

---

## Revue des sciences de l'éducation

# Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles

Michael Huberman

---

La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants  
Volume 19, numéro 1, 1993

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031601ar>  
DOI : <https://doi.org/10.7202/031601ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

---

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

---

Citer cet article

Huberman, M. (1993). Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles. *Revue des sciences de l'éducation*, 19, (1), 77-85. <https://doi.org/10.7202/031601ar>

Résumé de l'article

- Sur plusieurs points, l'enseignement a bien atteint le stade de la professionnalisation. Il suffit d'invoquer le niveau, le durée et l'organisation de la formation initiale, les nouvelles normes et les nouvelles pratiques de supervision, la codification réduite des tâches, la mise à disposition de personnel spécialisé. Une analyse plus fine des pratiques ambiantes et des normes de la conduite du travail pédagogique de soi et d'autrui suggère que les attitudes et les conduites plus "archétypales" tiennent encore le haut du pavé.

# Enseignement et professionnalisme: des liens toujours aussi fragiles

**Michael Huberman**  
professeur

**Université de Genève**

**Résumé** — Sur plusieurs points, l'enseignement a bien atteint le stade de la professionnalisation. Il suffit d'invoquer le niveau, le durée et l'organisation de la formation initiale, les nouvelles normes et les nouvelles pratiques de supervision, la codification réduite des tâches, la mise à disposition de personnel spécialisé. Une analyse plus fine des pratiques ambiantes et des normes de la conduite du travail pédagogique de soi et d'autrui suggère que les attitudes et les conduites plus «archétypales» tiennent encore le haut du pavé.

## *Introduction*

Le thème du professionnalisme est un serpent de mer. Non pas parce qu'il s'agit d'un problème insoluble ou horriblement complexe — ce n'est justement pas le cas — mais parce qu'il réapparaît périodiquement dans l'étang opaque des discussions pédagogiques, et, ce faisant, prend les contours que chacun se plaît à lui donner.

Mon collègue genevois Hameline trouverait certainement plusieurs moments dans l'histoire des idées pédagogiques où il s'est agi de professionnalisme ou d'un concept analogue, concept qui a surgi timidement, puis a rempli les pages d'une revue des praticiens, pour disparaître gentiment par la suite au profit de la prochaine urgence thématique. Même moi, qui ne poursuis les serpents de mer pédagogiques que depuis environ 25 ans, je me souviens de la dernière apparition générale du thème, autour des années 1976-1978, lors de la première vague de tentatives de rendre plus scientifique la formation initiale des enseignants (Bourdoncle, 1991).

Ayant pu participer à ce mouvement de la fin des années 1970, je vais commencer par là, puis essayer de tracer l'évolution du thème du professionnalisme par la suite, en aboutissant à quelques propositions contemporaines. Nous verrons surtout — *caveat emptor* — que si le concept lui-même a peu varié au cours des années, les enjeux précis se sont modifiés et sont devenus à la fois plus intéressants et plus exigeants.

### ***Vers l'enseignant «clinicien»: un peu de préhistoire***

Je me souviens bien de l'été de 1976, lorsque notre famille séjournait dans la maison jurassienne appartenant à des amis; j'essayais désespérément de résister aux balades alléchantes pour avancer un texte en chantier. Il s'agissait d'un chapitre que Debesse et Mialaret m'avaient demandé pour le tome sept du *Traité des sciences pédagogiques*, tome consacré à la fonction et à la formation des enseignants. En essayant de poser les bases d'une formation en alternance de nature «clinique», j'ai commencé par quelques critères d'une définition de «l'enseignant comme professionnel» (Huberman, 1978, p. 324-326).

Comme d'autres chercheurs, je m'étais inspiré des professions dites libérales ou savantes, notamment de la médecine, du droit, du génie civil. Qu'est-ce qui les distinguait des carrières dites non professionnelles ou d'un statut de «fonctionnaire»? S'il y avait une échelle continue allant, disons, d'un manoeuvre peu qualifié exécutant un travail non spécialisé à un chirurgien ou à un physicien, où se situait alors l'enseignant du primaire ou du secondaire? Or, il s'agissait, globalement, de considérer trois aspects clés.

### ***Le niveau et l'organisation de la formation***

Tout d'abord figurait le niveau de formation initiale. La profession de chirurgien, d'ingénieur ou d'architecte exige une formation universitaire longue, d'une durée de trois à huit ans, suivie ou intercalée de périodes d'apprentissage supervisé (par exemple, l'interne à l'hôpital), toujours dans le cadre d'une institution universitaire. Pendant cette période, les aspects connaissances ou savoirs revêtent autant d'importance que les aspects compétences ou savoir-faire.

En guise de comparaison simple, notons que le niveau actuel de formation des futurs enseignants de l'école élémentaire et primaire n'est pas (encore) universitaire, et que la composante savoir-faire domine (en heures, en importance effective) la composante connaissances scientifiques. En revanche, la formation proprement technique (pédagogique) des enseignants au secondaire tend à être courte, peu valorisée et relativement coupée des bases scientifiques qui soutiennent ces savoir-faire. La tentative actuelle des IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres) en France consiste justement à «sceller» le statut universitaire de la profession enseignante, tant pour la partie théorique que pour la partie pratique de la formation initiale.

Ce n'est pas uniquement la durée des études qui compte, mais également sa configuration et son articulation avec la prise des fonctions. Par exemple, celle-ci est bien plus «sauvage» dans l'enseignement que dans le cas des professions libérales. En effet, on ne confierait jamais à un jeune avocat le procès le plus complexe de la firme; le jeune chirurgien n'aura pas comme première intervention un cas particulièrement complexe; l'ingénieur fraîchement breveté ne se verra pas responsable d'un projet de construction trop ambitieux, etc. En revanche, dès sa titularisation, le jeune enseignant au primaire ou au secondaire

doit faire face au même niveau de difficulté que son collègue le plus expérimenté, et cela sans généralement aucune aide ni supervision. Pire encore, on lui confie souvent le restant de la colère de Dieu: les classes non attribuées après que les collègues ayant accumulé davantage d'années de service se sont réparti les classes plus accueillantes, les horaires plus agréables, les salles plus lumineuses (Huberman, 1987, 1991). Un tel rite de passage témoigne de façon plus subtile d'un manque de professionnalisme dans la conduite du métier. Comme si n'importe quel novice à nerfs solides pouvait maîtriser les aspects didactiques, relationnels et gestionnaires de la vie en classe ou, tout au moins, pouvait y faire face sans produire de dégâts trop voyants.

C'est ici que nous entrevoyons deux facettes particulières de cet aspect éducatif. D'une part, le génie civil et la médecine présument l'existence d'un corps de connaissances proprement scientifiques, connaissances rendant possibles non seulement la direction des conduites de novices qui s'initient au métier, mais aussi l'explication, voire la prédiction, des situations les plus complexes que rencontreront ces novices. Or, il n'est pas évident que les sciences de l'éducation (la psychologie, la psychologie sociale, la sociologie, la psycholinguistique, etc.) aient acquis ce statut-là. D'aucuns diraient, toutefois, que c'en est de même pour la médecine. En même temps, les praticiens de l'enseignement ont peu de contact soutenu avec ce corps de connaissances — avec les concepts de base, avec les recherches classiques ou actuelles, avec les expérimentations en cours. Ou, plus précisément, ce contact relativement superficiel s'évapore très rapidement au terme de la formation initiale. Le fait, par la suite, de privilégier surtout l'expérience personnelle — c'est la lecture préférée — ainsi que celle des collègues dans la même situation que soi-même, suggère que l'on ne croit pas beaucoup à une base scientifique extérieure pouvant guider ses actions et illuminer les mystères de la profession. Surtout, on ne la connaît pas et on ne consulte pas régulièrement les sources qui en font état (publications, formation ciblée, expérimentation cadrée), beaucoup moins, en tout cas, que ce n'est le cas dans les professions libérales.

### *Supervision et autonomie*

Deuxième aspect principal: le degré relatif de supervision. Dans un premier temps, il s'agit tout simplement du degré d'autonomie professionnelle. Quel rôle, par exemple, les inspecteurs de l'enseignement primaire jouent-ils? Qu'est-ce qu'ils «inspectent» au juste? La ponctualité? Le respect du plan d'études? La maîtrise effective des disciplines enseignées? Les abus vis-à-vis des enfants encore mineurs? Oui, toutes ces choses, et encore d'autres. Et le directeur d'école secondaire? Ne fait-il pas, à peu de choses près, essentiellement la même chose? Pourquoi, alors, n'a-t-on pas d'équivalent à l'université? Pourquoi le directeur d'un lycée supervise-t-il de moins près son personnel que ne le fait le directeur d'une école secondaire inférieure?

Notons ici qu'il s'agit dans ces cas d'une personne investie d'une fonction administrative qui supervise une autre personne investie d'une fonction d'exécu-

tion. Ce n'est pas le cas, par exemple, dans un cabinet de médecins ou dans une étude d'architectes ou d'avocats. Là, ce sont les professionnels «chevronnés» qui supervisent les moins chevronnés, en partie parce qu'il existe une hiérarchie dans ces professions. Plus intéressant encore: en cas d'abus ou de non-maîtrise professionnels, ce ne sont pas des personnes administratives qui interviennent mais des pairs, organisés en conseils de surveillance professionnelle. Or, lors d'une expertise récente dans un canton suisse-alsacien, j'ai proposé aux autorités de renforcer le système existant de supervision par les pairs aux dépens d'une supervision de la part de l'inspection, qui n'interviendra qu'en cas de litige non résolu. Il s'agissait explicitement en mon esprit d'une mesure de professionnalisation.

Évidemment, l'autonomie professionnelle implique en échange des responsabilités tout aussi professionnelles. Or, à l'heure actuelle, ce n'est pas si évident. Par exemple, si l'on se rend compte que le collègue dans la classe à côté ne couvre qu'une partie du programme annuel, ou qu'il pratique un favoritisme extrême, ou qu'il n'est réellement pas en mesure de traiter valablement le programme d'environnement, ou qu'il véhicule un système indéfendable d'épreuves et de notation, ou qu'il fait des remarques frisant le préjugé — ou pire — vis-à-vis des élèves de certains milieux ou de certaines ethnies, etc., que fait-on? Considère-t-on que c'est son propre problème aussi, en tant que professionnel et cogarant de l'éthique de la profession? Probablement pas, à moins que sa propre classe ou son propre fonctionnement en soit touché. Que l'inspecteur s'en charge! Après tout, il est payé pour ça...

Ainsi, la revendication d'une autonomie accrue, semblable à celle des professions libérales, n'est pas simplement un nouveau droit acquis — acquis seul ou par l'intermédiaire des associations professionnelles. Si le corps enseignant ne voit pas tout de suite les obligations qui l'accompagnent et n'assume pas réellement la surveillance professionnelle mutuelle exigée par une telle autonomie, celle-ci est, à mon avis, prématurée et ne sera pas consentie par les instances officielles.

### *Codification des tâches*

Ce qui caractérise un fonctionnaire, justement, est la codification formelle des tâches à accomplir. Derrière l'exécution de son travail se situe un règlement détaillé, un cahier des charges extrêmement précis, ou, le cas échéant, un *vade mecum* obligatoire. Par exemple, il existe encore des cantons suisses dans lesquels on pratique un *stundenplan*, une grille-horaire précise. Le mardi matin, entre 10 h 15 et 11 h, ce sont les mathématiques et, dans quelques cantons, c'est la page 24 du livret d'exercices mathématiques. En fin de semaine, l'inspecteur consultera le journal de bord de l'enseignant pour bien «contrôler» que le mardi matin, en effet...

Si je ne me trompe, il existe encore des *stundenpläne* dans le secondaire inférieur, mais ceux-ci deviennent rares. Mais au lycée, on en est au programme

annuel, voire au programme cadre, et à l'université c'est la liberté totale. Pourquoi cette hiérarchie dans la non-codification progressive? Bien entendu, on en connaît les raisons principales, et celles-ci ne sont pas distinctes des deux aspects évoqués précédemment. Nous savons aussi que la chose devient de plus en plus ingérable, justement dans l'enseignement primaire, où les programmes s'ouvrent pour mieux répondre aux progressions différenciées des élèves. En effet, une logique de mise en situation mathématique, d'activités cadres en français, de mini-recherches en environnement, de plans de semaine, d'interdisciplinarité, etc., implique justement une absence de codification stricte ou de spécification préalable des tâches à entreprendre lors d'une journée, voire d'une semaine.

D'où une tendance inexorable à une spécification réduite soit des connaissances, des attitudes et des savoir-faire obligatoires, soit des moments et des modes de leur mise en œuvre. Tendance bénéfique, on est bien d'accord, surtout au vu de ce que nous savons, ou sommes en train d'apprendre, sur les caractéristiques des élèves, des tâches qui leur sont proposées et de la gestion pédagogique des conditions de ces interactions les plus propices aux apprentissages visés.

Mais voilà: est-ce que la réduction de la codification va de pair avec la prise en considération de ces facteurs pédagogiques? Est-ce que la nouvelle possibilité d'improvisation didactique est renforcée par les connaissances qui existent sur la transposition didactique? Est-ce qu'on expérimente dans ce sens de façon concertée entre collègues, avec recours périodique à des textes explicatifs, ou à des collègues plus spécialisés, ou à des observations, ou à l'analyse des matériaux didactiques de chacun et des productions des élèves des différentes classes? Rien n'est moins certain. Autrement dit, s'est-on donné réellement les moyens des libertés qu'on s'est battu pour obtenir, au delà des moyens de les obtenir?

### ***Conclusions***

Extrapolons. En grande partie, le professionnalisme consiste moins en un statut acquis (niveau de formation, absence de supervision, degré réduit de codification des tâches) qu'en une attitude vis-à-vis de soi-même et de ses collègues. Pour soi-même, il s'agit de viser un niveau de compétence professionnelle qui correspond aux objectifs de la profession — y compris aux objectifs les plus ambitieux, les plus généreux. Dire qu'on s'en sort pas trop mal sans suivre de trop près ce que font des collègues ou des formateurs ou des spécialistes, sans chercher activement de nouveaux outils ou de nouvelles démarches didactiques, sans expérimenter d'autres modes d'animation ou de gestion que celles qui «tournent» sans problèmes apparents, c'est effectivement maintenir une mentalité de fonctionnaire dans l'exercice de ce qui est en train de devenir une réelle profession. Un chercheur, un architecte ou un ingénieur qui adopterait une telle attitude finirait soit au chômage, soit par être discrédité par ses pairs de façon univoque et publique. En effet, on considèrera justement que le niveau élevé de formation, l'autonomie d'exécution, l'absence relative de codification des tâches

obligent à la recherche de compétences professionnelles majorées au cours de la carrière. Cela va tout simplement de soi.

De même, ne pas s'occuper activement du sort des élèves confiés aux enseignants qui nous précèdent, qui nous succèdent ou qui sont confiés aux classes parallèles à la sienne dans l'école, c'est ne pas maintenir le niveau et l'éthique d'une profession qui nous engage à gérer ensemble la carrière des élèves à travers les établissements dans lesquels nous travaillons. C'est confondre l'individualisme avec le professionnalisme. Ce faisant, c'est refuser les interdépendances effectives entre les personnes à qui les parents ont confié leurs enfants et à qui les autorités ont cédé, de plus en plus, la gestion technique et morale.

Comme quoi le professionnalisme peut bien se révéler un cadeau empoisonné! Davantage de contraintes là où l'on pensait s'en être débarrassé. Davantage d'exigences au moment d'aboutir enfin à des facilités. Même davantage d'obligations, envers soi et même envers ses propres collègues, là où l'on pensait obtenir une autonomie plus grande. Décidément, cette profession n'en finit pas d'épuiser son homme (ou sa femme).

Ce registre-là vaut un commentaire supplémentaire. Pendant quatre ans, nous avons mené de front une étude du cycle de vie professionnelle de l'enseignant du secondaire (Huberman, 1989), d'abord en Suisse et ensuite dans les pays limitrophes. Nous avons ainsi pu suivre la trajectoire professionnelle de quelque 160 enseignants, dont la majorité avait plus de 15 ans d'expérience. En examinant de près le parcours de ceux-ci, nous avons pu discerner un rétrécissement professionnel progressif. Tel Candide au terme de ses multiples péripéties, nos enseignants tendaient à ériger un petit mur autour de leurs jardins pédagogiques et à défendre, avec civilité ou hostilité, selon le cas, toute incursion d'autrui dans leur classe. Sur le plan pédagogique, il nous était difficile de jauger la valeur, la richesse, le bien-fondé scientifique de leur travail. Mais une chose était certaine: la justification de cette pratique puisait surtout dans un registre personnel, résolument biographique, et non pas dans une série de codes élaborée expérimentalement au cours des années.

Terminons par là. Nos enseignants du secondaire, tout comme leurs collègues du primaire, étaient entourés d'une nouvelle caste de personnel. Il s'agissait de spécialistes, libérés en partie ou en entier de leurs classes: spécialistes en évaluation, en didactique des sciences expérimentales, en multiculturalisme, en psychopédagogie des mathématiques, en informatique, etc. Or, à regarder de près les activités de ces collègues spécialisés, il s'agissait bien d'une différenciation de métier: l'approfondissement d'un ou de plusieurs aspects de l'activité didactique pouvant informer, voire diriger, les interventions en classe. Cet approfondissement, du reste, était acquis au niveau universitaire, au terme d'un programme d'études et d'expérimentation dont le sérieux laissait peu de doutes.

Simplement, le taux effectif d'utilisation des ressources de ces personnes restait faible. Il s'agissait en quelque sorte de figurants qui «meublaient» les journées d'études ou qui intervenaient de façon hachée, toujours appréciés, mais peu souvent suivis dans la durée au sein de la classe. Autrement dit, alors que la profession s'est donné des mécanismes de régulation, d'essai, d'intervention conséquente, la vue de ces personnes apparaît plutôt comme une promotion personnelle de quelques-uns que comme une source de dépistage et de conduite psychopédagogique. Comme quoi ce ne sont pas des structures, voire de nouvelles normes qui s'introduisent dans l'ossature du métier, qui transforment l'épaisseur de sa quotidienneté.

À bien des égards, ces données sont curieuses. Entourés de psychopédagogues, de conseillers, de spécialistes de l'évaluation, de maîtres de stages, etc., ces enseignants en font peu d'usage. Pourquoi?

Première réponse: nos répondants insinuent que ces nouveaux postes représentent une sorte de caste qui a toute sa logique dans la différenciation du système, mais qui n'avance pas leur travail pédagogique pour autant. Autrement dit — et cela mérite réflexion — l'enseignement secondaire ou primaire aurait peut-être besoin de spécialistes en tant qu'objet de «prestige» et d'analyse — afin de démontrer son désir de découper et d'attaquer systématiquement des problèmes pédagogiques et de gestion, mais le corps enseignant n'en ressent pas nécessairement le besoin.

Assez rapidement, toutefois, disent nos répondants, tout spécialiste ou tout service crée autour de lui un petit cercle (de bureaux, de personnel, d'équipement, de fidèles, d'activités types) qui entretient de moins en moins de rapports avec les autres services et qui, pour se légitimer, repose sur un corps formel et codifié de connaissances. Or, ce corpus, — nous y reviendrons — ne correspond pas à la manière dont les disciplines sont vécues, incorporées, incarnées au sein de la classe.

En termes de carrière, personne ne conteste l'accès des enseignants chevronnés à ces postes de didacticiens, de chercheurs, de formateurs à l'école normale. Il s'agit, en définitive, de reconnaître la contribution de personnes exceptionnelles et, en même temps, de fournir des voies alternatives de carrière. Notons, toutefois, que ces personnes reviennent rarement dans la classe — alors que leur compétence a été attestée à ce niveau et non pas en tant que formateurs ou spécialistes. Notons également — c'est un des points clés de notre étude sur le cycle de vie des enseignants — qu'il existe une multitude de points de variété au sein de la profession elle-même. L'enseignant qui passe d'une classe de préprofessionnels de 13 ans à une volée de scientifiques préuniversitaires de 16 ans change carrément de métier.

Enfin, la création d'une série de postes non administratifs — didacticiens, chercheurs, maîtres de stage — pose tout de suite la question de leur



déploiement. Depuis la pléthore d'études sur «l'enseignant expert», nous avons pu voir que le fonctionnement d'enseignants exceptionnels ressemble davantage à l'improvisation devant des circonstances qui changent constamment qu'à l'application d'une série de règles et d'algorithmes pédagogiques. Autrement dit, nous avons affaire davantage à un «bricoleur» qu'à un ingénieur. Or, le modèle de l'ingénierie est celui que nous avons prôné dans les autres professions (génie civil, médecine, droit, architecture). Ces connaissances du bricoleur, connaissances «incarnées», déclenchées par la reconnaissance de *patterns* — de conduites d'élèves, de déroulement de séquences didactiques vécues mille fois dans la classe —, comment les partage-t-on avec autrui? Si l'acte en question est en quelque sorte indéterminé ou en tout cas indivisible, comment le formateur en traite-t-il à partir d'une base de connaissances formalisées?

La réponse, vraisemblablement, est qu'il ne peut pas en traiter ainsi. Il est obligé de partir du vécu de l'enseignant — ou du groupe — et de reconstituer progressivement avec eux les bases formelles des techniques, des méthodologies et des algorithmes qui sous-tendent une profession qui ne se sous-divise pas comme ceux que nous avons pris, jusqu'ici, pour nos modèles (Pratte et Rury, 1991). Ce qui veut dire que nos meilleurs professionnels détachés de la classe seront, en définitive, nos meilleurs artisans.

**Abstract** — In regards to several aspects we can say that teaching has attained a stage of professionalization. These include the level, length, and organization of initial training programs, the new norms and practices related to supervision, the codification of tasks, and the availability of specialized personnel. However, a more in-depth analysis of current practices and norms governing teaching behaviors suggest that those attitudes and behaviors which are considered more of an «archtype» are still prevalent.

**Resumen** — Sobre varios aspectos, la enseñanza ha llegado al estado de la profesionalización. Basta con invocar el nivel, la duración y la organización de la formación inicial, las nuevas normas y las nuevas prácticas de supervisión, la codificación reducida de las tareas y la disponibilidad del personal especializado. Un análisis más fino de las prácticas del ambiente y de las normas para conducir el trabajo pedagógico de sí mismo y de otros sugiere que aun las actitudes y las conductas más «argueotípicas» son las mas recurridas.

**Zusammenfassung** — In mehreren Punkten hat das Unterrichtswesen das Stadium der Professionalisierung erreicht. Man braucht nur das Niveau, die Dauer und die Organisation der Ausbildung, die neuen Normen und die Praxis der Betreuung, die reduzierte Kodifizierung der Aufgaben, die Verfügbarkeit von Fachpersonal zu nennen. Eine genauere Analyse der herrschenden Praxis und der Normen der Ausführung der pädagogischen Arbeit an sich selbst und an anderen lässt jedoch vermuten, dass Einstellungen und Verhaltensweisen «aus vergangenen Epochen» weiterhin vorherrschen.

## RÉFÉRENCES

- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Huberman, M. (1978). L'évolution de la formation américaine: une analyse contextuelle de la formation des enseignants aux États-Unis et quelques points de comparaison avec l'Europe francophone. In M. Debesse et G. Mialaret (dir.), *Traité des sciences pédagogiques* (Tome 7 — *Fonction et formation des enseignants*, p. 315-340). Paris: Presses Universitaires de France.
- Huberman, M. (1987). La recherche sur la formation: Quelques hypothèses provocatrices. *Recherche et formation*, 1(1), 11-24.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants*. Paris/Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. (1991). Survivre à la première phase de la carrière. *Cahiers pédagogiques*, 290, 15-17.
- Pratte, R. et Rury, J. (1991). Teachers, professionalism and craft. *Teachers College Record*, 93(1), 59-72.