il n'y a pas que les programmes de formation et les institutions qui les dispensent qui peuvent être soumis à des règles ou à des standards de pratique professionnelle. Le *Carnegie forum* est à l'origine du **National Board for Professional Standards in Teaching**, dont le mandat consiste à formuler des standards et des tests pour évaluer la compétence disciplinaire et pédagogique d'enseignants œuvrant dans 30 champs d'enseignement. L'idée est de définir des standards élevés et de s'en servir pour reconnaître l'excellence en enseignement, en espérant que les enseignants ainsi valorisés deviennent des modèles pour leurs collègues et que les districts scolaires finissent par mieux rémunérer ces *best teachers*. Au milieu des années 90, selon Parker (1993), on projetait la mise sur pied de 30 centres d'évaluation d'enseignants et la Fondation avait investi 18 millions \$ dans la construction de tests comprenant des simulations d'enseignement, un portfolio d'expériences professionnelles, des vidéos de *best practices* et des tests de compétences dans l'un ou l'autre champ d'enseignement. Le *National Board* comprend 64 membres, dont 32 enseignants en exercice, ce qui est intéressant du point de vue de la professionnalisation du métier (7).

Davantage que le domaine de la formation des maîtres, le champ de **la formation médicale** a une longue expérience des échanges avec les corporations professionnelles et les instances d'accréditation des programmes et des institutions de formation. Il en est de même des écoles de gestion, du moins en ce qui concerne la formation des métiers de la gestion fortement professionnalisés, comme les comptables et les actuaires.

En cette matière, force est de constater que les traditions varient suivant que les pays ont des structures centralisées ou décentralisées en matière éducative. Dans un pays décentralisé comme les États-Unis, la régulation de la formation professionnelle passe par des associations d'institutions ou des instances d'évaluation para-publiques, soutenues financièrement par d'importantes fondations, et qui remplissent un rôle de définition et de renforcement des standards. Dans les pays dont l'administration est plus centralisée, ce genre de fonction est assumé par le pouvoir administratif central et son service d'inspection.

### **Les dispositifs fonctionnels**

Parce qu'elles cherchent à préserver et même à augmenter leur réputation, la plupart des professions se préoccupent étroitement du choix, du nombre et de la formation de leurs futurs membres. D'ailleurs, les différents courants de la sociologie des professions ont toujours accordé beaucoup d'importance à ces diverses formes de contrôle. Certains, les sociologues critiques, y voient même une carac-

téristique centrale des professions. Ils définissent en effet ces dernières comme des marchés fermés qui cherchent à la fois à maintenir et étendre leur monopole d'expertise et à limiter la diffusion de leurs savoirs et savoir-faire, afin de préserver leur statut et leurs privilèges. La meilleure manière de réaliser cela est de restreindre le nombre des futurs membres et de les choisir de manière à ce qu'ils puissent préserver l'image sociale souhaitée.

Les sociologues fonctionnalistes se sont plus intéressés aux aspects cognitifs et moraux des professions qu'à leurs côtés économiques et monopolistiques. Ils ont insisté sur l'importance d'une formation universitaire post-licence, à cause du haut niveau de formation nécessaire pour pouvoir appliquer un savoir suffisamment vaste et des capacités de jugement suffisamment entraînées pour résoudre les problèmes presque toujours particuliers et individuels qui sont le lot ordinaire des professionnels. Ils ont aussi souligné, avec les interactionnistes, mais de manière différente, l'importance de la socialisation des nouvelles recrues pour qu'elles adoptent les valeurs qui guident la pratique professionnelle et y développent les comportements que l'on attend.

Les interactionnistes, et notamment Hughes (1958, 1996), ne partageaient pas cette vision optimiste. La socialisation était pour eux un processus dramatique, au cours duquel on renonçait à sa vision idéalisée de l'exercice professionnel et on accédait aux savoirs cachés et un peu honteux de la profession. Limiter le nombre de ceux qui avaient accès à ces savoirs coupables était, à leur yeux, l'une des principales raisons de la restriction, par sélection, du nombre des entrants. Pour les fonctionnalistes au contraire, la sélection était due au nombre économiquement limité de places de formation et au niveau élevé des connaissances exigées. Ils faisaient d'ailleurs valoir que cette sélection était le plus souvent faite non par la profession elle-même, en fonction de ses intérêts, mais par l'institution, jugée plus désintéressée, qu'est l'université. Son but n'était pas de garantir égoïstement un statut plus élevé pour ses membres, puisque, comme le pensaient de nombreux fonctionnalistes, l'évolution du travail allait vers « la professionnalisation de tout le monde » (Wilenski, 1964).

On le voit, le sens des dispositifs de contrôle sur les futurs membres au cours de leur formation a été analysé très différemment par les sociologues, mais tous ont reconnu le rôle central que l'université y joue. C'est pourquoi nous nous proposons d'en évoquer les principales formes que l'on ordonnera de manière à la fois chronologique et fonctionnelle : l'entrée (limitation du nombre de places et sélection des candidats), la formation (socialisation et examen), la sortie (procédures d'examen et de certification finale).

### ***L'entrée***

En toute logique, il faudrait distinguer deux réalités sous ce vocable unique : la fixation du nombre de places à l'entrée et la sélection des candidats. La première est une mesure administrative et politique, qui d'ailleurs en Europe dépend souvent des gouvernements. La seconde, qui traite des individus et non des supports administratifs et financiers, est plus complexe : elle ajoute des aspects cognitifs et pédagogiques aux aspects politiques et financiers. Mais les deux sont étroitement interdépendantes. C'est pourquoi nous les traiterons ensemble.

Aux États-Unis, où une partie des universités dispensant des formations professionnelles sont des entreprises privées, chacune des écoles professionnelles établit elle-même ses effectifs et ses critères, en relation avec des représentants de la profession. Au Canada, et au Québec en particulier, l'État intervient en ces matières, soucieux qu'il est de contrôler les coûts de l'enseignement supérieur,

ainsi que ceux des champs de pratique professionnelle socialisés, comme la médecine et l'éducation. En Europe, quel que soit le degré d'autonomie accordé aux universités, s'impose quasiment partout un droit d'accès à l'université pour tous les jeunes qui ont obtenu un diplôme de fin d'études secondaires. Il peut avoir une forme restrictive, comme au Royaume-Uni où, selon le principe de Robbins, tout candidat convenablement diplômé dans le secondaire doit pouvoir être inscrit dans l'une des universités du pays, mais pas forcément celle qu'il souhaite ni dans la discipline qu'il a choisie. Le même principe d'accès peut prendre une forme beaucoup plus ouverte, comme en France, en Allemagne ou en Italie où tout bachelier peut s'inscrire dans les études de son choix.

Il n'est pas indifférent de constater que, en France, ce sont d'abord les secteurs de la médecine et de la gestion qui ont les premiers rompu avec ce principe du libre accès, de manière d'ailleurs différente. En médecine, un des très rares secteurs qui, avec les autres branches de la santé et les IUT, ait le droit de déroger au principe de non sélection à l'entrée de l'université, le niveau du *numerus clausus* est établi chaque année, depuis la loi du 6 juillet 1979, par décision conjointe des Ministères de l'éducation nationale et de la santé. En gestion, où l'on ne bénéficie pas des mêmes mesures dérogatoires qu'en médecine et où l'on doit obéir au principe de non-sélection, l'université Paris 9 Dauphine, la plus célèbre du secteur, a déjà été deux fois poursuivie et condamnée pour avoir refusé des inscriptions avant d'avoir épuisé ses capacités d'accueil. Il lui reste la possibilité, qu'elle ne manque pas d'utiliser, de limiter ses capacités afin d'éviter l'accueil des bacheliers plus tardifs, jugés moins performants. Ces stratégies précoces et persévérantes de contournement du principe de non-sélection montrent l'importance de la sélection pour ces formations professionnelles.

La situation est bien différente dans le secteur de l'enseignement. Ainsi en France, on ne trouve aucune sélection à l'entrée de l'université pour les filières disciplinaires qui, pour l'essentiel, conduisent au professorat dans le second degré. Il existe certes une forme de sélection dans les examens de fin d'année, mais ils sont censés sanctionner le travail d'une année et non ajuster par un concours le nombre de postulants au nombre de postes professionnels qui seront disponibles. La seule sélection ouvertement déclarée et par concours se fait après la licence, d'abord pour entrer en première année d'IUFM, ensuite pour obtenir le certificat d'aptitude à l'enseignement, qui permet d'avoir un poste, le nombre de places étant cette fois lié au nombre de postes disponibles. À ce dernier niveau, la sélection aujourd'hui sévère à cause de l'afflux des candidats, l'a été beaucoup moins à d'autres périodes, lorsque la démographie ou la prolongation de la scolarité ont fortement augmenté les besoins en enseignants. Elle redeviendra moins sévère à partir de 2005, lorsque les enseignants issus du baby-boum partiront en retraite. Mais quels que soient les aléas de la démographie et sans doute pour les surmonter, on a toujours préservé des voies parallèles, liste supplémentaire ou auxiliaire, qui dispensaient du concours. Car le plus important en éducation, ce n'est ni le niveau académique certifié du maître, ni le statut de la profession qui en résulte, mais qu'il y ait un adulte devant chaque classe, quels qu'aient été les résultats des concours et les stratégies des corps professionnels et notamment de leurs administrateurs, les inspecteurs généraux en France, pour préserver le niveau (Chapoulie, 1987).

Dans d'autres pays comme les États-Unis, lors des périodes d'extension de la scolarisation au primaire d'abord, au secondaire ensuite, l'étendue des besoins en maîtres a non seulement amené à contourner les exigences de recrutement, mais a même, si l'on en croit Labaree (1995), étouffé, sous la pression des

besoins, les exigences initiales des écoles normales. Or ajoute-t-il, le prestige d'une profession est lié à la forte sélectivité et à la monopolisation de la formation professionnelle qui y prépare, comme on peut le voir pour la médecine et le droit. En acceptant des candidats moins performants, des curricula moins exigeants mais moins coûteux, et des formateurs moins titrés mais aussi moins chers, la formation des enseignants a certes répondu honnêtement à la très forte demande sociale d'enseignants. Mais ce fut, de manière cruelle, sans doute injuste et en tout cas durable, au prix de son statut académique et de son prestige social. Même l'aspiration de ses étudiants à un meilleur statut social l'a desservie, car cela les a amenés à préférer des diplômes plus généraux et académiques, à plus forte valeur d'échange que le simple diplôme professionnel, ce qui a conduit à marginaliser la formation des enseignants au sein même des institutions qui lui étaient vouées et à maintenir cette marginalisation lorsqu'elle s'est universitarisée.

Suffirait-il pour autant d'augmenter le niveau d'exigence et en conséquence de réduire le nombre de places ouvertes et d'institutions formatrices pour améliorer le statut et l'attractivité de la formation, comme le Groupe Holmes en a fait le pari pour l'enseignement ? Ce n'est pas certain, car quatre instances au moins, les étudiants, les universitaires, la branche professionnelle et la puissance publique interviennent dans la détermination du nombre de places en formation. La demande des étudiants et des familles se dirige naturellement de manière plus forte vers les secteurs professionnels les plus prestigieux. C'est depuis longtemps le cas avec les études médicales et ça l'est devenu pour les études de gestion. En France, si le gouvernement a pu imposer, dans des secteurs limités, un principe de sélection qui semblait ne pas trop restreindre les choix, il a dû reculer plusieurs fois depuis 1968, sur sa généralisation.

Les universitaires ont une position ambiguë sur le nombre de places offertes et la sélection, car cela se répercute directement sur leurs conditions de travail. En période de croissance forte des effectifs, elles se détériorent dans un premier temps, compte tenu du délai dans l'attribution des nouveaux postes, ce qui peut engendrer des réactions malthusiennes. En période de décroissance, comme actuellement pour la médecine, les emplois peuvent être menacés et la protestation est beaucoup plus vive.

Encore plus vive est la protestation de la branche professionnelle lorsqu'un surplus de nouveaux diplômés vient prendre une part des clients et des revenus des praticiens déjà en place. Ce fut le cas dans de nombreux pays d'Europe pour la médecine, et ce fut très vite dénoncé (*Symposium on Medical Research System in Europe*, 1973). Sur de tels exemples, il est particulièrement éclairant d'analyser la profession comme un marché fermé, qui essaie de contrôler à son avantage le nombre des praticiens, pour éviter la trop forte concurrence entre eux et la diminution résultante du prix de leurs prestations. Enfin, les futurs employeurs ont aussi leur mot à dire sur les effectifs de places ouvertes. Ainsi, les organismes gestionnaires de la sécurité sociale en France ne souhaitent pas voir augmenter le nombre de médecins, car cela engendre une consommation médicale supplémentaire.

Ce que montre de manière forte le cas des études médicales se retrouve en grande partie dans les autres formations professionnelles universitaires : de nombreuses instances sont directement intéressées par la détermination du nombre de places donnant accès aux études professionnelles et donc à la profession. Contrairement à ce qu'elle fait avec ses formations générales, l'université ne peut ici négocier avec ses seuls acteurs internes (enseignants, étudiants) et avec ses

financiers (puissance publique, conseil d'administration). Elle doit aussi prendre en compte les intérêts de ceux qui exercent la profession et de ceux qui les emploient. Cela aboutit le plus souvent à une sélection assez forte à l'entrée, de forme très diverse, mais placée, pour des raisons évidentes de légitimation, sous la responsabilité de l'université. Sans entrer dans le détail de cette différenciation, notons cependant que si on lui laisse toute latitude de sélectionner à l'entrée des formations professionnelles longues qui commencent juste après l'enseignement secondaire, pour les autres, les formations professionnelles supérieures qui commencent au-delà de la licence, on trouve souvent des professionnels présents dans les jurys. C'est notamment le cas pour les épreuves orales, qui permettent d'appréhender plus globalement le candidat et notamment de vérifier qu'il n'y a pas trop d'écart entre sa présentation et l'image sociale que veut donner la profession. Avançons une raison possible de cette différence dans les pratiques. Pour les formations professionnelles post-licence, qui sont nécessairement plus courtes, les étapes à franchir sont moins nombreuses et le processus de socialisation, qui facilite la création d'une identité professionnelle, est lui-même moins fort. Or cette fonction de socialisation affaiblie, qui ne suffirait pas pour que se développe chez l'étudiant une instance de contrôle interne, la future conscience professionnelle, car l'incorporation de normes et de valeurs nouvelles exige du temps, on la rendrait plus légère sinon moins nécessaire par la sélection des candidats en ayant le moins besoin, c'est-à-dire correspondant le mieux, lors des épreuves orales, à l'image sociale que la profession se fait d'elle-même. Mais, ne l'oublions pas, la place de la socialisation professionnelle n'en reste pas moins centrale dans toute formation professionnelle supérieure.

### ***La socialisation professionnelle***

Que le terme de socialisation, central en sociologie, soit étroitement dépendant des diverses conceptions du social qui s'y élaborent et s'y combattent, qui s'en étonnera ? Qu'il sorte maintenant des bibliothèques, investisse l'activité sociale et pénètre, avec l'additif professionnel, les écoles et formations portant la même qualification, voilà qui est plus gênant, car son sens, porté par des acteurs beaucoup plus diversifiés, se multiplie alors sans mesure. Pour tenter d'y voir plus clair, nous commencerons par survoler son parcours en sociologie générale, avec notamment Claude Dubar (1991, 1994), à travers trois conceptions divergentes du social et donc de la socialisation. Puis nous nous concentrerons sur la socialisation professionnelle des étudiants des masters et doctorats professionnels et de recherche.

#### *Sociologie et socialisation*

Dans son sens le plus ancien, la socialisation désigne l'assimilation des individus à la société à laquelle ils appartiennent. Celle-ci est ici conçue comme une totalité organique possédant des mécanismes d'intégration et de régulation, dont l'un des plus puissants est précisément la socialisation. Cette dernière permet en effet à l'individu de faire l'apprentissage des attitudes, valeurs et manières d'être et de faire qui réguleront ses comportements dans le sens requis par sa place dans le système social, c'est-à-dire par son statut. Bref l'individu sera amené grâce à sa socialisation à cultiver des valeurs, développer des désirs et adopter des conduites conformes à ce que la société attend de lui, à jouer en quelque sorte le rôle social, correspondant à son statut. Face à cette conception assez fortement déterministe, on comprend que Wrong (1961) ait dénoncé une vision sur-socialisée de l'homme et que Boudon et Bourricaud (1982) aient parlé de conditionnement. Notons toutefois que, de Durkheim à Parsons, les auteurs qui ont développé une telle conception s'intéressaient beaucoup plus à l'enfant et à



son éducation qu'à l'adulte et à ses adaptations professionnelles. D'ailleurs Durkheim ne définissait-il pas l'éducation comme une socialisation méthodique ?

Aujourd'hui, on distingue plus fortement éducation ou formation d'un côté, socialisation de l'autre. Les deux premières désignent des processus explicites d'acquisition de connaissances, qui sont le plus souvent institutionnalisés dans des lieux particuliers sous forme de cursus d'enseignement de durée délimitée. La socialisation est au contraire un processus beaucoup plus informel d'adaptation, qui se passe en des lieux divers (y compris institutionnels) et dure beaucoup plus longtemps et bien au-delà de l'éducation ou de la formation professionnelle. Cette distinction aisée à faire sur le plan conceptuel est plus délicate à établir dans les faits, car la formation reste l'un des moments privilégiés d'une socialisation simultanée. Car ainsi que l'observaient Merton *et al.* (1957) dans leur étude de la formation des médecins que nous reprendrons plus loin, s'y déroule « un apprentissage indirect grâce auquel les valeurs, attitudes et schèmes comportementaux sont acquis comme des sous-produits des contacts avec les enseignants et les pairs, les patients et les autres membres de l'équipe médicale » (p. 41). C'est bien une partie de la socialisation professionnelle.

C'est précisément à l'autre partie que s'intéresse prioritairement la seconde conception de la socialisation, celle des interactionnistes. Hughes le premier a beaucoup insisté sur les relations entre travail et identité. Il pointait ainsi, derrière l'expression imagée de « social drama of Work », la reconnaissance de soi par les autres dans le travail, qui constitue la base de l'identité sociale. Celle-ci se construit au cours d'un processus parcourant plusieurs stades, de l'innocence initiale à l'ajustement final, en passant par l'au-delà du miroir, le choc de la réalité et le dédoublement de soi entre la profession rêvée, qui a attiré, et la profession réelle, beaucoup plus routinière. Ce processus, qui se déroule en grande partie hors formation, se renouvelle chaque fois que l'on change d'emploi et que l'on avance dans ce que Hughes (1958, 1996) appelle la carrière, c'est-à-dire le parcours de toute personne à travers les diverses filières d'emploi qu'elle traverse au cours de sa vie. Il s'agit, selon la terminologie de Berger et Luckman, d'une socialisation secondaire, qui concerne beaucoup plus l'adulte que l'enfant ou le jeune scolarisé, plus l'entreprise que l'institution de formation et plus la formation continue que la formation initiale, même professionnelle. On verra d'ailleurs plus loin que Becker, autre auteur majeur de ce courant qui privilégie la situation et ses interactions sur toute autre considération, prendra au sérieux ce postulat en préférant parler d'adaptation situationnelle plutôt que de socialisation professionnelle (1964). D'ailleurs, selon lui, ce n'est pas cette dernière que l'on trouve dans les formations professionnelles, mais une adaptation à la situation d'étudiant. Ce n'est qu'en situation professionnelle réelle que peut avoir lieu l'adaptation-socialisation souhaitée.

Dubar repère une troisième conception de la socialisation, placée sous le signe de la transaction. Ni holiste, envisageant la société comme un tout intégré, à l'instar des fonctionnalistes, ni individualiste, concevant le social comme l'agrégat de décisions individuelles raisonnablement construites (individualisme méthodologique), ni interactionniste, construisant le social à partir d'une multiplicité de sens subjectifs interagissant en situation, cette conception transactionnelle envisage le social comme un ensemble de transactions entre l'individu et la société. La socialisation est ici définie comme « l'apprentissage individuel et collectif des relations de travail qui conditionnent à la fois la réussite "économique" de l'entreprise (organisation) et la reconnaissance salariale et "identitaire" des individus. » (Dubar, 1996, p. 35). Pour cet auteur, qui dans un



travail collectif avait réinterprété en termes de formes identitaires les logiques salariales découvertes dans une enquête sur les innovations de formation continue des grandes entreprises (Dubar *et al.*, 1989) et a plus tard consacré tout un ouvrage à « La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles », où il développe une théorie de l'identité (1991), le processus de socialisation implique une double transaction biographique (entre l'identité héritée et l'identité possible) et relationnelle (entre l'identité pour soi, la manière dont il se voit ou se voudrait, et l'identité pour autrui, la manière dont il est perçu, avec ses possibilités). Cette théorie transactionnelle de la socialisation et de l'identité a eu un succès certain en France. Mais parce qu'elle s'appuie fortement sur les transactions sociales en milieu de travail, elle a, en France, été mise en œuvre dans des recherches sur les formations professionnelles continues mais pas dans les formations professionnelles initiales, sauf celles qui se déroulent par alternance, et qui donc s'appuient beaucoup sur l'entreprise (Cohen-Scali, 2000 ; Chaix, 2003).

### *Étapes et dimensions de la socialisation*

Au terme de ce trop court parcours des théories de la socialisation, devrait-on s'étonner que dans leur bilan récent sur la socialisation des étudiants dans les filières professionnelles et de recherche de l'enseignement supérieur, Weidman, Twale et Stein (2001), sans ignorer la conception interactionniste, préfèrent partir d'une définition clairement fonctionnaliste de la socialisation, celle de Merton *et al.* (1957, voir ci-après) et n'hésitent d'ailleurs pas à préciser que le schéma analytique qu'ils proposent porte sur les « éléments centraux de la socialisation selon l'approche fonctionnaliste » (p. 22-23) ? Celle-ci rend en effet beaucoup mieux compte du rôle socialisateur qu'ont les formations professionnelles supérieures, à la fois par l'acquisition de connaissances qu'elles organisent, les investissements et renoncements qu'elles exigent et l'implication qu'elles stimulent. Il y a certes eu un considérable débat sur l'importance réelle des institutions de formation dans l'acquisition des rôles professionnels. Certains ont donné une place très importante à la transmission des normes professionnelles, aussi bien en termes de savoirs et de compétences que de valeurs et de comportements (Bragg, 1976 ; Merton *et al.*, 1957), tandis que d'autres, défendant une conception interactionniste, contestaient que de tels savoirs entraînent une véritable implication dans le rôle futur, qui ne peut, selon eux, se produire qu'en situation (Becker et Carper, 1956 (a) et 1956 (b) ; Becker, 1963).

Sans ignorer que la socialisation ne se réduit pas à la phase de formation mais se prolonge pendant toute la vie professionnelle, sans la réduire non plus à cette phase ultérieure, si longue soit-elle, comme le fait Becker, plusieurs auteurs, dont Thornton et Nardi en 1975 ou Weidman, Twale et Stein en 2001, ont souligné que la socialisation était un processus d'acquisition du rôle professionnel marqué par une série de passages entre différents niveaux d'engagement professionnel. Les derniers auteurs cités distinguent 4 étapes, en privilégiant, reconnaissons-le, la phase de formation. Vient d'abord une étape d'anticipation, que l'on pourrait presque dire de socialisation anticipée, selon la terminologie de Merton (1950). Elle comprend les connaissances souvent stéréotypées que l'on a déjà acquises sur la profession choisie et les investissements que l'on y a déjà faits, ne serait-ce qu'en renonçant à d'autres possibles. Ensuite vient une étape d'acquisition du rôle dite formelle, parce qu'elle s'appuie essentiellement sur des enseignements formels, la formation étant conduite en fonction d'attentes normatives largement partagées et explicitées. Dans l'étape informelle qui suit et prend place notamment au cours des stages pratiques, les étudiants apprennent

à répondre aux attentes informelles, celles qui émergent et se transmettent dans les interactions avec les titulaires exerçant en dehors de l'institution de formation (Thornton et Nardi, 1975). Vient enfin l'étape personnelle, pendant les débuts professionnels, au cours desquels « les rôles individuels et sociaux, les personnalités et les structures sociales s'harmonisent » (*op. cit.*, p. 880). Les étudiants intériorisent alors une identité professionnelle qui réconcilie les désaccords entre leur identité antérieure et leur nouveau statut. Si l'on en croit la nombreuse littérature sur la socialisation adulte, avec notamment les travaux de Brim et Wheeler (1966), il faudrait ajouter d'autres étapes. Selon Huberman (1989), pour les enseignants, la personnalité professionnelle évolue en fonction des cycles de vie et des événements historiques que l'on traverse. Mais cela, c'est l'affaire de toute une vie, ce qui dépasse notre objet.

Dans les formations professionnelles initiales, qui nous concernent ici, le processus de socialisation qui traverse les étapes distinguées ci-dessus est mis en œuvre soit de manière linéaire, soit de manière rétroactive ou réflexive. La socialisation linéaire suppose que les différentes composantes du processus, en particulier les dimensions normatives du rôle professionnel à acquérir, soient bien identifiées, largement acceptées par tous et mises en œuvre de manière concordante par les différents acteurs. Le processus est dit linéaire en ce qu'il fonctionne sur une relation mono-directionnelle, à valeur quasi causale, entre les trois grands types de variables : les étudiants, avec leurs caractéristiques d'entrée ; les mécanismes de socialisation pendant la formation, qui doivent leur être adaptés ; les résultats attendus à la fin en fonction des rôles visés et des mécanismes mis en œuvre. Comme le souligne Bragg (1976), l'avantage d'une telle mise en œuvre est sa rationalité : si l'on peut déterminer les résultats attendus de la formation, on peut alors construire le programme qui y conduit en s'appuyant pour ce faire sur l'expérience, la recherche, le sens commun et la tradition. On peut même au besoin le rectifier par une évaluation des résultats au regard des objectifs, ce qui est d'autant plus simple que ces derniers ont été explicités. Le risque, c'est qu'une telle formation, pourtant d'inspiration fonctionnaliste et donc prétendant socialiser plus au futur rôle professionnel qu'au rôle d'étudiant, s'expose, en l'absence de réflexivité et d'évaluation permanente, à rester fixée à la définition initiale du rôle professionnel, et à rater son évolution, à s'éloigner des échanges réflexifs avec le milieu professionnel, bref, à se scolariser progressivement.

La conception plus complexe et réflexive que proposent Stein et Weidman (1989, 1990), bien que d'inspiration fonctionnaliste comme celle de Bragg (1976), évite mieux cet obstacle en complexifiant les relations entre les caractéristiques d'entrée des étudiants, la formation en université, les résultats attendus et les contextes largement externes à l'université, mais pourtant importants, que sont les communautés personnelles et professionnelles, tous éléments qui jouent avant, pendant et après le processus de socialisation proprement universitaire. Contrairement à Bragg, les liens sont ici bi-directionnels, c'est-à-dire que les influences entre les différents éléments sont réciproques. La socialisation est conçue non comme un processus linéaire et causal, mais comme un phénomène complexe, réfléchissant les multiples interactions entre ses éléments constitutifs, un phénomène de développement où ces interactions et leurs conséquences sur les résultats de la formation varient constamment, y compris d'un individu à l'autre. On ne réduit pas ici la socialisation à la simple acquisition d'un rôle professionnel établi. Interviennent aussi l'engagement dans le rôle et même l'identification de la personne à ce rôle, qui est défini à la fois personnellement et collectivement.

Récemment, en 2001, Weidman, Twale et Stein ont élargi la conceptualisation précédente, d'une part en incorporant les étapes de la socialisation de Thornton et Nardi vues plus haut, d'autre part en plaçant au centre de leur schéma conceptuel la partie la plus universitaire du processus, avec d'une part la culture institutionnelle (les programmes et les promotions ou cohortes) et d'autre part les processus de socialisation eux-mêmes, faits d'interaction, d'intégration et d'apprentissage. Autour se trouvent les quatre autres composantes de la socialisation : les candidats, avec leurs antécédents et leurs prédispositions ; les communautés professionnelles (praticiens et associations) ; les réseaux personnels (famille, amis, employeurs) ; la composante finale enfin, la prise de fonction des jeunes professionnels, avec l'engagement qu'elle exige et la stabilisation identitaire qu'elle entraîne.

Toutes les étapes qui ponctuent ce schéma conceptuel, de l'acquisition de savoirs à l'investissement croissant puis à l'implication forte, jusqu'à la prise de fonction finale, qui amène l'engagement professionnel réel et ses remaniements identitaires, toutes ces étapes prennent évidemment des formes différentes selon les branches professionnelles concernées. Pour le montrer, Weidman, Twale et Stein (2001) ont distingué trois grands types de champs professionnels : les plus anciennes facultés d'abord, médecine, droit et théologie ; les masters et doctorats professionnels en gestion, administration publique et administration de l'éducation, travail social, architecture, bibliothéconomie et ingénierie ; enfin les doctorats de recherche des départements disciplinaires de lettres et sciences, préparant aux carrières de la recherche et de l'enseignement. Ainsi le curriculum est en médecine assez fortement déterminé, basé sur l'acquisition de compétences précises, avec des sessions cliniques. En droit, les connaissances dominent tout, la pratique est quasi inexistante. Dans les masters et doctorats professionnels, le programme est moins rigide, avec beaucoup de stages. Dans les doctorats de recherche, pas de programme, mais une forte spécialisation individuelle et la participation à des projets de recherche ou au moins à une équipe.

Les modes d'organisation des études, assez étroitement déterminés en médecine, favorisent la socialisation de groupe (promotion, groupes d'études) et un rapport assez autoritaire et distant aux étudiants, qui n'ont guère de rôle autonome avant l'internat. Dans les masters et doctorats professionnels, l'organisation plus lâche et les étudiants souvent à temps partiel entraînent une socialisation plus individualisée, une indépendance de pensée plus grande, une relation moins formelle et plus aidante de la part des professeurs, plus de suivi individuel et quelques possibilités de rôles autonomes, notamment en tant qu'assistant. Dans les doctorats de recherche, la socialisation devient très vite individualisée, à cause à la fois de la spécialisation des sujets de recherche et de la relation très personnalisée à un directeur de recherche, qui peut être soit très autoritaire et même d'exploitation, soit autonomisante ou même superficielle, soit bienveillante et active, soit enfin formelle et contractuelle (Hockin, 1981). Il apparaît que l'étudiant intellectuellement proche de son directeur bénéficie d'une relation et donc d'une socialisation meilleures. La pensée indépendante et créative est encouragée, et les possibilités de rôles autonomes, comme assistant de recherche ou d'enseignement, sont plus nombreuses qu'ailleurs. Sur bien d'autres points on pourrait comparer les trois grands secteurs professionnels et constater que pour le secteur le plus valorisé de l'université, les doctorats de recherche ouvrant à la carrière universitaire, les méthodes de socialisation ne sont pas les plus modernes, encore que l'on ait tendance à faire évoluer et ouvrir davantage

aujourd'hui la relation jusque-là trop exclusive et trop forte avec le directeur de recherche. Pour conclure, nous allons présenter quelques œuvres majeures sur la socialisation professionnelle en médecine et gestion.

### *La socialisation médicale*

Constatant les multiples sens que sociologues et psychologues ont donnés au terme de socialisation, Merton, dans l'ouvrage qu'il a dirigé avec Reader et Kendall sur l'étudiant en médecine (1957), propose, dans une note terminologique, une définition devenue classique : « processus par lequel les gens acquièrent les valeurs et attitudes, les intérêts, capacités et savoirs – bref la culture qui a cours dans les groupes dont ils sont ou cherchent à devenir membres » (p. 287). Il précise même que « pour l'étudiant en médecine, la socialisation désigne le processus grâce auquel il construit son identité professionnelle (*professional self*) avec ses valeurs, attitudes, savoirs et capacités caractéristiques, les amalgamant dans un ensemble de dispositions plus ou moins consistant qui gouvernera sa conduite dans un grand nombre de situations professionnelles et extra-professionnelles. » Il affirme que ce concept, qui est à ses yeux à la fois sociologique et psychologique, est central dans son étude de la « fabrication » d'un médecin.

Dans cette perspective, deux auteurs du même ouvrage ont essayé de cerner plus précisément les effets socialisateurs de la formation. M.J. Huntington (1957) a montré statistiquement que les étudiants sont de plus en plus nombreux à se percevoir comme médecins plutôt que comme étudiants, au fur et à mesure qu'ils progressent dans leurs années d'études, et notamment au cours des dernières années dites cliniques, où ils ont des contacts plus forts et plus nombreux avec les patients. Certes, il faut nuancer : comme leurs rôles varient en fonction des différents partenaires qu'ils rencontrent dans leur formation, ils se perçoivent surtout comme étudiants avec les autres étudiants et leurs enseignants universitaires, surtout comme médecins avec les malades, et l'un et l'autre avec les infirmières. Il n'empêche que, globalement, les études professionnelles les amènent à se percevoir principalement comme médecins. R. Fox (1957) a analysé comment les études permettent l'acquisition de certaines caractéristiques attendues d'un futur médecin, en prenant le cas de la gestion de ses incertitudes, face à des patients inquiets.

Quatre ans plus tard, Becker, Geer, Hughes et Strauss dans leur ouvrage sur les étudiants en médecine (*Boys in White*, 1961) contestent directement la pertinence de ces résultats et de la conception de la socialisation sous-jacente. Ils n'ont pas constaté l'identification progressive au rôle du médecin, tout simplement parce que, à aucun moment, le système de formation ne permet aux étudiants de remplir ce rôle en pleine responsabilité. Lors des premières années, dites précliniques, ils n'ont pas de contact avec les malades. Et si, de manière un peu idéaliste, ils voulaient au départ tout apprendre de la médecine pour mieux soulager la peine des hommes, ils doivent très vite constater que le programme est beaucoup trop important. Il leur faut donc devenir d'abord des étudiants efficaces, c'est-à-dire qui savent faire les bonnes impasses pour l'examen. Même lorsqu'en fin d'études, lors du cycle clinique, les contacts avec les malades se multiplient, les étudiants ne peuvent pas remplir pleinement le rôle d'un médecin, soignant et soulageant y compris par la relation qu'ils établissent avec le patient. Ce n'est pas « leur » malade, mais celui de leur professeur. Ils n'ont pas à le soigner, mais à apprendre à faire un diagnostic. Ils sont ainsi amenés à voir le malade non comme un être souffrant qu'ils doivent soulager, mais comme un support à symptômes qu'il doit décrypter. Et c'est pourquoi les

étudiants appellent ces années cliniques les années cyniques (Becker et Geer, 1958). Quand apprendront-ils donc leur rôle de médecin ? Quand ils l'exerceront, en situation réelle, nous répond Becker.

Sous-jacente à ces analyses, se trouve une conception de la socialisation déjà entrevue, qui diffère si fortement de celle de Merton que Becker lui a donné un autre nom : l'apprentissage situationnel qui désignait pour lui le fait de s'adapter quotidiennement en apprenant les ficelles nécessaires ; autre expression, plus générale encore, qu'avait développée Becker en 1964 : l'adaptation situationnelle (*situational adjustment*). Il désigne ainsi le processus par lequel les hommes acquièrent les caractéristiques qu'exigent d'eux les situations suffisamment durables dans lesquelles ils s'engagent. On retrouve ici l'importance donnée par les interactionnistes aux situations présentes, capables à elles seules de modifier les personnes, sans avoir recours à des socialisations longuement préparées en d'autres lieux et moments que la situation présente. Becker refuse en effet dans ce même texte (1964), aussi bien l'explication des attitudes et comportements d'aujourd'hui par une socialisation passée que la construction des comportements futurs par la socialisation présente que ferait la formation médicale. À vrai dire, se montrant encore plus provoquant quelques années plus tard, il a intitulé sa contribution à l'ouvrage dirigé par Geer (1972) sur « *Learning to work* » : « L'école est un mauvais lieu pour apprendre quelque chose ». Tout au plus y apprend – on à être élève ou étudiant, dans aucun cas à être un professionnel.

Sortons du paradoxe et de la provocation qu'affectionnent certains auteurs interactionnistes. Il existe bien des dispositifs fonctionnels propres aux formations professionnelles dont le but est moins d'adapter à l'état d'étudiant que de préparer à celui de professionnel. L'un de ces dispositifs qui, aujourd'hui (8), distingue le mieux celles-ci des formations universitaires générales est l'existence de promotions, liées notamment au processus de sélection, qui permet de choisir parmi les candidats ceux qui entreront ensemble en formation. Ces jeunes qui ont franchi ensemble l'examen de sélection, sont entrés ensemble en première année, vont suivre les mêmes cours, affronter les mêmes épreuves, y réagir ensemble et, sauf accident, sortir ensemble de la formation, vont établir entre eux des interactions fortes et même une culture commune, leur permettant de s'adapter collectivement, y compris en les relativisant, aux exigences de leurs professeurs. Peut-on réduire les acquis de leur formation médicale à une simple adaptation situationnelle aux contraintes de leur formation, sans bénéfices extérieurs et ultérieurs, notamment pour l'exercice de la profession ? Dans leur ouvrage final (1963), Becker *et al.* reconnaissent que les étudiants ont connu une évolution de l'idéalisme vague et naïf de la première année à un idéalisme pragmatique qui n'ignore pas les difficultés et les arrangements de la pratique médicale des dernières années. Garderont-ils cette orientation quand ils seront médecins ? Nos auteurs semblent en douter. Mais ils sont moins pessimistes que ne le devint Becker dix ans après, puisqu'ils affirment en conclusion que l'on peut changer la conduite des hommes, non pas en agissant directement sur leurs attitudes et leurs valeurs, mais en changeant simplement les exigences des situations qu'ils doivent affronter.

Ainsi en l'espace de 5 ans, à la charnière des années 50 et 60, deux œuvres de sociologues réputés, appartenant aux deux traditions sociologiques marquantes du moment, ont analysé très différemment la formation et la socialisation des étudiants en médecine. Si l'on en croit Atkinson (1983) dans sa revue des études faites au cours des années 70, Merton, Becker *et al.* furent souvent cités. S'il y eut quelques travaux nouveaux par leur date et leurs données, on ne peut

dire qu'ils étaient conceptuellement novateurs : ils reprenaient les concepts de l'une ou l'autre tradition. Vingt ans après ce jugement d'Atkinson, il semble que ceci reste en partie vrai, si l'on en croit l'interrogation que nous avons faite de plusieurs bases de données bibliographiques américaines. Toutefois, ici comme dans d'autres secteurs professionnels, un nouveau courant semble s'affirmer, qui va au-delà de la conception de la socialisation comme apprentissage des rôles professionnels et intériorisation de la morale et des attitudes professionnelles reconnues. Il s'intéresse plus à la construction des identités professionnelles et à leur différenciation selon les milieux d'exercice, y compris dans la même organisation, l'hôpital par exemple. Cette fois, la conceptualisation vient non de la sociologie, mais des sciences de la gestion.

### *La socialisation en gestion*

Nous évoquerons ici non les travaux trop peu nombreux portant spécifiquement sur la socialisation des étudiants avancés en gestion, mais quelques apports importants des sciences de la gestion à la théorie de la socialisation. Dans un article souvent cité, Van Maanen et Schein (1979) ont proposé les premiers éléments d'une « théorie de la socialisation organisationnelle ». Ils partent d'un constat simple : puisque la socialisation implique la transmission d'informations et de valeurs, c'est un processus d'ordre culturel. Or dans les organisations et entreprises, les manières habituelles de faire, le langage quelque peu spécifique, l'idéologie partagée qui aide à penser la vie commune de travail, les coutumes et rituels qui règlent les rapports avec les collègues, subordonnés, supérieurs et extérieurs, tout cela forme des sous-cultures variées propres à chaque organisation et même à certains de ses services. La socialisation organisationnelle, c'est le processus d'apprentissage par lequel les nouveaux membres d'un service se familiarisent avec la culture qui lui est propre et peu à peu le perçoivent comme les membres plus anciens. Cette socialisation à une culture différenciée peut en partie se faire en formation initiale si l'on en croit Merton. En effet, derrière la fonction manifeste de la Faculté de socialiser tous les étudiants à la profession médicale telle qu'elle est définie par des normes cognitives et morales communes, Merton perçoit une fonction latente, qui est de différencier les étudiants selon leurs résultats en spécialités impliquant des modes d'exercice et finalement des sous-cultures différenciées auxquelles elle doit les initier. Certes une bonne partie de l'esquisse théorique que nous proposons Van Maanen et Schein (1979) concerne la socialisation dans la vie de travail et non en formation initiale. Mais ils distinguent analytiquement six dimensions tactiques dans le processus de socialisation. Ils désignent par là les manières dont l'expérience des individus en transition entre deux rôles est construite par les responsables. Ces dimensions peuvent tout à fait aider à analyser la socialisation dans les formations professionnelles terminales des universités, car leurs étudiants sont bien entre deux rôles, leur transition étant largement organisée par leurs formateurs. Mieux vaut que ces manières soient consciemment pensées, car elles produisent des effets différents et inégalement bénéfiques. Il est donc utile d'examiner ces dimensions analytiques.

La première dimension oppose les socialisations collective et individuelle. Pour la première, il suffit de mettre les personnes en groupe et de leur faire traverser une série d'expériences communes. Cela produit le sentiment d'être embarqué dans le même bateau et développe un certain consensus. Souvent les sujets apprennent et s'influencent entre eux plus que ne le font les agents socialisateurs extérieurs. Cette tactique est bien adaptée lorsqu'on veut construire une solidarité et une identité collective. Les stratégies de socialisation individuelle de



type stage individuel induisent certes des changements personnels, mais beaucoup moins homogènes que les stratégies collectives. Ils dépendent plus de la relation avec l'agent socialisateur, qui a tendance à être pris pour modèle. Ils sont plus souvent associés aux rôles complexes et sont souvent mis en œuvre quand l'identité collective est moins importante que l'appropriation personnelle du rôle.

La seconde dimension oppose les socialisations formelle et informelle. La première renvoie aux pratiques distinguant les futurs professionnels des anciens, soit en mettant les premiers dans des lieux spéciaux, universités et écoles professionnelles, soit en distinguant clairement leur rôle sur les lieux de travail (internes, étudiants en alternance). La socialisation informelle ne donne pas un rôle et un statut particulier aux nouveaux. C'est une tactique de laisser-faire, où la nouvelle recrue apprend par essai-erreur, ce qui peut être coûteux. Aussi la socialisation formelle est plus fréquente lorsque la nature du travail entraîne des risques élevés pour le nouveau venu, les collègues, l'organisation ou les clients. Les socialisations séquentielle et au hasard opposent les processus fonctionnant par étapes ordonnées aux processus dont les étapes sont aléatoires ou changeantes. La première produit des orientations plus attendues. Les processus de socialisation fixe et variable se distinguent par leur durée, déterminée ou non. Les socialisations sérielle ou disjonctive se distinguent par le fait que dans la première les anciens aident les jeunes à assumer le même rôle qu'eux et sont donc des modèles alors que dans la seconde, il n'y a pas de modèle à suivre, ce qui rend cette tactique plus innovatrice. Enfin les socialisations d'investiture ou d'acceptation des caractéristiques particulières de la nouvelle recrue (« on vous aime comme vous êtes »), s'opposent à une socialisation à la fois de désinvestissement (changement de vie, abandon de certains amis, loisirs, etc.), et de mise à l'épreuve (surcroît d'exigences, délégation du sale boulot). On peut trouver toutes ces dimensions de la socialisation dans les formations professionnelles supérieures des universités.

### **La sortie**

Au terme de ses études professionnelles supérieures à l'université, l'étudiant a encore à franchir deux épreuves, obtenir son diplôme et obtenir un emploi. Selon les pays et les secteurs professionnels concernés, la nature du diplôme final, la manière de trouver un emploi, le lien même entre diplôme et emploi varient considérablement. Nous nous contenterons ici de tenter brièvement quelques éclaircissements dans le maquis des pratiques nationales.

Tout organisme de formation a le droit d'attester que ses étudiants ont bien suivi la formation et il peut tenter de le prouver en montrant le résultat de l'examen final, qui atteste le degré d'acquisition des savoirs et compétences visés par la formation. Cela n'est pas suffisant pour les formations donnant accès à des professions, c'est-à-dire à des activités dont les titulaires ont de grands moyens d'action sur leurs « clients », tout en étant peu contrôlables par eux et au total très autonomes. En outre, dès lors que la santé, la sécurité et le bien-être publics sont en cause, il revient constitutionnellement à la puissance publique, c'est-à-dire aux États, de faire en sorte que les activités concernées fonctionnent correctement dans l'intérêt de tous. Cela est fait de deux manières.

Dans les secteurs les plus sensibles, la médecine notamment, où la vie du client est en jeu, l'État réduit l'une des libertés de base, celle d'exercer l'activité de son choix, en réservant étroitement cette activité de soins aux seuls titulaires du diplôme de médecin. Il s'assure également que les candidats ont la compétence



minimum pour exercer la pratique professionnelle et construit enfin des normes d'éthique et de bonne pratique. C'est une procédure d'origine ancienne, que l'on trouve quasiment partout, et même, sous le nom de « licensure », aux États-Unis, où le pouvoir d'État est pourtant limité. Dans les professions moins sensibles (enseignants, comptables, architectes...) l'État se contente de certifier que les candidats ont acquis les compétences minimales pour un exercice correct de la profession, mais sans trop s'occuper de déontologie et en contrôlant l'obtention du diplôme seulement pour ceux qui exercent dans le cadre de certaines institutions ou de certains contrats. Dans les deux cas, derrière le contrôle d'État se cachent en fait des institutions ou commissions largement composées par des experts membres de la profession. Nous n'entrerons pas ici dans le débat que crée la présence de nombreux professionnels du secteur dans une instance chargée de défendre le bien public, y compris contre les intérêts du corps professionnel (Morrison et Carter, 1992). Notons seulement que le contrôle du niveau minimal de compétences se fait par l'intermédiaire d'une procédure de validation ou « accréditation », par laquelle on reconnaît qu'une instance de formation ou un programme d'études répond aux normes et fournit les qualifications exigées pour l'entrée dans la profession.

Logiquement, une fois cette procédure appliquée et le candidat diplômé, rien ne devrait interdire son accès à la profession. Sauf qu'il faut que le nombre de candidats corresponde au nombre d'emplois. Assez souvent l'ajustement s'effectue par *numerus clausus* à l'entrée des études professionnelles, et dans ce cas, pas de problème, le diplôme assure l'accès à l'emploi. Mais très souvent l'ajustement se fait à la sortie, soit par un concours qui sélectionnera parmi les candidats en fonction du nombre d'emplois (concours d'enseignants en France, par exemple), soit par un mécanisme de marchés décentralisés qui sélectionnent les candidats en fonction des besoins locaux. Même si l'essentiel du coût de cette régulation est supporté par les étudiants en cas d'échec, l'université qui les a formés joue un grand rôle, soit par la qualité de la préparation aux concours qu'elle assure, dans le premier cas, soit par sa réputation, qui joue pour la sélection, dans le second.

## LES MÉTHODES

Au cours des dernières décennies, la plupart des innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur ont tenté, selon Béchard, de favoriser « l'interaction et l'interactivité tant pour les étudiants qui collaborent en petits groupes que pour les professeurs en situation d'interdisciplinarité » (2001 : 263). Si les méthodes traditionnelles d'enseignement – cours magistral, travaux dirigés, travaux pratiques – perdurent et demeurent dominantes, on constate néanmoins un élargissement des méthodes et leur enrichissement par l'incorporation de nouveaux aspects, notamment technologiques. Selon Alava et Lougevin (2001), sur un fond de scène caractérisé par l'immobilisme, nous assisterions à une relative diversification des méthodes : celles-ci en général introduisent des activités complexes et une plus grande autonomie laissée aux étudiants, qui doivent alors s'organiser pour acquérir les connaissances nécessaires à la résolution d'un problème.

Cette tendance générale se retrouve dans les formations professionnelles universitaires ; on peut même dire qu'elles ont été souvent le fer de lance de ce mouvement. Cependant, celles-ci, du moins celles que nous avons étudiées, ne se caractérisent pas uniquement par un souci de diversification des méthodes

d'enseignement ; elles ont un souci « clinique », c'est-à-dire une formation qui prend en compte le singulier des contextes et des situations au sein desquels le professionnel doit intervenir et qui le prépare à gérer la complexité, l'incertitude et l'ambiguïté de ces situations.

Inventée à la faculté de Droit de l'Université Harvard au cours de la décennie 1870, **la méthode de cas** s'est répandue dans plusieurs facultés professionnelles, d'abord en **médecine**, puis dans les écoles de **gestion** où elle sert à développer une forme d'intelligence stratégique. En éducation, elle pénétra d'abord la formation des administrateurs scolaires dans les années d'après-guerre, avant d'être utilisée plus récemment, et somme toute encore assez marginalement, en formation des maîtres. Dans tous les cas, cette méthode est apparue comme un outil valable pour développer la façon de penser et de raisonner propre au professionnel en question, et de l'habiliter à gérer des situations incertaines de la pratique professionnelle. Elle lui permet de vivre une démarche de résolution de problèmes à travers des cas qui lui sont soumis.

Convenons avec Christensen et Hansen (cité in Merseth, 1996 : 726) de la définition suivante d'un cas : « *a case is a partial, historical, clinical study of a situation which has confronted a practicing administrator or managerial group. Presented in narrative form to encourage student involvement, it provides data – substantive and process – essential to an analysis of a specific situation, for the framing of alternative action programs, and for their implementation recognizing the complexity and ambiguity of the practical world* ».

Il y a plusieurs types de cas ou plusieurs objectifs poursuivis par la méthode des cas : en effet, celle-ci peut fournir des cas réels ou fictifs, ou des cas exemplaires, typiques de certaines réalités professionnelles ; les cas peuvent être écrits ou « dramatisés » (vidéo) ou les deux. La méthode des cas peut se présenter comme une occasion d'analyser une situation, prendre une décision et résoudre un problème ; en ce sens, elle permet d'apprendre à penser et agir comme un professionnel ; enfin, elle peut stimuler la réflexion personnelle ou la pratique réflexive (Merseth, in J. Sikula, T J. Buttery, E. Guyton, 1996). Les cas peuvent donc être un véhicule privilégié pour présenter un savoir théorique, exercer le jugement professionnel et développer les capacités analytiques des étudiants. Le même cas (s'il est suffisamment complet) peut être utilisé à différents moments d'une formation ; l'accent est alors mis, à chaque fois, sur un aspect différent afin de faire ressortir des principes distincts.

En **formation des maîtres**, du moins en Amérique du Nord, c'est depuis la « *presidential address* » de L. Shulman, en 1986, que cette méthode connaît un regain de faveur, à telle enseigne que l'édition de 1996 du *Handbook of Research on Teacher Education* lui consacre un chapitre entier. À cette époque, Shulman, réfléchissant sur le savoir enseignant, avait souligné l'importance de différents types de savoirs pour l'enseignement ; il avait indiqué divers types de savoir propositionnel – les psychologues cognitivistes parleraient d'un savoir déclaratif – issu ou extrait de la recherche empirique, de l'expérience pratique et du raisonnement éthique ; mais selon lui, ce savoir ne pouvait suffire pour guider les praticiens, ceux-ci devaient pouvoir recourir à ce qu'il a alors appelé un « *case knowledge* », i.e. un savoir d'événements spécifiques, bien documentés et richement décrits (Merseth, 1996 : 723). Il n'est pas certain que le « *case knowledge* » existe véritablement indépendamment du savoir déclaratif : en fait, peut-être serait-il plus juste de considérer la méthode des cas comme une stratégie de transformation du savoir propositionnel en narration d'une pratique qui motive et instruit

les étudiants. Ainsi vue, la méthode des cas est plus proche d'un mode de connaissance que d'un type de savoir particulier.

Depuis 1985, les initiatives se sont multipliées : en 1989, pour la première fois, l'*AERA* intègre à son index des communications la rubrique « *case methods* » ; des ateliers de formation à la méthode des cas sont mis en œuvre, des livres de cas sont publiés et une association de formateurs intéressés par cette méthode voit le jour, la *World Association for Case Method Research and Application* (*WACRA*), dont le secrétariat loge au Bently College, Waltham, Massachusetts.

La méthode des cas peut donner lieu à du travail individuel, des échanges en petits ou en grands groupes ; elle peut s'associer à des simulations ou des jeux de rôles ; elle peut aussi, notamment en formation continue, comprendre l'écriture des cas par les étudiants. Utilisée dans les matières dites fondamentales – histoire, philosophie, psychologie, sociologie de l'éducation – elle pourrait changer la contribution de ces cours à la formation des maîtres et faire de ces matières non plus les bases ou les fondements de la pratique professionnelle, mais davantage des ressources intellectuelles utiles pour comprendre et éventuellement « gérer » la pratique, ou des manières utiles pour discourir sur la pratique.

Selon Merseth, en éducation, mais aussi en gestion et en médecine, il y a peu de recherches évaluatives sur les effets de la méthode des cas. Celles qui existent ont porté soit sur des contenus – par exemple, des perspectives en éducation multiculturelle –, soit sur des capacités – de résolution de problèmes, de prise de décision, d'analyse de perspectives multiples et différentes, d'autonomie personnelle dans la réflexion – soit sur certaines caractéristiques contextuelles dans l'utilisation de la méthode des cas – le rôle des pairs et de la discussion, le rôle du tuteur ou du « *discussion leader* », et l'effet de l'âge, du sexe et de l'expérience des étudiants. Ces études partielles semblent indiquer que les études de cas, lorsqu'elles sont bien encadrées, peuvent effectivement contribuer à une meilleure intégration des éléments généraux et spécifiques de la formation professionnelle, ce que Shulman souhaitait en 1985 : « *I envision case methods as a strategy for overcoming many of the most serious deficiencies in the education of teachers. Because they are contextual, local, and situated – as are all narratives – cases integrate what otherwise remains separated... Complex cases will communicate to both future teachers and laypersons that teaching is a complex domain demanding subtle judgments and agonizing decisions* » (Shulman, 1987, cité in Merseth, 1996).

Selon Chamberland *et al.* (1999), la méthode des cas présente, comme toute méthode pédagogique, des avantages et des limites. Parmi ses principaux avantages, retenons qu'elle « amène la confrontation d'idées et de points de vue différents des apprenants, ce qui favorise : l'ouverture d'esprit ; l'aptitude à adopter provisoirement un point de vue différent du sien pour mieux le comprendre ; le respect des opinions différentes de la sienne ; une plus grande tolérance par rapport à des ambiguïtés découlant de certaines situations de la vie réelle (1999 : 93) ». Elle aide aussi l'apprenant à aborder une situation sous l'angle des faits plutôt que sous celui des préjugés ou des présupposés. Elle développe la capacité d'analyser une situation et peut être motivante, puisqu'elle traite de « vrais » problèmes. Par ailleurs, la méthode des cas est onéreuse : pour le professeur qui doit rédiger le cas et s'assurer que celui-ci recouvre les connaissances à enseigner, cette méthode demande beaucoup de temps ; pour l'étudiant, elle ne permet pas de vérifier, dans l'action, les conséquences des décisions prises après l'analyse du cas ; quelque incertitude demeure chez l'étudiant quant à la pertinence des choix faits. Elle peut aussi mener à une trop grande importance accordée aux éléments

intellectuels de la situation, au détriment des aspects émotifs ou relationnels, ce qui peut conduire à une simplification exagérée du cas et des événements en cause.

Si la méthode des cas est la plus connue des méthodes de formation utilisées dans plusieurs écoles professionnelles, d'autres méthodes semblent, sinon spécifiques aux formations professionnelles, du moins assez répandues et relativement plus fréquentes que dans les secteurs disciplinaires. Pensons par exemple aux ordinateurs et aux **simulations informatiques** en médecine (Barzansky *et al.*, 1993 ; Kettel, 1992), et à diverses formes de **laboratoire de simulation d'activité et de contexte**, permettant aux étudiants de s'approprier les outils d'analyse de situations complexes, singulières et fortement liées à des contextes spécifiques.

Plusieurs méthodes cherchent à maximiser l'interaction entre les étudiants et à accroître leur autonomie. Songeons à diverses formes de travail d'équipe ou de groupes de discussion, à l'enseignement par les pairs, au tutorat, et plus globalement, à l'**apprentissage coopératif** et à ses diverses formes (Kaufman, Sutow, Dunn, 1997). Ces auteurs, dans leur analyse des écrits, identifient six caractéristiques de l'apprentissage coopératif dans l'enseignement supérieur : l'interdépendance positive entre les étudiants, l'interaction sous forme de face-à-face verbal, la responsabilité individuelle, le monitoring collectif des processus de groupe, l'enseignement des habiletés de coopération, et des modalités de regroupement d'étudiants appropriés. Les études anglo-saxonnes recensées par ces auteurs semblent démontrer que l'apprentissage coopératif génère des progrès à la fois au plan des connaissances et aussi au plan des compétences interpersonnelles ou sociales. Tout comme pour la méthode des cas, toute méthode visant à maximiser l'interaction et le travail collaboratif complexifie le rôle de l'enseignant qui devient tout à la fois professeur, facilitateur, modérateur, ressource experte, manager, planificateur de curriculum, observateur, médiateur (« processor »), modèle, instructeur (« coach »), et évaluateur (Kaufman *et al.*, 1997 : 41). En médecine, l'apprentissage coopératif va de pair avec un curriculum de type approche par problèmes.

Dans leur volonté de prendre en compte les réalités professionnelles pratiques, plusieurs formations professionnelles ont développé des méthodes d'analyse de pratiques, notamment en formation continue. Dans plusieurs champs professionnels, et notamment en formation des maîtres, une méthode de formation relativement répandue, et ce depuis plusieurs décennies, est la **vidéo-formation**. Celle-ci permet à un étudiant de préparer et donner une leçon ou un cours devant ses pairs ou des élèves rassemblés à cette fin, d'être filmé et de pouvoir ensuite, en présence d'un tuteur, analyser sa prestation. Ce procédé peut aussi être transposé en formation continue. La vidéo-formation permet de travailler non pas l'acquisition de savoirs, mais le développement de compétences. En ce sens, elle est une méthode de formation typique des formations professionnelles. À cette méthode, des travaux ont été consacrés (cf. pour la France, Mottet, 1996 et 1997, et plus généralement le numéro thématique de la *Revue des Sciences de l'éducation* sur la rétroaction vidéo en recherche et en formation, vol. XXII, n° 3, 1996). F. Tochon, le rédacteur invité de ce numéro thématique, souligne en introduction que si la technologie a dans ce domaine précédé la théorie, il y a néanmoins eu au cours des dernières décennies, trois générations de recherche et de cadres conceptuels distincts qui se sont succédé : « le cadre du traitement de l'information *stricto sensu*, le cadre stratégique, le cadre de la réflexion et de la construction des connais-

sances en commun » (p. 468). Chacun de ces cadres conceptuels fonde une approche de la rétroaction vidéo : l'approche dite du rappel stimulé, celle de l'objectivation clinique et celle de la réflexion partagée. Ainsi, depuis le début des années quatre-vingt-dix, nous serions passés d'une perspective cognitive et objectivante à une perspective réflexive et subjectivante. Ce passage est celui « de l'explication des processus mentaux vers l'exploration des savoirs pratiques et l'élucidation des contextes de la professionnalisation en éducation » (470). Si, dans l'approche dite du rappel stimulé, il s'agit, en confrontant l'étudiant ou le professionnel aux enregistrements de son action, de « lui demander de revivre l'épisode enregistré et de reconstituer les processus mentaux qu'il avait eus au moment où l'expérience était vécue » (p. 477), dans l'objectivation clinique, il s'agit de « repenser l'épisode enregistré et d'exprimer sa compréhension de soi et du processus en cours et les modes de contrôle de cette connaissance et son apprentissage » (p. 478). Enfin, dans la réflexion partagée, il s'agit de « réfléchir avec l'élève, l'étudiant, l'enseignant, l'entraîneur ou le professionnel, aux actions et aux apprentissages afin d'utiliser l'épisode enregistré pour co-construire des savoirs utiles dans le développement personnel et professionnel » (p. 478). Nous sommes, dans ce dernier cas de figure, à la fois dans l'univers de la formation et dans celui de la recherche dite collaborative entre praticiens et chercheurs-formateurs. Notons que les formateurs et chercheurs inspirés par l'ergonomie du travail utilisent aussi cette méthode d'analyse du travail (Durand, 2000).

Afin de faciliter la réflexivité pratique, il est possible de préférer à la vidéo-formation, l'écriture d'incidents critiques, le partage de ces textes et leur réécriture jusqu'à ce que l'ensemble des participants estiment le processus complété et pleinement partagé. Ces textes peuvent être réinvestis en formation, en s'intégrant dans une banque d'incidents critiques, de cas ou de pratiques réflexives (Cifali, à paraître).

Il y a donc un ensemble de méthodes de formation et de recherche qui se sont développées dans le cadre de formations professionnelles universitaires. Quoique notre présentation ne soit pas exhaustive, celles que nous avons analysées – la méthode des cas, les divers modes d'apprentissage coopératif, la vidéo-formation – cherchent toutes à prendre en compte les situations concrètes et singulières d'une pratique professionnelle et à accroître la capacité symbolique et pratique du professionnel, pris individuellement et comme membre d'un groupe de travail, à bien définir les situations auxquelles il est confronté et à y intervenir de manière appropriée et efficace. Comme toute méthode, elles présentent des avantages et des limites, mais elles apparaissent pertinentes aux champs professionnels en question et aptes à prendre en compte la complexité des situations professionnelles qui y prévalent, ainsi que l'éventail des compétences requises pour y agir de manière réfléchie.

## **CONCLUSION**

Dans ce texte, nous avons tenté de montrer que les formations universitaires professionnelles présentaient des caractéristiques spécifiques, au plan des finalités, des curriculums et des bases de connaissances, des modalités institutionnelles et fonctionnelles de formation, de la division du travail de formation, de même qu'au plan des méthodes pédagogiques. Que de chemin parcouru, est-on

amené à constater, depuis Newman, sur la route esquissée par Whitehead et menant à la grande aventure souhaitée par ce dernier de la rencontre de la réflexion et de l'action, aventure dont Schön a renouvelé la valeur et la spécificité épistémologique et qu'incarne la figure emblématique du praticien ou de l'expert réflexif. Tout se passe comme si les formations professionnelles universitaires avaient en quelque sorte dépassé le stade de la prise en compte de trois modèles de référence discutés dans la première partie de cette note de synthèse, pour tendre à une forme curriculaire (ce terme étant ici pris dans son acception anglo-saxonne très large) qui les dépasse, mais en intègre des éléments essentiels. Ce dépassement ou cette autonomisation sont variables d'un champ professionnel à l'autre, et ne sont pas sans créer des tensions, ainsi qu'on le soulignera plus avant dans cette conclusion, mais notre analyse indique qu'il y a néanmoins des signes d'avancement sur cette voie, et une intention d'aller en ce sens. Rappelons aussi que le développement et la croissance des études supérieures de type professionnel sont de nature à renforcer ce processus, pour autant qu'elles contribuent au développement des bases de connaissances des secteurs professionnels.

Par rapport aux secteurs disciplinaires universitaires, les formations professionnelles ici analysées se différencient par la construction et l'organisation de bases de connaissances en fonction de principes autres que disciplinaires et liés aux dimensions jugées essentielles de l'acte professionnel, par des curriculums de formation qui, allant au-delà de la transmission des connaissances et de la couverture systématique d'un champ de connaissance, cherchent à développer chez le futur professionnel les savoirs, savoir-faire et savoir-être constitutifs de la professionnalité et de l'identité du groupe professionnel, par l'approche par compétences et l'apprentissage par problèmes, combinant tout à la fois un fort investissement cognitif et une pensée stratégique, par des modalités institutionnelles de formation rendant centrales des activités de formation alternée et des stages de diverse nature, et menant à l'institutionnalisation de l'interface université/milieu de pratique – par exemple sous la forme des hôpitaux universitaires ou des écoles associées – par des modalités fonctionnelles orientées vers une forte intégration et socialisation des recrues, et par des méthodes pédagogiques comme la méthode des cas, la simulation en laboratoire et la vidéo-formation, l'analyse des pratiques, l'apprentissage coopératif, de nature à permettre la prise en compte de la singularité des situations et l'unicité des acteurs concernés. Tout cela témoigne d'un processus de spécification des formations professionnelles en milieu universitaire qui en font des univers reconnaissables et différents des formations disciplinaires. Ces formations sont universitaires par l'incorporation, la production et la diffusion d'un savoir de haut niveau et par l'exigence faite aux étudiants de mettre en branle des processus cognitifs de grande complexité dans leur appropriation de la base de connaissances et des capacités à s'en servir de manière appropriée ; mais elles sont aussi différentes des formations disciplinaires par leur multidimensionnalité, leur complexité, leur référence et leur prise en compte d'un monde professionnel certes structuré et normé, mais aussi caractérisé par la singularité des contextes, des situations et des acteurs.

Il nous semble que l'ensemble de ces caractéristiques, ainsi que leur développement à travers l'histoire de ces champs professionnels, pointe vers l'existence d'un processus de distanciation et d'autonomisation croissante des formations professionnelles par rapport aux modèles de référence canoniques au sein de l'institution universitaire. Pour illustrer cette hypothèse, nous avons référé à trois champs de formation professionnelle, la médecine, la gestion et l'éducation. Il apparaît que ces processus de distanciation et d'autonomisation varient dans



leur avancement d'un champ à l'autre, en fonction du statut de la profession (majeure ou mineure, profession reconnue ou semi-profession, pour reprendre des catégories courantes), du caractère ancien ou récent de sa présence au sein de l'université, de l'avancement dans la construction/organisation de la base de connaissances et de structuration/intégration du groupe professionnel lui-même. En ce sens, la médecine apparaît plus avancée que les deux autres champs analysés.

Cette autonomisation est fortement liée au double mouvement de disciplinarisation et de professionnalisation. En effet, la construction et l'organisation d'une base de connaissances en fonction de dimensions de la pratique professionnelle non seulement fonde la prétention à une expertise unique, mais aussi assure à cette expertise une haute teneur proprement cognitive, ce qui après tout est la marque de commerce de l'université.

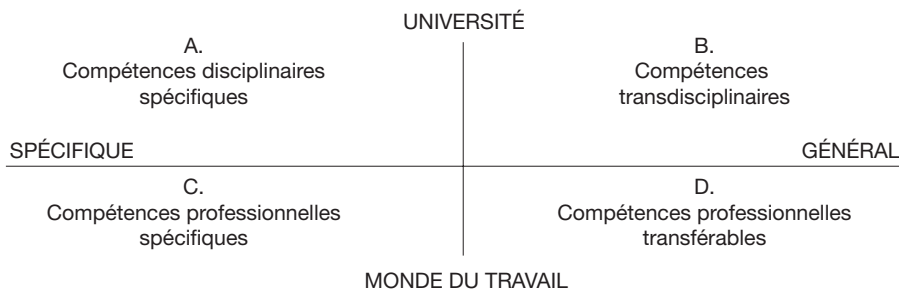
Au terme de cette première analyse et de cette esquisse de problématisation de la spécificité des formations professionnelles universitaires, l'actualité universitaire nous rappelle que le débat sur cette question n'en continue pas moins et que cette autonomisation, fonction d'une spécificité actualisée et reconnue, est loin de faire l'unanimité et n'est donc pas un acquis à tout jamais irréversible. À cet égard, les deux points de vue suivants apparaissent emblématiques des termes actuels du débat, à savoir les points de vue opposés de R. Barnet (1994) et de I. Weijers (1998).

Dans un ouvrage de 1994 intitulé *The Limits of Competence*, R. Barnet propose d'analyser les curricula de formation universitaire à partir de deux axes : le premier axe situe les curricula selon que leur contenu est déterminé par l'état des savoirs et les problématiques débattues à l'intérieur des communautés académiques constituées ou au contraire, selon que ce contenu est déterminé par des intérêts logés à l'extérieur du monde universitaire, dans le monde de l'action et du travail ; sur le second axe, divers curricula occupent différentes positions selon qu'ils sont organisés en fonction d'intérêts épistémiques spécifiques (disciplinaires) ou selon qu'ils poursuivent des finalités générales qui transcendent les disciplines. Le croisement de ces deux axes (interne/externe et spécifique/général) donnent quatre champs curriculaires théoriques possibles, chacun étant prioritairement dévoué au développement : 1) de compétences disciplinaires spécifiques (champ A), 2) de compétences transdisciplinaires (champ B), 3) de compétences professionnelles spécifiques (champ C) et 4) de compétences personnelles transférables (champ D) (Barnet, 1994 : 62).

Barnet estime qu'au cours des dernières décennies, l'enseignement supérieur a vu les pôles externe et général prendre de l'importance au détriment des pôles interne et spécifique. En témoignent les discours sur l'ouverture inter, multi ou transdisciplinaire ainsi que le souci de former à l'université des diplômés dotés de compétences monnayables et transférables sur un marché du travail de plus en plus mobile et changeant. Barnet s'inquiète de cette évolution générale des curricula de l'enseignement supérieur : s'il reconnaît que l'université a toujours été engagée dans le développement de compétences et dans des formations professionnelles, et que donc un élément de continuité historique est ici indéniable, il demeure convaincu que l'importance récente des intérêts extérieurs est responsable d'une rupture dans la continuité historique de l'idée d'université (1994 : 67).



## Axes de développement et champs curriculaires dans l'enseignement supérieur



Barnet opère une distinction entre les notions de compétence et de définition de situations. Cette distinction lui permet de définir ce qu'il estime être une formation professionnelle véritablement universitaire. En effet, pour Barnet,

*« if Higher education is in part the acquisition of skills, we must conclude that a higher education must develop that double capacity : the ability to frame a situation in a range of possible ways and the capacity to identify the appropriate skills to bring to bear on the situation as defined. This interim point is significant. Alone, it indicates that a higher education cannot be skills based. In a genuinely higher education, skills will, at most, form part of the repertoire of capacities to be developed and which graduates will, with discrimination and care, deploy or not according to their reading of a situation.*

*Higher education, accordingly, is a meta-education, in which students develop the emancipatory capacities to call upon a range of skills in the context of their reading of a situation » (1994 : 58).*

À nos yeux, ce point de vue qui cherche à marier la maîtrise de compétences professionnelles spécifiques et la lecture critique et émancipatoire des situations d'exercice de ces compétences est compatible avec une vision large, ouverte et critique de la professionnalisation de certaines formations universitaires. D'ailleurs, Barnet appelle de ces vœux ce type de professionnalisation, qu'il nomme « *liberal vocationalism* » présenté en ces termes :

*« What is required, on this view of professionalism, is less competence and more critical reflection (Grundy, 1987). Professionalism – even the professionalism of scientists (Feyerabend, 1975) – can become an ideology, a set of dogmas. A genuine higher education for the professions will not be content with reflecting the professionally defined competences but will insert alternative modes of reasoning, action and reflection into the curriculum. An adequate professional education cannot rest content with the contemporary definitions of professionalism but must seek to inform the dominant professional ethic. The hope must be that it is possible to integrate vocational and educational aims into a liberal vocationalism (Brennan and Silver, 1988). If it is to be more than a slogan, liberal vocationalism must amount to a curriculum aimed at both self-enlightenment and societal enlightenment » (1994 : 81).*

On le voit, en définitive, Barnet reprend et soutient une position classique, pour lesquelles les formations professionnelles doivent s'appuyer sur l'université et les disciplines qu'elle abrite en son sein, pour être en mesure de résister efficacement aux demandes de professionnalisation étroite incompatibles avec l'idée traditionnelle d'université. Par elles-mêmes, les formations professionnelles semblent, selon lui, incapables de résister aux pressions externes.

Cette vision des choses est discutable et revient à dénier à toute formation professionnelle une capacité autonome de réflexivité et de critique, et une volonté de se constituer en espace de délibération sur l'action professionnelle, ses dimensions et ses enjeux. Elle réduit aussi la notion de compétence à un savoir-agir dans une situation prédéfinie et cadrée. Nous ne partageons pas ce point de vue et les analyses présentées dans cette note de synthèse tendent à montrer que les formations professionnelles, notamment celles qui s'inspirent du modèle du praticien réflexif et qui adoptent une vision large de la notion de compétence, sont en mesure de développer une réflexivité critique de l'action.

I. Weijers (1998) dans le cadre d'une discussion des rapports entre l'université et la société du savoir (Baggen *et al.*, 1998), avance un point de vue avec lequel nous sommes davantage en accord. En effet, pour cet auteur,

*« educating reflective specialists does not mean introducing something “general” alongside specialist study. It means a deepening and broadening of specialist education itself, constantly raising the student's capacity to reflect on practice, to bring theory to the surface and to articulate the principles embedded in it. The ability to subsume experience within a growing and more inclusive theoretical framework is crucial here. What I have in mind is not squeezing in a number of subjects in specialist studies – methodology, philosophy, history, etc. My argument is that we have to adjust or change the character of these specialist studies themselves, that is, to make them more reflective, meaning more “philosophical” and “historical”. Reflectivity presupposes active knowledge of the history of a discipline, the development of its foundations, the emergence and evolution of its “big questions” and the vicissitudes of its solutions » (1998 : 73)*

Weijers soutient donc la thèse de la réflexivité au cœur de la pratique et de la formation, et non pas d'une réflexivité construite en extériorité. Dans cette visée d'approfondissement – « aller au fond des choses » –, au lieu de s'en éloigner – « prendre de la distance » –, l'intégration adaptée et dialectique des sciences humaines et sociales dans les formations professionnels s'avère utile et féconde, dans la mesure où celles-ci se confrontent aux enjeux professionnels et contribuent véritablement à la formation de ce qu'elle nomme des « experts responsables des conséquences de leur savoir » :

*« On the one hand, it is not the task of our universities to form good characters, as Bloom and others would have it. I do not think it is the task of the university to try and form men of good character, but to educate responsible experts. On the other hand, it is the task of higher education to form experts who have learned to consider their specialist knowledge in a wider historical and social context and to reflect collectively on its philosophical and ethical implications. I do not think that we need a new moral elite of testifying intellectuals nor a new elite of intellectuals who know their classics. What we need is the formation of a large number of experts who feel themselves responsible for the consequences of their knowledge » (1998 : 73)*

Weijers s'inspire de l'épistémologie de Schön et sa pensée laisse entrevoir que le modèle du praticien réflexif permet la rencontre et constitue une synthèse originale du monde de la réflexion et de celui de l'action que Whithehead souhaitait dans la première moitié du vingtième siècle.

Ces deux points de vue témoignent de ce que le débat continue, dans des termes que reconnaîtraient aisément les philosophes qui l'ont initié il y a longtemps déjà. En même temps ils indiquent le chemin parcouru.

Raymond Bourdoncle  
PROFEOR  
Université de Lille 3  
Claude Lessard  
LABRIFROF-CRIFPE  
Université de Montréal

## NOTES

- (1) Des nouveautés partielles, en ce qu'elles ont été proposées par les réformateurs de l'enseignement tout au long du XX<sup>e</sup> siècle.
- (2) Mieux vaudrait dire centrés sur la production, car tous les stages sont centrés sur la pratique, qu'ils répondent aux exigences de l'entreprise ou à celles de la formation, qui elles peuvent s'opposer.
- (3) Parmi ces Centres de Pédagogie, mentionnons celui de la California Polytechnic State University, centré sur la formation d'enseignants provenant de groupes minoritaires, celui de la Miami University en Ohio, celui de Montclair State College au New Jersey, centré sur la formation des maîtres pour les contextes urbains ; celui de la Texas A et M University, celui de l'Université de Washington (port d'attache de Goodlad), celui du Wheelock College in Boston, celui de l'University of Wyoming et celui que soutient un consortium d'institutions de la Caroline du Sud.
- (4) Goodlad, au terme de son étude de la formation des maîtres dans 29 universités américaines, était assez critique face à ce qu'il y a trouvé : une formation qui utilise peu la socialisation par les pairs et produit des novices individualistes, peu aptes à pratiquer le travail d'équipe et la collégialité ; des universités qui survalorisent la recherche et dévalorisent l'enseignement et par là, la formation pédagogique des enseignants ; des programmes fragmentés et peu intégrés dans leurs composantes disciplinaires, pédagogiques et pratiques ; un trop fort accent sur la classe et une priorité insuffisante accordée à l'école ; l'érosion des cours dits fondamentaux en histoire, philosophie et sociologie de l'éducation (Goodlad, 1990a).
- (5) À propos des PDS, Hargreaves écrit : « *Professional development schools... can easily become Disney Worlds of development, special spaces that simulate ideal conditions of teaching and learning, but which prepare people poorly for the real schools in which their careers will soon begin* » (1997 : 107).
- (6) Il s'agit de l'Arkansas (dont le président Clinton a été le gouverneur), la Floride, la Géorgie et la Caroline du Nord.
- (7) Même si le NBPST a le soutien de l'American Federation of Teachers et de la National Education Association, les conséquences de la reconnaissance de l'excellence en enseignement, c'est-à-dire la différenciation éventuelle des statuts et des rémunérations, demeurent controversées.
- (8) Jadis, il y avait dans la formation des enseignants et de manière différente dans celle des médecins des dispositifs de socialisation forts. L'internat permettait de régler assez fortement la vie des futurs médecins et instituteurs en même temps qu'il permettait de contrôler pour ces derniers leurs contacts avec l'extérieur. L'uniforme des instituteurs, la blouse blanche de l'interne aidaient aussi à la socialisation, puisqu'il amenait autrui à vous percevoir d'abord en fonction de votre rôle professionnel.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALAVA S., LANGEVIN L. (2001). – L'université entre l'immobilisme et le renouveau, p. 423-256. **Revue des Sciences de l'Éducation**, numéro thématique consacré à « l'université, un espace d'innovation pédagogique ? », vol. XXVII, n° 2.
- ALBANESE M.A., MITCHELL S. (1993). – Problem-Based Learning : A Review of Literature on its Outcomes and Implementation Issues. **Academic Medicine**, vol. 68, p. 52-81.
- ALTET M. (1998). – Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de « l'enseignant-professionnel » et une culture professionnelle d'acteur ? , p. 71-86. *In* M. Tardif, C. Lessard, C. Gauthier, **Formation des maîtres et contextes sociaux**. Paris : PUF (Éducation et formation).
- ATKINSON P. (1983). – The reproduction of professional community. *In* R. Dingwall, P. Lewis (eds), **The sociology of the professions : doctors, lawyers and others**. Basingstoke : MacMillan.
- ATKINSON P. (1998). – La formation initiale des enseignants dans l'école : une exploration de la contribution distincte d'enseignants du milieu scolaire et de professeurs d'université dans le cadre de partenariats. *In* D. Raymond et Y. Lenoir, *op. cit.*, p. 155-174.
- BACHELARD P. (1994). – **Apprentissage et pratiques d'alternance**. Paris : L'Harmattan.
- BAGGEN P., TELLINGS A., HAAFTEN W. (eds.) (1998). – **The University and the Knowledge Society**. Bemmell : Concorde Publishing House.
- BARBIER J.-M. (dir.) (1996). – **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris : PUF.
- BARNET R. (1994). – **The Limits of Competence, Knowledge, Higher Education and Society**. Londres : The society for Research into higher Education, Open University Press.
- BARROWS H.S. (1996). – Problem-Based Learning in Medicine and Beyond : a Brief Overview. *In* L. Wilkerson, W. H. Gijsselaers (eds.), **Bringing Problem-Based Learning to Higher Education : Theory and Practice**, Jossey-Bass Publishers, coll. New Directions for Teaching and Learning, n° 68, p. 3-12.
- BARZANSKY B. *et al.* (1993). – A View of Medical Practice in 2020 and its Implications for Medical School Admission. **Academic Medicine**, vol. 68, n° 1, p. 31-34.
- BÉCHARD J.-P. (2001). – L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits, p. 257-282. **Revue des Sciences de l'Éducation**, numéro thématique consacré à « l'université, un espace d'innovation pédagogique ? », vol. XXVII, n° 2.
- BECKER H.S., GEER B. (1997). – La culture étudiante dans les facultés de médecine, p. 271-284. *In* J.-C. Forquin, **Les sociologues de l'Éducation américains et britanniques, présentation et choix de textes**. Paris : INRP ; De Boeck Université.
- BECKER H.S. (1964). – Personal change in adult life. **Sociometry**, 27 (1), p. 40-53. Communication présentée à la Social Science Research Council Conference on Socialization Through the Life Cycle, New York, 17 mai 1963.
- BECKER H.S., CARPER J. (1956a). – The development of identification with an occupation. **American Journal of Sociology**, 61(4), p. 289-298.
- BECKER H.S., CARPER J. (1956b). – The elements of identification with an occupation. **American Sociological Review**, 21(3), p. 341-348.
- BECKER H.S., GEER B. (1958). – « The Fate of Idealism in Medical School ». **American Sociological Review**, 23(1), p. 50-56.
- BECKER H.S., GEER B. (1961). – **Boys in white. Student culture in medical school**. Chicago : University of Chicago Press.
- BLAKE D. *et al.* (1997). – The role of higher education tutor in school-based ITT in England and Wales. **Teachers and Teaching : Theory and Practice**, n° 3, p. 189-204.
- BOUDON R., BOURRICAUD F. (1982). – **Dictionnaire critique de la sociologie**. Paris : PUF.
- BOURDONCLE R. (1993). – L'évolution des sciences de l'éducation dans la formation initiale des enseignants en Angleterre. **Revue des sciences de l'éducation**, 19(1), p. 133-151.
- BOURDONCLE R., HEDOUX J. (dir.) (1996). – **Une fonction et deux statuts. Étude différentielle de la fonction d'accueil chez les enseignants maîtres formateurs et chez les maîtres d'accueil temporaires**. Lille, IUFM et Université Charles de Gaulle.
- BOURGEON G. (1979). – **Socio-pédagogie de l'alternance**. Paris : UNMFREO.
- BOUTIN G., JULIEN L. (2000). – **L'obsession des compétences, son impact sur l'école et la formation des enseignants**. Montréal : Éditions Nouvelles.
- BRAGG A.K. (1976). – **The socialization process in higher education**. ERIC/AAHE Research Report 7, Washington, DC : American Association for Higher Education.
- BRASSARD A. (2000). – L'institutionnalisation du champ d'études de l'administration de l'éducation : une analyse critique de l'expérience québécoise. **Revue française de pédagogie**, n° 130, janvier-février-mars, p. 15-28.
- BROWNELL ANDERSON M. (1997). – In Progress : Reports of New Approaches in Medical Education, annual, peer-reviewed collection of reports on innovative approaches to medical education. **Academic Medicine**, vol. 72, n° 5, p. 409-467.
- BURTON D. (1998). – The Changing Role of the University Tutor Within School-based Initial Teacher Education. **Journal of Education for Teaching**, 24(2), 129-146.
- CALDERHEAD J. (1996). – Reform in Teacher Education : Lessons from the United Kingdom. *In* M. Tardif, C. Lessard, C. Gauthier (1998), *op. cit.*, p. 87-104.

- CALDWELL B.J., CARTER E.M. (1993). – **The Return of the Mentor**. London : Falmer Press.
- CAPEN S.P. (1953). – **The Management of Universities**. Buffalo, Fosteret Steward Publishing Corp.
- CHAIX M.-L. (2003). – Du technicien à l'ingénieur : Les transitions identitaires dans les Nouvelles Formations d'Ingénieurs en formation continue. **Recherche et formation**, n° 41.
- CHAMBERLAND G., LAVOIE L. et MARQUIS D. (1999). – **20 Formules pédagogiques**. Québec : Les Presses de l'université du Québec.
- CHAPOULIE J.-M. (1987). – **Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne**. Paris : Ed de la Maison des Sciences de l'homme.
- CIFALI M. (à paraître). – Variations autour d'un dispositif d'enseignement. texte d'une intervention au symposium « La place des sciences humaines et sociales dans l'expertise et les savoirs professionnels des enseignants, dans le cadre des Rencontres du Réseau Éducation et Formation (REF), Montréal, UQAM, 10 au 12 avril 2001.
- CLARK A.R., NEAVE G.R. (eds.) (1992). – **The Encyclopedia of Higher Education**, vol. 1, 2, 3. Pergamon Press.
- COHEN-SCALI V. (2000). – **Alternance et identité**. Paris : PUF.
- CONRAD A.-F., BOLYARD MILLAR S. (1992). – Curriculum : Graduate. In B.R. Clark, G. R. Neave (eds.), **The Encyclopedia of Higher Education**, vol. 1, 2, 3. Pergamon Press. pp. 1557-1566.
- CRAHAY M. (1996). – **Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?** Paris : De Boeck Université (Pédagogies en développement).
- CRAHAY M. (2000). – **L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis**. Paris : De Boeck Université (Pédagogies en développement).
- DAVIES C. (1997). – Problems about Achievement of Shared Understandings about ITE between Schools and University. In D. McIntyre (ed), **Teacher Education Research in a New Context : The Oxford Intership Scheme**. London : Paul Chapman Publ.
- DECOMPS A., MALGLAIVE G. (1996). – Comment asseoir le concept d'université professionnelle ?, p. 57-72. In J.-M. Barbier (éd.), **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris : PUF (Pédagogie d'aujourd'hui).
- DINGWALL R., LEWIS P. (eds). – **The sociology of the professions : doctors, lawyers and others**. Basingstoke : MacMillan.
- DINHAM S.M., STRITTERT F.T. (1983). – Research on Professional Education. In M.E. Wittock (ed.), **Handbook of Research on Teaching**. New York : MacMillan, p. 952-970.
- DUBAR C. (1991). – **La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles**. Paris : A. Colin.
- DUBAR C. (1994). – La socialisation : paradigmes, méthodes et implications théoriques. In B. Francq, C. Maroy (eds), **Formation et socialisation au travail**. Bruxelles : De Boeck, p. 25-40.
- DUBAR C., DUBAR E., FEUTRIE M. *et al.* (1989). – **Innovations de formation et transformation de la socialisation professionnelle**. Lille : Lastrée (ronéo).
- DURAND M. (2000). – **Se former par l'activité : outils d'analyse de l'apprentissage en situation**. Biennale de l'éducation et de la formation. Paris, Sorbonne, avril 2000.
- FARGASON A., EVANS H., ASHWORTH C., CAPPER S. (1997). – The Importance of Preparing Medical Students to Manage Different Types of Uncertainty. **Academic Medicine**, vol. 72, n° 8, 688-692.
- FENWICK T., PARSONS J. (1998). – Boldly solving the world : a critical analysis of problem-based learning as a method of professional education. **Studies in the Education of Adults**, vol. 30, n° 1, p. 53-66.
- FLEXNER A. (1910). – **Medical Education in the United States and Canada**, n° 4. Princeton (N.J.) : Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- FLEXNER A. (1925). – **Medical Education, a Comparative Study**. Trad (1927) : **La formation du médecin en Europe et aux États-Unis**. Paris : Masson.
- FORQUIN J.-C. (1997). – **Les sociologues de l'Éducation américains et britanniques, présentation et choix de textes**. Paris : INRP ; DeBoeck Université.
- FOX E. (1995). – Medical Ethics Education : Past, Present and future. **Academic Medicine**, vol. 70, n° 9, p. 761-769.
- FULLAN M., GALLUZZO G., MORRIS P., WATSON N. (1998). – **The Rise and Stall of Teacher Education Reform**. Washington, Dc : American Association of Colleges for Teacher Education.
- FULTON O. (1984). – Overview of Access and Recruitment to the Professions. In S. Goodlad, *op. cit.*, p. 83-92.
- FURLONG J. (1994). – The rise of the Mentor in British Initial Teacher Training, In R. Yeomans, J. Simpson (eds), **Mentorship in the Primary School**. London, Falmer Press.
- GAGE N.L. (dir.) (1963). – **Handbook of Research on Teaching**. A Project of the American Educational Research Association. Chicago : Rand McNally.
- GAGE N.L. (1985). – **Hard Gains in the Soft Sciences. The Case of Pedagogy**. Bloomington, IN : Phi Delta Kappa's Center for Evaluation.
- GAUTHIER C. *et al.* (1997). – **Pour une théorie de la pédagogie, Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants**. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- GEAY A. *et coll.* (1999). – Actualité de l'alternance. **Revue française de pédagogie**, n° 128, p. 107-125.
- GEIGER R.L., NUGENT M. (1992). – Business Schools Europe, p. 1071-1076. In B.R. Clark, G.R. Neave (eds.), **The Encyclopedia of Higher Education**, vol. 2 : analytical perspectives. Pergamon Press.
- GEER B. (1997). – Qu'est-ce qu'enseigner ? In J.-C. Forquin, **Les sociologues de l'Éducation américains**



- et britanniques, présentation et choix de textes. Paris : INRP ; De Boeck Université. pp. 285-298.
- GIJSELAERS W.H. (1996). – Connecting Problem-Based Practices with Educational Theory. *In* L. Wilkerson, W. H. Gijsselaers, eds., **Bringing Problem-Based Learning to Higher Education : Theory and Practice**, Jossey-Bass Publishers, coll. New Directions for Teaching and Learning, n° 68, p. 13-32.
- GOODLAD S. (1984). – **Education for the Professions. Quis custodiet... ?** Guildford (Surrey) : SRHE & NFER-Nelson.
- GOODLAD J., SODER, R. et SIROTNIK, K.A. (1990a). – **Places Where Teachers Are Taught**. San Francisco : Jossey-Bass.
- GOODLAD J., SODER, R. ET SIROTNIK, K.A. (1990b). – **Teachers For Our Nation's Schools**. San Francisco : Jossey-Bass.
- HAGER P. (1996). – Professional Practice in Education, Research and Issues. **Australian Journal of Education**, 40(3), p. 235-247.
- HARGREAVES A. (1995). – Toward a Social Geography of Teacher Education, p. 3-39. *In* N.K. Shimahara, I.Z. Holowinsky (eds.), **Teacher Education in industrialized nations : issues in changing social contexts**. New York, Garland.
- HARGREAVES A. (1997). – The Four Ages of Professionalism and Professional Learning. **Unicorn**, vol. 23, n° 2, p. 86-114.
- HENRY N.B. (ed.) (1962). – **Education for The Professions. The Sixty First Yearbook of the National Society for The Study of Education**. Chicago : University of Chicago Press.
- HOCKIN R. (1981). – **Symbiosis and socialization : A sociological examination of Ph. D. advising**. Ph. D. dissertation, University of Minnesota.
- HOLMES GROUP (1986). – **Tomorrow's Teachers ; (1990), Tomorrow's Schools ; (1995), Tomorrow's Schools of Education**. East Lansing, MI : The Holmes Group.
- HOUSSAYE J. (dir.) (1996). – **Pédagogues contemporains**. Paris : Armand Colin, formation des enseignants (Coll. Enseigner). Chapitre consacré à J. Goodlad et rédigé par R. T. Osguthorpe, p. 99-135.
- HUBERMAN M. (1989). – **La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession**. Genève : Delachaux et Niesté.
- HUGHES E.C. (1958). – **Men and Their Work**. Glencoe : The Free Press.
- HUGHES A.C. (1996) – **Le regard sociologique, essais choisis**. Paris : Éditions EHESC.
- IMIG D. (1997). – Professionalization or Dispersal : A Case Study of American Teacher Education. **Peabody Journal of Education**, vol. 72, n° 1, p. 25-34.
- JUDGE H. (1996). – La montée des tuteurs. Entretien avec R. Bourdoncle. **Recherche et Formation**, n° 22, p. 127-139.
- KAUFMAN E., SUTOW K., DUNN (1997). – Three Approaches to Cooperative Learning in Higher Education. **La revue canadienne de l'enseignement supérieur**, vol. XXVII, n° 2-3, p. 37-66.
- KETTEL L. (1992). – Current Status and Direction of Medical Education in the U.S., **American Journal of Pharmaceutical Education**, vol. 56, n° 1, p. 57-60.
- KERRY T., MAYES A.S. (1995). – **Issues on Mentoring**. London : Routledge.
- LABAREE D.F. (1995) – The Lowly Status of Teacher Education in the United States : The Impact of Markets and the Implications for Reform. *In* N.K. Shimahara, I.Z. Holowinsky (eds.), **Teacher Education in industrialized nations : issues in changing social contexts**, USA, Garland.
- LESSARD C., BOURDONCLE R. (1998). – Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques : utilités et limites, *In* D. Raymond, Y. Lenoir (éds.), **Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de l'éducation à l'enseignement**. Québec et Belgique : AQUFOM et DeBoeck Université (Perspectives en éducation) pp. 11-33.
- LESSARD C. (2002). – Le groupe Holmes : sa vision de l'enseignement et de la formation à l'enseignement. **Politique d'éducation et de formation, analyses et comparaisons internationales**.
- LESSARD C., BOURDONCLE R. (2002). – Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? 1. Conceptions de l'université et formation professionnelle. **Revue française de pédagogie**, n° 139, avril-mai-juin, p. 131-154.
- MALGLAIVE G. (1995). – Apprentissage. Une autre formation pour d'autres ingénieurs. **Formation Emploi**, n° 53, p. 85-99.
- McCONNELL T.R., ANDERSON G.L., HUNTER P. (1962). – The University and Professional Education. *In* N.B. Henry, *op. cit.*, p. 254-280.
- McINTYRE D. (ed) (1997). – **Teacher Education Research in a New Context : The Oxford Internship Scheme**. London : Paul Chapman Publ.
- MERSETH K.M. (1996). – Cases and Case Methods in Teacher Education, pp. 722- 744. *In* J. Sikula, T. J. Buttery, E. Guyton (eds.), **Handbook of Research on Teacher Education**, 2<sup>e</sup> éd. New York : Simon et Schuster Macmillan, Prentice Hall International.
- MERTON R.K., READER M.D, KENDALL P.L (1957). – **The Student Physician**. Cambridge (Mass.) : Harvard University Press.
- MOTTET G. (1996). – Du voir au faire. Le trajet de la vidéo-formation. **Recherche et formation**, n° 23, p. 29-54.
- MOTTET G. (1997). – La vidéo, un outil de construction des compétences professionnelles des enseignants. *In* G. Mottet (dir.), **La vidéo-formation : autres regards, autres pratiques**. Paris : L'Harmattan.
- MINTZ S.M. (1996). – Aristotelian Virtue and Business Ethics Education. **Journal of Business Ethics**, vol. 15, n° 8.
- O'REILLY D., CUNNINGHAM L., LESTER S. (éds.) (1999). – **Developing the Capable Practitioner, Professional**

- Capability Through higher Education.** London : Kogan Page.
- PARKER F. (1993). – **Reforming U.S. Teacher Education in the 1990s.** School of Education and Psychology, Western Carolina University, ERIC 58084.
- PELPEL P. (1989). – **Les stages de formation.** Paris : Bordas.
- PELPEL P. (1995). – Les stages, temps forts ou temps mort de la formation. **Cahiers Binet Simon**, n° 643, p. 6-21.
- PELPEL P. (1996a). – Les formateurs de terrain : du compagnon à l'expert ? *In* **Recherche et Formation**, n° 22, p. 65-80.
- PELPEL P. (1996b). – **Guide de la fonction tutorale.** Paris : Ed. d'organisation.
- PERRENOUD P. (1996). – Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience, p. 181-207. *In* L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (éds.), **Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?** Belgique : De Boeck Université (Perspectives en éducation).
- PERRENOUD P. (1997). – **Construire des compétences.** Paris : ESF (Pratiques et enjeux pédagogiques).
- PERRENOUD P. (1999). – **Dix nouvelles compétences pour enseigner, invitation au voyage.** Paris : ESF (Pédagogies outils).
- PERRENOUD P. (à paraître). – **Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ?**, texte d'une intervention au symposium « La place des sciences humaines et sociales dans l'expertise et les savoirs professionnels des enseignants », dans le cadre des Rencontres du Réseau Éducation et Formation (REF), Montréal, UQAM, 10 au 12 avril 2001.
- PORTER L.W. (1992). – Business Schools United States. *In* B.R. Clark, G.R. Neave (eds.), **The Encyclopedia of Higher Education**, vol. 2 : analytical perspectives. Pergamon Press, pp. 1076-1083.
- RAYMOND D., LENOIR Y. (1998). – Enseignants de métier et formation initiale : une problématique divergente et complexe. *In* D. Raymond et Y. Lenoir (éds.), **Enseignants de métier et formation initiale.** Bruxelles : De Boeck.
- REY B. (1998). – Curriculum professionnel, didactisation et compétences. Communication aux Rencontres du REF **Savoirs professionnels et curriculum de formation**, Toulouse, octobre 1998.
- ROTHSTEIN W.G. (1992). – Medical Education. *In* B.R. Clark, G.R. Neave (eds.), **The Encyclopedia of Higher Education**, vol. 2 : Analytical perspectives. Oxford : Pergamon Press. p. 1163-1174.
- RYAN A., TOOHEY S., HUGHES C. (1996). – The Purpose, Value and Structure of the Practicum in Higher Education : a Literature Review. **Higher Education**, vol. 31, p. 355-377.
- SCHÖN D.C. (1983). – **Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.** Trad. J. Heynemand, D. Gagnon (1994). Montréal : Éditions Logiques.
- SCHÖN D.C. (1996). – À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. *In* J.-M. Barbier (dir.), **Savoirs théoriques et savoirs d'action.** Paris : PUF, p. 201-222.
- SHIMAHARA N.K., HOLOWINSKY I.Z. (eds.) (1995). – **Teacher Education in industrialized nations : issues in changing social contexts.** New York, Garland.
- SHULMAN L.S. (1987). – Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, 57 (1), p. 1-22.
- SIKULA J., BUTTERY T.J., GUYTON E. (eds.). – **Handbook of Research on Teacher Education**, 2<sup>e</sup> édition, N.Y.: Simon et Schuster Macmillan, Prentice Hall International.
- SMALL M.W., CULLEN J.L. (1995). – Socialization of Business Practitioners : Learning to Reflect on Current Business Practices. **Journal of Business Ethics**, vol. 14, n° 8.
- STINSON J.E., MILTER R.G. (1996). – Problem-Based Learning in Business Education : Curriculum Design and Implementation Issues. *In* L. Wilkerson, W.H. Gijsselaers, eds., **Bringing Problem-Based Learning to Higher Education : Theory and Practice.** San Francisco : Jossey-Bass Publishers )coll. New Directions for Teaching and Learning, n° 61), p. 33-42.
- Symposium on Medical research Systems in Europe (1973). – **Medical Research Systems in Europe.** Amsterdam : Elsevier.
- TARDIF M., LESSARD C. (1999). – **Le travail enseignant au quotidien, Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels.** Paris : De Boeck Université (Perspectives en éducation).
- TARDIF M., LESSARD C., GAUTHIER C. (1998). – **Formation des maîtres et contextes sociaux.** Paris : PUF (Éducation et formation ; Biennales de l'éducation).
- TARDIF M., LESSARD C., LAHAYE L. (1991). – Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. **Sociologie et Sociétés**, vol. XXIII, n° 1, printemps, p. 55-69.
- TERRAL H. (1997). – **Profession : professeur.** Paris : PUF (Éducation et formation).
- TOCHON F.V. (1996). – Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation, numéro thématique sur la rétroaction vidéo en recherche et en formation, *In* F.V. Tochon et P. Trudel, rédacteurs invités, **Revue des Sciences de l'éducation**, vol. XXII, n° 3, p. 467-502.
- VAN AUKEN S., COTTON C.C., MCKENNA J.F. (1996). – Alternative Models Of Collegiate Business Education : Their Validity and Implications. **Journal of Managerial Issues**, vol. VIII, n° 3, p. 380-393.
- VAN MAANEN J. (1976). – Breaking in : socialization to work. *In* R. Dubin (ed.), **Handbook of Work, Organization and Society** . Chicago : Rand Mc Nally, p. 67-130.



- VAN MAANEN J., SCHEIN E.G. (1979). – Toward a theory of organizational socialization. *In* B.M. Staw (ed.), **Research in Organizational Behavior**. Greenwich, CT: JAI Press, p. 209-264.
- VERNON D.T.A., BLAKE R.L. (1993). – Does Problem-based Learning Work? A Meta-analysis of Evaluative Research. **Academic Medicine**, vol. 68, p. 550-563.
- WEIJERS V. (1998). – The Education of the Reflective Expert, pp. 57-73. *In* P. Baggen, A. Tellings, W. Haaften (eds.), **The University and the Knowledge Society**, Bommel : Concorde Publishing House.
- WEIDMAN J.C., TWALE D.J., STEIN E.L. (2001). – Socialization of Graduate and Professional Students in Higher Education. A Perilous Passage? **ASHE-ERIC Higher Education Report**, 28(2), p. 1-120.
- WILENSKI H. (1964). – The Professionalization of Everyone. **American Journal of Sociology**, LXX(2), p. 137-158.
- WILKERSON L., GIJSELAERS W.H., (eds). – **Bringing Problem-Based Learning to Higher Education : Theory and Practice**. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, (coll. New Directions for Teaching and Learning, n° 68).
- WILKIN M. (1992). – **Mentoring in Schools**. London : Kogan Page.
- WITTOCK M. E. (ed.) (1983). – **Handbook of Research on Teaching**. New York : MacMillan.
- WRONG D. (1961). – The Oversocialised Conception of man in Modern Sociology, **American Sociological Review**, XXVI(2)
- YEOMANS R., SIMPSON J. (eds) (1994). – **Mentorship in the Primary School**. London : Falmer Press.

