

UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation



**ETUDE DES CONCEPTIONS DES ENSEIGNANTS
DU SENEGAL SUR LE METIER, EN REFERENCE AU
MODELE DE L'ENSEIGNANT-PROFESSIONNEL**

Comité d'accompagnement :
Léopold PAQUAY, Promoteur
Jean-Marie DE KETELE
Christian MAROY

Thèse présentée en vue de
l'obtention du titre de
Docteur en Sciences de l'Education
par Baye Daraw NDIAYE

Louvain-La Neuve, Belgique

Juin 2003

Dello Yalla Sant...

A mes parents...

A mes enfants...

A mon pouse...

...Pour leur patience

B. D. N

Remerciements

Au terme de cette recherche nous tenons tout d'abord à exprimer nos sincères remerciements au comité d'accompagnement qui nous a tout apporté pour la réalisation de ce travail,

- au Professeur Léopold PAQUAY, pour avoir bien voulu accepter d'en être le promoteur et qui, à chacun de nos séjours nous a toujours accueilli avec la même cordialité, la même disponibilité..., et nous a assuré l'encadrement scientifique qui nous a permis d'arriver à cette production,

- au Professeur Jean-Marie DE KETELE, qui nous a fait franchir l'entrée de cette faculté et sorti des moments les plus difficiles sur le plan de la méthodologie,

- et enfin au Professeur Christian MAROY, qui a accepté de sacrifier de son temps pour nous lire et nous orienter dans nos investigations.

Aux professeurs Mariane FRENAY et Vincent LANG, je leur sais gré d'avoir bien voulu accepter de participer au jury de cette thèse et d'avoir consacré du temps à sa lecture.

Au niveau institutionnel, nous exprimons toute notre reconnaissance au Secrétariat de la Coopération Internationale de l'UCL pour avoir financé cette recherche, à M. Valdiodio NDIAYE, directeur de l'Ecole Normale Supérieure de Dakar pour sa compréhension et son soutien multiforme, à M. Séga Seck FALL, ancien directeur de l'ENS qui a guidé nos premiers pas dans le métier d'enseignant et contribué activement aux aspects administratifs au début de tout ce processus, et enfin à M. Hamidou Nacuzon SALL, Coordonnateur de la Chaire Unesco en Sciences de l'Education de l'ENS pour son soutien moral, scientifique et matériel tout au long de la réalisation de ce travail.

Nous associons à ces remerciements les personnels de secrétariat de l'UCL pour leur amabilité, leur serviabilité et pour l'efficacité et la diligence qu'elles ont régulièrement apportées à la résolution de nos problèmes. Je citerai, Brigitte Dewals, Vinciane Hanssens, Louise Baeyens, Isabelle Legrain...

Au bout de ce travail, nous pensons également à tous ces doctorants de diverses nationalités avec qui nous avons partagé les joies et les peines d'une recherche doctorale loin de ses origines et de sa culture ..., Suzete du Brésil, Gaudence et Rosalie du Burundi, Isabelle et Diégo du Chili..., nos amis et frères sénégalais Cheikh Tidiane, Baye Ndoumbé, Ansoumana...

Nos dernières pensées seront enfin pour mes collègues du Département de Sciences Physiques de l'ENS à qui je tiens à exprimer mes sentiments profonds d'amitié et de fraternité, pour le grand esprit de compréhension et de collégialité dans la réussite des entreprises de chacun d'entre nous.

**Aux auditrices et auditeurs de la CUSE..., pour les encourager,
Et..., aux modestes enseignants à qui un pays doit la formation de ses élites.**

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	17
Problématique	
Objectifs de la recherche	
Structuration de la recherche	

PREMIERE PARTIE

CADRE THEORIQUE

Chapitre I - SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE ET MODELES DE L'ENSEIGNANT	29
Introduction	
I.1 MODELES DESCRIPTEURS DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE	32
I.2 FONCTIONNEMENT DE L'ENSEIGNANT	41
I.2.1 Deux fonctions principales dans la tâche des enseignants	41
I.2.2 Deux modèles de fonctionnement de l'enseignant	44
I.2.2.1 Situations supposées stables, prévisibles, à contingences faibles	45
I.2.2.2 Situations incertaines, instables, à fortes contingences	47
I.3 QUELQUES EXPRESSIONS POUR QUALIFIER L'ENSEIGNANT	51
I.3.1 Enseignant magister	51
I.3.2 Enseignant technicien, ingénieur, gestionnaire...	51
I.3.3 Enseignant-décideur	51
I.3.4 Enseignant-expert	54
I.3.5 Enseignant professionnel	58
Chapitre II - LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS	59
II.1 LE CONCEPT DE PROFESSION	60
II.2 LA PROFESSIONNALISATION	63
II.3 L'ENSEIGNEMENT ET LA PROFESSIONNALISATION	67
II.3.1 La professionnalisation des enseignants : approche sociologique	69
II.3.1.1 Professionnisme et enseignement	69
II.3.1.2 L'identité professionnelle des enseignants	71
II.3.2 La professionnalisation des enseignants : approche pédagogique	74
II.3.2.1 Savoirs et compétences en enseignement : quelques typologies	76
II.3.2.2 Modèles de professionnalité centrés sur les composantes de l'activité enseignante	79
II.3.2.3 Modèles de professionnalité sous forme de référentiels	82
II.3.3 Contenus descriptifs des pôles (Lang) ou facettes (Paquay)	85
II.3.4 Enseignant-professionnel et développement professionnel	91

Chapitre III - PROFESSIONNALISATION ET CONCEPTIONS DES ENSEIGNANTS SUR LE METIER	95
III.1 CONCEPTION, REPRESENTATIONS, CONNAISSANCES	95
III.2 CONCEPTIONS DES ENSEIGNANTS SUR LE METIER ET PROFESSIONNALISATION	100

DEUXIEME PARTIE

HYPOTHESES DE RECHERCHE ET CADRE METHODOLOGIQUE

Chapitre I - RETOUR SUR LES FONDEMENTS DE LA PROBLEMATIQUE GENERALE	107
Chapitre II - LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE : LE SYSTEME EDUCATIF DU SENEGAL	115
II.1 PRESENTATION GENERALE	115
II.2 ORGANIGRAMME DU SYSTEME EDUCATIF DU SENEGAL	118
II.3 QUELQUES CARACTERISTIQUES DYNAMIQUES DU SYSTEME EDUCATIF	119
II.3.1 Quelques grandes secousses	119
II.3.1.1 Les Etats Généraux de l'Education et de la Formation	129
II.3.1.2 Le Programme Décennal pour l'Education et la Formation	120
II.3.2 La formation des enseignants	122
II.3.2.1 La formation des enseignants de l'école élémentaire	122
II.3.2.2 1 La formation des enseignants de l'enseignement moyen et secondaire	122
Chapitre III - LES HYPOTHESES DE RECHERCHE	131
III.1 PREMIER JEU D'HYPOTHESES	133
III.2 DEUXIEME JEU D'HYPOTHESES	134
III.2.1 Impact de la discipline enseignée	135
III.2.2 Impact de la formation initiale et de l'ancienneté	136
III.2.3 Impact du type d'établissement	136
III.2.4 Impact du niveau d'intervention : formateurs versus enseignants	139
Chapitre IV - LE PROCESSUS D'ELABORATION DE L'INSTRUMENT DE RECUEIL DE DONNEES	143
IV.1 FONDEMENTS DE LA CONSTRUCTION DE L'INSTRUMENT	143
IV.1.1 Quels outils pour le recueil des données ?	143
IV.1.2 Quelles méthodes dans le principe d'élaboration du Q-sort ?	146
IV.2 LA CONSTRUCTION DU Q-SORT AU POINT DE VUE DE LA STRUCTURE	147
IV.3 LA CONSTRUCTION DU Q-SORT SUR LA FORMULATION DES ITEMS	150
IV.4 EXPERIMENTATIONS RELATIVES AUX RECHERCHES DE VALIDITE.	152

IV.4.1 Première recherche de validité : appropriation de l'outil	152
IV.4.1.1 Premier test	152
IV.4.1.2 Deuxième test	153
IV.4.1.2 a Présentation et exploitation des résultats	153
IV.4.1.2 b Résultats de l'analyse par facette	156
IV.4.2 Deuxième recherche de validité : conformité avec le modèle de référence	158
IV.4.2.1 Test auprès d'enseignant belges	159
IV.4.2.2 Test auprès de chercheurs assimilés à des experts	159
IV.4.2.2.a Estimation de l'accord expert/modèle	160
IV.4.2.2.b Estimation des niveaux d'accord entre experts	162

Chapitre V - ADMINISTRATION DE L'INSTRUMENT ET TRAITEMENTS STATISTIQUES ENVISAGES

V.1 POPULATION	165
V.2 VARIABLES	166
V.3 DESCRIPTION DE L'ECHANTILLON	167
V.4 CODAGE DES DONNEES	168
V.4.1 L'instrument de recueil des données	168
V.4.2 Le mode de codage adopté	169
V.5 TRAITEMENTS STATISTIQUES ENVISAGES	170
V.5.1 Pourquoi l'Analyse en Composantes Principales ?	171
V.5.2 Conditions et principes d'utilisation de l'AFCP	171
V.5.2.1 Conditions	171
V.5.2.2 Nombre de facteurs à retenir	172
V.5.2.3 Interprétation des facteurs	172

TROISIEME PARTIE

TRAITEMENTS ET EXPLOITATION DES DONNEES

Chapitre I - LES CONCEPTIONS DU METIER D'ENSEIGNANT A TRAVERS LE Q-SORT

I.1 CONCEPTIONS DU METIER REVELEES PAR L'ANALYSE EN COMPOSANTES PRINCIPALES	178
I.1.1 Conceptions du métier révélées par la première composante des ACP obtenues par extraction	179
I.1.1.1 Première composante de l'ACP relative aux six variables finales	179
I.1.1.2 Première composante de l'ACP relative aux 24 items réunis	180
I.1.1.3 Première composante des ACP relatives aux trois dimensions : capacités, apprentissage, buts	181
I.1.2 Conceptions sur le métier révélées par les ACP obtenues par rotation Varimax	184
I.2.1.1 Conceptions sur le métier révélées par les six variables finales résumant les trois dimensions	185
I.2.1.2 Conceptions révélées au niveau de chacune des trois dimensions	187

I.2.1.2.a Dans la dimension des conceptions relatives aux capacités à maîtriser	187
I.2.1.2.b Dans la dimension des conceptions relatives à l'apprentissage du métier	190
I.2.1.2.c Dans la dimension des conceptions relatives aux buts poursuivis	193
I.2 CONCEPTIONS REVELEES PAR LES VARIABLES INITIALES.	200
I.2.1 Tendances révélées à travers les modèles de professionnalité	201
I.2.2 Quelles sont les tendances selon la dichotomie anciennes/nouvelles professionnalités ?	204

Chapitre II - IMPACT DES CARACTERISTIQUES DES ENSEIGNANTS SUR LES CONCEPTIONS SUR LE METIER

II.1 INTRODUCTION	207
II.1.1 Rappel des hypothèses	207
II.1.2 Principes de la comparaison et choix des tests	208
II.1.2.1 Cas des variables nominales dichotomiques	209
II.1.2.2 Cas des variables nominales multichotomiques	209
II.1.3 Procédure de mise en œuvre des tests	210
II.2 IMPACT DES CARACTERISTIQUES DES ENSEIGNANTS	211
II.2.1 Impact de la discipline	222
II.2.1.1. Introduction	212
II.2.1.2. Analyse de variance portant les scores factoriels relatifs à l'ACP	214
II.2.1.3. Analyse de variance portant sur les variables initiales	226
II.2.2 Impact de la formation initiale	229
II.2.2.1 Analyse de variance portant sur les scores factoriels relatifs à l'ACP	230
II.2.2.1.a Sur les six variables finales	231
II.2.2.1.b Sur les trois dimensions séparées	232
II.2.2.3 Analyse de variance portant sur les variables initiales	235
II.2.3 Impact de l'ancienneté dans le métier	238
II.2.3.1 Analyse de variance portant sur les scores factoriels relatifs à l'ACP	239
II.2.3.3 Analyse de variance portant sur les variables initiales	242
II.2.4 Impact du type d'établissement	244
II.2.4.1 Analyse de variance avec les scores factoriels	245
II.2.4.2 Analyse de variance avec les variables initiales	248
II.2.5. Impact des caractéristiques des enseignants dans la dichotomie "anciennes professionnalités/nouvelles professionnalités"	251
II.2.6 Impact du niveau d'intervention : formateurs/enseignants	256
II.2.6.1 Cas des variables initiales	257
II.2.6.2 Cas de la macrovariable « anciennes professionnalites/nouvelles professionnalites	261

Chapitre III CONCEPTIONS DES ENSEIGNANTS SUR LE METIER REVELEES PAR LES QUESTIONS OUVERTES

III.1 PRESENTATION DES RESULTATS	265
III.2 ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	266
III.2.1 Résultats de l'analyse des items relatifs aux capacités et à l'apprentissage du métier	267
III.2.1.1 Les connaissances	268
III.2.1.2 Les savoir-faire pédagogiques	269
III.2.1.3. La capacité d'adaptation	270
III.2.1.4. La collaboration	272
III.2.1.5 Le savoir-être	273
III.2.1.6 L'amour du métier	274
III.2.1.7 Les conditions d'exercice du métier	275
III.2.2 Résultats de l'analyse des items relatifs aux buts poursuivis dans les activités	275

QUATRIEME PARTIE

CONCLUSION GENERALE

1. Retour sur la problématique et les objectifs de la recherche	283
2. Conceptions dominantes des enseignants sur le métier en référence au modèle de l'enseignant professionnel de Lang (1996) et Paquay (1994) ?	286
3. Impact des caractéristiques des enseignants sur leurs conceptions sur le métier (deuxième jeu d'hypothèses)	291
4. Quelles limites et perspectives	295
4.1 Au niveau du choix de l'objet d'étude	295
4.2 Au niveau méthodologique	296
Conclusion	298
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	303
RESUME	319

PREMIERE PARTIE

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Problématique

La recherche que nous entreprenons part de l'hypothèse d'une introduction dans les pratiques éducatives .des nouvelles tendances sur la professionnalisation des enseignants et partant, du modèle de l'enseignant-professionnel dans le contexte sénégalais. En l'état actuel du contexte, ces nouvelles tendances ne sont pas encore prises en compte d'une manière officielle, ni dans les discours de politique éducative, ni dans les plans et les pratiques de formation d'enseignants.

Cette situation qui caractérise le Sénégal s'expliquerait par le fait que les nouvelles tendances sont des discours et des initiatives autour du modèle de l'enseignant-professionnel qui sont nés et se sont développés dans des contextes de pays de l'Occident (Etats-Unis, Canada, Europe de l'Ouest.). Ces contextes sont différents de celui du Sénégal, pays en voie de développement. Divers auteurs émettent l'hypothèse de la généralisation de ce modèle et sa diffusion à travers le monde tout en prenant des formes spécifiques selon les pays et les cultures (Tardiff, Lessard & Gauthier, 1998).

Qu'est-ce qui caractérise ces nouvelles tendances sur la professionnalisation des enseignants ?

Dans leur dynamique, ce processus de la professionnalisation des enseignants peut être lu sous deux angles différents, pédagogique et sociologique.

Une des premières *approches sociologiques* consiste en l'identification des caractéristiques d'une profession par l'analyse des professions reconnues (Elliot, 1972 ; Chapoulie, 1973 ; Lemossé, 1989 ; Labarree, 1992 ; Bourdoncle, 1993). La professionnalisation des enseignants dans cette approche fonctionnaliste, est

essentiellement un processus de reconnaissance sociale de la profession enseignante.

A cet égard elle devrait répondre à des critères divers tels que :

- la nature de l'activité (activité intellectuelle, savante et non mécanique, pratique, engageant la responsabilité) ;
- l'organisation des praticiens (gestion autonome de la profession, établissement en autonomie des règles éthiques) ;
- la nature des savoirs (rationalisés, de haut niveau, exigeant une longue formation) ; - la nature des services rendus à la collectivité.

Cette approche fonctionnaliste dans la sociologie des professions a été plus tard remise en cause ou du moins « relativisée par d'autres approches interactionniste, marxiste et néowébérienne » (Maroy et Cattonar, 2002, p. 11).

Le point de vue interactionniste part d'une analyse sociologique fondée sur la division du travail. Il étudie les groupes professionnels surtout dans l'objectif de « comprendre pourquoi une occupation cherche à devenir une profession » (Maroy et Cattonar, 2002, p. 13) et non se contenter de chercher ce qui distingue les professions établies et les métiers non reconnus comme tels à travers de simples critères.

Selon les trois approches (interactionniste, marxiste et néo-wébérienne), ce qui fait une profession, c'est sa capacité à se faire reconnaître comme telle par la société. Dans l'approche interactionniste, ce processus passe essentiellement par la notion de *licence* qui accorde au professionnel l'autorisation d'exercer et celle de *mandat* que se donne le groupe pour définir les exigences pour les autres professions (Hugues, 1958). Chez les marxistes et les néo-wébériens, le processus est plus lié à des questions de structures de pouvoir, « le courant marxiste plutôt centré sur les rapports sociaux de production, et le courant néo-wébérien plus orienté sur les phénomènes de marché » (Maroy et Cattonar, 2002, p.14).

A ces approches sociologiques, il faut ajouter celle plus actuelle centrée sur l'identité professionnelle des enseignants (Blin, 1997 ; Cattonar, 2001 ; Fraysse, 2000, Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau, Chevrier., 2001...).

L'approche pédagogique, centrée sur l'activité de l'enseignant, se focalise davantage sur l'identification des compétences de l'enseignant-professionnel et sur leur développement aussi bien au niveau des formations initiales que des formations en cours de service des enseignants. Un enseignant-professionnel se caractérise principalement par sa capacité à s'adapter "à la demande, au contexte, à des problèmes complexes et variés" (Altet, 1994), à analyser les situations éducatives complexes par une réflexion dans et sur la pratique (Schön, 1983, 1987), à résoudre en autonomie des problèmes rencontrés, à produire des solutions originales - seul et en collaboration - dans la poursuite en autonomie d'objectifs complexes et dans le respect de règles éthiques (Altet, 1994 ; Donnay & Charlier, 1990 ; Tochon, 1993 ; Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996).

Nos travaux s'inscrivent d'abord dans cette dernière approche, celle des pédagogues, focalisée sur le processus de développement des compétences professionnelles. Nous sommes également bien conscient de la nécessaire articulation du point de vue pédagogique avec l'approche sociologique pour mieux faire ressortir et appréhender certaines conditions de construction de l'identité professionnelle des enseignants ainsi que des spécificités du métier qui pourraient le hisser au statut de profession.

Les recherches actuelles sur le thème de la professionnalisation des enseignants permettent d'identifier trois axes principaux qui se situent aux frontières du pédagogique et du sociologique :

- l'exploration des conceptions dominantes qu'ont les enseignants en référence à diverses conceptions-types du métier (Zeichner, 1983 ; Altet, 1996 ; Paquay, 1994 ; Lang, 1997) ;

- l'analyse des pratiques enseignantes en référence aux "gestes professionnels" et aux démarches reconnues comme étant des manifestations d'un haut degré de professionnalisme (Donnay & Charlier, 1990 ; Perrenoud, 1994 ; Durand, 1996) ;
- l'étude du développement professionnel défini comme étant le processus par lequel les enseignants construisent des compétences professionnelles individuelles et collectives et, par là, développent leur identité professionnelle (Dean, 1991 ; Barbier, Chaix, & Demailly, 1994 ; Huberman, 1995).

Objectifs

Aborder l'hypothèse de l'introduction des tendances actuelles sur la professionnalisation des enseignants dans le contexte sénégalais, nécessite préalablement de faire un état de la situation actuelle pour ce qui concerne l'état de professionnalisation" du métier, des acteurs de l'éducation ainsi que l'étude des facteurs susceptibles de l'influer. Parmi les trois axes de recherche cités ci-dessus, nous avons choisi, pour entamer une étude sur l'état de professionnalisation, de nous intéresser aux *conceptions des enseignants et formateurs d'enseignants sur le métier dans l'objectif de les situer en référence au modèle de l'enseignant professionnel* tiré de la littérature.

En fonction des caractéristiques du contexte et en rapport avec divers facteurs pouvant influencer sur les conceptions, nous poursuivrons un deuxième objectif consistant à étudier ces conceptions des enseignants sur le métier en fonction de certaines caractéristiques individuelles et contextuelles.

Au-delà de ces principaux objectifs, notre recherche se veut surtout une contribution aux réflexions et aux recherches en relation avec des questions actuelles sur la professionnalisation des enseignants à savoir : l'identification des savoirs et compétences de l'enseignant professionnel, les processus de construction de ces compétences, les modèles de formation pour l'acquisition de ces savoirs et compétences.

Structuration de la recherche

Pour réaliser ces objectifs, la **première partie** de ce travail est consacrée au **cadre théorique** qui sous-tend la recherche et est composé de trois chapitres. La revue de la littérature présentera et discutera les concepts-clés de la recherche celui *d'enseignant-professionnel* et celui de *conception*.

- Le modèle de l'enseignant-professionnel, tel qu'il est développé par les pédagogues dans la professionnalisation des enseignants, est fortement lié aux spécificités des *situations d'enseignement*. C'est ainsi que nous avons jugé nécessaire dans un **premier chapitre** de revenir d'abord sur les caractéristiques de ces situations dans une revue diachronique de divers modèles descripteurs. En effet, c'est en fonction de ces caractéristiques que l'on peut comprendre les expressions successives qui ont été proposées pour désigner l'enseignant, bien avant celle de l'enseignant-professionnel. Il ne s'agit pas expressément d'analyse de poste de travail au sens rigoureux du terme mais de modèles permettant, d'une part, de se rendre compte de la complexité des situations que l'enseignant gère dans ses pratiques quotidiennes, et d'autre part de percevoir le rapport avec différents modèles de l'enseignant. Ces divers éléments constituent donc le contenu du premier chapitre du cadre théorique.

- Nous avons réservé le **deuxième chapitre** à l'analyse du modèle de l'enseignant-professionnel après avoir dégagé les caractéristiques des situations d'enseignement et *les modèles de l'enseignant* qui ont précédé (magister, ingénieur, décideur, expert...). Ici également, il nous a paru plus pertinent de situer ce modèle dans le processus plus large de la professionnalisation en général et de la professionnalisation des enseignants en particulier. La revue de diverses typologies de l'enseignant nous ont amené à adopter une synthèse à partir de celles de Paquay (1994) et Lang (1996 et 1999) et comme modèle de référence pour l'étude des conceptions.

- La variable centrale de la recherche, les conceptions des enseignants sur le métier, est l'objet du **troisième chapitre du cadre théorique**. Nous avons tenté de justifier le choix du concept de « *conception* » par comparaison à d'autres concepts qui lui sont

proches. Une première revue de littérature fait donc le bilan des recherches consacrées à cet ensemble de concepts que sont les conceptions, les connaissances, les représentations, les croyances...

La **seconde partie** du travail présente nos **hypothèses de recherche** et les options fondamentales du **cadre méthodologique**. Il comprend cinq chapitres.

- Les **premiers et deuxième chapitres** reviennent respectivement sur les fondements de la recherche et sur les caractéristiques du contexte de la recherche pour mieux spécifier la problématique et déboucher sur les hypothèses de recherche au **troisième chapitre**.

- Les aspects purement **méthodologiques** sont présentés dans deux chapitres différents : le quatrième chapitre sur le processus de construction et de validation de l'instrument de recueil de données, **le cinquième chapitre** sur la population, les variables et l'échantillonnage ainsi que le mode de codage des données et les modèles de traitement statiques envisagés. Nous avons adopté deux approches complémentaires dans la méthodologie : pour l'essentiel, une approche *quantitative* qui part d'un **Q-sort** fondé sur la typologie de Paquay (1994) et de Lang (1996 et 1999) pour inférer les conceptions des sujets quant aux modèles de professionnalité et secondairement, une approche *qualitative* qui explore les conceptions émergentes des sujets sur l'enseignement à **travers des questions ouvertes**. Cette option est utilisée dans un objectif de triangulation pour relativiser les résultats fournis par le Q-sort et de permettre aux enseignants de valoriser des aspects de leurs conceptions sur le métier que le modèle proposé n'aurait pas pris en compte.

Les trois chapitres de la **troisième partie** sont mis à profit pour **le traitement et l'exploitation des données**.

- Le **premier chapitre** est relatif à notre première hypothèse de recherche qui essaye de décrire et de situer globalement les conceptions des enseignants sur métier en

référence au modèle de l'enseignant-professionnel retenu et ceci à partir d'abord de leurs réponses au Q-sort. Les données ont été essentiellement l'objet d'analyses en composantes principales pour la réalisation de cet objectif.

- Avant de procéder dans le **troisième chapitre** au traitement des questions ouvertes pour le même objectif, nous avons d'abord exploité dans le **deuxième chapitre** les réponses au Q-sort pour un deuxième jeu d'hypothèses qui posent l'influence des caractéristiques des enseignants sur les conceptions recueillies. Dans l'échantillon des enseignants de l'enseignement secondaire auquel nous avons soumis nos outils et recueil de données, ces caractéristiques sont : la discipline enseignée, avoir ou non reçu une formation initiale, l'ancienneté et le type d'établissement (enseignement public et enseignement privé). Comme nous le développerons, ces variables liées surtout à des spécificités du contexte et des populations interrogées sont en rapport, soit avec des facteurs évoqués dans la professionnalisation des enseignants, soit dans l'étude des conceptions.

La **quatrième partie** du travail comprend la conclusion résumant les principaux résultats obtenus en réponse aux hypothèses posées et accompagnée de discussions et de quelques perspectives de recherche.

PREMIERE PARTIE

CADRE THEORIQUE

Chapitre I

SITUATION D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE ET MODELES DE L'ENSEIGNANT

Introduction

Comme nous l'avons annoncé dans l'introduction générale, le modèle de l'enseignant-professionnel qui nous sert de référence dans cette recherche fait suite à différentes expressions qui ont été utilisés pour désigner l'enseignant. Or, ces expressions ne tombent pas du ciel. Elles résultent chaque fois et à chaque époque de la conception du moment que l'on se fait du métier, en fonction des caractéristiques qu'on lui reconnaît. C'est en effet à partir des caractéristiques perçues que l'on peut se poser un certain nombre de questions quant au fonctionnement de l'enseignant, aux compétences nécessaires pour réaliser les tâches d'enseignement et du même coup tenter une conceptualisation pour qualifier l'enseignant. L'intérêt de ce premier chapitre de la recherche est de mieux situer le processus de conceptualisation qui a mené au concept d'enseignant-professionnel, en partant d'abord de différents modèles descripteurs des situations d'enseignement-apprentissage qui ont alimenté les recherches et les discours dans ce domaine.

Par enseignement, nous avons retenu comme cadre général, la situation dans laquelle une personne (l'enseignant) a pour rôle de faire apprendre à d'autres personnes (les apprenants), situation contextuelle où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage (Legendre, 1993, p. 1167). Il s'agit de l'enseignement dans son acception la plus classique, l'enseignement en milieu scolaire (Durand, 1996). Cette acception est apparue au 17^e siècle quand enseigner ne signifie plus "faire l'école au

singulier, c'est-à-dire en recevant les élèves à tour de rôle au bureau", mais consiste plutôt à faire "l'enseignement simultané en s'adressant à l'ensemble des élèves en même temps" (Gauthier, Desbien, Malo, Martineau et Simard, 1997, p. 22). La notion de classe est liée à cette nouvelle situation. Les élèves sont regroupés en fonction de critères divers dont celui de l'âge semble être le plus utilisé. D'autres critères tels que le niveau scolaire ou le choix de disciplines optionnelles peuvent aussi intervenir dans la classification. Toujours selon Gauthier et al. (1997), les premiers essais de définition de la pédagogie sont dégagés à partir de cette époque : "une méthode et des procédés pour faire la classe, faire apprendre tout à tous".

Si on part de la définition que l'on enseigne pour que des élèves apprennent, on est alors interpellé par deux concepts inséparables : *apprendre et enseigner*. "Acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet" *apprendre* est le processus "d'acquisition de connaissances et développement d'habiletés, d'attitudes et de valeurs qui s'ajoutent à la structure cognitive d'une personne" (Legendre 1993, p. 67).

Dans ce cadre, *enseigner* c'est organiser des situations d'apprentissage (Gagné, 1985), c'est-à-dire créer les situations et les conditions favorables à la stimulation et à l'encadrement d'un processus d'apprentissage chez des sujets. Pour tenir compte de ce couple enseigner/apprendre, deux facettes d'un même objet, l'expression « situation d'enseignement-apprentissage » est utilisée en lieu et place de situations d'enseignement.

Plusieurs angles d'approche existent (sociologique, psychologique, pédagogique, philosophiques, économique...) pour étudier ces situations. D'où l'expression "sciences de l'éducation" pour désigner l'ensemble des disciplines qui se sont intéressées à l'étude de ce qui justifie cette co-présence des deux groupes d'acteurs que sont enseignants et apprenants face aux savoirs : des enseignants qui enseignent pour que des élèves apprennent. Cette multiplicité de sciences contributives constitue un premier indice de la spécificité des situations d'enseignement.

Le point de départ de notre recherche est cristallisé autour de la notion de situation d'enseignement-apprentissage. Implicitement, nous partons en fait de l'idée selon laquelle, tel que défini ci-dessus, ce processus d'enseignement est le même que celui qui est en vigueur dans le contexte sénégalais de la recherche. En effet, c'est à partir de ce postulat implicite d'analogie qu'il faut situer que nous posons en introduction l'hypothèse de la perspective d'une transposition éventuelle des tendances actuelles sur la professionnalisation des enseignants dans le contexte du Sénégal.

Notre objectif dans cette partie de la revue de littérature est de situer d'abord les spécificités des situations d'enseignement-apprentissage, avant de nous interroger et d'interroger toujours la littérature sur le fonctionnement, sur les savoirs, sur les compétences... de l'enseignant dans la prise en charge de ses tâches d'enseignement.

Nous évoquerons ensuite différents modèles de l'enseignant qui ont été proposés, dont celui de l'enseignant-professionnel, concept-clé de cette présente recherche.

I.1 MODELES DESCRIPTEURS DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

La notion de modèle descripteur que nous utilisons renvoie à des cadres d'analyse qui ont été proposés pour décrire les situations d'enseignement-apprentissage et comprenant deux aspects :

- un aspect statique d'identification des différents éléments qui composent la situation ;
- un aspect dynamique de mise en évidence des relations et interactions entre les éléments identifiés.

En partant des années 60, on peut citer d'abord le modèle de Mitzel (1960) qui considère trois grandes variables pour étudier les situations d'enseignement-apprentissage :

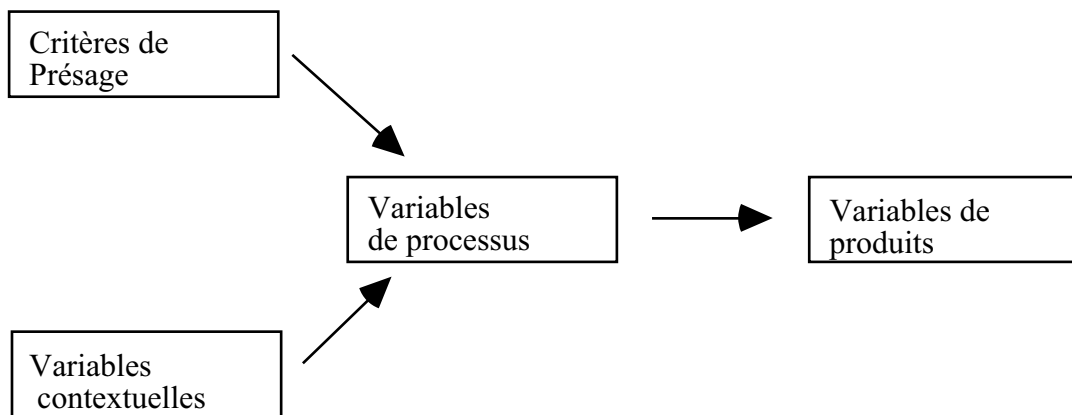
- *l'enseignant et les élèves,*
- *les interactions entre enseignants et élèves,*
- *les produits de ces interactions.*

Comme on le constate, ce schéma ne mentionne pas les savoirs explicitement, ni d'autres aspects de la situation. Tout tourne autour de l'interaction entre l'enseignant et l'élève.

Dunkin et Bidle (1974) ont proposé par la suite, un cadre plus général qui envisage cette fois quatre groupes de variables : des variables de *présage*, des variables de *contexte*, des variables de *processus*, des variables de *produit*. Les critères de présage sont relatifs au maître et sont constitués de trois sous variables : l'arrière-plan culturel du maître, l'expérience de formation du maître, les caractéristiques du maître. Les variables contextuelles ciblent d'une part l'élève avec deux sous-variables : l'arrière-plan culturel et personnel des élèves et les caractéristiques des élèves et d'autre part la situation de la classe (écoles et communautés) et le contexte même de la classe (dimensions, matériels pédagogiques). Les variables de processus considèrent les comportements du maître, ceux des élèves ainsi que les changements de conduite

observés chez les élèves. Ces variables processus sont donc essentiellement d'ordre comportemental. Le dernier groupe de variables est celui des produits qui s'intéresse au développement des élèves aussi bien dans le court terme que le long terme. Le schéma qu'il propose met en évidence le sens des interactions qui influencent les apprentissages (fig. 1).

Figure 1 : Modèle pour l'étude de l'enseignement en classe (Dunkin et Bidle, 1974)



D'autres modèles de lecture des situations d'enseignement-apprentissage ont été ensuite proposés (Doyle, 1986 ; Shulman, 1986 ; Porter et Brophy, 1988 ; Clark & Peterson, 1986, Gauthier et al., 1997...).

Une constante semble se dégager à travers ces modèles : une perspective statique qui identifie les variables de la situation et une perspective dynamique qui essaie de mettre en évidence les interactions significatives entre ces variables. La plupart de ces modèles ne développent pas suffisamment la dimension relative aux contenus. On perçoit ici les prémisses de la dichotomie pédagogie/didactique, si on retient que la pédagogie couvre tout ce qui a trait à la prise en charge des actions de l'enseignant et sa relation avec les apprenants, alors que la didactique pose la question centrale des savoirs, des contenus d'enseignement, de leur apprentissage. (Altet, 1994).

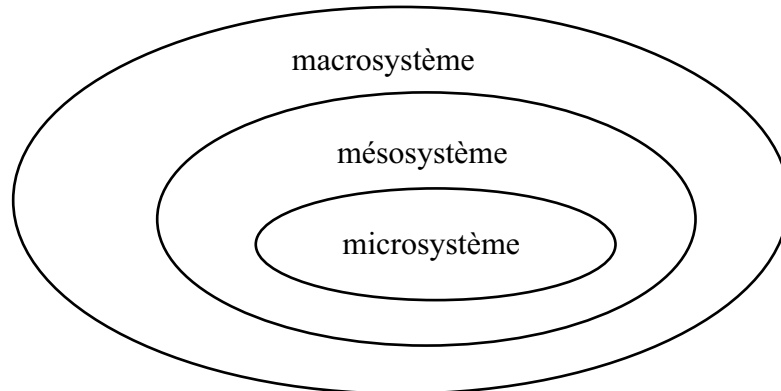
Dans l'évolution des modèles, on note de plus en plus l'apparition de variables externes à la classe (Dunkin et Bidle, 1974) pour décrire, analyser et comprendre un processus dont les frontières sont pourtant physiquement confinées dans les limites de la salle de classe. On commence à concevoir que ce qui se passe dans les situations d'enseignement-apprentissage est mieux compris si on l'insère dans un système plus large, c'est-à-dire un ensemble d'éléments interdépendants en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but et en rapport avec le contexte. Il y a éclatement des parois de la salle de classe qui limitaient les contextes éducatif, physique, politique et culturel, l'unité d'analyse....Le contexte doit être repensé de façon globale (Tochon, 1993).

Le cadre d'analyse de Donnay et Charlier (1990) se situe dans cette approche. Le modèle systémique qu'ils considèrent comporte trois niveaux d'ordre contextuel imbriqués.

Le *microsystème* constitue le niveau qui met effectivement en présence l'enseignant et son public d'apprenants. Ce niveau s'insère dans un autre plus vaste, le *mésosystème* qui s'étend à la communauté éducative proche (collègues enseignants et non enseignants de l'établissement, parents d'élèves etc..). Ces deux sous-systèmes sont enfin contenus dans ce qu'ils appellent le *macrosystème*, cadre politico-administratif, régional, national et même international. Dans cette structure le microsystème constitue le noyau qui a constitué notre point de départ, le contexte dans lequel se déroulent tous les faits pédagogiques (Mialaret, 1977), la situation d'enseignement-apprentissage.

D'un point de vue purement statique, le système décrit par Donnay et al. (1990) décrivent peut être représenté par la figure 2.

Figure 2 : Imbrications du microsystème, du mésosystème et du macrosystème dans le modèle de Donnay et Charlier, (1990).



Le sous-système formé par le mésosystème et le microsystème est ensuite décrit à partir de cinq macrovariables :

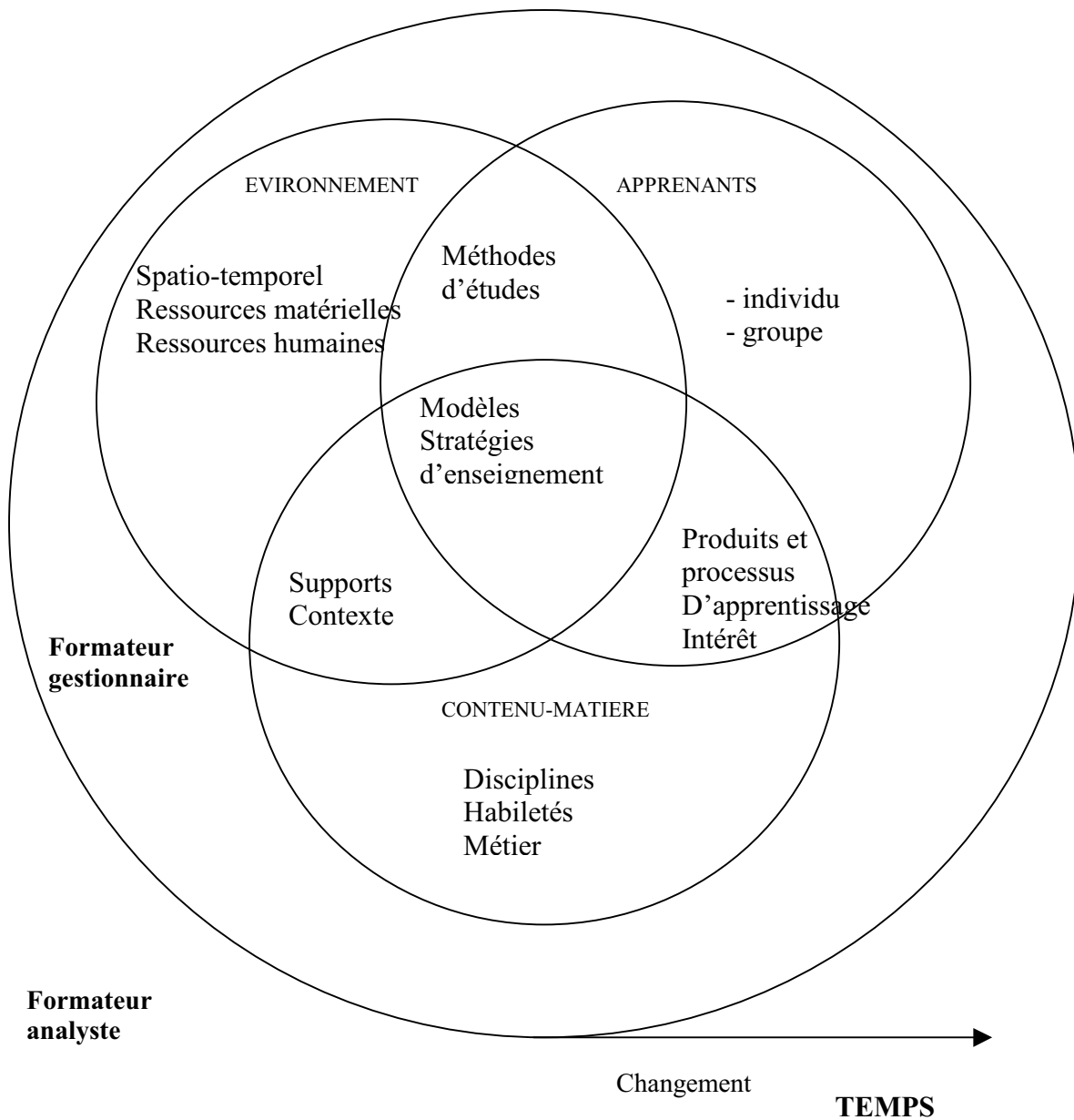
- *le contenu matière*, auquel ces auteurs accordent un sens très large allant de la matière (discipline) à la culture de l'institution en passant par tout ce qui est concepts, démarches, actes et attitudes de l'enseignant mais toujours vis-à-vis de cette matière ;
- *les apprenants*, constituent une macrovariable à deux dimensions : une dimension qui s'intéresse à l'apprenant comme personne, sujet épistémique avec ses spécificités qui le différencient des autres apprenants et une dimension qui considère les apprenants pris comme une entité groupale avec également ses caractéristiques.
- *l'environnement* est une macrovariable composée de trois sous -variables : les ressources matérielles, les ressources spatio-temporelles et les ressources humaines ; l'environnement est envisagé ici dans la définition des conditions qui favorisent l'enseignement et l'apprentissage ;
- *le contexte*, qui reprend pratiquement une dimension relative au mésocontexte : le contexte organisationnel proche et la culture institutionnelle dans lesquels évoluent l'enseignant et les apprenants ;

- *le temps*, renvoyant aux éventuelles modifications, aux changements résultant de l'évolution du système au cours du temps.

Remarquons que dans ce modèle, l'enseignant est inclus dans la variable "ressources humaines" de la macrovariable "environnement".

Ce modèle appelé META (Matière, Environnement, Temps, Apprentissage, fig. 3) est résumé par un schéma qui met en évidence les deux dimensions statique et dynamique, et donc systémique, des situations d'enseignement-apprentissage.

Figure 3 : Modèle META descripteur des situations d'enseignement-apprentissage
(Donnay et Charlier, 1990)

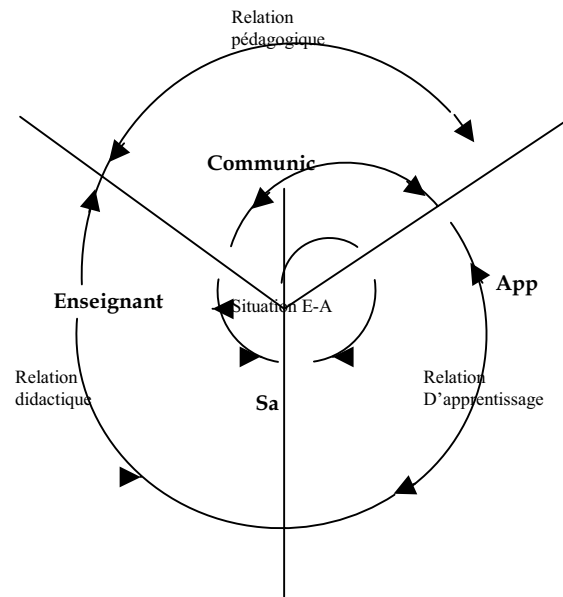


L'un des avantages que nous accordons à ce modèle est de ne pas privilégier ni une (ou des) variable(s) ni une (ou des) interaction(s). Toutes les interactions sont envisageables et toutes les variables ont donc leur importance. Il permet ainsi de se rendre compte de toute la complexité des situations pédagogiques. En effet, les modèles tels que ceux de Dunkin et Bidle (1974) ainsi que tous les modèles alternatifs qui ont suivi) sont non seulement centrés sur l'enseignant qui en est le déterminant principal mais proposent une vue plus simplifiée en ne considérant que quelques interactions.

D'autre part, la composante "temps" que Donnay et Charlier (1990) ont intégrée dans leur modèle, constitue un indicateur supplémentaire sur le caractère dynamique des situations pédagogiques en tant que système évolutif formé par un ensemble d'éléments en interactions constantes en vue d'une finalité, d'un but qui est ici "que des apprenants apprennent". En effet, la simple identification des différentes et multiples variables qui décrivent cette situation ne suffit pas, ni pour la comprendre, ni pour aborder les savoirs, les compétences, le mode de fonctionnement que cela peut exiger de la part de l'enseignant.

C'est par rapport à cet aspect de temporalité et d'interaction dynamique que nous citons également le modèle que Altet (1994) propose en ajoutant la composante "communication" au triangle pédagogique de Houssaye (1988) qui comprend trois pôles, l'enseignant, le contenu, l'apprenant (fig. 4).

Figure 4 : Modèle proposé par Altet (1994)



Ce modèle tente de mieux mettre en évidence l'évolution dans le temps du processus enseignement-apprentissage, de "sa causalité réciproque et circulaire, de ses phénomènes de rétroaction et de régulation..." (Altet, 1994, p.8).

Synthèse sur les modèles

Il apparaît finalement que les modèles de lecture des situations d'enseignement-apprentissage convergent dans leur évolution sur le constat de la complexité de ces situations d'une part, à cause du nombre élevé et de la diversité des variables et d'autre part à cause de la multiplicité des interactions.

La description écologique de Doyle (1986), relative aux spécificités des événements qui jalonnent les situations de classe, permet encore de s'en rendre compte.

Les événements sont caractérisés d'abord par une *multiplicité* que l'on peut classer en deux catégories : un ensemble d'événements qui contribuent à faire progresser la trame principale déclenchée par l'enseignant en compétition avec un groupe d'événements qui divergent avec cette trame principale parce qu'allant dans un sens qui a tendance à perturber plutôt le processus initié par l'enseignant. Certains de ces

événements qui se produisent en classe, ont la particularité de se dérouler au même moment, dans la plupart des cas. Il s'agit du caractère de *simultanéité* qui vient ainsi rendre plus sensible leur multiplicité. *L'immédiateté* de ces événements fait référence au fait qu'ils surviennent sans annonce, ni détours. Il ne faudrait pas cependant la confondre avec une quatrième spécificité que Doyle appelle *l'imprévisibilité* qui fait état que beaucoup de ces événements sont imprévus, non planifiables. *L'immédiateté* est également un caractère qu'il faut distinguer de la *rapidité* dans la terminologie de Doyle. En effet, pour un observateur extérieur, c'est comme si les événements de la classe allaient de soi à cause d'un semblant de fluidité dans l'enchaînement et la succession des séquences. On ne remarque pas de pause claire dans cette succession d'événements. La présence des acteurs (enseignants et élèves) comme participant et témoins à tout ce qui se déroule confère à l'activité enseignante une sorte de *visibilité* qui met l'enseignant dans une certaine position de vulnérabilité. Tous ces événements sont enfin inter-reliés parce qu'insérés dans une temporalité qui intègre le passé, le présent et le futur, d'où leur *historicité*.

Les actions et actes pédagogiques que l'enseignant pose sont donc très dépendants des caractéristiques du moment, imposées par l'évolution dynamique des différents paramètres qui décrivent la situation : les situations pédagogiques sont caractérisées par l'instabilité, l'incertitude, l'impossibilité d'une anticipation certaine, de tout prévoir.

Quelles implications pour notre recherche ?

Nous avons déjà signalé notre option de travailler sur les conceptions d'enseignants et de formateurs d'enseignants. Le cadre d'analyse en trois sous-systèmes et toutes les interactions possibles vont donc nous servir de cadre général pour identifier les facteurs susceptibles d'influer sur ces conceptions des sujets en considérant que les conceptions des enseignants que nous ciblons dans cette recherche sont construites dans l'interaction du sujet avec un environnement ayant pour noyau le microsystème

(situation d'enseignement-apprentissage) et s'étendant au mésosystème et au macrosystème.

A partir de la complexité des situations d'enseignement-apprentissage, nous nous sommes posé deux questions auxquelles nous allons essayer de répondre en consultant la littérature.

*Est-ce l'enseignant qui contrôle la situation, ou est-ce la situation qui contrôle l'enseignant ?
Quels modèles de fonctionnement de l'enseignant pour la prise en charge de telles situations ?*

I.2 FONCTIONNEMENT DE L'ENSEIGNANT

I.2.1 Deux fonctions principales dans la tâche des enseignants

Dans le sillage de l'approche systémique qui a été dégagée à partir des modèles de lecture des situations pédagogiques, la fonction peut être définie comme la contribution qu'un élément d'un système apporte au fonctionnement du système (Raynal, 1997, p. 148). Chaque partie assure un rôle, une fonction pour que le système fonctionne.

Dans le cadre spécifique de la pédagogie, selon Postic (1996), la fonction désigne "le rôle assumé par l'ensemble des actes pédagogiques (intervention verbale ou non verbale) concourant à atteindre un but précis afin de permettre à l'enseignant de s'adapter à la situation pédagogique" (p. 168). A travers cette définition, la notion de fonction que Postic nous propose fait partie du triplet "acte, fonction, intention". Les actes, sous-tendus par des intentions, sont posés pour assurer une fonction.

Dans notre analyse, la fonction principale des enseignants est de "faire apprendre". Elle peut être résumée en deux fonctions secondaires : *instruire les élèves* et *conduire la classe*, le double agenda de l'enseignant selon Leinhardt (1986).

L'instruction est le processus spécifique centré sur les connaissances à faire acquérir. Il s'agit de tout ce qui tourne autour de la *gestion de la matière* (Gauthier et al., 1997)

c'est-à-dire l'ensemble des opérations qui sont posées par l'enseignant pour faire apprendre aux élèves les contenus. Selon Doyle (1986), cette fonction d'instruire les élèves contient un groupe d'actions visant l'exposition ou la présentation des connaissances, des procédures d'acquisition ou de reconstruction de connaissance, l'évaluation de connaissances...etc

L'autre fonction est la création et la mise en oeuvre des conditions pour que les apprentissages se déroulent convenablement, "sans heurts". Pour Gauthier et al. (1997), il s'agit de la gestion de la classe. C'est un ensemble de règles et de dispositions nécessaires pour que l'environnement soit propice à l'enseignement et à l'apprentissage : organisation des groupes, circulation des élèves, mesures disciplinaires...etc.

Il y a plusieurs expressions utilisées pour désigner ces deux fonctions (conduire la classe, instruire les élèves, gérer la matière, gérer la classe, gestion pédagogique, gestion didactique...) mais on comprend chaque fois que l'une a pour épicerie les contenus d'apprentissage et l'autre les conditions dans lesquelles se déroulent ces apprentissages.

D'ailleurs à ce niveau "macro" des fonctions d'instruction et de conduite de la classe, le caractère mouvant des situations d'enseignement-apprentissage se fait déjà sentir. En effet, dans la dynamique de la classe, l'enseignant est écartelé entre ces deux pôles en perpétuelle interaction. Suivant les indicateurs les plus pertinents qui l'interpellent à un moment donné, l'une ou l'autre des fonctions est plus activée aux dépens de l'autre. Par exemple, si des paramètres tels que le nombre d'élèves, l'hétérogénéité de la classe apparaissent comme contraignantes, l'enseignant adopte une stratégie de bas niveau par rapport à l'instruction (Durand, Pérez, Sauvy et Soler, 1995) en mettant plus l'accent sur la fonction de conduite de la classe.

Comment l'enseignant arrive-t-il alors à cumuler en simultanéité des tâches relatives à l'organisation des contenus d'apprentissage et à la gestion de la conduite de la classe

tout en orchestrant les activités d'une vingtaine d'élèves et même beaucoup plus, de différentes caractéristiques individuelles. Comment gérer en même temps des tâches entremêlées, comme le maintien de la relation socio-affective, de la facilitation des apprentissages, la constante attention à l'horaire, la séquentialisation de la matière, l'écoute des réactions d'élèves, l'adaptation aux interpellations du contexte, des tâches quelques fois compatibles, quelques fois incompatibles ? (Tochon, 1993).

Si on peut considérer que la première "macro" compétence est d'être capable de gérer la matière et de gérer la classe, la deuxième "macro" compétence est certainement de pouvoir coordonner ces deux fonctions au gré des contraintes de la situation.

Ce qui nous amène à nous interroger sur le fonctionnement, les savoirs, les compétences de l'enseignant pour atteindre des buts qu'il s'est fixés et qu'il poursuit à travers une situation et un processus qu'il a volontairement déclenchés.

I.2.2 Deux modèles de fonctionnement de l'enseignant

En parcourant certaines définitions autour du concept de pédagogie, on se rend compte qu'on peut les articuler autour de la notion d'actes et d'actions : le pédagogue est un praticien-théoricien de l'action éducative (Houssaye, 1990) ; le domaine de la pédagogie c'est la réflexion sur l'action éducative (Mialaret, 1979) ; ou pour répéter Gauthier et al. (1997) "la pédagogie signifie l'ensemble des actions que l'enseignant met en oeuvre dans le cadre de ses fonctions d'instruction et d'éducation..." (p. 97).

Les modèles de fonctionnement que nous avons identifiés peuvent donc être approchés à partir de deux concepts, celui de situations et celui d'actes, chacun des concepts ayant deux dimensions.

Le tableau de synthèse simplifié (tab. 1), résulte d'un croisement entre :

- deux caractéristiques fondamentales des situations opposant les caractères de stabilité (certitude, prévisibles, contingences faibles) au caractère d'instabilité (incertitude, singularité, complexité, fortes contingences...)
- et deux caractéristiques fondamentales des actes et actions de l'enseignant opposant les actes perceptibles par nos sens (actes verbaux par l'ouïe et non verbaux par la vue) et les actes non perceptibles par nos sens.

Tableau 1 : Identification de quatre caractéristiques des situations et actes posés par l'enseignant

	Actes perceptibles (ouïe et vue)	Actes non perceptibles
Situations stables	1	2
situations instables	3	4

Nous en avons alors déduit deux modèles principaux de fonctionnement de l'enseignement dépendant de deux modèles descripteurs des situations d'enseignement-apprentissage.

I.2.2.1 Dans des situations supposées stables, prévisibles, à contingences faibles

Le premier modèle dans ce type de fonctionnement puise ses fondements dans l'approche des recherches "processus-produit" où les apprentissages sont étudiés en relation avec les comportements de l'enseignant. L'enseignant est dans ce schéma le garant de la réussite des apprentissages. Le fonctionnement efficace est un problème de gestion, de management, d'avoir des réponses comportementales types à une variété de stimuli types. Il s'agit d'une approche qui ne tient pas compte des aléas de la situation. Comme les auteurs le soulignent ce courant de recherche a été influencé par le "béhaviorisme" (psychologie). Ce modèle de fonctionnement pour répondre aux situations se retrouve dans la *Case 1* du tableau 1.

Ce courant a permis de faire des avancées significatives en ce qui concerne la notion d'enseignant efficace (Brophy et Good, 1986). Mais le grand nombre de recherches et d'études opérées dans ce cadre constituent un des indicateurs des limites de cette approche (Calderhead, 1996), parce que cela a conduit souvent à des résultats et conclusions contradictoires (Dunkin et Biddle, 1974). Du point de vue méthodologique Riff et Durand (1993) rapportent trois grandes limites aux recherches processus-produit :

- considérer l'enseignant comme variable centrale qui influence l'apprentissage, en négligeant ainsi les autres variables et surtout les interactions, des aspects que beaucoup de modèles de lecture des situations éducatives ont mis en évidence (Donnay et Charlier, 1990) ;
- négliger également les processus d'influence réciproque entre enseignants et élèves au point de vue comportemental en partant de l'hypothèse que les conduites pédagogiques de l'enseignant influencent directement la réussite des apprenants ;
- fonctionner avec le principe de "plus égale mieux" pour dire que les effets d'un comportement dépendent de sa fréquence d'apparition.

Ce modèle a été ensuite amélioré en considérant ce qui se passe dans la tête de l'enseignant. Des études comme celles de Jackson (1968) ou de Shavelson (1973) ont

contribué à cette nouvelle approche en révélant quelques indices sur l'importance de tenir compte de la compréhension que les enseignants ont de leur tâche : ce qui caractérise l'enseignant efficace ne serait pas sa capacité à poser de nombreuses questions mais plutôt sa capacité à poser la bonne question à l'élève approprié et au moment opportun (Shavelson, 1973).

L'enseignant ne fonctionne donc pas seulement à travers ces comportements visibles : ses comportements et actions sont fonction de ses pensées. Cette vision s'insère dans un courant de recherches en pédagogie qui s'intéresse à la pensée des enseignants (teacher thinking). L'action visible de l'enseignant fait suite à un traitement délibéré des informations. Il s'agit de maîtriser des stratégies, des techniques relatives au traitement rationnel de l'information pour agir (Case 2 du tableau 1).

Dans ce premier type de modèle de fonctionnement de l'enseignant, l'idée centrale est un aspect de rationalité scientifique, que ce soit au niveau comportemental ou celui des cognitions de l'enseignant, la prise en charge des situations d'enseignement-apprentissage obéirait à des règles, des lois, des stratégies élaborées et applicables à ces situations.

I.2.2.2 Dans des situations incertaines, instables, à fortes contingences...

Dans cette vision, l'identification des problèmes qui surviennent dans le processus d'enseignement-apprentissage et le traitement délibéré, conscient de l'information sont rendus difficiles voire impossibles à cause de la dynamique complexe qui régit les situations d'enseignement-apprentissage. En plus du nombre élevé de variables, l'enseignant se trouve engagé dans un système d'interactions multiples, soumis à des sollicitations diverses dans un espace et un temps limité (Huberman, 1983). L'enseignant ne peut ni disposer d'un arsenal de conduites et comportements pour toutes les situations auxquelles il est confronté, ni avoir le temps matériel de déconnecter son action et sa pensée. Son fonctionnement résulte donc d'une forte dose d'adaptation. Les décisions deviennent fragmentées en micro-décisions qui ne peuvent reposer sur des conduites explicites et des schémas d'action conscientisés. Ce paradigme considère donc que l'acte d'enseigner requiert que l'enseignant ajuste constamment son intervention en tenant compte des variations et des exigences de la situation.

Pour satisfaire à un tel type de fonctionnement, Schön (1983, 1987) propose que l'enseignant soit un "praticien réflexif" : il intègre sa réflexion et sa pratique. Dans cette réflexion en action, les cognitions sont implicites et enchâssées dans la situation ; non seulement la réflexion doit servir ici à répondre à une sollicitation mais elle doit également servir de moteur pour apprendre dans et à partir de la pratique, comme un chercheur en action. En effet, si devant un indicateur de l'environnement le praticien dispose d'une routine qu'il suffit d'activer pour répondre, en face d'une situation plus complexe c'est l'attitude d'un véritable chercheur qui se met en branle : poser des hypothèses, tester des démarches, en évaluer les effets et intégrer les résultats dans son répertoire cognitif ; on ne sépare pas l'action de la recherche et on apprend ainsi à partir de ce qu'on fait.

Pour rendre compte de ce type de fonctionnement les deux *Cases 3 et 4* (tableau 1) devraient être confondues.

Dans ce champ de réflexion, le praticien perçoit bien les effets de ces processus cognitifs mais ne perçoit pas clairement à partir de quelles dispositions, et à partir de quelles modalités il en est arrivé là. Le praticien posséderait des mécanismes peu coûteux aussi bien en temps qu'en énergie pour répondre aux stimuli. C'est dans ces mécanismes appelés schèmes qu'il faut rechercher les connaissances en acte du sujet, c'est-à-dire les éléments cognitifs qui permettent à l'action d'être opératoire pour expliquer le mécanisme par lequel l'individu arrive à mobiliser ses connaissances dans de telles situations (Perrenoud, 1996 ; Vergnaud, 1991 ; Piaget, 1970; Bourdieu, 1972 et 1980...). Les actions d'un individu sont régies par des schémas ou schèmes d'action qui se sont progressivement inscrits dans le cerveau au cours du développement (Piaget, 1973). Vergnaud le définit comme "l'organisation invariante de la conduite dans une classe de situations données" (Vergnaud, 1991, p.136). Ce sont ces schèmes qui sont à la base des processus d'adaptation des structures cognitives : assimilation et accommodation.

Cette forte prégnance des caractéristiques des situations d'enseignement sur le fonctionnement de l'enseignant est décrite aussi par une expression de plus en plus usitée dans le champ des recherches sur l'activité humaine. Il s'agit du concept d'*action située*. Il est issu d'une remise en cause de la conception selon laquelle l'individu serait doté d'une capacité de rationalisation qui lui permet de fonctionner dans différents contextes sociaux et environnementaux (Casalfoire, 2000). On constate ainsi que la notion d'action située se trouve à la croisée de la trilogie *sciences cognitives - théories de l'action - sciences sociales* (environnement, contexte). Sur un autre registre, l'approche rationaliste semble ignorer le caractère interactif de la relation entre l'individu et son environnement. Celui-ci interagit avec le contexte, prend des informations, donne du sens, interprète, agit... Dans ce cas, même en acceptant le recours à un système de pensée rationnelle à la base de l'action, il ne peut pas s'agir d'une pensée décontextualisée puisque c'est dans la situation dotée de ses caractéristiques qu'elle se met en branle.

Selon notre analyse, ce paradigme de l'action située nous amène ainsi à distinguer deux aspects qui nous semblent fondamentaux :

- les situations ont chacune leurs caractéristiques pour ne pas autoriser une activité fondée sur une pensée rationnelle, d'une part ;
- d'autre part, les limites de ce mode de fonctionnement sont encore évidentes si on se réfère à toutes les interactions possibles aussi bien entre l'enseignant et toutes les dimensions de son environnement, qu'entre ces dimensions elles-mêmes.

Cette dernière idée n'est pas nouvelle pour nous dans le cadre de la revue de littérature que nous avons entamée jusqu'ici. En effet, cela nous renvoie directement à la grille de lecture des situations d'enseignement-apprentissage que Donnay et al. (1990) ont proposée : système qui se divise en micro-système (la classe), méso système (l'école et environnement proche) et macro-système (dimension régionale, nationale, internationale).

Dans la littérature sur l'action située nous retrouvons effectivement des équivalents à ces trois sous-systèmes. Il faut simplement préciser que ce sont les angles d'approches qui diffèrent mais se complètent. Donnay et al. sont entrés par des considérations pédagogiques alors que les autres (action située) ont engagé le débat sur le registre sociologique. D'où les expressions utilisées : contexte macro-social (*social world*), le contexte méso-social (*arena*), le contexte micro-social (*setting*) (Lave, 1988). Ces différents contextes sont traduits par Casalfiore (2000) respectivement par les termes :

- *macro-social* : les structures sociales, économiques, culturelles politiques..., de l'échelle nationale à l'échelle mondiale ;
- *environnement immédiat*, lieu plus réduit où se déroule de l'activité quotidienne ;
- *contexte opérationnel*, espace de signification, d'élaboration de sens, espace dynamique dans lequel se déroulent les interactions individu-environnement.

C'est dans cette dernière dimension relative au contexte opérationnel, qu'il faut surtout situer ce que le paradigme de l'action située apporte à notre analyse des situations éducatives et au fonctionnement de l'enseignant : les situations éducatives

en particulier et les situations de l'activité humaine en général confèrent une dimension de complexification supplémentaire à ces situations à cause de la recherche de signification, d'interprétation, d'élaboration de sens à laquelle les différents acteurs sont confrontés au cours de l'action. L'individu agit, prend des informations, interprète, donne du sens, communique. Comme le rapporte Casalfiore (2000) l'espace opérationnel de l'individu en action recèle d'indices situationnels, d'objets informationnels que Gibson (1986) qualifie " d'affordances ", qui n'informent les acteurs d'une manière pertinente en influençant leurs actions, que si ces derniers sont capables de les interpréter et de leur donner un sens.

Tardiff et Lessard(1998) résume toutes ces considérations sous l'expression d'interactions significatives. Dans le cas de l'enseignant en classe, celui-ci " développe des interactions significatives avec les élèves selon une tâche a) d'interprétation de ce qui arrive au fur et à mesure que cela arrive, b) d'imposition constante de significations, c) engageant un processus de communication complexe avec les élèves "(Tardiff, 1998 p. 288).

En dernière analyse, nous constatons que le paradigme de l'action située, renforce encore l'idée d'un fonctionnement réflexif de l'enseignant. En effet, nous avons vu comment ce paradigme vient s'ancrer aux modèles de lecture des situations éducatives qui mettent en avant les multiples variables ainsi que leurs interactions (Donnay et al., 1990).

Ces différentes recherches, études et conceptions sur le fonctionnement de l'enseignant dans les situations d'enseignement-apprentissage ont été logiquement accompagnées par des questionnements sur les savoirs et les compétences de l'enseignant. C'est ainsi qu'en fonction des caractéristiques des situations éducatives, des modes de fonctionnement, des savoirs et compétences identifiées, différentes expressions ont été utilisés pour désigner l'enseignant : enseignant-gestionnaire, enseignant-technicien, enseignant-ingénieur, enseignant-décideur, enseignant-expert, enseignant-professionnel...

I.3 QUELQUES EXPRESSIONS POUR QUALIFIER L'ENSEIGNANT

I.3.1 Enseignant magister

La première image que l'on s'est faite de l'enseignement a été *l'enseignant-magister*, modèle de l'enseignant intellectuel. L'enseignant est un mage qui connaît, qui n'a pas besoin de formation pédagogique; la connaissance de la matière, son charisme et ses compétences en rhétorique sont suffisantes pour enseigner (Altet, 1996).

I.3.2 Enseignant technicien, ingénieur, gestionnaire...

D'autres modèles sont apparus avec le courant des recherches sous le paradigme de processus-produit, notamment ceux du technicien, de l'ingénieur, du gestionnaire... Ces modèles sont à mettre en relation avec l'influence de la psychologie behavioriste, à une conception de rationalité technique, et à l'application de la théorie des organisations des systèmes (Tochon, 1993). Le modèle de *l'enseignant-gestionnaire* s'est inspiré par exemple des principes directeurs de l'industrialisation, la réussite d'une entreprise étant synonyme de gestion efficace. Les fondements-clés étant la maîtrise de hautes capacités en termes de manières de faire, au service d'une capacité de base relative à l'organisation. Le concept de technologie de l'éducation s'est développé avec ces conceptions qui suggèrent des capacités techniques d'ingénierie pour organiser et piloter l'apprentissage des élèves. Le métier suppose ainsi des actes techniques descriptibles, opérationnalisables et éduquables.

I.3.3 Enseignant-décideur

L'enseignant-décideur, est apparu et complète celui de gestionnaire dans les années soixante-dix. Le principe des recherches dans ce domaine fut d'identifier les informations utilisées par les enseignants dans les prises de décision d'une part, et d'autre part de déterminer comment les différentes informations influent sur cette prise de décision. Les chercheurs ont exploré ce paradigme dans les trois phases de l'enseignement selon la typologie de Jackson (1968), la phase préactive (la planification), la phase interactive (en classe), et la phase postinteractive (après la

classe). Dans chacune de ces phases, l'enseignant se trouverait régulièrement confronté à des prises de décisions vitales pour l'efficacité de son action.

Ces recherches sur les différentes phases - planification, (Yinger, 1980 ; Charlier, 1989), phase interactive, (Peterson et Clark, 1978 ; Joyce 1978 ; Shavelson et Stern, 1981) convergent sur le constat que les décisions à prendre résultent nécessairement d'un traitement d'informations issues du contexte. Les notions de stratégie, d'aptitude et de technique utilisées dans la conception behavioriste sont simplement calquées et injectées dans le domaine de la pensée par la psychologie cognitiviste, mais au service de la prise de décision.

Par conséquent, cette entrée par la théorie des décisions suppose une capacité à recueillir des informations sur, dans et après la situation et de les traiter judicieusement.

Autant que le modèle de l'enseignant-gestionnaire, ce modèle d'enseignant décideur s'insère aussi dans une certaine rationalité technique.

C'est l'une des raisons qui font que la théorie des décisions ne semblait pas applicable en toute rigueur dans le contexte des situations d'enseignement-apprentissage. Comme le souligne Charlier (1989), le contexte des sciences économiques où la théorie a été conçue est très différent du contexte éducatif, la modélisation mathématique qui a servi à mettre au point cette théorie ne convenant pas. La prise de décision intervient régulièrement dans le processus d'enseignement-apprentissage mais va se heurter au caractère d'irrationalité et à la non reproductivité des situations. "Les situations pédagogiques sont intermédiaires entre l'incertitude et le risque" (De Landsheere, 1979, p. 284) et dépendent de la façon dont l'enseignant perçoit, sélectionne et traite les informations. Selon les résultats obtenus, surtout pour la phase interactive, la plupart de l'activité cognitive de l'enseignant ne comporte pas la part de délibération et de choix habituellement associée à la prise de décision (Calderhead, 1996).

En adoptant le point de vue le plus partagé et considérant la décision comme un choix délibéré, les recherches concluent que les enseignants décident peu, surtout quand ils acquièrent de l'expérience (Marland, 1977 ; Clark et Peterson, 1986). Ils fonctionneraient plutôt en activant des routines (Kagan, 1988 ; Shavelson et Stern, 1981), sans délibérer sur des alternatives possibles, même si bien plus tard Tardiff (1992) soutient encore la métaphore de *l'enseignant preneur de décisions*, dans le modèle de *l'enseignant stratégique*, comme quelqu'un qui part "des réflexions que lui suggère la connaissance qu'il a de l'élève et de ce qu'il sait déjà, de la connaissance des stratégies cognitives et métacognitives requises de la part de l'élève pour atteindre les objectifs planifiés et la connaissance du contenu des programmes" pour prendre des décisions "non seulement au sujet du contenu qu'il va proposer mais aussi de la séquence de présentation des activités et, surtout, du type d'encadrement qui sera offert à l'élève" (J. Tardif, 1992, p. 305).

Finalement les modèles décisionnels sont considérés comme un volet réduit dans le fonctionnement de l'enseignant et n'interviennent efficacement que dans les situations atypiques, des situations à incident critique.

Suite à toutes ces approches, Kennedy (1987) a tenté une analyse pour déterminer la nature de l'expertise en enseignement. Quatre définitions de l'expertise sont ainsi proposées.

L'expertise en tant qu'habileté technique fut la première tentative de définition. Cette conception de l'expertise date de longtemps (Charters et Waples, 1929) : une expertise qui peut être décomposée en unités discrètes ; chaque unité étant définie comme un comportement observable. S'il était alors facile d'identifier des compétences, il était cependant impossible d'en délimiter le nombre. Cette approche est apparue insuffisante parce qu'on s'est rendu compte qu'il fallait nécessairement une base de théories et de principes généraux car l'enseignant doit résoudre des problèmes et prendre des décisions dans des situations complexes et ambiguës. La deuxième définition de l'expertise qui suivit fut donc conçue comme l'application de théories et principes.

La troisième définition de l'expertise que Kennedy rapporte, comporte une dimension prescriptive (procédures et démarches pour gérer les situations) comme les deux précédentes mais introduit le paradigme de l'observation (l'examen) et de l'interprétation des situations. Il s'agit de l'expertise comme analyse critique.

La dernière définition vient enfin compléter les trois précédentes en introduisant une conception de l'expertise comme action délibérée. Ce point de vue met en exergue l'interaction entre analyse et action qui s'influencent mutuellement. L'expérience est fondamentale pour faire évoluer l'expertise et la développer mais constitue également une occasion pour les praticiens d'apprendre à partir de cette expérience.

On perçoit dans cette énumération deux principales conceptions qui ont alimenté la recherche dans ce domaine. Dans les deux premières définitions, on retrouve le modèle général de l'enseignant technicien applicateur de principes, une approche rationnelle du processus d'enseignement-apprentissage. Dans les troisième et quatrième définitions, celui de l'approche cognitiviste de l'enseignant qui tient compte du contexte. Il s'agit également d'une dichotomie qui correspond aux deux situations que nous avons distinguées précédemment : des situations d'enseignement-apprentissage considérées comme stables, à faibles contingences versus des situations fortement dominées par les contingences du milieu.

I.3.4 Enseignant-expert

L'enseignant-expert est un modèle qui s'est développé sous l'influence combinée de la psychologie cognitive et de l'intelligence artificielle. C'est un modèle qui s'insère donc comme celui de l'enseignant-décideur dans le paradigme du *teacher thinking*.

Les premières études sur l'expert ont été faites dans le domaine de jeux tels que bridge ou l'échec par exemple. L'enseignement était alors considéré comme un domaine mal structuré (*ill-structured area*) par rapport à d'autres domaines de connaissances plus structurées (*well-structured domains*), où ceux (les experts) qui mettent en oeuvre des

procédures appropriées pour obtenir des solutions appropriées peuvent être identifiés et faire objet d'étude. Berliner et Carter (1986) rapportent que la différence fondamentale que Larkin, McDermott, Simon, et Simon (1980) ont trouvée entre l'expert et le novice dans la résolution de problèmes de physiques est que l'expert connaît beaucoup de choses que le novice ne connaît pas, et peut rapidement identifier les éléments particuliers du problème. Dans des tâches verbales complexes, la différence se situerait dans la grande capacité des experts de procéder à des inférences de très haut niveau à partir de leurs connaissances de base. Contrairement aux novices, ils sont capables de faire la différence entre les informations pertinentes et celles qui ne le sont pas (Patel, Frederiksen, et Groen, 1984).

L'idée d'expert selon Tochon (1993) est donc relative à la spécificité de la tâche plus qu'à une capacité générale de résolution de problème. En recoupant les résultats essentiels des études antérieures, il propose une synthèse qui définit l'expert selon deux caractéristiques principales :

- une base de connaissance large dans un domaine spécifique ; il s'agit de l'aspect spécialisation ; l'expertise serait « spécifique à un type de tâche, elle n'a qu'un domaine limité » (Tochon, 1993, p. 132).
- « des outils puissants d'analyse pour interpréter des situations et prendre des décisions » (Tochon, 1993, p. 132).

Plusieurs études ont été menées dans divers axes tels que l'identification et la caractérisation de l'enseignant-expert (Housner et Griffey, 1985 ; Leinhardt et Greeno, 1986), la comparaison entre experts dans l'enseignement et experts dans d'autres domaines (Berliner, 1986), les modes de pensée des experts dans l'accomplissement des tâches d'enseignement (Carter, 1990).

Sternbergh et Horvath (1995) ont proposé par exemple un *prototype* de l'expert enseignant en se fondant sur des résultats de recherche en psychologie sur l'identification de similitudes entre experts enseignants d'une part et, l'identification de différences entre novices et experts.

Ce prototype comporte trois dimensions fondamentales qui permettent de distinguer le novice de l'expert.

La première différence se situe au niveau des connaissances. L'enseignant expert aurait une base de connaissance large, accessible, organisée en mémoire pour une utilisation optimale en fonction des contraintes dans le champ de l'activité d'enseignement. Selon Shulman (1987), les connaissances nécessaires de l'expert sont la connaissance de la matière (les contenus), et des connaissances en pédagogie. Une deuxième différence fondamentale est que les experts sont plus efficaces en résolution de problèmes. Ce prototype de l'enseignant-expert est capable de réussir plusieurs composantes de l'activité d'enseignement en moins de temps et avec le minimum d'effort au niveau cognitif. Il a routinisé des habiletés, possède une capacité de raisonnement de haut niveau. Il est *planful et self-aware* dans l'approche des problèmes. La dernière facette du prototype de Sternbergh et Horvath (1995) est relative à *l'insight*. L'expert et le novice appliquent des connaissances et résolvent des problèmes mais l'expert est plus apte à trouver des solutions nouvelles ; de plus, les experts ne résolvent pas seulement les problèmes, ils les redéfinissent et arrivent ainsi à mettre en oeuvre des solutions plus ingénieuses et plus *insightful*.

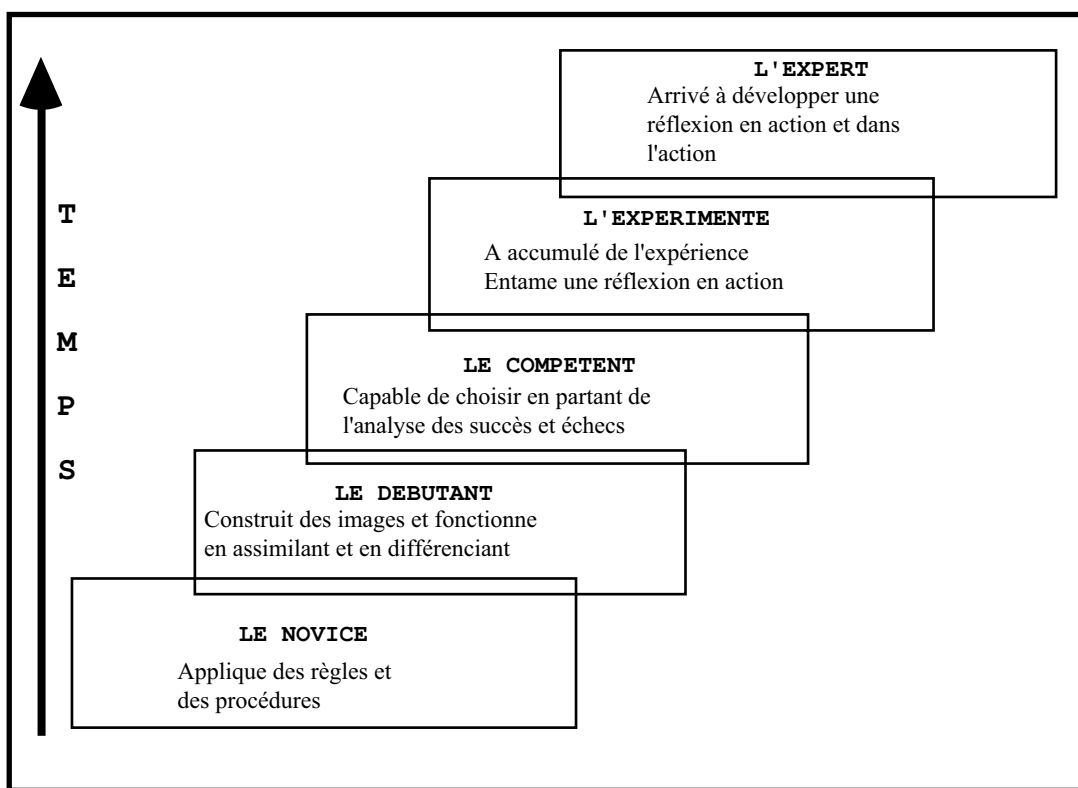
Dans ce domaine de l'enseignement, Berliner (1986) distingue cinq niveaux dans le fonctionnement cognitif de l'enseignant pour atteindre l'expertise. Ces cinq niveaux sont :

- *le novice*, qui apprend et applique des règles sans tenir compte des contextes ;
- *le débutant avancé* qui commence à tenir compte des contextes et exploite son expérience en termes d'analogies et de similitudes ;
- *le compétent*, plus avancé dans la possibilité d'opérer des choix en fonction des résultats antérieurs (échecs, réussites), des contextes...;
- *l'expérimenté*, qui débute une réflexion en action parce qu'il arrive à mieux gérer des éléments qui semblent contradictoires en apparence ;

- *l'expert* enfin, qui a atteint un plus haut degré dans la réflexion en action, en ce sens que les réactions aux stimuli du contexte se traduisent immédiatement en interprétation opérationnelle (Altet, 1994).

Ce qu'on peut noter dans ce modèle c'est sa relation avec le temps que l'on peut illustrer par le schéma de la figure 5.

Figure 5 : Evolution des compétences du praticien dans le modèle de Berliner.



En analysant la dynamique des recherches et études sur l'enseignement, on se rend compte que les modèles qui sont cités ci-dessus ne sont pas exclusifs. Chaque modèle est né des limites identifiées dans le modèle qui précède. Ce sont donc des modélisations qui se complètent. L'enseignant est à la fois tout cela : quelqu'un qui a des connaissances, qui possède des techniques, qui décide, et surtout qui essaie de tenir compte le plus possible des caractéristiques du contexte en utilisant ses capacités d'observation, de prise d'informations et d'analyse.

I.3.5 Enseignant professionnel

Comme nous l'avons signalé en introduction, le métier d'enseignant est depuis les années 80 analysé à la lumière de la professionnalisation. Il en a découlé le modèle de l'enseignant professionnel. Pour situer convenablement ce modèle nous estimons qu'il est nécessaire de partir de la notion de profession et de tous les concepts dérivés permettant de comprendre la professionnalisation d'une manière générale, et en particulier la professionnalisation des enseignants concept central de cette recherche. C'est l'objet du chapitre suivant.

Chapitre II

LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS

Introduction

Dans la présente recherche, nous avons retenu le modèle de l'enseignant-professionnel comme référence pour étudier les conceptions des enseignants sur le métier. En plus du concept de conception que nous développerons plus tard, deux concepts centraux se dégagent de cet objectif : celui d'enseignant et celui de professionnel. Nous avons dû revenir sur l'enseignement et les modèles descripteurs des situations d'enseignement-apprentissage avant de passer en revue certains modèles descripteurs de l'enseignant tels que l'enseignant magister, technicien, ingénieur, expert....

Dans cette partie consacrée à une revue de la littérature sur le modèle de l'enseignant professionnel, nous avons prévu deux grandes parties :

- la première, sur les notions de profession et de professionnalisation, sans référence explicite à l'enseignement,
- ensuite une revue de la littérature sur enseignement et professionnalisation avant de déboucher sur le modèle de l'enseignant professionnel.

II.1 LE CONCEPT DE PROFESSION

D'après ce que nous rapporte Blin (1997), profession et métier ont une origine commune. Ce point de vue peut être appuyé par la définition que l'on trouve jusqu'à présent dans le dictionnaire Robert, qu'une profession est "une occupation déterminée dont on peut tirer ses moyens d'existence". Au Moyen-Age et jusqu'au XVe siècle (âge d'or des corporations), on faisait la différence entre des travailleurs qui appartenaient à un corps de métier pour avoir fait une profession de foi (exemples), de ceux qui appartenaient à des métiers qui ne l'exigeaient pas. Le concept de profession dériverait alors de cette profession de foi à accomplir « lors des cérémonies rituelles d'intronisation dans les corporations » (Dubar, 1991, p. 134). Plus tard, dans l'Ancien Régime, les métiers qui s'enseignaient à l'université (médecine, ingénieur, avocat) ont pris le dessus sur les autres surtout à cause de leur caractère plus intellectuel. La première distinction entre métier et profession s'est ainsi tissée autour de la dichotomie *manuel-intellectuel*, « les professions relevant des *septem artes liberales* qui s'enseignaient dans les universités et dont les productions appartiennent plus à l'esprit qu'à la main ..., les métiers relevant des arts mécaniques où les mains travaillent plus que la tête... » (Dubar, 1991, p. 134)

Dans la société américaine, c'est vers les années 60 que le concept de profession a atteint son apogée en rimant avec altruisme et "capacité à mettre les savoirs scientifiques au service de la solution de problèmes humains de tous ordres" (Bourdoncle, 1993 p. 84).

Deux aspects fondamentaux ont été mis en avant pour caractériser alors ces métiers qualifiés de professions (Bourdoncle, 1993) :

- la mise en oeuvre de savoirs de haut niveau rationalisés,
- une utilité reconnue pour les besoins de la société.

Il faut dire que cette perspective de circonscrire la notion à partir de l'identification de caractéristiques a été entreprise par beaucoup d'auteurs d'approche structuro-

fonctionnaliste (Flexner, 1915 ; Carr-Saunders et Wilson, 1933 ; Lieberman, 1956 ; Elliot, 1972 ; Chapoulie, 1973 ; Goodlad, 1984...). Dans cette approche, les six (6) caractéristiques que Lemossé a établies en 1989 constituent une référence souvent utilisée. Ces caractéristiques étant :

- que l'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce ;
- que c'est une activité savante, et non de nature routinière, mécanique ou répétitive ;
- qu'elle est pourtant pratique, puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art plutôt que purement théorique et spéculative ;
- que sa technique s'apprend au terme d'une longue formation ;
- que le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohésion interne ;
- et qu'il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société (Lemossé, 1989).

Mais cette approche fonctionnaliste de la notion de profession est critiquée et nuancée par celle des interactionnistes (Becker, 1962 ; Hughes, 1958). Les tenants de ce courant ont procédé à des analyses et des comparaisons entre les activités ayant le statut de profession et celles qui ne l'avaient pas, par exemple en centrant "la comparaison entre le symbole représenté par la notion de profession, avec toutes ses dimensions valorisées, à la manière dont les activités qui se prétendent telles sont conduites" (Bourdoncle, 1991, p. 84). Ils en sont arrivés à la conclusion que ce n'est point le savoir de haut niveau, ni l'altruisme qui en font des professions mais la capacité des membres à faire reconnaître par la société leurs prétentions : c'est donc quand un métier est apte à afficher son mandat vis-à-vis de la société, c'est-à-dire à se voir reconnaître une compétence orientée vers l'ensemble de la société, qu'une profession apparaît et est reconnue comme telle » (Maroy et Cattonar, 2002, p. 14). Ils ont donc reproché aux fonctionnalistes de contribuer à une sorte de mystification qui entourait la notion de profession dans la mesure où les critères qu'ils proposaient n'étaient finalement qu'une forme des propres définitions que se donnaient elles-mêmes les professions. Il faut donc, selon eux, distinguer le symbole valorisé par la langue

ordinaire autour du concept et le concept opérationnalisé par la langue scientifique. Dans cette perspective, la profession est alors n'importe quelle activité qu'une société donnée considère comme une profession, ou comme le dit Becker (1962), "ces activités qui ont eu assez de chances dans le monde de la politique de l'emploi d'aujourd'hui pour obtenir et maintenir la possession de ce titre honorifique (Dubar, 1991, p. 32).

Ce courant qualifié ainsi d'interactionnisme symbolique suppose donc, selon des analyses comme celles de Hughes (1958, 1966), des critères tels que :

- l'existence d'un corps de savoirs "coupables" délégués à un groupe autorisé à en user ; ce critère tourne ainsi autour des notions de licence (diplôme) et de mandat ;
- l'existence d'une structure organisationnelle destinée à « protéger le secret (les savoirs) et de réactiver régulièrement la licence et le mandat » (Dubar, 1991),
- et enfin, un critère plus virtuel, lié à aux significations et aux valeurs induites par le travail et concourant ainsi à l'émergence et le développement d'une certaine philosophie ; ce critère conduit par exemple à des idées de discriminations et contribue à la constitution d'un « groupe des pairs avec son code informel, ses règles de sélection ses intérêts et son langage communs » et à la production de stéréotypes professionnels.

Parallèlement à cette vision assez statique du concept de profession est née une approche plus dynamique centrée autour du concept de *professionnalisation* que nous développons ci-après, d'abord sans référence à l'enseignement, pour voir ensuite comment ce courant s'applique au métier d'enseignant.

II. 2 LA PROFESSIONNALISATION

Le Dictionnaire Actuel de l'Education (Legendre, 1993) ne contient ni le concept "professionnaliser" ni celui de « professionnalisation ». Il contient plutôt l'expression "processus de professionnalisation " (p. 1028-1029). Dans ce processus, référence est faite à cinq dimensions :

1. un groupe oeuvrant à la solution d'un problème social ;
2. le type de connaissances et la nécessité d'une formation ;
3. des compétences reconnues officiellement ;
4. une reconnaissance sociale ;
5. un code de normes et d'éthique.

Une telle référence s'inscrit dans l'approche sociologique d'ordre fonctionnaliste qui s'interroge sur les conditions et processus permettant de hisser un métier au statut de profession sur la base d'attributs externes, à caractère normatif et prescriptif.

C'est ainsi que par rapport aux caractéristiques d'une profession (Elliot, 1972 ; Myers, 1973 ; Goodlad, 1984 ; Berger, 1989 ; Lemossé, 1989), plusieurs modèles ont été soulevés pour classer les professions, le plus souvent sur une échelle comprise entre les métiers d'exécution (les moins professionnalisés) et les métiers de prise d'initiative, de décision et de résolution de problèmes complexes exigeant des savoirs de haut niveau... (les plus professionnalisés) (Perrenoud, 1993). En s'appuyant par exemple sur certaines caractéristiques des savoirs de référence (solidité et stabilité) ainsi que l'aspect résolution de problème entre autres, Glazer (1974) a émis un classement en professions dites "mineures" (enseignement, travailleur social...) et professions dites « majeures » (médecine, avocat...). Mais à l'intérieur du même processus, on a cherché aussi à investiguer les aspects évolutifs du métier. Wiggs (1971) cite par exemple trois cas : des métiers qui n'accèdent que très lentement au statut de profession en comparaison avec d'autres qui atteignent leur maturité dans un laps de temps très court ou d'autres encore qui ne peuvent jamais y accéder.

A une telle dynamique, Bourdoncle attribue le concept de *professionnisme* (Bourdoncle, 1991). C'est une tendance qui se préoccupe plus de la place d'un métier dans la division sociale du travail que du développement de ses membres.

En effet, pour circonscrire ce concept de professionnalisation, Bourdoncle (1993 ; 2000) considère qu'on peut l'appliquer à quatre types d'objets.

(1) - "Le statut de l'activité elle-même et du groupe de personnes qui la mettent en oeuvre : ce n'est pas un métier mais une profession, c'est-à-dire un groupe de personnes dotées d'un fort prestige social à cause du service essentiel qu'elles rendent à la société en accomplissant leur activité et à cause de la nature élevée des connaissances et capacités qu'elles mobilisent pour cela » (Bourdoncle 1993, p. 16). Bourdoncle (2000) parle alors de « professionnalisation de l'activité » pour désigner d'une part, le processus qui fait passer d'un exercice de l'activité par simple goût et amour à un exercice comme activité centrale pour tirer ses moyens d'existence parce que rémunérée, et d'autre part le processus consistant à l'explicitation des savoirs, leur rationalisation et leur accumulation à des fins de transmission par des études (*learning*) plus que par l'apprentissage (*training*). Concernant le groupe qui exerce l'activité, la professionnalisation est la dynamique dans laquelle le groupe s'engage pour la défense et la promotion de la profession en empruntant par exemple certaines étapes (Wilensky, 1964) parmi lesquelles la constitution d'une association nationale qui permet d'agir auprès des pouvoirs publics et des groupes professionnels voisins et la création d'un code d'éthique, qui permet de faire respecter des règles de confraternité intérieure et de respectabilité extérieure » (Bourdoncle, 2000 ; p. 122).

(2) - « Les connaissances et capacités qu'exige l'activité. La professionnalisation désigne alors le processus d'amélioration des capacités, de rationalisation et de spécification des savoirs mis en oeuvre dans l'exercice de la profession, ce qui entraîne une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité individuelle » (Bourdoncle 1993, p. 16). Cette *professionnalisation des savoirs*, selon toujours

l'approche fonctionnaliste, doit garantir aux savoirs certaines caractéristiques telles que décrites par exemple par Goode (1969) mais aussi « les relier fortement aux compétences » renvoyant « plus à l'action avec sa finalité et son efficacité qu'à la connaissance qu'elle mobilise, sans s'y réduire » (Bourdoncle, 2000, p. 124).

(3) - « L'individu, dont on dit qu'il se professionnalise parce qu'il maîtrise de mieux en mieux l'activité et répond aux normes établies collectivement » (Bourdoncle 1993, p. 16). C'est la *professionnalisation des personnes* exerçant l'activité dans un processus d'acquisition « de savoirs, savoir-faire et savoir-être professionnels en situation réelle et d'une identité qui se construit progressivement par identification au rôle professionnel » (Bourdoncle, 2000, p. 125).

(4) - La formation. La professionnalisation désigne le processus grâce auquel la formation est plus fortement orientée vers l'activité professionnelle, dans ses contenus comme dans ses formateurs (Bourdoncle, 1993, p. 16) et doit conduire à la capacité d'exercer une activité économique bien déterminée ; *la professionnalisation de la formation* suppose en outre un mode de recrutement par sélection (numerus clausus), un dispositif de formation favorisant un modèle de regroupement permettant de construire l'identité professionnelle et enfin un mode d'attribution et de reconnaissance sociale des diplômes « extérieurement référencié » » (Bourdoncle 2000).

A travers ces objets, il se profile trois aspects complémentaires : un aspect centré sur des critères et des actions qui contribuent à la reconnaissance du métier comme profession par des critères tels que le prestige du groupe, les services rendus à la société, l'éthique, des normes, la nature élevée des connaissances..., un aspect centré sur l'individu qui maîtrise les savoirs et adhère aux normes et à l'éthique, et enfin un aspect compris comme un "processus de construction et d'approfondissement des

savoirs et compétences nécessaires à la pratique du métier” (Lang, 1996 ; p. 27) et faisant référence à :

- des savoirs et savoir-faire spécifiques propres à l’activité professionnelle ;
- des agents de plus en plus expérimentés vers l’acquisition d’une expertise ;
- des agents efficaces et efficients ;
- une expertise partagée par un groupe ;
- des savoirs de la pratique objectivés et transmissibles.

Au premier aspect de cette liste, Bourdoncle (1991) a attribué le concept de *professionnisme*, très peu utilisé dans la littérature, au deuxième celui de *professionnalisme* et au troisième aspect celui de *professionnalité*, concept que beaucoup d’auteurs ont cherché à circonscrire.

Selon Bourdoncle et Mathey-Pierre (1995) le concept de « *professionnalité* » est né en Italie (*professionalità*) au milieu des années 60 pour désigner "le caractère professionnel d'une activité économique". Il est entré dans le vocabulaire français mais est resté flou, ambigu, instable..., à cause des multiples définitions qui sont proposées. A partir des essais de définition recensés par Bourdoncle et Mathey-Pierre (1995), on retient cependant que la notion de savoirs et de compétences (Monasta, 1989) semble être un point de convergence. Le concept de professionnalité renvoie ainsi à “la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisés dans l’exercice professionnel” (Bourdoncle, 1991 ; p. 76).

Quand dira-t-on alors qu’un individu est un professionnel ? S'agit-il de toute personne qui exerce une activité dans le cadre d'une profession, c'est-à-dire d'un métier ayant obtenu le statut de profession ?`

Compte tenu de l’analyse ci-dessus, on peut considérer un individu comme un professionnel à partir de deux critères complémentaires :

- l'individu fait preuve de certains savoirs, savoir-faire et savoir-être, relatifs à la profession ; référence est faite alors à la *professionnalité*, et au *professionnalisme*,
- l'individu exerce dans le cadre d'une profession reconnue comme telle parce que s'identifiant dans les caractéristiques extrinsèques, pour faire référence au *professionnisme*.

En d'autres termes encore il s'agit d'une "personne dotée de compétences spécifiques, spécialisées..." (Altet, 1994, p. 24) possédant donc une maîtrise de l'activité et qui répond aux normes et à l'éthique établies par la profession (Bourdoncle, 1993).

Ce tour d'horizons de conceptions diverses sur "profession" et "professionnalisation" a été fait sans référence spécifique au métier d'enseignant. Il nous aura permis de dégager trois composantes de la professionnalisation : professionnisme, professionnalisme et professionnalité.

Comment se situe le métier d'enseignant dans ce processus ?

II.3 L'ENSEIGNEMENT ET LA PROFESSIONNALISATION

La littérature sur l'évolution entre enseignement et profession montre que le thème de la professionnalisation des enseignants ne date pas seulement des années 80. Novoa (1994) identifie trois grandes phases en Europe et aux USA en partant de la fin du 18^e siècle.

La *première phase* correspond à la mise en place d'un processus de professionnalisation du métier en cherchant à le sortir du carcan des connaissances empiriques. Cette approche a été empruntée aux métiers du moment qui étaient considérés comme de véritables professions parce que *nécessitant une formation, conduisant à une certification des savoirs et de grande utilité sociale reconnue*. Dans certains pays, cela correspond à la création des premières écoles normales pour satisfaire ces normes précitées et pour contribuer en même temps à poser les jalons de l'identité collective et de l'esprit de corps indispensables pour la professionnalisation.

Tout au long du 19^e siècle, on a alors assisté à l'édification de la pédagogie en tant que science de l'éducation par la quête d'un corps de savoirs et de savoir-faire. Toutefois, cette élaboration des savoirs ainsi que la mise au point de normes et de valeurs

échappaient aux enseignants. Il devenait ainsi difficile de reconnaître au métier son autonomie, une caractéristique fondamentale des professions.

Toujours selon Novoa (1994), les conséquences de cette approche ont conduit à une *deuxième phase* dans la professionnalisation des enseignants. En effet selon Lessard (1999), « si l'on peut parler d'avancées ou de progrès sur les voies de la professionnalisation, on peut aussi parfois être amené à constater des reculs et des retraits » que certains ont qualifiés soit de *déprofessionnalisation*, soit de *prolétarianisation*. Comme le souligne Bourdoncle (1993), les indicateurs de cette situation ont commencé à être développés dans la littérature au début des années 80 (Apple, 1980; Lawn et Ozga, 1981 ; Densmore, 1987).

Parmi les signes évoqués on peut citer :

- - des savoirs élaborés au-dessus des enseignants, le développement curriculaire devenant le produit d'un groupe de gens qui pensent et tentent de rationaliser les pratiques pédagogiques ; ce premier constat révèle un aspect que les anglo-saxons ont appelé "*deskilling*", une sorte de déqualification. Les enseignants n'exercent plus une compétence qui jusqu'alors leur appartenait en propre. Ils sont réduits au statut de simples applicateurs de programmes conçus par d'autres (Lessard, 1999).
- - des tâches tendant vers une sorte de standardisation et donc une approche plutôt technique et instrumentale du métier (Apple, 1980), par exemple « des programmes définis à la fois en termes d'objectifs comportementaux à atteindre, de stratégies d'enseignement à suivre, de réponses attendues des élèves » (Bourdoncle, 1993, p. 99).
- - un accroissement et une intensification du travail, perçus par exemple à travers des classes plus chargées entraînant des surcharges de travail. (Hargreaves, 1992)

Plus près de nous, des auteurs s'interrogent actuellement sur le caractère professionnalisant ou « déprofessionnalisant » de certains processus de régularisation mis en œuvre dans le système éducatif belge (Maroy et Cattonar, 2002) . Ces auteurs pensent que « de plus en plus les enseignants se trouvent dans une situation de dépendance soit de nature technique et professionnelle vis-à-vis de l'élite technico-

pédagogique, soit de nature administrative et gestionnaire vis-à-vis des administrateurs et des établissements ou du système scolaire » (p. 23) conséquence de l'accroissement de la complexification de la division du travail.

La *troisième phase*, début des années 80, correspond, à la résurgence du thème sur la professionnalisation des enseignants. Le thème central de notre recherche a pour fondements ce nouveau courant de conceptions sur l'enseignement que nous développerons en distinguant l'approche des sociologues et celle des pédagogues.

II.3.1 La professionnalisation des enseignants : approche sociologique

La littérature que nous avons consultée nous a amené à l'identification de deux préoccupations essentielles dans les approches sociologiques de la professionnalisation. L'une, d'approche assez fonctionnaliste est relative au professionnisme et l'autre plus actuelle est relative à l'identité professionnelle des enseignants.

II.3.1.1 Professionnisme et enseignement

Selon Gohier (1999), il s'agit d'une problématique de recherche qui a été soulevée depuis très longtemps (Gohier, 1999) et dans plusieurs pays : en Amérique du Nord (Bendix et Lipset, 1953 ; Collins et Nelson, 1968) ; en Angleterre (Rudd et Wiseman, 1962) Lieberman (1956), Etzioni (1969) : un problème de reconnaissance sociale en fonction de critères divers tels que la nature de l'activité (activité intellectuelle, savante et non mécanique, pratique, engageant la responsabilité...), l'organisation du groupe des praticiens, la nécessité d'une longue formation, la nature des savoirs (rationalisés, de haut niveau), les services rendus à la collectivité. C'est la composante "professionnisme" dans le processus de professionnalisation (Bourdoncle, 1994).

C'est ainsi que plusieurs chercheurs ont donné leur point de vue sur la question de voir dans quelle mesure l'enseignement répond à de tels critères.

Carbonneau (1993) condense les critères ci-dessus en quatre dimensions : les deux premières sont relatives respectivement à l'acte professionnel (spécificité, activité intellectuelle, altruiste) et à la formation (longue, universitaire, scientifique) ; les deux dernières moins acceptées par cet auteur ciblent d'une part, le contexte de pratique (manque d'autonomie et de responsabilité) et d'autre part, l'insertion sociale (non garantie par une corporation, un ordre, une association...). Il estime que "si les deux premières dimensions paraissent pouvoir s'appliquer aux enseignants sans trop de difficultés..., il n'en va pas de même pour les deux dernières" (p. 35).

Par rapport au critère d'autonomie et de responsabilité, Van der Maren (1993) constate aussi que "l'exercice du métier est actuellement encadré par tant de normes, de règlements, de programmes et de lois que les enseignants ne disposent pas de la marge de manœuvre minimale typique de l'exercice autonome et responsable d'une profession" (p. 156).

Huberman (1993) abonde dans le même sens en procédant à une analyse en fonction de trois caractéristiques de l'enseignement que les professions libérales ne remplissent pas : l'organisation et la formation ou des savoir-faire dominant, une supervision et un contrôle effectués par des supérieurs (inspecteurs), des tâches codifiées (grille horaire, programme...).

Pour Bourdoncle (2000), enfin, si l'universitarisation de la formation est de plus en plus réalisée, il reste que la régulation du groupe des enseignants est toujours dépendante aussi bien de diverses associations telles que syndicats, association de spécialistes...etc., que de l'employeur (Etat, autres pouvoirs organisateurs).

Cette difficulté de concéder à l'enseignement le statut de profession dans toutes ses dimensions a conduit à l'utilisation de divers attributs, "*semi-profession*" (Etzioni, 1969), "*not-quite profession*" (Goodlad, 1990), métier "en voie de professionnalisation" (Perrenoud, 1993).

Des auteurs comme Lessard, Tardiff et Gauthier, (1998), en sont ainsi arrivés à proscrire la réduction de la professionnalisation « à une collection d'attributs définis une fois pour toutes » (p. 14), point de vue qui relève de l'approche structuro-fonctionnaliste. Pour ces auteurs, la notion de profession est un construct social, « une réalité dynamique basée sur les actions collectives d'un groupe, dont l'identité se construit à travers les interactions avec d'autres groupes, des instances et des acteurs divers » (p. 14).

Une tendance très actuelle dans la dimension sociologique est effectivement centrée sur cette notion d'identité. Il s'agit de l'identité professionnelle comprise comme la construction d'une identité sociale et la constitution d'une autonomie, par un processus "d'institutionnalisation et d'autonomisation d'un champ d'activité, de promotion d'un groupe de praticiens dans le système éducatif et dans la société en général, et de légitimation d'une expertise spécifique" (Lessard, 1999, p. 5, inédit).

Qu'en est-il dans le cas des enseignants ?

II.3.1.2 L'identité professionnelle des enseignants

Selon Cattonar (2001), l'identité professionnelle est une facette de l'identité sociale de l'individu qui lui permet de se repérer et d'être repéré dans le système social dans un rapport d'identification et de différenciation. Elle résulterait des « représentations sur la profession et sur les activités associées, en tant que produits et processus sous-jacents à des pratiques mises en oeuvre dans des contextes professionnels" (Blin, 1997, p. 80), et peut être mobilisée prioritairement dans le contexte de travail ou en référence à l'activité professionnelle (Cattonar, 2001). Cattonar poursuit son analyse du concept d'identité professionnelle des enseignants qu'elle décompose ensuite en trois registres. Il s'agit d'abord de l'aspect socialisation professionnelle qui suppose l'existence d'une *identité commune* aux enseignants, conséquence de la reconnaissance d'une identité spécifique au champ de l'activité de la profession enseignante (Blin, 1997 cité par Cattonar). Elle distingue ensuite une dimension individuelle de cette

identité traduisant un processus de « construction active et interactive » (p. 7), propre à chaque enseignant et nécessitant un certain degré de capacité réflexive pour procéder à des choix, des critiques, des prises de distance (Dubet, 1994 ; Giddens, 1994 cités par Cattonar). Dans ce processus individualisé, cet auteur met en évidence l'influence des différentes trajectoires et appartenances sociales présentes, et passées de l'enseignant. Le dernier aspect particulier que cet auteur cite enfin est relatif à l'impact du contexte de travail.

L'identité professionnelle des enseignants est donc le résultat d'un processus dynamique et interactif d'une représentation de soi en tant qu'enseignant, même si comme le soulignent certains auteurs (Gohier et al. 2001), il faut inclure une autre dimension qui est la représentation de soi comme personne, se rapportant « aux connaissances, aux attitudes, aux valeurs, aux habiletés, aux buts, aux projets, aux aspirations que la personne se reconnaît ou s'attribue indépendamment de son contexte professionnel ou, à tout le moins, dans un sentiment d'affirmation de sa singularité par rapport à l'imposition de normes professionnelles (Gohier et al., 2001, p. 9).

Dans cette perspective, le concept d'identité revêt deux caractères, l'un relevant du sociologique, l'autre du psychologique (du psychanalytique). Dans le premier cas, il s'agit de l'identité perçue en termes d'appartenance de l'individu à une catégorie sociale intégrée à l'intérieur d'un système, tandis que dans le second cas l'identité est définie par les caractéristiques que l'individu reconnaît comme siennes et auxquelles il accorde une valeur de reconnaissance (Frayse, 2000). L'identité professionnelle se construit donc en contexte professionnel par la participation aux activités professionnelles, les interactions diverses avec les membres du groupe et d'autres acteurs. Des aspects psychologiques et sociaux interviennent dans des processus conjugués d'identification, ou de singularisation, d'identification ou d'appartenance (Gohier et al. 2001) pour la construction des identités.

Pour ces auteurs (Gohier et al., 2001), le volet de l'identité professionnelle de l'enseignant qui concerne le type de représentations que les enseignants portent sur

les enseignants et la profession enseignante, mettrait alors en jeu divers éléments. Il y a d'abord *le rapport de l'enseignant au travail*, où l'enseignant est défini comme « un professionnel de l'éducation/apprentissage » qui doit maîtriser des savoirs pédagogiques, disciplinaires, didactiques - d'ordre théorique et pédagogique - et acquérir diverses compétences dont la capacité réflexive nécessaire pour effectuer « des choix proprement éducatifs, qui ne reposent pas uniquement sur un rapport d'émotivité aux événements et aux choses. » (p. 14).

Le rapport aux responsabilités constitue un second élément évoquant la responsabilité que l'enseignant a envers la société, de l'éducation de ses membres. Le caractère réflexif de l'acte éducatif est encore fondamental ici pour réfléchir sur sa fonction sociale et aux dilemmes d'ordre éthique, et participer également à « la définition ou redéfinition de sa profession » en tant qu'acteur et non simple exécutant. L'apprenant étant au cœur du processus éducatif, cette responsabilité le concerne en priorité, d'où *un rapport aux apprenants* comme élément à intégrer dans le domaine de la construction des identités. L'enseignant doit faire preuve d'une capacité de relation de qualité avec les apprenants pour favoriser leur développement, capacité utile également pour faciliter ses rapports avec les collègues. *Ce rapport aux collègues et au corps professoral* doit être le reflet d'une capacité à participer à la définition d'objectifs à travers des projets communs, d'une capacité à dialoguer et discuter avec ses pairs, travailler en équipe... Mais ce type de rapport s'étend plus loin que le contexte de l'établissement et doit être intégré dans un rapport plus large de l'école comme institution sociale. L'enseignant est tenu de bien cerner le contexte dans lequel il agit ainsi que les enjeux qui accompagnent les demandes sociales en matière d'éducation. Ce n'est qu'à ce titre qu'il pourra « prendre des décisions éclairées sur les orientations éducatives et pédagogiques à privilégier » (Gohier et al., p. 16).

Par rapport à nos préoccupations de recherche, nous accordons un intérêt particulier au fait que l'identité professionnelle est indissociable de la notion de conceptions et de représentations en ce sens qu'elle constitue « un réseau d'éléments particuliers des représentations professionnelles » (Blin, 1997). Comme le soulignent Gohier et al. (2001), c'est dans les tensions à l'intérieur de ces représentations que l'enseignant

construit et reconstruit son identité professionnelle à travers des crises qui sont des moments cruciaux de changements et de remises en question, grâce à une attitude réflexive.

II.3.2 La professionnalisation des enseignants : approche pédagogique

Jusqu'ici, nous avons discuté des concepts de profession et de certains concepts associés (professionnalisation, professionnalité, professionnisme) dans une perspective à dominante sociologique alors que, rappelons-le, nous envisageons une recherche sur la professionnalisation dans une orientation plus pédagogique que sociologique. Cette approche nous semble indispensable pour comprendre les processus de professionnalisation à cause, non seulement de l'origine sociologique de ces concepts, mais aussi à cause de l'impossibilité de cloisonner l'une par rapport à l'autre.

Dans la perspective des pédagogues, le processus de professionnalisation des enseignants est plutôt relatif à la professionnalité : identification et construction des savoirs et compétences professionnelles de l'enseignant d'une part, et d'autre part, recherches de stratégies et modèles de formation à l'installation de cette professionnalité (Tardif, 1993 ; Paquay, 1994 ; Altet, 1996 ; Lang, 1996, 1999...). Ce courant gravite autour du modèle de **l'enseignant-professionnel**. Il s'agit du modèle le plus actuel pour caractériser l'enseignant depuis quelques années. Dans le cadre de notre raisonnement, il fait suite aux différents modèles que nous avons déjà présentés et justifie essentiellement ce cadre conceptuel centré sur la notion de profession.

Rappelons que ce raisonnement entrepris jusque là a consisté d'abord à débattre des caractéristiques des situations d'enseignement-apprentissage et de modèles de lecture de ses situations. Les résultats de cette revue de littérature nous ont conduit à dégager deux aspects complémentaires de ces situations : des situations stables, rationnelles versus des situations caractérisées par l'incertitude, l'instabilité, la complexité. Ils nous ont ensuite amené à présenter quelques modèles de l'enseignant découlant de la

perception que les chercheurs se faisaient au fur et à mesure des caractéristiques des situations éducatives.

L'approche des pédagogues pour qualifier l'enseignant de professionnel s'ancre aussi sur des spécificités de plus en plus reconnues pour les situations d'enseignement-apprentissage (complexité, incertitude, instabilité...) au point de considérer que l'enseignant agit effectivement dans une "situation comparable à celle des médecins, des avocats ou des architectes" parce que faisant face aux "impondérables dans une confrontation constante au terrain professionnel sur lequel une erreur ne pardonne pas" (Tochon, 1993). Le "professionnel chevronné" que Tochon décrit, se reconnaît par sa capacité de se focaliser sur des solutions à partir d'une grande richesse de réponses routinisées, de représentations de connaissances élaborées bien organisées entre elles et aussi par sa vitesse de réaction.

Il doit posséder la capacité de mettre son savoir, ses compétences pour s'adapter, "une capacité de réponse et d'ajustement à la demande, au contexte, à des problèmes complexes et variés..." (Altet, 1996).

Ces caractéristiques intrinsèques des situations (variables diverses, interactions multiples) (Donnay et al., 1990 ; Altet, 1996 ; Doyle, 1986...) sont rendues plus complexes avec l'évolution socio-économique : une inflation et un renouvellement rapide des savoirs, une hétérogénéité croissante des acquis scolaires, une population d'apprenants diversifiée, diversité culturelle, ethnique (Perrenoud, 1993), un développement des technologies de l'information et de la communication entraînant la concurrence d'autres lieux et de nouveaux modes d'apprentissage en apparence parfois, plus attrayants et moins exigeants (Meirieu, 2002).

La pratique enseignante exige donc des compétences que l'on peut cibler et de niveau comparable à celui des professions reconnues à part entière : il ne s'agit plus "de l'application stricte de méthodologies, voire de la mise en oeuvre de recettes et de trucs", mais entre autres de "la construction de démarches didactiques orientées globalement par les objectifs du cycle d'étude, adaptées à la diversité des élèves, à

leurs niveaux, aux conditions matérielles et morales du travail, au mode de collaboration possible avec les parents, à la nature de l'équipe pédagogique et de la division du travail entre enseignants" (Perrenoud, 1993, p. 60).

Comme nous l'avons déjà signalé, la professionnalisation des enseignants est principalement une question de professionnalité dans l'approche pédagogique qui se centre sur des questions telles que : quelles priorités ? Quels savoirs ? Quelles compétences ? Quelles formations ?

En termes de processus, il s'agit d'arriver à des modèles de professionnalité qui tiennent le plus compte des caractéristiques des situations d'enseignement. Les modèles de l'enseignant-professionnel ainsi que les modèles de formation (initiale et en cours de service) qui sont proposés pour y arriver s'insèrent dans un tel processus.

Selon Gauthier et al. (1997), "une des conditions essentielles à toute profession est la formalisation des savoirs nécessaires pour l'exécution des tâches qu'elle implique" (p. 13). Les enseignants n'y échappent pas. En effet, à la suite des travaux de Gage (1963, 1978) et de Shulman (1986), le groupe Holmes (1986) a recommandé la construction et la codification d'une base de savoirs spécifiques aux enseignants, dans son projet de réforme de la formation des enseignants s'appuyant sur les courants de la professionnalisation. La littérature sur cette question révèle une diversité de typologies pour caractériser le savoir des enseignants, une "multiplicité de termes pour désigner les caractéristiques des savoirs enseignants, leur contenu, leur organisation ou leurs origines, selon les écoles ou les disciplines d'ancrage..." (Raymond, 1993, p. 190).

II.3.2.1 Savoirs et compétences en enseignement : quelques typologies

Certains auteurs ont proposé une typologie générale comprenant souvent deux ou trois types tandis que d'autres tels que Gauthier et al. (1977) ont établi une liste plus détaillée en définissant d'abord une base de savoirs des enseignants comme

l'ensemble des savoirs, des connaissances, des habiletés, et des attitudes dont un enseignant a besoin pour accomplir efficacement son travail dans une situation d'enseignement précise. En partant des conceptions d'un métier ou la connaissance de la matière, le talent, l'expérience..., peuvent suffire, un métier sans savoirs, à un métier caractérisé par la mise en action de nombreux savoirs où l'enseignant tire ses ressources pour faire face aux sollicitations des situations, ces auteurs sont arrivés à distinguer ainsi six types de savoirs :

- *le savoir disciplinaire*, correspondant aux savoirs manipulés à l'université, où ils sont produits et renouvelés sous la forme de disciplines ;
- *le savoir curriculaire*, programme scolaire résultant de des transformations opérées sur les savoirs disciplinaires à des fins d'enseignement ;
- *le savoir des sciences de l'éducation*, corpus de savoirs sur l'école et ses principaux éléments tels que l'élève, l'enseignant..., informant l'enseignant sur différents aspects de son métier ;
- *le savoir de la tradition pédagogique*, « le savoir faire l'école qui transparait dans une sorte d'entre-deux de la conscience »,
- *le savoir d'expérience*, un savoir privé, jurisprudence personnelle qui finit par se transformer en routines, savoir fait de présupposés et de raisons qui ne peuvent être scientifiquement démontrés ;
- *et le savoir d'action pédagogique*, savoir rationalisé, pouvant être vérifié par une approche scientifique, le plus utile pour la professionnalisation parce que transmissible et partageable, fondements de l'identité professionnelle.

Dans l'approche plus globaliste, Raymond (1993) propose une typologie en *savoirs enseignants* et *savoirs pour l'enseignement* (ou sur l'enseignement) en prenant comme référence l'enseignant alors que Van der Maren (1993) en distingue cinq : le savoir savant, le savoir appliqué, le savoir artisan, la pratique et la réflexion (une praxis), le savoir stratégique. Partant d'une verbalisation des enseignants sur leurs actions et leurs explications Altet (1996), quant à elle, dégage des savoirs théoriques et des savoirs pratiques en intégrant la typologie d'Anderson (1986) (savoirs déclaratifs, procéduraux et conditionnels) et même celle de Raymond (1993).

Selon Altet (1996), les savoirs théoriques sont constitués des savoirs à enseigner (disciplinaires, constitués par les sciences, didactisés...) et des savoirs pour l'enseignement (pédagogiques, didactiques, système éducatif...). Ces deux savoirs sont de nature déclarative. Les savoirs pratiques considérés comme des savoirs procéduraux, sont composés de savoirs sur la pratique et de savoirs de la pratique (expérience, action réussie, praxis) qualifiés de savoirs conditionnels.

Le caractère transversal de ces définitions est qu'elles font référence soit à leur contenu, à leur mode de production, à leur mode d'acquisition, ou à leur rôle et fonction dans la pratique. Il se dégage donc comme le dit Perrenoud (1994), un flou, des ambiguïtés qui supposent qu'on devrait peut-être essayer d'abord de trouver un consensus autour du concept de savoir.

En même temps que ce questionnement sur le concept de savoir, il faut certainement se poser aussi des questions autour de celui de *compétences*. En effet, ces deux concepts (savoir et compétence) sont régulièrement associés dans la définition de la professionnalité.

Dans le cadre de notre recherche, nous choisissons de ne pas revenir sur cette discussion en retenant une formulation que nous voulons fonctionnelle. Elle englobe à la fois les deux termes mais en même temps, permet de les distinguer, de les situer l'un par rapport à l'autre : les savoirs font partie de cet ensemble de registres de variables mobilisés dans l'exercice du métier. Cet ensemble est constitué des savoirs, de schèmes d'action et d'attitudes, d'un répertoire de conduites et de routines. (Paquay et al., 1996 ; Charlier, 1996).

En définitive, la compétence est posée ici en rapport avec la question de la mobilisation des savoirs dans une situation. Il s'agit de l'aspect fonctionnel des savoirs et non plus de leur structure (ordre de la taxonomie) : comment l'enseignant met-il ses savoirs en oeuvre "lorsqu'il conçoit, structure, gère, ajuste et évalue son intervention" (Paquay et al., 1996, p. 17).

C'est ainsi que certains auteurs ont identifié une liste de capacités en décortiquant l'activité enseignante dans sa dimension la plus en rapport avec la pratique de la classe, une sorte de microanalyse du processus intime d'enseignement-apprentissage. D'autres, par contre, ont proposé une approche des savoirs et compétences de l'enseignant professionnel sous forme d'un cadre plus général qui essaie de balayer l'ensemble des domaines de compétences en liaison avec les spécificités reconnues au métier d'enseignant.

II.3.2.2 Modèles de professionnalité centrés sur les composantes d'une activité enseignante (échelle microsysteme)

De notre analyse des modèles de professionnalité centrés sur l'activité enseignante, nous avons identifié et mis en parallèle les neuf composantes des actes de l'enseignant-professionnel (Donnay et Charlier, 1990) et les dix capacités du professionnel (Perrenoud, 1994). Ces deux points de vue, pour des besoins de comparaison, sont résumés dans le tableau ci dessous (tab.2)

Tableau 2 : Comparaison de deux modèles (Donnay et Charlier, 1990 ; Perrenoud, 1994)

Neuf composantes des actes de l'enseignant-professionnel (Donnay et Charlier, 1990)	Dix capacités du professionnel (Perrenoud, 1993)
A1. En fonction d'un projet (éducatif) de formation explicite	
A2. Un formateur professionnel tient compte, de manière délibérée, A3. du plus grand nombre possible de paramètres de la situation de formation considérée	C1. Identifier les obstacles à surmonter ou les problèmes à résoudre ;
A4. les articule de manière critique, A5. envisage différentes possibilités de conduites et prend des décisions	C2. envisager diverses stratégies réalistes (du point de vue du temps, des ressources, des informations disponibles) ; C3. choisir la moins mauvaise stratégie, en pesant les chances et les risques
A6. les met en oeuvre((crée, réalise, sélectionne) dans des situations concrètes,	C4. planifier et mettre en oeuvre la stratégie adoptée
A7. vérifie l'adéquation de son action, A8. la réajuste, l'adapte si nécessaire,	C5. piloter cette mise en oeuvre au gré des événements, en affinant ou modulant la stratégie prévue ; C6. au besoin réévaluer la situation et changer radicalement de stratégie ;
	C7. respecter tout au long du processus certaines règles de droit ou d'éthique dont l'application n'est jamais simple (équité, respect des libertés, de la sphère intime, etc.) ; C8. maîtriser ses émotions, ses humeurs, ses valeurs, ses sympathies ou ses inimités, chaque fois qu'elles interfèrent avec l'efficacité ou l'éthique ; C9. coopérer avec d'autres chaque fois que c'est nécessaire, ou simplement plus efficace ou équitable ;
A9. tire plus tard, des leçons de sa pratique	C10. en cours ou à l'issue de l'action, tirer certains enseignements pour une autre fois, de documenter les opérations et les décisions pour en conserver des traces utilisables à des fins soit de justification, soit de partage, soit de réemploi.

Ces deux modèles se recoupent à plusieurs niveaux. D'une manière générale ils ciblent les trois phases principales de l'enseignement (Jackson, 1968) : les phases pré-active, interactive et post-active.

Au-delà de ces analogies, une analyse plus fine met en évidence les caractéristiques dynamiques des situations d'enseignement-apprentissage : incertitude, imprévisibilité, contingences, interactions..., nécessitant une adaptation et une régulation constantes. Les compétences qu'elle implique nous conduisent à la notion de pratique réflexive (Schön, 1983, 1987) et à la capacité d'analyse de situations éducatives, un champ connexe dans lequel les chercheurs dans ce domaine ont largement investi. Dans ce paradigme, les enseignants sont considérés "comme des

praticiens réfléchis ou réflexifs, capables de délibérer sur leur propre pratique, de les objectiver et les partager, de les améliorer et d'introduire des innovations susceptibles d'accroître leur efficacité" (Tardiff, Lessard & Gauthier, 1998, p.28).

Les travaux de Schön (1981, 1987) ont largement contribué à cette approche de la professionnalité centrée sur la capacité de réfléchir "sur son action et dans l'action" pour s'adapter, gérer l'imprévu, capacité qui au cours de l'action consiste à explorer, construire des hypothèses, faire des tests, appliquer des procédures, pas après coup mais tout cela dans le feu de l'action, pratique réflexive allant toujours de pair avec une compétence de base dont le professionnel doit faire preuve, la capacité à analyser les situations, avant l'action, dans l'action ou après l'action.

Selon cette thèse, pour valoriser les savoirs en situation, un professionnel devrait avoir comme principale ressource, la capacité d'une *pratique réflexive*, opérant donc une analyse critique de ses pratiques et les résultats de cette pratique (Schön, 1983, 1987 ; St-Arnaud, 1992). C'est la source d'une action plus maîtrisée et d'une intégration des différents types de savoirs. "Devenir un (...) professionnel, c'est donc apprendre à réfléchir sur sa pratique (...), c'est prendre ce recul qui, non seulement permet de s'adapter à des situations inédites, mais permet surtout d'apprendre par l'expérience" (Perrenoud, Altet, Charlier, Paquay, 1996, p. 252). En effet, cette pratique réflexive est un processus qui doit aboutir à la mise à l'épreuve de théories apprises mais doit être surtout un processus conduisant à l'élaboration de théories personnelles, d'intériorisation de routines efficaces. C'est une "conversation réfléchie" avec les situations, une expérience réfléchie qui permet de générer des connaissances déclaratives, procédurales et contextuelles (...), en vue d'une interaction réflexive "devenant source de nouveaux plans, de nouvelles connaissances pratiques" (Tochon, 1993 p.170).

Selon Altet (1996), cette capacité d'analyse procède en fait d'une prise en compte de la logique de la situation qu'il faut ajouter aux trois logiques de **Vermesch (1977)** : la logique de la matière, la logique de l'action, et la logique pédagogique.

En situation, l'enseignant doit être, un professionnel de la phase interactive avec trois facettes :

- un enseignant, *professionnel de l'interaction* à cause du rôle des décisions interactives,
- un enseignant, *professionnel de la gestion des conditions d'apprentissage*,
- un enseignant, *professionnel de la régulation interactive*.

Ainsi, une professionnalisation dans le sens d'un processus centré sur la professionnalité, devrait non seulement agir sur les savoirs pour les organiser dans le sens d'une rationalisation et d'une orientation vers la résolution de problèmes, mais elle doit aussi veiller sur la mise en oeuvre d'une pratique efficace en situation guidée ainsi par une pratique réflexive. C'est ce que les deux modes de fonctionnement de l'enseignant de Perrenoud et de Donnay et al. font ressortir finalement.

II.3.2.3 Modèles de professionnalités sous forme de référentiels

Dans le deuxième groupe issu de l'analyse des modèles de professionnalités de l'enseignant, nous sommes parti de l'analyse de divers modèles que Lang (1996) a effectuée à partir de plusieurs typologies issues aussi bien du monde francophone qu'anglo-saxon. Il s'agit également de typologies émanant aussi bien de pédagogues que de sociologues (tab. 3).

Tableau 3 : Typologies de modèles de professionnalité (Lang, 1996, p. 13-14)

Auteurs	Six pôles structurant les modèles de formation des maîtres					
	Académique	Artisanal	Sciences appliquées Techniques	Professionnel	Personnaliste	Acteur social
FERRY, 1968	Le maître savant	Le maître pédagogique			Le maître éducateur (psycho et/ou sociopédagogie)	
JOYCE, 1975	Modèle académique	Modèle traditionnel	Modèle de la compétence		Modèle personnaliste	Modèle progressiste
FERRY, 1979-1983	Acquisitions pour transmission : connaissances et savoir faire			Capacité d'analyse	Formation centrée sur la démarche	
DE KETELE, 1979		Empirique ; situations naturelles	Rationnel ; situations naturelles ou artificielles	synthèse	Empirique ; situations artificielles	
HARNETT, NAISH, 1981		Artisan	Technicien			Critique
FERRY, 1983			Formations fonctionnalistes Formations scientifiques Formations technologiques		Formations situationnelles	
PROST, 1983, 1985	L'enseignement		Les études, le professionnel		La vie scolaire, l'animateur	
ZEICHNER, 1983	Académique	Artisanal	Comportementaliste		personnaliste	Recherche investigation
KENNEDY, 1987	Application de théories, de principes		Application de techniques	Action délibérée		Analyse critique
ZIMMER HOWEY, 1987			Technique	Clinique	Personnel	Critique
ADAMCZEWSKY, 1988	Informer	Activer			développer	Communication, libération
HABERMAN, 1989	L'individualisme cultivé	L'exécution de la réussite				Le bien commun
BOURDONCLE, 1990	L'homme cultivé	L'homme charismatique	L'expert professionnel			
DOYLE, 1990	Le jeune professeur	Le bon employé	L'innovateur	Le professionnel réfléchi	La personne agissant pleinement	
FEIMAN-NEMSER, 1990	Académique	Pratique	Technologique		Personnel	Critique/société
OCDE, 1990		Art	Métier	Profession		
ALTET, 1991	Mage	Artisan technicien	Ingénieur	Professionnel		
LISTON, ZEICHNER, 1991	Tradition académique		Tradition efficacité sociale		Tradition développementaliste	Tradition, reconstruction sociale
CARBONNEAU, 1993	Acquisition de connaissances	Certification Alternative		Enseignement coopératif		Interaction
TARDIF, 1993		Artisan	Technicien porteur d'une équipe	La culture professionnelle		Interaction
BOURDONCLE, 1994		Interaction compagnonnage	Fonctionnaliste	Interactionnisme-réflexion/démarche en action/personnelle		Conflictualisme critique
KEINY, 1994			Instrumental		développemental	
PAQUAY, 1994	Maître instruit	Praticien artisan	Technicien	Praticien réflexif	Personne	Acteur social

Au-delà d'une analogie de base liée à la mise en évidence de la multiplicité des facettes du métier d'enseignant par ces différents modèles, Lang (1996) souligne

également l'existence de certaines différences en fonction par exemple des fondements qui sous-tendent la construction de ces modèles de professionnalité. Il a distingué ainsi trois fondements structurants, que l'approche soit fondée sur les identités des enseignants, sur la nature et l'origine des savoirs et savoir-faire professionnels ou sur des positions institutionnelles d'acteurs de la formation.

Les six pôles qu'il propose lui-même ont été obtenus à partir de la comparaison des autres typologies dont celle de Paquay (1994), alors que ce dernier s'est essentiellement fondé sur une mise en correspondance de trois modèles (tab. 4) : les quatre paradigmes d'une formation des maîtres de Zeichner (1983), les quatre conceptions de l'expertise de Kennedy (1987) et les quatre axes d'une formation de Grootaers et Tilman (1991).

Tableau 4 : Modèles comparés par Paquay (1994)

Quatre paradigmes d'une formation des maîtres (Zeichner, 1983)	Quatre conceptions de l'expertise (Kennedy, 1987)	Quatre axes d'une formation (Grootaers et Tilman, 1991)	Six conceptions du métier d'enseignant (Paquay, 1994)
	Application de théories et de principes généraux		1. Un maître instruit (transmetteur de savoir, applicateur de principes)
Paradigme comportemental	Habilités techniques		2. Un technicien
Paradigme artisanal			3. Un praticien artisan
Paradigme critique	Analyse critique Action délibérée	Professionnel de la pédagogie	4. Un praticien réflexif (Enseignant réflexif, enseignant chercheur)
	Analyse critique	Travailleur scolaire Acteur social	5. Un acteur social (partenaire engagé, analyste lucide)
Paradigme personnaliste		Une personne	6. Une personne (en relation, en devenir soi)

Sur l'ensemble de la vingtaine de modèles de professionnalités, nous voyons que ceux de Paquay (1994) et Lang (1996) sont les seuls à remplir les six cases du tableau de comparaison conçu par Lang (tab. 3). Au point de vue formel, c'est un premier élément de comparaison entre les propositions de ces deux auteurs.

Est-ce à dire que les deux modèles sont identiques ? Si non, où se situent alors les différences ou analogies de fond entre ces deux auteurs ?

Afin de pouvoir mieux répondre à ces questions, que recouvrent d'abord les concepts de pôles et de facettes utilisés respectivement par Lang et Paquay ?

II.3.3 Contenu descriptif des pôles/facettes

- Pôle *académique*/ facette *maître instruit*. Les deux auteurs ont le même point d'entrée centré sur une vision de l'enseignant-transmetteur de savoirs ; si Paquay ajoute à cet aspect la nécessité de connaissances sur les bases théoriques en didactique, et dans les disciplines fondamentales des sciences de l'éducation, Lang ne les nie pas et les justifie d'ailleurs en évoquant d'autres auteurs qui l'ont déjà soutenu Feiman-Nemser (1990), Liston et Zeichner (1991).

- Pôle *artisanal*/ facette *praticien artisan*. Le fondement de ce modèle est que « les enseignants sont confrontés à des situations singulières, et que le travail est ambigu et incertain » (Lang, 1999, p. 158). L'enseignant a donc besoin d'habitus spécifiques (Lang, 1999), de tours de mains (Paquay, 1994) fonctionnant à l'image d'un bricoleur (Perrenoud, 1993).

- Pôle *des techniques et sciences appliquées*/ facette *technicien*. Ce sont les méthodes de l'analyse d'un poste de travail (job analysis) et la recherche sur des fondements scientifiques pour l'enseignement qui ont inspiré ce modèle de professionnalité. Les activités d'enseignement sont alors décomposées en fonctions et tâches et les techniques sont identifiées à travers la phase planification, la phase interactive et la phase postactive, mais aussi au niveau des trois sous systèmes que sont le microsystème (classe), les méso et macrosystème (environnement proche et éloigné englobant ou en interaction avec l'enseignement). Le courant des recherches sous le paradigme du processus-produit constitue le point de départ de cette conception sur l'enseignant.

- Pôle *personnaliste/ facette personne*. Les deux aspects qui sont mis en avant dans ce modèle considèrent d'une part l'enseignant défini comme un être-en-relation, et d'autre part en processus de développement personnel connecté au métier. Selon Lang (1999), la réussite de la transmission dépendrait plus de la « qualité de la relation que de l'étendue des connaissances du maître ou que des techniques pédagogiques utilisées » (p. 161).

- Pôle *Acteur social critique/facette acteur social*. Selon Paquay, ce type de professionnalité est la définition de l'enseignant militant, citoyen engagé, conscient des enjeux de ses pratiques éducatives. Cette définition se présente comme deux des quatre variantes de différenciation que Lang (1999) a dégagées, et qui selon l'auteur, sont liées plus à « des différences d'accentuation qu'à des différences principielles » (p. 163). La première variante comporte deux dimensions activiste ou critique, privilégiant soit « l'implication dans des actions locales, voire l'engagement politique », soit de « donner à chaque futur enseignant les moyens de comprendre et d'assumer son action pédagogique, d'en percevoir les enjeux sociétaux » (p. 163). L'autre variante met l'accent sur « le projet collectif d'action, la vie de la communauté éducative... » (p. 163).

- Pôle *professionnel/facette praticien réflexif*. C'est ce modèle, qui différencie le plus les deux auteurs bien qu'on les retrouve dans la même colonne du tableau 3. Le fondement de l'analogie est la construction faite autour du praticien réfléchi. Lang relève d'abord l'ambiguïté et la polysémie du couple réflexion/action : réflexion au sujet de l'action (surplombant la pratique) ou liée inextricablement à l'action ; réflexion immédiate, à court terme, ou nettement décalée ; réflexion centrée sur la recherche de solutions à des problèmes réels ; réflexion comme processus d'autocritique constructive d'une action dans le but de l'améliorer ou réflexion critique mettant en jeu des critères moraux et éthiques... (Lang, 1999 ; p. 164). Il a dégagé ensuite deux interprétations pour le modèle de l'enseignant professionnel :

- un modèle caractérisé par le praticien réfléchi, « un vêtement moderne » convenant aussi bien aux modèles traditionnels qu'aux modèles prenant une

distance avec les approches béhavioristes ; reprenant Feinman-Nemser (1990), la réflexion doit être considérée comme une « disposition générique » distinguant les pratiques professionnelles et non professionnelles.

- un modèle considéré comme une synthèse des autres modèles (Paquay, 1994) ; dans ce cas, il s'agit d'une interprétation mettant surtout en évidence le caractère multidimensionnel du métier d'enseignant.

Nous constatons d'abord que ces modèles ne mettent pas à l'écart les modèles de l'enseignant qui ont été soulevés par le passé (magister, artisan, technicien...). Comme nous l'avons déjà remarqué dans la complémentarité des paradigmes sur le fonctionnement de l'enseignant, nous pensons que l'évolution des modèles résulte plus d'une connaissance de plus en plus fine que l'on a des situations éducatives, que de changements profonds dans les caractéristiques de ces situations. Compte tenu de cette remarque, nous aurons d'ailleurs à utiliser dans la suite du texte, les expressions « **anciennes professionnalités** » pour désigner les facettes *du maître instruit, du praticien artisan et du technicien* et « **nouvelles professionnalités** » pour les trois facettes *du praticien réfléchi, de l'acteur social et de la personne*.

Selon notre analyse, cette dichotomie est uniquement une manière de tenir compte de la chronologie qui sous-tend l'évolution des modèles de professionnalités surtout en rapport avec les caractéristiques des situations d'enseignement-apprentissage élargies hors du sous-système classe, plutôt qu'avec les buts visés par l'école. En effet, les modèles de *l'acteur social, du praticien réflexif et de la personne* tels qu'ils sont proposés actuellement sont fondés sur des spécificités de plus en plus identifiées au niveau de ces situations :

- l'acteur social, engagement dans les projets d'école (Bourgeois, 1991, Paquay, 1994), engagement de ses opinions dans les débats qui secouent l'école..., et prise en compte plus effective des enjeux éducatifs dans les activités quotidiennes..., tout cela résultant d'une reconnaissance que le travail de l'enseignant ne se réduit pas à ses seules prestations en classe (Paquay, 1996);

- le praticien réflexif, qui se situe essentiellement dans la mouvance des années 80 de faire de l'enseignement une profession ou de l'enseignant un professionnel par comparaison à d'autres professions au niveau de caractéristiques en situation,
- l'enseignant « personne », résultant plus du malaise de plus en plus présent chez l'enseignant (Brunet, Dupont et Lambotte, 1991) et pour lequel des solutions possibles consistent par exemple pour l'enseignant à avoir des projets personnels professionnels et à réussir sa condition « d'être-en-relation » (Paquay, 1996).

Par contre, les modèles du *maître instruit* (connaissance de la matière), de l'*artisan* (savoir d'expérience, acquis sur la tas, talent...) sont plus traditionnels, alors que celui du *technicien* se retrouve dans les premières tentatives de rationaliser les compétences requises pour l'exercice du métier.

Il faut enfin signaler que Lang (1999) a déjà utilisé l'expression « anciennes professionnalités » dans une analyse des mutations observées dans le métier. Son approche est plus large puisqu'elle touche des dimensions aussi bien institutionnelles que purement en rapport avec les compétences. Dans ce qu'il appelle aussi professionnalité traditionnelle (ancienne), on peut relever certains éléments qui recourent notre classement : de nouveaux référentiels de compétences des enseignants véhiculant « qu'enseigner est une pratique qui ne se réduit pas à la maîtrise de contenus disciplinaires dans l'enseignement primaire comme dans le secondaire » (Lang, 1999 ; p. 151) rompant également avec l'idée que « la maîtrise de la pratique de la classe relève essentiellement d'une dimension personnelle, liant à la fois les manières d'être (charisme, exemplarité intellectuelle, morale, etc.) et les savoir-faire (dons et/ou d'origine expérientielle) » (p. 106). Les référentiels insistent alors sur « le développement d'attitudes réflexives, sur les capacités à analyser, évaluer et réguler les pratiques professionnelles, en fonction des publics et du contexte... » (p. 152).

On remarque ensuite, que malgré la diversité des conceptions, la conceptualisation de l'enseignant-professionnel semble toujours centrée autour du praticien réfléchi. Soit il

représente l'excellence dont chacun des autres pôles pourrait se prévaloir, (Feiman-Nemser, 1990 ; Lang, 1999), soit comme Paquay (1994) le propose, le professionnel est un modèle global où toutes les six facettes sont représentées.

C'est ici que se situe la différence fondamentale entre les modèles de Paquay et Lang et que le tableau 3 illustre déjà : Paquay propose un modèle de *l'enseignant professionnel* comportant six facettes alors que Lang propose une description de l'enseignant en six pôles ou modèles de professionnalités, et dont l'un d'eux est désigné pôle du *professionnel* (fig. 6 et fig. 7).

Figure 6 : Les professionnalités de l'enseignant en six pôles (Lang, 1996)

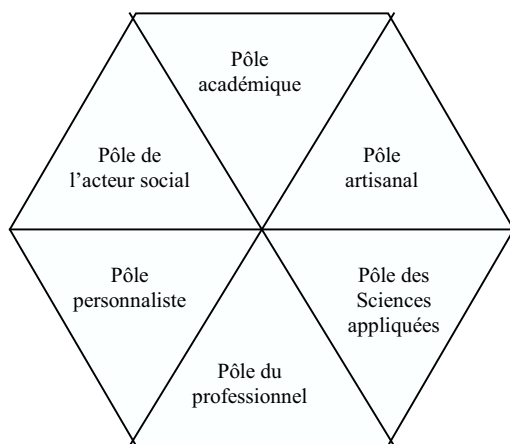
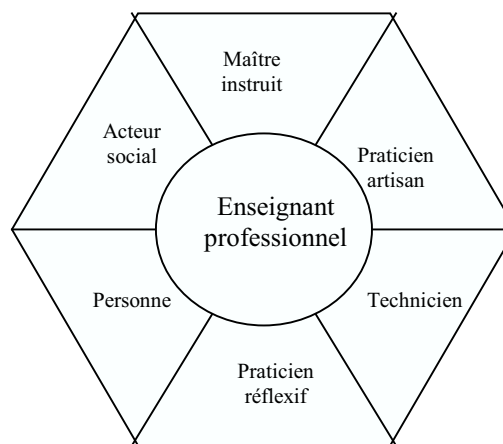


Figure 7 : Le modèle de l'enseignant professionnel en six facettes (Paquay, 1994)



Nous retenons enfin de ces modèles, qu'il n'a jamais été question pour ces auteurs de tiroirs dans lesquels il faut cloisonner l'enseignant. Evoquant la question de l'intégration dans cette dynamique, Paquay (1994) estime que "intégrer des paradigmes différents signifie sans doute reconnaître l'intérêt des compétences et des stratégies privilégiées selon chaque paradigme, mettre en évidence leurs complémentarités et leurs interactions, reconnaître les tensions entre pôles, renforcer les articulations..." (p. 33). Lang (1996) s'est interrogé également sur « la complémentarité ou l'hétérogénéité des pôles » (p. 17).

Un autre aspect de cette complémentarité réside dans les interprétations différentes qui rapprochent des modèles : *artisanal* et *sciences appliquées* selon des critères

d'efficacité, *sciences appliquées* et *professionnel* dans une logique instrumentale, *professionnel*, *personnaliste* et *acteur social* lorsque l'interaction est mise en avant, *personnaliste* et *acteur social* quand il s'agit de l'enseignant éducateur. Le métier d'enseignant nécessite donc "des compétences propres qui s'appuient pour partie sur une rationalité instrumentale ; le professionnel, s'il est proche de l'artisan par son ancrage dans la pratique, s'en éloigne parce que, comme le technicien, il l'instrumente, et plus encore, met en jeu des activités intellectuelles d'analyse et d'invention, une éthique de la responsabilité" (Lang, 1999, p. 176).

Quelles implications pour la recherche ?

L'implication pour la recherche se résume essentiellement par le choix que nous opérons sur les modèles de Lang (1996, 1999) et Paquay (1994) comme cadre de référence pour la construction d'un Q-sort sur le modèle de l'enseignant professionnel et que nous comptons confronter aux conceptions de notre échantillon d'enseignants.

Nous justifions d'abord ce choix par le fait que ce modèle balaie implicitement les dimensions principales qui fondent le cadre conceptuel que nous avons développé plus haut sur l'enseignement et sur la professionnalisation des enseignants :

- des situations d'enseignement-apprentissage présentant à la fois des indices de stabilité (le modèle du technicien) et des indicateurs d'incertitude, de contingences (les modèles de l'artisan, du praticien réflexif),
- l'activité de l'enseignant intégrée dans un contexte qui dépasse le microsystème classe (modèle de l'acteur social),
- des savoirs et compétences multiples (les différentes facettes ou modèles de professionnalité),
- le caractère interactif de la relation éducative enseignant-apprenant (les modèles de l'acteur social, de la personne, du praticien réflexif).

De plus, comme nous venons de le constater avec l'analyse de Lang (1996) (tab. 3), le référentiel à six facettes (ou modèles) intègre plusieurs autres référentiels qui, non

seulement ont été produits en divers lieux, mais aussi à divers moments dans la dynamique de conceptualisation et de définition des professionnalités de l'enseignant. Cette observation constitue un second argument pour justifier notre choix.

II.3.4 Enseignant-professionnel et développement professionnel

Selon Barbier, Chaix, & Demailly (1994), cette expression de développement professionnel recouvre, une dimension processuelle. Il s'agit des "transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles" (p. 7).

C'est donc un processus par lequel se construisent les compétences professionnelles chez les enseignants, inséparable du processus de construction de l'identité professionnelle. C'est ainsi que les modèles statiques, prescriptifs de l'enseignant-professionnel sont accompagnés de modèles et de dispositifs de formation supposés porteurs pour l'acquisition des savoirs et compétences sous-jacentes (Paquay, 1994 ; Lang, 1996 ; Perrenoud, 1996 ; Donnay et Charlier, 1990 ; Paquay et Wagner, 1996 ; Altet, 1996)

Dans la littérature sur la professionnalisation des enseignants, une hypothèse centrale considère que le processus qui fait de l'enseignant un professionnel s'étend sur toutes les périodes où l'individu s'est retrouvé en contact avec des situations relatives à l'enseignement. Il existerait dans cette conception un continuum, débutant depuis le statut d'élève jusqu'au statut d'enseignant, au long duquel s'effectuerait le processus de professionnalisation des enseignants. C'est pourquoi, dans ce processus évolutif, une attention particulière est à accorder à la formation initiale, à la formation en cours de service mais aussi aux conditions organisationnelles dans lesquelles évolue l'enseignant. Il est des conditions favorables à la prise d'initiatives, au développement d'innovation, à la réflexion sur les pratiques, à la recherche en collaboration avec des collègues..., etc. qui peuvent favoriser le développement de compétences professionnelles et une évolution des conceptions du métier dans une véritable

dynamique de professionnalisation (Perrenoud, 1993 ; Barbier, Chaix & Demailly, 1994 ; Van Der Maren, 1993).

Par rapport à l'identification de modèles de fonctionnement organisationnel favorable à une professionnalisation, Huberman (1986) a exploré ce concept de développement professionnel. Il l'intègre dans le vaste champ relatif à la vie professionnelle des enseignants, un cycle de vie, fonction de leurs désirs d'acquérir (ou non) plus d'informations, plus de connaissances, plus d'expertise et de compétences techniques... Le modèle de développement professionnel qu'il propose, comporte un noyau central basé sur la résolution de problèmes. Il est constitué de quatre formes possibles : une forme individuelle fermée ou ouverte, une forme collective fermée ou ouvertes. Dans les deux premiers types dits individuels, l'enseignant perçoit et diagnostique un problème dans ses activités d'enseignement. Le modèle fermé se différencie alors du modèle ouvert par le fait que l'enseignant tente de résoudre la question sans aucune collaboration, ni avec des collègues de son environnement proche, ni avec des spécialistes. Quant aux deux autres types dits collectifs, des problèmes sont mis en évidence par un cercle d'enseignants qui travaillent ensemble pour échanger et développer des produits pédagogiques. Contrairement au modèle fermé, celui-ci met en place un système de collaboration dynamique avec l'extérieur (collègues et spécialistes).

Rapportée à l'échelle d'une approche dynamique de l'évolution des individus dans le cadre du professionnisme et de la professionnalité, nous pouvons dire que le développement professionnel dans la professionnalisation des enseignants recouvre deux volets : des savoirs et des compétences de plus en plus maîtrisées mais aussi des conceptions et des représentations sur le métier en constante évolution. En effet, il est de plus en plus admis que "si la professionnalisation se définit en partie par des caractéristiques objectives, c'est aussi par une façon de se représenter son métier, ses responsabilités, sa formation continue" (Perrenoud, 1993, p. 72) et que, "la question des multiples compétences mises en jeu dans le travail ne peut être séparée de la

question du sens que les professionnels accordent à leurs pratiques et à leurs interactions professionnelles". (Blin, 1997, p. 15).

Quelles implications pour la recherche

Dans l'approche des pédagogues on peut retenir qu'il se dégage sur la professionnalisation des enseignants, trois préoccupations principales :

- (1) l'analyse des pratiques enseignantes pour mieux identifier les professionnalités de l'enseignant comme savoirs et compétences nécessaires à l'exercice du métier,
- (2) l'identification de modèles de professionnalités et par conséquent de modèles de formation à ces professionnalités,
- (3) mais également l'étude des conceptions des enseignants sur le métier dans une sorte de « *pédagogie-ès-représentations* » pour une meilleure gestion du développement professionnel de l'enseignant dans son volet "acquisition des savoirs et compétences".

La prise en compte des conceptions des enseignants sur le métier dans la professionnalisation pourrait d'ailleurs être considérée comme un point de jonction des approches pédagogiques et sociologiques de la professionnalisation des enseignants : c'est dans le contexte des pratiques que se forment ces conceptions, mais ce sont également ces conceptions qui sous-tendent les pratiques ainsi que la construction de l'identité professionnelle.

Entre ces principaux axes, nous avons choisi de nous intéresser dans le cadre de cette recherche à l'étude des conceptions des enseignants sur le métier.

La suite de ce cadre conceptuel nous amène ainsi à interroger la littérature sur les conceptions des enseignants sur le métier et la professionnalisation des enseignants.

Plus précisément, il s'agit pour nous,

- d'une part, d'identifier les rapports entre conceptions et processus de professionnalisation des enseignants dans la recherche en éducation, mais non

sans avoir au préalable dégagé les contours que nous attribuons au concept de *conception* dans le cadre de cette recherche,

- et d'autre part, de mieux justifier l'option que nous avons prise de nous intéresser aux conceptions des enseignants sur le métier dans la professionnalisation.

Chapitre III

PROFESSIONNALISATION ET CONCEPTIONS DES ENSEIGNANTS SUR LE METIER

Introduction

Suite à notre option de nous intéresser à l'étude des conceptions des enseignants sur le métier, nous essayerons de dégager d'abord la compréhension que nous retenons pour le terme de conception. Nous chercherons ensuite en quoi l'étude des conceptions des enseignants sur le métier constitue un thème de plus en plus investigué dans l'exercice du métier en général et dans la professionnalisation des enseignants en particulier.

III.1 CONCEPTION, REPRESENTATIONS, CONNAISSANCES

Selon le dictionnaire Petit Larousse illustré (1992), la conception est la "manière particulière de se représenter, d'envisager quelque chose" (p. 250). Ce concept dérive du verbe concevoir signifiant toujours selon le Petit Larousse "se représenter par la pensée ; former, élaborer dans son esprit, dans son imagination" (p. 250). Dans une recherche sur "Apprendre et changer sa pratique d'enseignement", Charlier (1996) estime que représentation et conception font partie des constructions mentales mobilisées par les individus pour apprendre (Bougeois et Nizet, 1996), pour comprendre une situation, résoudre un problème ou pour échanger dans un groupe (Moscovici, 1961). Il nous semble donc impossible de circonscrire le concept de conception sans faire intervenir celui de représentation, concept polysémique et transdisciplinaire (Blin, 1997). En effet, comme le montre la définition condensée de Charlier (1996), ce concept est différemment utilisé de la psychologie sociale à la

psychologie du traitement de l'information en passant par la psychologie clinique (Tardiff, 1993).

En ce sens que les conceptions et les représentations sont des constructions mentales, elles évoquent par conséquent un aspect dynamique et un aspect statique. L'aspect dynamique est relatif au processus d'élaboration, alors que l'aspect statique est le résultat de ce processus de construction. C'est ce dernier aspect qui confère aux représentations et aux conceptions leur statut de connaissances. Quel que soit le domaine donc, étudier les représentations revient à se poser des questions sur un mode de connaissance, poser des problèmes relatifs aux rapports de l'individu à la connaissance et au réel (Charlier, 1989). De ce point de vue, on peut avancer que chaque individu appréhende le monde à travers un système de représentations, « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle l'individu (ou un groupe) reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (Abric, 1994, p. 13).

Dans la littérature, on rencontre d'autres termes ayant une signification voisine de conceptions et représentations. Il s'agit de termes tels que croyances, théories personnelles, théories implicites..., résultant du fait que ce sont les individus eux-mêmes qui se les construisent consciemment ou inconsciemment. Cette connotation est liée à une dichotomie souvent avancée entre un type de connaissances dites scientifiques et un type de connaissances ascientifiques désignant ces conceptions, croyances, théories personnelles...(Saussez, 1998). Un des éléments les plus pertinents que l'on avance pour les distinguer relève d'un problème de validation : une validation objective extérieure au sujet *versus* une validation subjective qui ne fait référence qu'aux jugements, à l'appréciation, aux valeurs que le sujet accorde lui-même à ces connaissances. Mais, comme le fait remarquer Saussez, cette dichotomie pourrait souffrir de la critique que les connaissances scientifiques sont passées d'abord par un stade de conceptions et donc de connaissances non scientifiques.

En psychologie cognitive (traitement de l'information), la notion de représentation évoque des réseaux sémantiques comportant des noeuds inter-reliés. Cette approche de la notion de représentation découle d'une série d'études en épistémologie des sciences (Bachelard, 1993). Elle est reprise en didactique des disciplines dans son aspect "connaissance se construisant dans l'interaction du sujet avec l'environnement et pouvant faire l'objet "d'obstacle épistémologique" (Giordan, 1994) en situation d'enseignement-apprentissage.

Les apports de la psychologie cognitive nous permettent précisément de mieux situer la différence que nous percevons entre conception et représentation. Il s'agit des travaux relatifs à la mémoire humaine à propos du stockage des connaissances dans le cerveau et les moyens par lesquels elles sont retrouvées ou activées au cours des processus de cognitions. Le paradigme de base est le modèle *compu-to-symbolique* comparant le cerveau à l'ordinateur (Raynal et Rieunier, 1997).

Dans ce schéma, on distingue deux grandes parties dans la mémoire humaine :

- la mémoire à long terme où sont accumulées toutes nos connaissances ; elle est caractérisée par une certaine stabilité dans le temps,
- la mémoire à court terme, aussi appelée mémoire de travail où les informations sont temporairement retenues juste le temps d'effectuer leur traitement.

Les informations traitées dans la mémoire de travail proviennent de deux sources complémentaires : d'une part, de la mémoire à long terme ; il s'agit alors du processus d'activation, de réutilisation de connaissances stabilisées et stockées, d'autre part, des informations prises dans la situation et qui sont d'ailleurs le déclencheur du processus qui ramène ces connaissances de la mémoire à long terme à la mémoire à court terme. Quand les connaissances de la mémoire à long terme qui sont activées sont du domaine des conceptions (constructions mentales conçues comme une structure de connaissances non scientifiques, elles sont alors qualifiées de représentations. Le processus de construction des représentations intègre donc nécessairement des conceptions déjà existantes et contribue également à leur éventuelle modification (Bourgeois et Nizet, 1992).

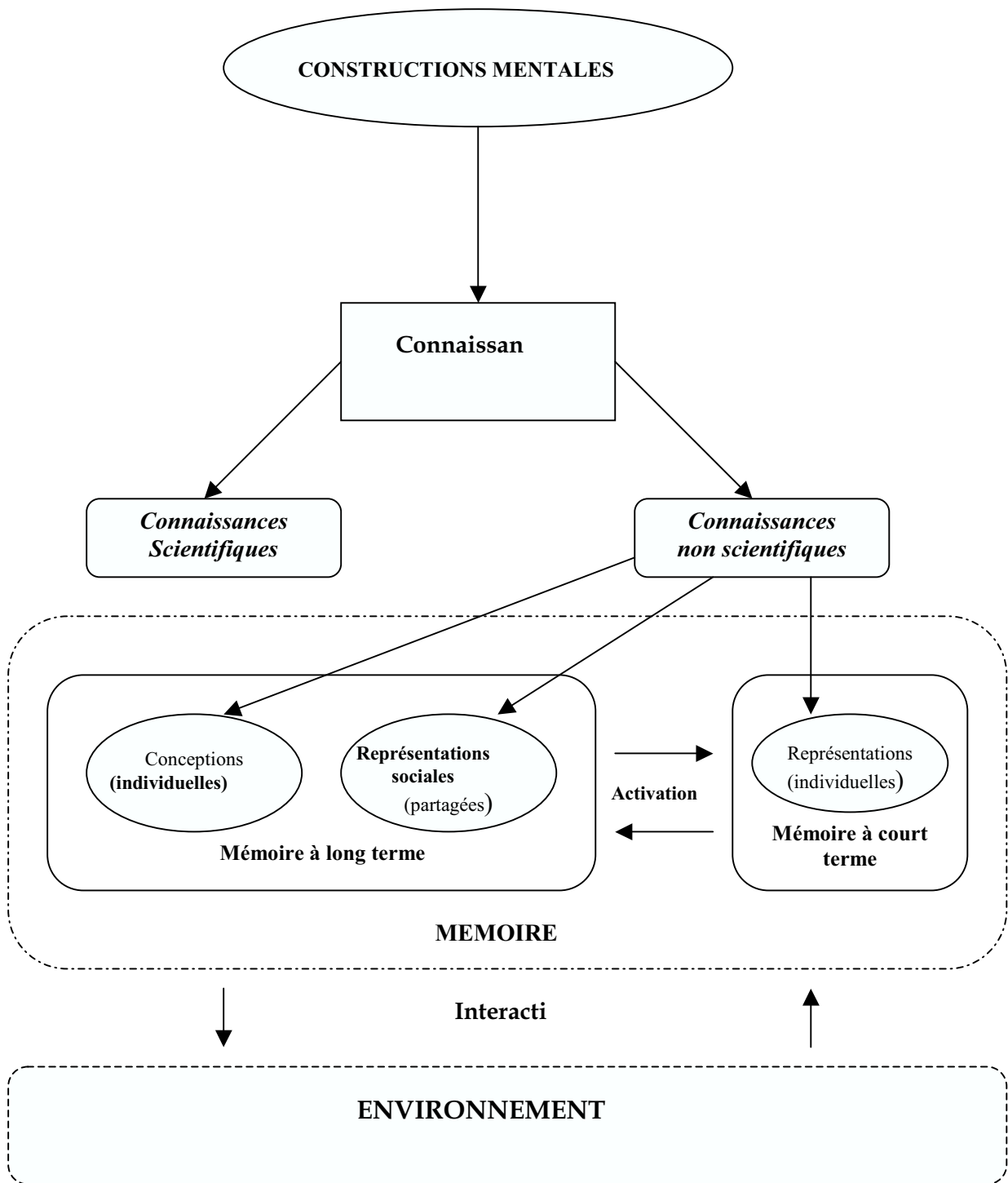
Les conceptions dont il est question, dans nos propos sont donc des constructions mentales qui dans leur dimension comme produit, sont considérées comme une forme de connaissance, mais doivent être distinguées d'une autre construction mentale construite dans les mêmes conditions, stabilisées en mémoire à long terme mais ayant une fonction spécifique : les représentations sociales, selon une théorie élaborée par Moscovici (1961). Selon Jodelet (1989), il s'agit d'une "forme de connaissances socialement élaborées et partagées ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social" (1989, p. 36). Elles sont produites dans le collectif et contribuent ainsi à la régulation des interactions entre l'individu et son environnement matériel et humain.

Si les conceptions et les représentations sociales ont en commun d'être des constructions mentales sous forme de connaissances non scientifiques, « un type particulier de connaissance qui s'élabore dans l'interaction sujet-environnement, et intégrant l'histoire, le passé, l'avenir et les intentions du sujet."(Charlier, 1996) et d'être stabilisées en mémoire à long terme, il faut les différencier et les distinguer en même temps des représentations à partir de deux caractéristiques : la régularité et le caractère d'individualité (Charlier, 1996) :

- la *régularité* des représentations sociales et des conceptions traduit leur caractère stable et stocké en mémoire à long terme par opposition aux représentations qui sont *occurentes* (circonstancielle) liées spécifiquement au contexte du moment (bien que faisant intervenir une activation de représentations stabilisées) ;
- le *caractère d'individualité* en ce sens que les représentations sociales sont partagées alors que les représentations et les conceptions sont individuelles.

Le schéma de la figure 8 illustre à la fois les analogies et les distinctions que nous avons dégagées ci-dessus entre conceptions, représentations et représentations sociales.

Figure 8 : Comparaison entre « Conceptions, représentations et représentations sociales



Dans la présente recherche, nous avons retenu l'emploi du concept de conceptions, d'une part parce qu'il est moins sujet à une diversité polysémique et transdisciplinaire et d'autre part à cause de son caractère individuel. Rappelons ici que l'unité d'observation est l'enseignant ; notre objectif est d'étudier les conceptions qu'il a sur l'exercice du métier. Sans être des représentations sociales, elles seraient cependant de l'ordre des représentations professionnelles dans le sens de Blin (1997) c'est-à-dire "des représentations sur la profession et sur les activités associées, en tant que produits et processus sous-jacents à des pratiques mises en oeuvre dans des contextes professionnels" (Blin, 1997, p. 80).

Ces conceptions ne se réduisent pas à une seule dimension et le chercheur ne peut en appréhender qu'une partie déterminée par sa problématique et le contexte de recueil (Blin, 1997). C'est dans une telle perspective qu'il nous semble nécessaire de situer plus tard les contours de l'aspect contextuel du système d'enseignement qui sert de cadre à cette recherche avant la spécification du cadre problématique de la recherche.

III.2 CONCEPTIONS DES ENSEIGNANTS SUR LE METIER ET PROFESSIONNALISATION

Il faut remonter au courant des recherches sur la pensée des enseignants (teacher thinking) pour situer les débuts de l'intérêt accordé aux conceptions des enseignants, quand il est apparu utile de tenir compte de l'activité cognitive des enseignants pour mieux expliciter le modèle décisionnel. Les concepts utilisés à cette période formaient un ensemble de termes tels que, croyances, perceptions, connaissances, jugements... (Calderhead, 1996). Les développements ultérieurs de la psychologie cognitive et de la sociologie ont permis d'identifier trois concepts de base que sont les connaissances, les conceptions et les représentations que nous venons de développer et de différencier ci-avant.

Plusieurs auteurs ont situé l'importance des conceptions et représentations dans l'enseignement (Charlier, 1989 ; Charlier, 1996 ; Blin, 1997 ; Piot, 1997 ; Pratt, 1992 ; Vigil, 1998 ; Legrand, 2000 ; Fraysse, 2000 ; Gohier et al., 2001 ; Sall, 2002...). Ces

conceptions (en tant que représentations professionnelles) revêtent en effet un caractère de première importance dans un système éducatif, non seulement à cause de leur variabilité à travers les différents acteurs mais aussi parce qu'ils constituent "à la fois des supports et des moteurs de l'action et de la communication". (Charlier, 1989, p. 46). Celles que les enseignants ont de "la situation éducative, de leur rôle et de leur fonction..." conditionnent leurs manières d'agir et de réagir (Donnay et al., 1990, p. 177). Certaines études ont montré par exemple que les enseignants se fient plus à la vision du métier d'enseignants en tant qu'élèves, sur leur expérience professionnelle, ou sur celle des collègues, pour souligner encore cette importance des conceptions et représentations des enseignants (Huberman, 1986, 1989). Elles permettent de rendre "légitime une certaine vision des choses" et de donner "sens à une certaine pratique" (Mabille, 1994, p. 18) ou comme le soulignent d'autres auteurs, les représentations du métier avec lesquelles les étudiants entrent en formation initiale sont plus robustes qu'on ne le pense et servent de matrice pour guider leurs comportements, qu'il faut chercher à dévoiler et à défaut, critiquer (Gauthier et al., 1997).

Ces diverses problématiques qui sous-tendent la nécessité de recourir aux conceptions démontrent leur importance dans la professionnalisation des enseignants où elles interviennent aussi bien au niveau pédagogique dans les processus de construction des compétences (Charlier, 1996 ; Baillauquès, 1996; Piot, 1997 ; Pratt, 1992 ; Vigil, 1998 ; Legrand, 2000), que sociologique et même psychosociologique dans les processus de construction de l'identité professionnelle (Blin, 1997 ; Legrand, 2000 ; Fraysse, 2000 ; Gohier et al., 2001 ; Cattonar, 2000).

Pour mieux comprendre comment se forge l'identité professionnelle chez l'enseignant, Blin (1997), a essayé de rapprocher conceptions, pratiques et identités professionnelles dans l'objectif d'étudier leurs relations en interaction dans un contexte de travail. Ce qui lui a permis entre autres, d'en arriver à un ensemble de suggestions pour conduire un processus de professionnalisation d'enseignants.

D'autres auteurs ont abordé la question des conceptions et représentations dans une perspective plutôt pédagogique ou psychosociologique. Baillauquès (1996) aborde la question des conceptions dans la perspective d'une "*pédagogie ès représentation*" pour montrer la contribution d'un recours aux conceptions pour la formation des enseignants-professionnels tout au long de leur évolution. Charlier (1996) a analysé des conceptions sur l'apprentissage de l'enseignement en relation avec les conceptions du changement de pratiques pour explorer comment des enseignants intègrent dans leurs conceptions le couple formation continuée/changement de pratique. Clerc (1994) a procédé à une étude qualitative de l'évolution des conceptions du métier sur des élèves-professeurs et des professeurs stagiaires en situation de formation.

Ces recherches et études sont menées sur des axes peut-être différents, mais certainement complémentaires, dans la mesure où elles constituent toujours des contributions pour une prise en charge efficace d'un processus de professionnalisation qui tienne compte des conceptions et représentations des acteurs. Se faisant, soit sur des étudiants n'ayant pas encore embrassé le métier (en pré-professionnalisation), soit sur des stagiaires en formation initiale ou des enseignants en cours de service, elles mettent aussi en évidence que la professionnalisation concerne tout le cycle de vie de l'enseignant.

Or la professionnalisation des enseignants telle qu'elle est conçue et décrite dans la littérature se révèle comme un processus intentionnel. Elle consiste nécessairement en une interaction constante entre changements, ruptures, transformations, continuités. De plus, en comparant l'enseignement et les professions établies, il existe à notre avis une différence fondamentale qui est rarement évoquée. Avec la demande en éducation en croissance exponentielle, le personnel enseignant croît dans le même sens. En terme de population, s'engager dans un processus de professionnalisation des enseignants qui se veut pertinent implique par conséquent qu'il faut s'intéresser plus à des praticiens en activité (enseignants et formateurs) qu'à des novices en formation initiale.

Selon ces considérations, en quoi consisterait l'existant (sorte d'état des lieux) dans un processus de professionnalisation au sens pédagogique du terme ? D'après notre revue de littérature nous supposons qu'il s'agit :

- d'une part, de théories, de recherches et d'approches diverses sur des modèles de professionnalité de l'enseignant en particulier et sur la professionnalisation des enseignants en général ;
- et d'autre part, d'acteurs (enseignants, formateurs d'enseignants) avec leurs conceptions et leurs pratiques dans un contexte déterminé par des spécificités.

L'étude réalisée par Altet (1993), citée par Lang, 1999) est un premier exemple que l'on peut citer dans une telle dynamique. Des enseignants de métiers (considérés alors comme des experts) ont été interrogés sur la qualité de l'enseignant et sur ce qui fait leur professionnalité. Une partie des résultats a révélé pour de tels enseignants (Lang, 1999) :

- une valorisation du rôle social et du rôle d'éducateur au niveau des fonctions ;
- une centration du métier sur les situations et les capacités d'analyse et de prises de décision et non plus sur la maîtrise des contenus,
- et enfin une vision du métier qui a conduit l'auteur à les qualifier de spécialistes de l'apprentissage puisqu'ils insistent sur le rôle de médiateur à jouer et sur celui de gestionnaire des apprentissages.

Nous faisons ensuite référence à une étude réalisée en Belgique francophone (Maroy, 2001). Les conclusions de cette enquête (Maroy, 2001) amènent à constater que les enseignants du secondaire privilégient dans l'ordre,

- la maîtrise de savoir-faire pédagogique,
- le savoir être et la personnalité,
- la maîtrise de savoirs disciplinaires à transmettre, la réflexion sur les pratiques.

Les enseignants interrogés ne se définissent donc pas selon cet auteur d'abord comme des spécialistes de disciplines et « jugent d'ores et déjà crucial d'être des spécialistes de l'apprentissage ». Le modèle dont ils se réclament est en effet centré comme l'a

montré également Cattonar (2002) sur trois pôles : le savoir disciplinaire, la capacité pédagogique, les capacités personnelles et relationnelles. Parmi les capacités véhiculées par les modèles actuels de l'enseignant professionnel, il semble à travers cette recherche que la pratique réflexive n'est pas primordiale et qu'elle reste même « très secondaire par rapport aux capacités centrales déjà évoquées » où les capacités relationnelles sont particulièrement ciblées.

Cette étude (Maroy, 2001) bien que comparable à celle entreprise dans notre recherche, en diffère selon notre analyse, au niveau de deux aspects que nous jugeons fondamentaux. La première différence est liée au fait que le système éducatif belge, en question dans l'étude, est depuis quelques années engagé dans une politique de réforme et de modernisation de l'enseignement prenant ses sources dans le courant de la professionnalisation des enseignants. Au Sénégal par contre, comme nous le dégagerons dans la description du contexte, ce courant n'est présent ni dans la politique éducative ni même dans la formation initiale des enseignants où il ne débute timidement que dans les plans en construction de la formation des enseignants de l'enseignement primaire. La seconde différence se trouve au plan de la problématique puisque cet auteur est parti d'une tentative d'explication de la résistance des enseignants aux réformes, résistance que certains ont supposée due à un « conservatisme pédagogique ou un archaïsme identitaire » (p.). Les deux travaux sont à rapprocher surtout à cause de la référence au modèle de l'enseignant professionnel de Paquay (1994, 1996), pour concevoir l'outil de recueil des conceptions des enseignants sur le métier.

Le processus de professionnalisation des enseignants a donc cela de particulier : il part de conceptions autour d'un modèle d'enseignant tout en intégrant d'autres conceptions, celles des praticiens. Par conséquent, faire des enseignants (en formation initiale ou en cours de service) des professionnels de l'enseignement est une question de compétences, mais également une question fondamentale de conceptions et de représentations sur le métier.

Nous estimons donc comme Baillauquès (1996) le souligne aussi, qu'un recours aux conceptions « est indispensable pour fournir aux chercheurs, aux responsables, aux acteurs directs de la formation des maîtres, des cadres et des repères groupaux et catégoriels pour les grandes orientations des réflexions et des projets concernant la professionnalisation à leur époque, en leurs lieux » (Baillauquès, 1996, p. 57).

Quelles implications pour notre recherche ?

* *Au point de vue conceptuel*, nous avons retenu d'étudier les conceptions des enseignants sur le métier, conceptions définies comme un type particulier de connaissance qui s'élabore dans l'interaction sujet-environnement, et intégrant l'histoire, le passé, l'avenir et les intentions du sujet, conçues comme "des représentations sur la profession et sur les activités associées, en tant que produits et processus sous-jacents à des pratiques mises en oeuvre dans des contextes professionnels" (Blin, 1997, p. 80), propres à un individu.

* *Au point de vue méthodologique*, ces conceptions des enseignants constituent la variable centrale de notre projet de recherche. Pour les recueillir et les analyser, nous avons retenu un cadre de référence basé sur une synthèse des modèles de l'enseignant-professionnel de Paquay (1994, 1996) et de Lang (1996, 1999).

DEUXIEME PARTIE

**HYPOTHESES DE RECHERCHE ET CADRE
METHODOLOGIQUE**

Chapitre I

RETOUR SUR LES FONDEMENTS DE LA PROBLEMATIQUE GENERALE

Introduction

Dans les pages qui précèdent, nous avons développé un cadre conceptuel et quelques options autour des conceptions, de l'enseignement, des situations éducatives, de la professionnalisation des enseignants et de l'enseignant-professionnel. Avant de dégager les questions problèmes et hypothèses spécifiques pour notre étude des conceptions des enseignants sur le métier en référence aux conceptions actuelles sur le modèle de l'enseignant-professionnel, nous allons d'abord recentrer la problématique générale. Ce recentrage consiste d'abord à parcourir quelques aspects des approches de la professionnalisation des enseignants dans les contextes où ces processus ont pris origine. Dans un second temps nous présenterons le contexte du système éducatif sénégalais dans lequel nous comptons effectuer la recherche.

Rappelons que notre recherche est partie de l'idée selon laquelle les prémices de la professionnalisation des enseignants sont nées en Occident. Comme d'habitude et surtout à cause de la mondialisation ces tendances vont certainement envahir les pays en voie de développement. Nous avons également envisagé cette hypothèse en considérant que l'enseignement dont parlent ces chercheurs est celui que l'on retrouve chez nous : un adulte (le maître) et un groupe d'enfants (les élèves) dans une salle, au sein d'une école, situation dans laquelle le maître est censé " enseigner " et les élèves censés " apprendre " .

Il s'agit essentiellement de la classe standard "un maître est seul dans son local avec une trentaine d'élèves dont la présence est obligatoire (...)" (Gauthier et al., 1997, p. 100). Il assure deux fonctions dans cette structure : enseigner des contenus et gérer le fonctionnement de la classe, cette classe faisant partie d'une école qui regroupe d'autres classes ou des apprenants de même niveau (ou âge) sont réunis.

L'isomorphisme que nous avons posé au départ entre les situations d'enseignement-apprentissage en Occident et celles en vigueur dans le contexte où s'effectue la recherche (Sénégal) suffit-il alors pour accepter que la professionnalisation des enseignants et le prototype de l'enseignant professionnel défini et conceptualisé en Occident puisse s'adapter au contexte du Sénégal ?

Cette problématique qui reflète la contextualisation de la question de la professionnalisation transparaît dans la littérature. Il suffit de remarquer par exemple que les raisons qui ont fait germer la professionnalisation aux USA ne sont pas les mêmes que celles qui ont servi de point de départ pour la France par exemple. Dans le cadre conceptuel, nous avons fait un tour de la littérature pour constater également que d'un endroit à l'autre et d'un auteur à l'autre, différentes définitions sont proposées et différentes compétences sont répertoriées.

Ces discours quant à une professionnalisation nécessaire des enseignants ont pris naissance aux États-Unis. Ainsi que le montrent Tardif, Lessard & Gauthier (1998), cette idée de professionnalisation des enseignants "s'est répandue ensuite dans les milieux de recherche et les milieux experts de la plupart des pays industrialisés d'Amérique et d'Europe, et même au-delà. Des réformes sont mises en place de façon toutefois adaptées aux ressources et aux identités nationales" (p.71).

Aux États-Unis par exemple, les rapports du Holmes Group (1986 et 1990) constituent une référence qui a beaucoup inspiré les actions de professionnalisation de l'enseignement. Le premier rapport, *Tomorrow's teacher* (1986), s'était particulièrement penché sur les aspects économiques et organisationnels de la professionnalisation. Le deuxième, *Tomorrow's school. Principles of the Design of Professional Development Schools*

(PDS), (1990), était plus orienté sur le volet formation. Les idées véhiculées dans ces rapports ont conduit par la suite à des mises en oeuvres concrètes qui ont été illustrées par la création des Professional Development Schools (PDS) : "entreprise commune" (université, enseignement primaire, enseignement secondaire) conçue pour l'amélioration de 1) *l'enseignement auprès des jeunes*, 2) *la formation pratique des enseignants*, 3) *l'organisation et la gestion scolaires et universitaires* (Thompson, 1993). Dans ses principes, un PDS est une "école pour la formation des professionnels débutants, pour la formation continue des professionnels expérimentés, pour la recherche et le développement de la profession enseignante " (Holmes Group, p.1).

En Europe francophone, les rapports de De Peretti (1982) et Bancel (1989) peuvent être cités comme des répondants aux rapports du Holmes Group. Ces rapports sont centrés sur l'idée de mieux circonscrire les caractéristiques de l'enseignant professionnel, de mettre au point une formation dans le but de professionnaliser la fonction enseignante (Rapport Bancel) et d'envisager de former de tels enseignants en un même lieu (De Peretti). Ces réflexions ont produit les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM). Selon Altet (1994, p. 28), les formations proposées relèvent d'un modèle qui se veut centré sur "l'articulation théorie-pratique (...), et l'analyse des pratiques", pour former un enseignant "capable de résoudre les problèmes complexes et de s'adapter".

Dans le cadre du Québec, le grand courant de professionnalisation a fait suite au rapport du Conseil supérieur de l'éducation de 1990/91. Deux axes principaux s'en dégagent : "un professionnalisme collégial, intégrant, responsabilité individuelle, ouverture et concertation entre collègues et gestion participative dans les orientations de l'institution", mais aussi la définition de critères "pour préciser le caractère professionnel de l'acte d'enseigner" (Anadon, 1999, p. 12). Parmi les conséquences de ce rapport, Anadon cite dans la décision du Ministère de l'Éducation qui demandait aux universités "de réviser en profondeur la formation des enseignants, de l'orienter vers la maîtrise de l'intervention éducative et de lui reconnaître un véritable caractère

professionnel en assurant une meilleure intégration de l'ensemble des cours théoriques et des activités pratiques" (idem).

Selon Perrenoud (1993), l'évolution vers une professionnalisation accrue des enseignants résulte donc de raisons diverses : certaines sont "liées à l'évolution du travail dans des sociétés à forte dominance du tertiaire et des nouvelles classes moyennes", d'autres sont plus en rapport avec des politiques éducatives et "à l'évolution d'un système éducatif confronté à de nouveaux publics et à de nouveaux défis" (Perrenoud, 1993; p. 59) ; dans la plupart des systèmes éducatifs en effet, les évolutions de l'école exigent des enseignants la mise en oeuvre de ces compétences nouvelles (d'analyse de situations complexes, de résolution en autonomie de problèmes nouveaux,...etc.) et ce, même si le métier n'est pas reconnu comme une "profession", ni même comme une "semi-profession" (Labarree, 1993 ; Perrenoud, 1994).

D'un contexte à l'autre, d'autres raisons sont encore évoquées pour justifier une nécessaire professionnalisation des enseignants. Carbonneau (1993) a fourni une synthèse en trois points :

- les *décideurs*, qui, d'un point de vue économique estiment que professionnaliser serait synonyme de compétence et d'expertise au service du développement (au Canada, *Rapports Fullan et Connely (1987)* et *Rapport de la Sullivan Royal Commission on Education (1988)*, aux Etats-Unis, *A nation at risk (1983)* et *Rapports du Carnegie Task Force on Teaching as a Profession (1986)*).
- les *enseignants*, qui peuvent y trouver "intérêt et valorisation professionnelle dans la pratique quotidienne de leur enseignement" (p. 40) ;
- les *formateurs d'enseignants*, qui visent une amélioration de l'enseignement et une bonification de leur propre statut dans l'université.

Comme le soulignent Tardif et al. (1998), quel que soit le lieu, cette dynamique de professionnalisation relève donc quelque part des idées que l'on se fait de l'enseignement et de l'acte d'enseigner, du savoir des enseignants, de la place des

groupes d'enseignants dans le système éducatif. Il est donc nécessaire "de décrire, d'analyser et de comparer les réformes de la formation des enseignants entreprises depuis à peu près une décennie dans divers pays sous l'angle de la professionnalisation et de ses enjeux (Tardif et al., 1998, p. 8)". Cette entreprise consisterait non seulement à dégager des similitudes mais aussi des divergences toutes riches en enseignement si on s'engage dans un effort de "théorisation qui se veut englobant et exhaustif" (p. 8).

L'objectif principal de notre recherche se raccorde à ces considérations : étudier les conceptions des enseignants du Sénégal sur le métier en référence au modèle de l'enseignant-professionnel et apporter une contribution aux nombreuses questions qui sont posées autour de la professionnalisation des enseignants dans un contexte (le contexte national sénégalais) confronté comme partout dans le monde à une problématique d'une école efficace et efficiente, mais avec la spécificité d'être écartelé entre des modèles locaux et des modèles provenant de pays développés.

Avant de spécifier les questions centrales de recherche auxquelles nous chercherons à apporter des réponses, nous estimons qu'il est d'abord nécessaire d'analyser le contexte quant aux politiques éducatives, les systèmes et programmes de formation des enseignants..., en référence à quelques axes principaux du courant actuel de la professionnalisation des enseignants.

Chapitre II

LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE : LE SYSTEME EDUCATIF DU SENEGAL

Introduction

Comme nous l'avons annoncé, notre objectif est de chercher à dégager dans le contexte du Sénégal, le ou les modèle(s) dominant(s) de l'enseignant dans les conceptions des enseignants sur le métier et plus précisément, en référence au modèle de l'enseignant professionnel. Ce contexte a donc pour centre de gravité le système éducatif que nous envisageons sur deux dimensions pour les besoins de la spécification ultérieure de nos questions problèmes de recherche :

- le système éducatif sénégalais dans sa globalité permettant de faire un rapprochement avec les pays où est née et s'est développée la professionnalisation des enseignants ;
- le système éducatif sénégalais à travers ses composantes dont l'importance et les spécificités peuvent conduire à des comparaisons internes, pouvant mettre en évidence des variables pertinentes dans un processus professionnalisation.

II.1 PRESENTATION GENERALE

Le Sénégal couvre une superficie de 196 722 km². De 5 millions d'habitants en 1976, sa population est estimée à 9 millions d'habitants en 2001. Le profil démographique de cette population est caractérisé par une pyramide des âges à base très large et à sommet rétréci : plus de 60% de la population a moins de 25 ans et 47% ont moins de 15 ans (Unesco, 1999). On comprend aisément que le pays traverse depuis quelques

années une demande d'éducation de plus en plus croissante et par conséquent un accroissement massif et rapide de la demande scolaire. Avec un revenu moyen/habitant de 710 dollars U\$, le Sénégal est classé pays à revenu intermédiaire en 1992, après avoir subi le choc pétrolier de 1973, une sécheresse persistante le long des années 70 et même des années 80, et la dévaluation du franc CFA en 1994.

A point de vue de la politique éducationnelle, on peut citer le décret 72-862 du 13 juillet 1972 issu de la Commission de Réforme des enseignements (élémentaire, primaire, secondaire), (1969), modifiés en 1979 par le décret 79-1168, la loi n° 91-22, portant orientation de l'éducation nationale et organisant les différents cycles du système éducatif, introduisant les classes à double-flux, la production de manuels, la création d'écoles pilotes pour des innovations. A côté de ces lois et décrets, le système éducatif sénégalais a connu deux grands moments, les Etats Généraux de l'Education et de la Formation (1982) et le Programme Décennal pour l'Education et la Formation sur lesquels nous reviendrons spécialement dans le cadre de l'analyse du contexte.

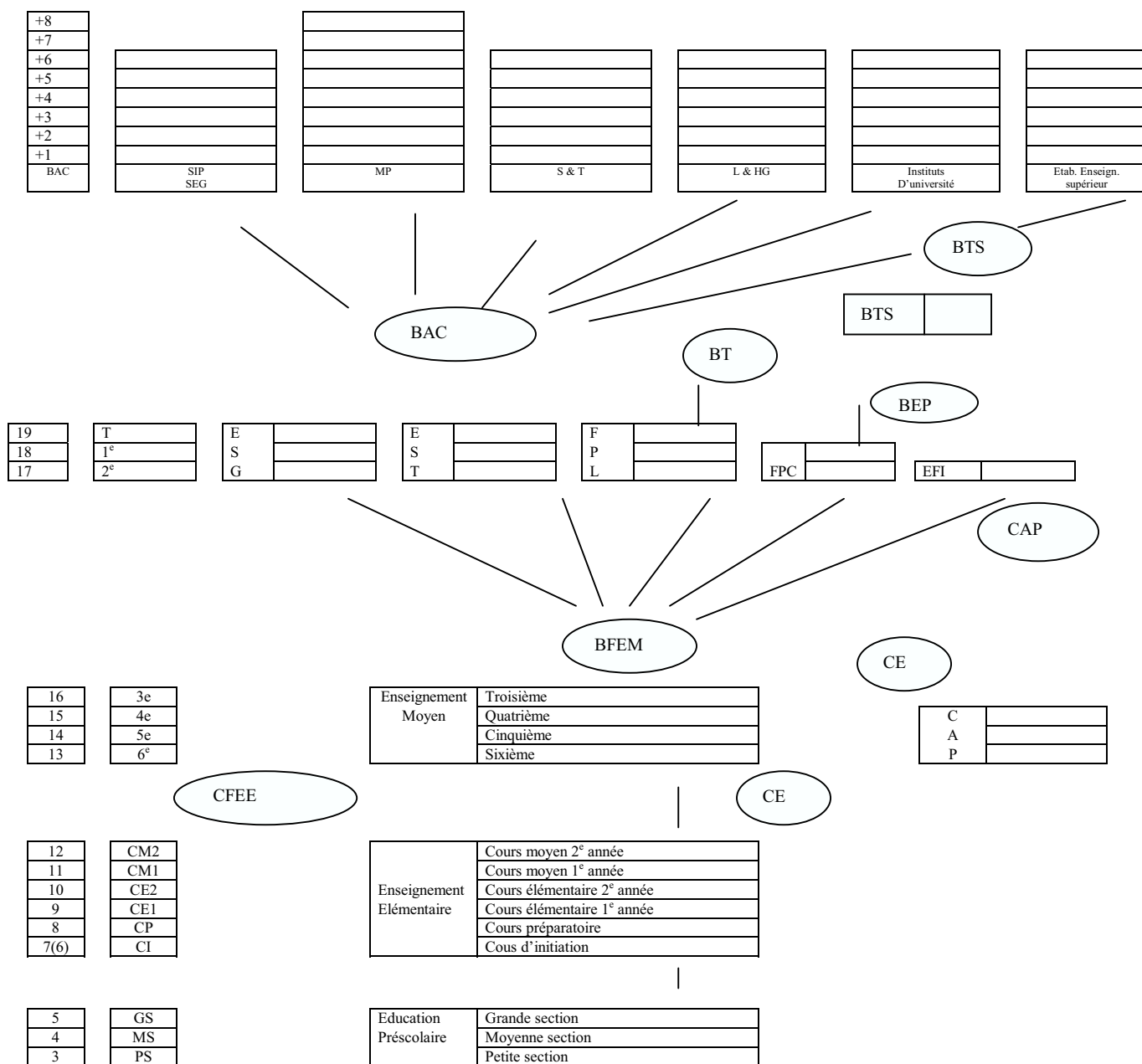
Il s'agit d'un contexte de l'éducation qui présente des caractéristiques pédagogiques et socio-économiques caractéristiques des pays en voie de développement : des taux de scolarisation encore faibles, des équipements insuffisants, le niveau des élèves considéré de plus en plus bas, des grèves d'élèves et d'étudiants hypothéquant certaines années scolaires, une formation professionnelle des enseignants de haut niveau (maîtrise + formation pédagogique), des enseignants formés officiant à côté d'enseignants non formés recrutés en masse, des enseignants formés qui se retrouvent sans emploi pour des raisons budgétaires, des enseignants du public écartelés aussi entre des cours privés et des cours à domicile pour des raisons économiques, un enseignement privé de plus en plus prisé par les populations, et de plus en plus favorisé par les pouvoirs publics à cause de son incapacité à satisfaire la demande d'éducation. Ces enseignants sont utilisés par trois types d'établissement : les établissements de l'enseignement public, les établissements de l'enseignement privé laïc et les établissements de l'enseignement privé catholique. Ils présentent des analogies (programmes officiels, examens nationaux) mais avec des modes

d'organisation, de fonctionnement, des types de personnel..., générateurs de certaines spécificités en termes de pratiques et de conceptions autour du métier. Il faut signaler que jusqu'en 1994, il n'était pas facile d'ouvrir une école privée à cause de lourdeurs dues à des formalités administratives trop rigoureuses. La loi 94.82 du 23 septembre 1994 a été votée dans le but de promouvoir la création d'écoles privées. Il est maintenant possible de faire démarrer une école privée après la simple obligation d'une déclaration préalable, avec la clause d'enseigner les programmes officiels en vigueur tout en prévoyant l'éventualité de programmes spécifiques avalisés par l'autorité compétente.

Dans la suite de cette partie sur le contexte, nous présenterons succinctement quelques aspects formels du système éducatif avant d'exposer et d'analyser des éléments dynamiques de ce contexte dans le sens d'un parallélisme avec les milieux occidentaux pris comme référence dans la professionnalisation des enseignants, à l'image des rapports du Holmes Group aux USA, du rapport Bancel en France ou du rapport du Conseil supérieur de l'éducation au Canada. Nous chercherons ainsi à voir dans quelle mesure les tendances actuelles de la professionnalisation des enseignants sont présentes dans la politique éducative et dans la formation des enseignants et mieux percevoir des aspects du cadre dans lequel sont recueillies les conceptions des enseignants sur le métier.

II.2 ORGANIGRAMME DU SYSTEME EDUCATIF DU SENEGAL

Figure 9 : Organigramme du système éducatif du Sénégal



Abréviations

BAC	Baccalauréat	CAP	Certificat d'Aptitude professionnelle
BEP	Brevet d'études professionnelles	EFI	Ecole de formation d'instituteurs
BFEM	Brevet de fin d'études moyennes	ESG	Enseignement secondaire général
BT	Brevet de technicien	EST	Enseignement secondaire technique
BTS	Brevet de technicien supérieur	FPC	Formation professionnelle courte
CE	Concours d'entrée	FPL	Formation professionnelle longue
CFEE	Certificat de fin d'études élémentaires	T	Terminale

II.3 QUELQUES CARACTERISTIQUES DYNAMIQUES DU SYSTEME EDUCATIF

II.3.1 Quelques grandes secousses

II.3.1.1 Les Etats généraux de l'Education et de la Formation (1981)

Les Etats Généraux de l'Education et de la Formation (EGEF) au Sénégal se sont tenus en 1981 pour élaborer une nouvelle politique générale de l'éducation. *Le constat de départ de l'état se situe dans la crise que connaît le système éducatif aussi bien dans ses structures, dans son orientation que dans le contenu des valeurs qu'il diffuse. D'autre part, malgré toutes les dépenses investies dans l'Ecole, celle-ci n'arrive pas encore à être un véritable facteur de développement.*

Dans le préambule, on a cité quelques aspects plus concrets de cette crise tels que :

- l'augmentation croissante des charges éducatives pour les familles,
- l'ampleur des échecs aux différents examens et concours,
- la difficulté de trouver un emploi quel que soit le type d'études poursuivies,
- une fonction enseignante de plus en plus dévalorisée...

Ce fut une première par rapport au legs de la colonisation, un sursaut nécessaire pour dégager de nouveaux repères pour concevoir le système éducatif. En effet, il s'est agi d'une rencontre qui réunissait toutes les dimensions du peuple sénégalais : les autorités gouvernementales, les organisations syndicales d'enseignant, les représentations de la fédération des parents d'élèves, les centrales syndicales, les autorités religieuses et coutumières, des spécialistes de questions d'éducation et de formation. Il faut signaler en particulier qu'il s'agissait d'une initiative gouvernementale au cours de laquelle les finalités pour une Ecole Nouvelle étaient posées en trois questions ? - Qui former ? - Comment le former ? Pourquoi le former ? Au niveau des textes d'orientation, il n'apparaît pas d'indices par rapport à des conceptions sur le métier d'enseignant. C'est seulement dans les rapports sortis de ces assises que l'on trouvera le modèle global de l'enseignant qui est valorisé et selon

lequel « l'enseignant est un agent actif et efficace du développement dont l'activité conditionne le progrès économique et social... ». Dans tous les rapports, il n'apparaît ni le concept de professionnel ni celui de professionnalisation des enseignants, ni un projet pour l'amélioration de la formation des enseignants. D'ailleurs, les conclusions des EGEF déposées en 1984 n'ont jamais pu être mises en oeuvre d'une manière optimale à cause des conditions économiques.

II.3.1.2 Le Programme Décennal pour l'Education et la Formation (2000)

La deuxième grande secousse qui a touché le système éducatif du Sénégal est l'actuel Programme Décennal de l'Education et de la Formation (PDEF). Il a pour cadre l'initiative spéciale des Nations Unies pour l'Afrique. Il s'agit d'un programme étalé sur 10 ans (2001-2010), puisant ses ressources dans la mobilisation tant des énergies internes qu'externes, capable de préparer le système éducatif face au troisième millénaire en articulant scolarisation universelle et développement d'une société économiquement forte, socialement structurée et culturellement épanouie.

Cet immense projet ne résulte donc pas comme celui des Etats Généraux de l'Education et de la Formation, d'une initiative nationale sur des constats relevés dans le système éducatif. Pour sa mise en oeuvre, il a fallu cependant procéder à une analyse de l'existant pour une évaluation diagnostique.

Le diagnostic général qui fonde le PDEF peut se résumer ainsi (PDEF, 2000) :

“ Le système d'éducation au Sénégal se caractérise par une très grande vitalité. Il a prouvé sa capacité d'adaptation et d'innovation aussi bien à l'endroit des sollicitations nationales que face aux tendances internationales en matière d'éducation et de formation.

Cependant, le revers de cette vitalité est que *le système est réduit dans son efficacité par des interventions multiples et contradictoires donnant l'impression d'un vaste champ d'expérimentation sans véritable identité propre, par le dysfonctionnement quasi institutionnalisé de ses structures et l'imprécision fondamentale de ses textes organiques.* Tout

un ensemble de facteurs pervers et conjugués *expliquent le manque d'efficacité, l'inefficacité et la faiblesse caractérisée des rendements internes et externes du système.*

Dans l'enseignement moyen secondaire général par exemple, l'analyse de l'état des lieux a mis en exergue un certain nombre de faiblesses qui continuent d'entraver le développement du sous-secteur : faiblesse institutionnelle, faiblesse du réseau, faiblesse des moyens, faiblesse des indicateurs d'efficacité interne et des contraintes budgétaires.

Dans le plan d'action, la place qui est accordée au personnel enseignant est essentiellement un problème de recrutement en termes de nombre même si quelque part il est dit qu'une attention particulière sera accordée aux compétences des enseignants et que « pour des raisons d'équité, de cohérence et d'efficacité, le système de formation ainsi que le mode de recrutement des enseignants seront réformés en fonction des objectifs du PDEF. L'uniformisation de la formation initiale et continuée des enseignants concernés, l'engagement massif de personnels contractuels et la décentralisation de la gestion de ce personnel seront les grands axes de cette réforme.

En conclusion, on remarque que ces grands moments de remises en cause de la politique éducative bien qu'ayant coïncidé avec la période la plus faste sur le thème de la professionnalisation des enseignants, n'ont pas été touchés par ce courant. Même si des constats pertinents et des propositions importantes furent identifiés, les conceptions actuelles sur la professionnalisation des enseignants furent totalement absentes des discours.

Etant donné que ce sont généralement les milieux de recherche et de formation qui sont en général touchés les premiers par les nouvelles théories, qu'en est-il alors des structures de formation d'enseignant, d'autant plus qu'il n'existe pas de facultés de sciences de l'éducation au Sénégal et que les quelques chercheurs dans ce domaine sont identifiés parmi les formateurs d'enseignants.

II.3.2 La formation des enseignants

II.3.2.1 La formation des enseignants de l'école élémentaire

A partir des années 80, période correspondant au sursaut de la professionnalisation des enseignants dans les discours et débats du monde de l'éducation en Occident, la formation des instituteurs au Sénégal a été assurée par les Ecoles Normales Régionales, devenues Ecoles de Formation d'Instituteurs (EFI) depuis une dizaine d'années.

Deux plans de formation se sont succédés pour la prise en charge de la formation. Contrairement aux plans de formation des professeurs formés à l'Ecole Normale Supérieure, on dénote ici une nette évolution dans la conception du métier eu égard au modèle de formation proposé.

Le premier plan avait adopté une démarche d'entrée par les objectifs. On y retrouve en très grande partie les aspects classiques des conceptions du métier d'enseignant : 1/ la maîtrise de contenus déclaratifs sur différentes disciplines telles que le corps de disciplines qui reviennent dans le cycle élémentaire, ou des disciplines telles que la psychologie, la morale professionnelle, la législation scolaire (*citer l'élève-maître doit être capable de...*), 2/ la capacité de mettre en oeuvre des techniques pédagogiques, des principes acquis en situation de pratique professionnelle. Par rapport aux conceptions actuelles sur l'enseignant professionnel nous avons cependant relevé des formulations d'objectifs que l'on peut rapprocher de certains aspects de l'enseignant professionnel qui nous inspire.

“Cerner son rôle au sein de la communauté éducative et de la société” qui rappelle l'enseignant engagé et conscient des enjeux sociétaux de ses pratiques éducatives du modèle de l'enseignant professionnel de Paquay (1994) et Lang (1996, 1999). L'enseignant comme “personne” capable d'écoute et de respect pour autrui” est

également à rapprocher de l'expression "être attentif aux autres, élèves, collègues, formateurs".

Le deuxième plan de formation mis en chantier en 1999 rompt doublement avec l'ancien (centré sur une démarche fondée sur les contenus et la pédagogie par objectifs) en adoptant une approche fondée sur l'entrée par les compétences et d'autre part en utilisant explicitement le concept de "professionnalisation", et de professionnalisme. Le type d'enseignants que ce modèle veut produire doit être "un agent de développement accompli faisant montre de professionnalisme, de capacités communicationnelles avec tous les partenaires de l'école et d'aptitude à l'auto-formation renforcée par la formation continuée". Il doit en outre être "engagé, enraciné et ouvert, apte à allier théorie et pratique par une réflexion saine et des actions efficaces". Enfin, le principe de professionnalisation qui est prôné tente d'aider le futur maître à se doter de multiples compétences dont celle d'être "capable d'analyser sa pratique pédagogique...".

On voit que les formations dispensées dans ces structures de formation initiale des enseignants de l'école élémentaire s'inspirent des apports de la recherche et des tendances à l'échelle internationale, mais l'adaptation n'est pas justifiée par une étude systématisée sur les caractéristiques réelles des enseignants ou les insuffisances des systèmes de formation. En fait, dans les processus de réforme en cours les formateurs sont en contact avec des spécialistes originaires du Nord (France, Belgique, Canada principalement). Cette référence à des aspects actuels du modèle de l'enseignant professionnel renforce encore pour nous l'idée de mener cette recherche.

II.3.2.2 La formation des enseignants de l'enseignement moyen secondaire général

La formation des enseignants de l'enseignement secondaire a toujours été assurée par l'École Normale Supérieure depuis 1962. De 1962 à 1971, cette institution n'a formé que des professeurs de collège d'enseignement moyen correspondant au secondaire inférieur en Belgique, recrutés au niveau du baccalauréat.

Après une interruption de deux ans (1972-1973 et 1973-1974) l'École Normale Supérieure reprend la formation en 1975 avec de nouvelles missions pour la formation de professeurs d'enseignement moyen (professeurs de collège) titulaires de la licence et de professeurs d'enseignement secondaire titulaires de la maîtrise. La formation de professeurs de collège titulaires du baccalauréat est réouverte trois ans plus tard en 1978. Le tableau 5 présente un résumé des contenus de la formation des professeurs de l'enseignement moyen et les professeurs de l'enseignement secondaire.

Tableau 5. : Missions, Objectifs, Activités de la formation (Sall, Ndiaye et al., 1993, p. 32)

Principes de base de la formation		Objectifs	Activités
<p>Missions</p> <p>1. Missions d'enseignement, d'instruction, de formation et de facilitation de la conquête du milieu...</p> <p>2. Missions d'encadrement et d'animation d'activités para et périscolaires</p> <p>3. Missions d'administration et de gestion scolaire</p> <p>4. Missions de recherche</p>	Savoir	<p>1. Maîtrise des contenus de l'enseignement</p> <p>2. Connaissances techniques de communication, de documentation, d'information</p> <p>3. Connaissance en psychologie (de l'enfant, de l'adolescent) et en pédagogie</p> <p>4. Connaissances de l'administration et de la législation scolaires</p>	<p>- Etude des programmes</p> <p>- Psychopédagogie</p> <p>- Législation</p>
	Savoir faire	<p>1. Formulation d'objectifs</p> <p>2. Evaluation des apprentissages</p> <p>3. Utilisation, conception, réalisation de matériel didactique</p> <p>4. Dactylographie, Reprographie</p>	<p>1. Leçon de simulation, d'observation, d'essai,</p> <p>2. Micro enseignement</p> <p>3. Méthodologie spéciale</p> <p>4. Stage de 15 jours à l'intérieur du pays</p> <p>5. Stage de responsabilité</p> <p>6. Dactylographie, Informatique</p>
	Savoir être	<p>1. Conscience des missions éducatives, des fonctions sociales de l'éducation</p> <p>2. Connaissances déontologie et principes moraux de l'enseignement : exigences de la fonction, éthique, relation avec le monde extérieur</p>	-

En termes de bases de connaissances on retrouve dans le tableau précédent, les trois pôles classiques que sont les connaissances disciplinaires, psychopédagogiques et les connaissances relatives au système éducatif (Altet, 1994). Pour les futurs professeurs de l'enseignement secondaire, les connaissances disciplinaires sont supposé installées par la faculté qui a délivré la licence ou la maîtrise mais sont revues dans des activités d'approfondissement de contenus ou diluées dans beaucoup d'autres activités (étude des programmes, TP, exposés, exploitation de leçons...). En ce qui concerne les professeurs de collège d'enseignement moyen, la première année de formation est consacrée à une formation de type académique.

Le tableau 5 révèle d'autre part qu'une bonne partie des activités est orientée dans le sens des tâches d'enseignement (leçon d'observation, leçons d'essai ; stages ; micro-enseignement). L'importance accordée à ces activités est d'ailleurs confirmée par

l'évaluation certificative puisque le poids de l'ensemble des coefficients qui leur sont affectés est de 16 sur un total de 25 (Sall & Ndiaye, 1996). On y retrouve aussi des références relatives à l'installation de savoir-être (éthique et normes, morale professionnelle) dans les objectifs, mais sans aucune indication sur des activités spécifiques permettant de les atteindre.

La principale conclusion relative aux textes réglementaires et au plan de formation, est l'inexistence de références spécifiques relatives à la professionnalisation des enseignants. Ceci peut aussi s'expliquer en partie par le fait que ces textes datent de 1983, une année charnière dans l'évolution actuelle des conceptions sur l'enseignant avec les premiers travaux de Schön (1983) sur le praticien réflexif.

Pourtant cette formation a subi une évaluation en 1992-93 dans le cadre d'un colloque international sur l'Évaluation des Ecoles Normales Supérieures en Afrique, sous l'égide de l'Unesco et la participation de plusieurs pays d'Afrique, de la France et de la Belgique.

Au niveau du Sénégal, l'objectif principal de cette étude était de "porter un regard critique sur les formations actuellement dispensées" (p. 1) pour préparer "des décisions en vue de procéder aux modifications utiles" (p. 2). La préoccupation de cette évaluation n'était pas de procéder à une étude explicitement sous-tendue par des apports sur la professionnalisation des enseignants. En effet, aucune allusion n'est faite à ce courant de la professionnalisation des enseignants qui dominait et qui domine jusqu'à présent dans le discours aussi bien des spécialistes en sciences de l'éducation (...) que des décideurs en Europe et en Amérique du Nord.

Les résultats obtenus au cours de cette étude méritent cependant d'être présentés et commentés dans cette recherche pour un certain nombre de raisons. D'abord c'est la seule base de données existante sur une enquête à l'échelle nationale auprès d'enseignants et acteurs de l'enseignement moyen et secondaire et portant sur la formation qu'ils ont reçue et sur une appréciation de leurs compétences sur le terrain.

Ensuite, il faut noter que notre échantillon est tiré de la même population et que certains sujets ont pu avoir participé à cette enquête.

C'est une évaluation qui a comporté deux niveaux, une analyse de contenu des textes réglementaires et une enquête par questionnaire auprès des sortants, des formateurs, et de responsables (chefs d'établissement, inspecteurs).

Dans une *appréciation de la formation*, les enseignants estiment qu'elle est pertinente, utile, nécessaire et s'estiment bien formés. L'analyse des données de l'enquête révèle que les activités de formation qu'ils jugent plus pertinentes sont en même temps jugées les plus utiles. Ce sont les activités orientées sur l'activité de classe : pédagogie pratique, micro-enseignement, stage, étude des programmes. Une telle appréciation signifie-t-elle que la formation est professionnalisante parce que fortement orientée vers l'activité professionnelle ? En effet, ces activités sont les lieux privilégiés pour décortiquer les situations de travail de l'enseignant, identifier les routines, identifier les décisions et leur importance dans le processus d'enseignement, acquérir les compétences par une confrontation avec d'autres alternatives et arriver à faire la différence entre "une pratique intuitive, tâtonnante pour un débutant, routinière pour un enseignant expérimenté" (Altet, 1996, p. 17) et réflexive pour un praticien réflexif capable de réflexion sur l'action et en action (Schön, 1983, 1987, 1991).

Concernant les *propositions de modifications* à apporter aux activités de formation, les enseignants estiment que le stage, activité dominante dans la formation, ne nécessite pas de modifications sensibles. Deux interprétations sont alors possibles sur ce point de vue sur les stages :

1/- les situations de stage sont effectivement semblables à celles des classes où ils sont en exercice et une formation par compagnonnage (modèle artisanal) serait alors suffisante mais en contradiction avec les résultats de la recherche sur les spécificités des situations d'enseignement-apprentissage ; ce qu'ils ont vécu, appris et acquis dans ces stages serait alors simplement transposé aux réalités du terrain ;

2/- les situations de classe ne sont pas une copie conforme de l'expérience des stages, ce qui laisse supposer que ces stages mettent en oeuvre des dispositifs permettant de faire face à la réalité des contingences des situations de classe par le développement d'un savoir d'expérience théorisé qui permet d'analyser des situations, de s'analyser en situation, d'évaluer des dispositifs, de créer des outils innovants (Paquay et al., 1996), une des facettes maîtresses de l'enseignant professionnel. Ce qui est peu probable à cause de certaines insuffisances dans le déroulement de ces stages : insuffisances en ce qui concerne le suivi des stages de la part des formateurs, le conseiller pédagogique (titulaire de la classe tenue par le stagiaire) qui ne participe pas assez à la planification des leçons par le stagiaire et qui a peu de temps pour procéder à un feedback consistant après une prestation, le manque de collaboration entre formateurs du centre de formation et conseillers pédagogiques à travers des séminaires et rencontres systématiques dans la dynamique d'une véritable équipe pédagogique. Il y a donc très peu de conditions réunies pour que les conseillers pédagogiques répondent à un profil favorable à un processus de professionnalisation des enseignants.

Au niveau des *recommandations*, les enseignants ont en majorité demandé d'une part l'allongement de la durée de formation surtout pour les titulaires de la licence (3 ans d'université) ou de la maîtrise (4 ans d'université). et d'autre part que l'institution ayant assuré la formation initiale puisse leur dispenser une formation continuée qui fait partie de ses missions et qui n'a jamais été assurée. Enfin, la recommandation de créer des mécanismes de régulation de la formation et son actualisation par une adaptation aux théories de l'éducation nous paraissent très pertinentes. En effet, de telles recommandations viennent justifier la nécessité d'une réflexion constante sur le système, une sorte de "pratique réflexive" à l'échelle macroscopique et par conséquent la gestion réfléchie d'un phénomène de mondialisation inévitable, problématique centrale de cette présente recherche.

Conclusion

Le contexte éducatif que nous venons de présenter dans certaines de ses composantes présente les caractéristiques typiques des pays en voie de développement pays pour lesquels l'éducation est un facteur reconnu de croissance économique et la qualification des maîtres une variable d'importance dans ce processus (Psacharopoulos & Woodhall, 1988). Si la professionnalisation des enseignants peut contribuer à une amélioration de l'efficacité de l'enseignement, avec ses bénéfices économiques pour la puissance publique (Bourdoncle, 1993) elle devrait donc être un centre d'intérêt à privilégier dans les systèmes éducatifs.

Comme nous venons de le voir, dans ce contexte où nous comptons effectuer une recherche sur ce thème, les nouvelles tendances relatives à l'enseignant professionnel ne sont pas encore prises en compte d'une manière officielle dans les discours de politique éducative. Elles ne sont pas non plus présentes dans les plans et pratiques de la formation des enseignants de l'enseignement moyen et secondaire (secondaire inférieur et supérieur) bien qu'elles apparaissent en filigrane à travers les plans de formation d'enseignants qui sont en train d'être élaborés dans le cas de l'enseignement élémentaire.

Nos préoccupations dans cette recherche partent de ces données, dans une recherche d'informations contextualisées pour mieux gérer les tentatives d'amélioration de la qualité de l'enseignement par une véritable professionnalisation des enseignants, au moment même où des questions centrales animent encore la réflexion dans ce domaine : *Quelles sont les compétences effectives de l'enseignant dans cette nouvelle professionnalité ? Quels modèles de formation de l'enseignant à ces compétences ? Comment se passent les processus d'acquisition de ces compétences ?* (Paquay et al., 1996).

Chapitre III

LES HYPOTHESES DE RECHERCHE

Introduction

Nous avons dégagé à partir du cadre conceptuel, qu'une dynamique de professionnalisation est synonyme de transformations, de changements, d'évolutions profondes ou légères suivant les particularités des contextes. Ces processus s'appliqueraient alors à un certain nombre de domaines tels que les savoirs, les compétences, les conceptions, les pratiques, ou d'une manière plus générale à la professionnalité, au professionnisme et à l'identité professionnelle des enseignants.

Etant donné qu'on ne saurait envisager une action de transformation sur des objets inconnus, il est donc nécessaire préalablement de faire un état de la situation dans le contexte en question sur ce qu'on pourrait appeler le degré de "professionnalisation" du système à travers tous les facteurs susceptibles d'avoir une influence sur un processus de professionnalisation.

A partir de la revue de la littérature, on a pu constater que les études sur la professionnalité des enseignants ont débuté sous le paradigme processus-produit, par les aspects observables de l'activité de l'enseignant dans un besoin de rationalisation. C'est par la suite que fut identifié le rôle déterminant de ce qui se passe dans la tête de l'enseignant et qui sous-tendent ses comportements, les actes qu'ils posent tout au long de l'activité d'enseignement, que ce soit dans la phase préactive (planification), la phase interactive (en présence des élèves) que la phase postactive (après la classe).

C'est tout le courant de recherches sur la pensée des enseignants (le *teacher thinking*). Dans notre recherche, nous avons choisi de faire le chemin inverse pour aborder la question de la professionnalisation dans le contexte du Sénégal, c'est-à-dire engager une étude d'abord sur les conceptions des enseignants sur le métier avant d'envisager plus tard des études centrées sur l'observation et l'analyse des pratiques d'enseignement. Ce choix est sous-tendu également par l'importance que revêt le recours aux conceptions et représentations des enseignants dans le processus d'enseignement en général et dans un processus de professionnalisation en particulier.

Tout ce processus fait suite à une problématique générale qui s'interroge sur l'hypothèse d'une d'introduction des nouvelles tendances sur la professionnalisation des enseignants dans le système éducatif du Sénégal.

Pour un premier niveau très général de cette interrogation, nous nous sommes posé la question centrale suivante :

- Dans quelle mesure le modèle de l'enseignant professionnel actuellement dominant dans les approches des chercheurs en éducation en Occident est-il en accord avec les conceptions des enseignants du Sénégal sur le métier, compte tenu des spécificités du contexte ?

L'axe opérationnel que nous privilégions consiste pour nous à explorer les conceptions dominantes qu'ont les enseignants en référence à diverses conceptions-types du métier, plus précisément selon la typologie de Paquay (1994) généralisée par Lang (1996) sur le modèle de l'enseignant professionnel,.

Nous avons distingué deux catégories de problèmes spécifiques en fonction des caractéristiques de la population interrogée et des variables indépendantes :

- la première catégorie est relative à l'échantillon principal constitué par les professeurs de l'enseignement moyen et secondaire dont on cherche à confronter leurs

conceptions sur le métier au modèle de l'enseignant professionnel, dans une *recherche essentiellement descriptive* ;

- la deuxième catégorie porte sur de la *recherche de comparaison* d'une part, pour étudier l'impact des caractéristiques individuelles de ces enseignants sur leurs conceptions sur le métier et d'autre part, mettre en parallèle ces conceptions avec celles des formateurs d'enseignants.

Les questions problèmes spécifiques qui nous interpellent sont à situer dans la perspective de contribution que nous voulons apporter, aussi bien pour des questions centrales qui sont posées dans le processus de professionnalisation des enseignants, que pour une éventuelle tentative de mettre en oeuvre un tel processus dans le contexte local du Sénégal.

III.1 PREMIER JEU D'HYPOTHESES

Nous sommes parti dans cette recherche avec l'hypothèse que les situations d'enseignement-apprentissage sont comparables quelque soit le lieu, tant qu'il s'agit de la notion de classe dans son acception classique. En effet, « malgré que chaque situation d'enseignement, chaque classe, même chaque élève puisse être considéré comme un événement unique, à plusieurs égards, le processus d'enseignement est étonnamment semblable d'un bout à l'autre des Etats-Unis, et dans tout l'Occident » (Dunkin et Bidle (1974) cité par Gauthier et al., 1997, p. 62).

En poussant la comparaison en termes d'analogies, on pourrait penser qu'il y a une évolution des conceptions du métier en ce sens que dans la population d'enseignants, les modèles de professionnalité plutôt traditionnels (maître-instruit, technicien, praticien-artisan) qualifiés ici d'anciennes professionnalités, perdraient leur caractère prédominant et remplacés par (ou élargis à) ceux du "praticien-réflexif", de "l'acteur social" et de "l'enseignant-personne", les nouvelles professionnalités ?

Or, dans le contexte de la recherche, ni les discours politiques, ni les grands projets d'amélioration du système éducatif (EGEF, 1982 et PDEF, 2000) n'ont fait allusion à la professionnalisation des enseignants ou au modèle de l'enseignant professionnel. Par rapport aux plans de formation des enseignants, ils sont absents de celui des enseignants du secondaire et apparaissent timidement à partir de 1998 dans celui des enseignants de l'école élémentaire.

On en a déduit donc notre première hypothèse de recherche.

Hypothèse 1

En référence au modèle de l'enseignant-professionnel tel que décrit par Paquay et Lang, les facettes relatives aux "anciennes professionnalités" sont plus dominantes que celles relatives aux "nouvelles professionnalités" dans les conceptions des enseignants sur le métier.

III.2 DEUXIEME JEU D'HYPOTHESES

Compte tenu, d'une part des caractéristiques du contexte sénégalais esquissées ci-avant, et d'autre part des déterminants potentiels sur les conceptions, et particulièrement sur les conceptions des enseignants, nous émettons d'autres hypothèses en relation avec des variables plus fines pouvant influencer sur ces conceptions.

Les variables dont nous étudierons l'impact sont :

- des caractéristiques individuelles : discipline enseignée, ancienneté, formation initiale ;
- des caractéristiques du contexte (échelle mésosystème) : type d'école (privé, public) ;
- le niveau d'intervention : formateur d'enseignant, enseignants

Notre deuxième jeu hypothèse sera d'abord énoncé sans être orienté. Nous prévoyons d'en faire des hypothèses orientées pour chaque variable indépendante au moment de

l'analyse des données. Nous présenterons essentiellement ici les arguments qui justifient selon nos analyses, l'étude de l'impact de ces variables sur les conceptions des enseignants sur le métier.

III.2.1 Impact de la discipline enseignée

Dans le cadre conceptuel sur l'enseignement, nous avons identifié deux fonctions principales dans la tâche de l'enseignant : la gestion de la matière (les contenus) et la gestion de la classe (les conditions). D'ailleurs, les concepts de didactique et de pédagogie, peuvent être considérés comme conséquences de l'évolution de ces deux perceptions dans les fonctions et tâches. Or, ce qui a induit notre première hypothèse, l'isomorphisme entre les classes d'un contexte à l'autre, semble être le déterminant principal des modèles de l'enseignant que nous avons rencontrés, puisqu'une référence spécifique à la matière n'a jamais été posée. Dans le cadre d'une professionnalisation des enseignants, il est naturel de s'appuyer sur ce qui est transversal pour tous ces enseignants. Ceci peut expliquer que les modèles de l'enseignant proposés ne font pas allusion à l'impact éventuel que la délimitation en disciplines peut avoir sur ces modèles. Pourtant, la matière représente l'un des pôles fondamentaux dans les modèles descripteurs des situations d'enseignement-apprentissage (Houssaye, 1988 ; Donnay et al., 1990 ; Altet, 1994). De plus, l'enseignement secondaire aussi bien que l'université, haut lieu de production et de renouvellement de ces matières, ont une structure qui repose sur la matière (facultés, département, professeurs de maths, de français...). Le développement actuel de la didactique des disciplines qui part de l'idée de l'existence de particularités certaines à l'enseignement et à l'apprentissage de chaque discipline nous amène à nous interroger sur leur influence éventuelle sur les conceptions des enseignants sur le métier : les spécificités de plus en plus reconnues à chaque discipline scolaire quant au mode de production des connaissances (épistémologie) ainsi qu'à des principes et méthodes d'enseignement, ont-elles un impact sur les conceptions des enseignants sur le métier ?

III.2.2 Impact de la formation initiale et de l'ancienneté

L'un des questionnements sur la professionnalisation des enseignants est relatif à l'identification de l'impact des différentes phases du cycle de vie des enseignants sur leur développement professionnel. Selon notre analyse, ce concept de développement professionnel peut être perçu sous deux angles différents mais complémentaires. Le développement professionnel peut être qualifié de « provoqué », évoquant tous les processus pensés, organisés et contrôlés dans un objectif spécifique de rendre l'enseignant plus apte à faire face à ses tâches. La formation initiale et les formations en cours de service sont les exemples classiques dans les actions de développement professionnel provoqué. Quelle que soit l'existence ou non d'une telle forme de processus de professionnalisation, il y a l'autre versant du développement professionnel que nous qualifions de non provoqué, autrement dit le résultat d'une évolution naturelle de l'enseignant, fonction de l'ancienneté, de l'expérience professionnelle.

Dans le cas particulier du contexte de la recherche, ces considérations sur le développement professionnel sont rendues plus pertinentes à cause d'une population d'enseignants comportant des personnels formés officiant à côté de personnels non formés recrutés pour combler un déficit d'enseignants.

La question problème qui nous interpelle ici consiste à envisager une influence possible de l'ancienneté et la formation initiale sur les conceptions des enseignants sur le métier.

III.2.3 Impact du type d'établissement

La question problème qui est déduite de cette caractéristique du contexte est d'abord liée à l'effet du contexte des pratiques au niveau mésosystème (contexte éducatif proche) sur les conceptions sur le métier. Elle est fondée d'autre part sur le type de conceptions que nous ciblons, des conceptions « sur la profession et sur les activités

associées, en tant que produits et processus sous-jacents à des pratiques mises en oeuvre dans des contextes professionnels" (Blin, 1997, p. 80).

Ce questionnement spécifique est enfin motivé par une caractéristique du système éducatif du Sénégal : l'évolution rapide des établissements privés, conséquence d'une politique de libéralisation dans le but d'absorber la population scolarisable ; il faut aussi signaler un engouement certain des parents pour ce type d'écoles et ceci pour diverses raisons. Enfin, une donnée principale est surtout l'existence d'indicateurs qui autorisent de s'interroger sur l'impact de cette variable sur les conceptions. Il s'agit de certaines différences constatées entre les deux sous-systèmes et que nous résumons dans le tableau comparatif ci-dessous (tab 6).

Tableau 6 : Tableau comparatif privé catholique/public

Indicateurs	Enseignement public	Enseignement privé
Personnels enseignants	- en majorité ayant reçu une formation initiale - emploi stable, recruté par l'état - syndiqués, grèves incessantes - relations avec les supérieurs très souples, laisser-aller - autonomie	- en majorité non formés - emploi précaire, - pas de syndicats, pas de grèves - relations avec les supérieurs très rigides, beaucoup de supervision
Elèves	- instruction gratuite - grèves paralysantes régulières	- instruction payée - pas de grève, stabilité du système
Parents d'élèves	- association invisible, faiblement présente dans le fonctionnement du système	- fortement associés à la marche de l'établissement
Organisation pédagogique	- organisation des devoirs et composition très souple ; laissée à l'appréciation de l'enseignant pour les classes qui n'ont pas examen - dispositif d'informations de parents non fonctionnel	- devoirs mensuels planifiés sur l'année, organisation centralisée de compositions - relevés de notes mensuelles envoyées régulièrement aux parents

Etant donné que le fondement de cette recherche résulte d'une idée de contextualisation des apports de la professionnalisation des enseignants dans le système éducatif sénégalais, nous avons donc estimé que le type d'établissement puisse avoir un impact sur les conceptions des enseignants sur le métier.

Comme nous l'avons annoncé en introduction, nous produisons pour le moment un énoncé global de l'hypothèse et discuter de l'orientation au niveau du traitement de chaque variable.

Hypothèse 2

Les conceptions des enseignants sur le métier en référence au modèle de l'enseignant professionnel tel que décrit par Paquay et Lang, sont influencées par les caractéristiques individuelles des enseignants que sont la discipline enseignée, la formation initiale, l'ancienneté, le type d'établissement.

III.2.4 Impact du niveau d'intervention : Formateurs versus enseignants

Par rapport aux évolutions constatées dans le cadre de la professionnalisation des enseignants, on se rend compte que ce sont les milieux de la recherche et de la formation sont en général les premiers à entrer en contact avec ces nouvelles conceptions sur l'enseignant. D'autre part, « le processus de professionnalisation renvoie à l'activité de groupes ou d'organisations qui tentent de promouvoir et de faire triompher leur conception de l'enseignement et de la formation des enseignants” (Tardif, Lessard & Gauthier, 1998, p.16). Les formateurs d'enseignants constituent un de ces groupes qui défendent la conception de l'enseignant professionnel (particulièrement le modèle du praticien-réflexif), parfois même en s'opposant à une majorité d'enseignants qui se définissent d'abord comme des artisans, voire comme des exécutants.

Mais par rapport à une telle thèse en termes de groupes professionnels, on peut également envisager des différences liées aux niveaux d'enseignement même s'il paraît logique de supposer une communauté de pratiques entre les enseignants du secondaire et de l'élémentaire. C'est d'ailleurs l'un des principes qui ont prévalu pour réunir en un même lieu instituteurs et professeurs d'école dans les IUFM, dans le but de construire l'identité professionnelle à partir de cette communauté de pratiques.

Or, dans le contexte de la recherche, les instituteurs et les enseignants du secondaire sont formés par des structures et des personnels différents. Les enseignants du secondaire sont formés dans un institut d'université ayant rang de faculté, les instituteurs dans des écoles de formation d'instituteurs. Les formateurs du secondaire ne connaissent que l'enseignement secondaire ou le supérieur alors que ceux du primaire sont des spécialistes de l'enseignement élémentaire (inspecteurs). Nous avons également remarqué que depuis 1998, le plan de formation des instituteurs comporte des références et des termes propres au courant actuel de la professionnalisation des enseignants. On peut donc supposer, en plus des différences classiques entre primaire et secondaire (âge des apprenants, plusieurs disciplines

enseignées par le maître...), que les conceptions du métier ne soient pas les mêmes entre les instituteurs, les enseignants du secondaire et les formateurs.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi de limiter la comparaison uniquement entre enseignants des lycées et collèges et les formateurs d'enseignants en énonçant notre troisième hypothèse comme suit :

Hypothèse 3

Au Sénégal, une conception du métier dominée par les modèles relatifs aux nouvelles professionnalités est plus répandue chez les formateurs d'enseignants qu'elle ne l'est chez les enseignants.

Conclusion

L'analyse des hypothèses que nous venons d'émettre montre que la recherche que nous comptons mener comporte une dimension descriptive et une recherche comparative. : une recherche descriptive pour situer les conceptions des enseignants en référence au modèle de l'enseignant professionnel et une recherche comparative pour identifier l'impact de certaines variables sur ces conceptions.

Les données du cadre théorique et conceptuel, combinées aux caractéristiques du contexte de la recherche, nous ont permis de circonscrire notre problématique et d'énoncer d'une part des hypothèses de recherche descriptives concernant les enseignants de l'enseignement moyen et secondaire et les formateurs d'enseignant, et d'autre part, un jeu d'hypothèses de recherche de comparaison sur l'influence de certaines caractéristiques individuelles des enseignants de l'enseignement moyen et secondaire. Elles nous auront servi par ailleurs, pour prendre des options quant à quel modèle de l'enseignant professionnel choisir comme référence pour la construction de l'instrument de recueil de données d'une part, et d'autre part, de circonscrire la population, d'identifier les principales variables et enfin de cadre pour l'analyse et l'interprétation des résultats.

Deux problèmes de fond se posent dans l'étude des conceptions et des représentations : le recueil et l'analyse des données. Nous nous appuyons sur l'approche selon laquelle les conceptions comportent en général deux composantes que sont le contenu et l'organisation (Abric, 1994). Le contenu est relatif à la nature des informations tandis que l'organisation fait référence à la structure interne suivant laquelle les informations sont organisées. Et toujours selon Abric, cette organisation repose sur une "hiérarchie entre éléments, déterminée par (...) un noyau central" (p. 60).

La suite du cadre méthodologique comprend donc les trois parties suivantes :

- la description des différentes étapes de la construction de l'outil de recueil d'informations avec les différents processus de validation,
- la description de la population et des variables ainsi que l'administration de l'instrument,
- les principes de codage des données et un aperçu sur les modèles de traitements statistiques envisagés.

Chapitre IV

LE PROCESSUS D'ELABORATION DE L'INSTRUMENT DE RECUEIL DE DONNEES

Introduction

La mise au point de notre outil de recueil des conceptions des enseignants a été menée suivant un long processus que nous présentons dans ce chapitre. Nous avons d'abord essayé de justifier le recours à un Q-sort parmi un certain nombre d'instruments que nous avons identifiés dans la littérature sur le recueil des conceptions et représentations. Puisque nous avons opté de construire ce Q-sort à partir d'un modèle théorique de l'enseignant-professionnel, nous étions confrontés à une véritable recherche, d'une part, pour arriver à une formulation des items compréhensible par les enseignants de notre échantillon et d'autre part pour trahir le moins possible les significations véhiculées par le modèle en question. Ce sera la seconde partie de ce chapitre ou nous présenterons les différentes phases de recherche de validité avant d'aboutir à une version définitive des items proposés dans le Q-sort (Annexe 7).

IV.1. FONDEMENTS DE LA CONSTRUCTION DE L'INSTRUMENT

IV.1.1 Quel(s) outil(s) de recueil de données ?

Les outils développés dans l'étude des conceptions des enseignants ont été produits dans le courant de recherches sur la pensée des enseignants (*teacher thinking*) dans le but d'explorer leurs cognitions. Il était devenu manifeste que l'observation seule devenait insuffisante pour percevoir les cognitions qui sous-tendent et expliquent les

actes et comportements des enseignants. Il faut dire aussi que les outils et méthodes utilisées ont été influencés par la psychologie cognitive, la résolution de problèmes humains, l'anthropologie sociale.

Les méthodes dégagées par Abric (1994) et dont nous nous inspirons, sont relatives au recueil des représentations sociales qui peuvent être appliquées selon nous au recueil des conceptions. En effet, telles que nous les avons définies, les conceptions ont en commun avec les représentations sociales d'être une forme de connaissances non scientifiques et surtout d'être stockées dans ce qu'on appelle en psychologie cognitive la mémoire à long terme. A ce titre, nous estimons que les instruments qui permettent de les atteindre peuvent être considérés comparables au point de vue de leur forme, la différence fondamentale résidant seulement dans les significations à accorder aux objets présentés pour les activer. Abric présente des méthodes de recueil du contenu des conceptions mais également des méthodes pour le repérage de l'organisation et de la structure des conceptions.

Cet auteur distingue alors deux grandes méthodes concernant le **recueil du contenu des conceptions**.

Les méthodes interrogatives qui regroupent des outils tels que l'entretien, les questionnaires, les planches inductrices, les dessins et supports graphiques... Bien que l'entretien soit un outil majeur dans "le repérage des représentations", le questionnaire reste jusqu'à maintenant l'instrument le plus utilisé. Il a l'avantage de pouvoir introduire des aspects quantitatifs quant à l'organisation des réponses, de procéder à l'étude de facteurs explicatifs ou discriminants, de situer des groupes, de mener des études sur de gros échantillons..., etc. Un de ses inconvénients le plus cité est lié au fait de limiter l'expression des sujets interrogés tandis que le choix et la formulation des questions constituent la difficulté majeure dans le processus de sa conception.

Les méthodes associatives telles que l'association libre ou la carte associative sont également utilisées pour repérer le contenu des conceptions. L'association libre est

une méthode verbale consistant à partir d'un mot inducteur de "demander au sujet de produire tous les mots, expressions ou adjectifs qui lui viennent à l'esprit" (Abric, 1994, p. 66). La carte associative est une variante dans laquelle le sujet est amené à produire des associations successives à partir du premier mot inducteur et des mots produits au fur et à mesure pour obtenir une série de plusieurs chaînes associatives (3 et plus).

Concernant les méthodes de **repérage de l'organisation du contenu** des conceptions, deux méthodes sont répertoriées par Abric (1994).

La première consiste à *repérer des liens entre des éléments*

- soit à partir d'un ensemble d'éléments produits par le sujet même ; c'est la méthode de la constitution de couples de mots ;
- soit à proposer au sujet des paires de mots possibles et de situer des similitudes ; c'est la comparaison pairée ;
- soit de demander au sujet de faire des regroupements d'items qu'il a produits et de les justifier ; c'est la constitution d'ensemble de mots.

Le deuxième groupe de méthodes est conçu pour éviter au chercheur de procéder lui-même à la détermination des poids respectifs des items dans les conceptions. Il s'agit des méthodes de *hiérarchisation des items* qui incitent le sujet à produire directement la hiérarchie. On cite dans ce lot les tris hiérarchiques successifs où le sujet procède à des séparations successives, toujours en deux parties, d'un ensemble d'items en fonction des caractéristiques de l'objet étudié, les choix successifs par bloc consistant à affecter des scores à des blocs d'items suivant l'ordre d'importance accordé.

Quelle(s) méthode(s) adopter pour notre recherche ?

Nous avons prévu de travailler sur de gros échantillons mais également de faire réagir les enseignants interrogés sur la base d'indicateurs construits à partir du modèle de l'enseignant professionnel. C'est la raison fondamentale qui nous a amené à retenir le questionnaire comme outil de recueil de données. Nous avons décidé d'y

adjoindre une série de questions ouvertes afin de recueillir les conceptions émergentes des sujets dans le but général de relativiser les résultats.

Puisque l'essentiel du questionnaire sera construit à partir d'indicateurs que nous proposons, le recours à une variante de la méthode des tris hiérarchisés nous a semblé pertinent pour mieux situer l'organisation du contenu des conceptions dégagées. Il s'agira de faire des choix successifs par blocs de 2 items en identifiant chaque fois l'item le plus valorisé et celui le moins valorisé dans la liste.

En définitive, la structure prévue pour le questionnaire est la suivante :

- des questions sous forme de Q-sorts construits en référence au modèle de l'enseignant professionnel,
- une question ouverte après chaque Q-sort pour essayer de dégager des aspects non pris en compte par les Q-sorts dans les conceptions des enseignants sur le métier.

IV.1.2 Quelle méthode dans le principe d'élaboration du Q-sort ?

Dans la confection d'un Q-sort, la difficulté est de produire les items qui doivent faire l'objet des classements à faire effectuer par les sujets. La méthode classique consiste à procéder d'abord à des entretiens jusqu'à saturation de l'information ou à l'administration d'un petit questionnaire à questions ouvertes sur un échantillon réduit et de puiser les items à partir de l'exploitation des réponses. La deuxième phase consisterait alors à administrer le Q-sort au grand échantillon concerné par la recherche. Une telle approche part de l'hypothèse que les indicateurs obtenus à partir de la première phase recourent pratiquement les différentes conceptions de l'ensemble de la population.

Nous n'avons pas adopté cette démarche parce que la question centrale de notre problématisation repose sur l'hypothèse d'une importation des résultats des recherches et approches sur la professionnalisation des enseignants qui sont nées et se

sont développées dans d'autres contextes politiques, sociologiques et économiques différents du contexte de la recherche. Notre premier questionnement a été de nous demander dans quelle mesure sont valorisés ces modèles de l'enseignant dans ce contexte du Sénégal, et de compléter nos informations par des questions ouvertes pour voir en quoi ces conceptions émergentes sur le métier s'écartent ou se rapprochent de ces modèles.

C'est ainsi que nous avons opté pour la conception d'un Q-sort à partir d'un référentiel tiré de la littérature, en particulier tiré du modèle de l'enseignant professionnel développé par Paquay (1994) et Lang (1996, 1999). Cette option a conduit à deux problèmes de recherche de validité dans l'élaboration du questionnaire.

La première validité est de nous assurer que le matériau auquel nous soumettons nos sujets véhicule des objets signifiants pour eux. Il s'agit d'une phase que nous appelons "phase d'appropriation de l'outil".

La deuxième validité est de garantir, du moins jusqu'à un certain degré, que les indicateurs que nous avons listés ne trahissent pas les modèles qui ont servi de référence.

En conséquence, le processus de construction du Q-sort a comporté deux phases qui sont la construction du Q-sort au point de vue conceptuel et les expérimentations relatives aux recherches de validité.

IV.2. LA CONSTRUCTION DU Q-SORT AU POINT DE VUE DE LA STRUCTURE

En consultant la littérature sur les conceptions des enseignants sur l'enseignement, nous avons constaté qu'il se dégage certaines régularités dans les contenus de ces conceptions.

Dans une recherche effectuée parallèlement dans cinq pays différents (Canada, États-Unis, Chine, Hong Kong, Singapour) Pratt (1992), trouve que ces conceptions renvoient en général à trois objets, des *actions* (activités et répertoires de techniques évoqués par les enseignants), des *intentions* (buts et objectif poursuivis) et des *croyances* (sous-tendant leurs intentions et par suite leurs actions) dans une trilogie dynamique d'interdépendance. La synthèse que Saussez (1998) a rapportée sur les travaux de divers auteurs (Kember et Gow, 1994) conduit également à une classification analogue. Les conceptions que ces auteurs ont dégagées renvoient à quatre catégories d'informations : - *des buts de l'enseignement*, - *des stratégies d'enseignement*, - *des compétences du "bon enseignant"*, - *des croyances sur le processus d'enseignement*.

Nous avons choisi de partir de ce modèle (compétences, buts et croyances) au niveau du contenu des conceptions en le croisant avec les fondements du cadre conceptuel de la recherche. Le premier fondement est de considérer comme point de départ l'hypothèse d'une analogie entre les situations éducatives au niveau microsystème, c'est-à-dire la classe dont les composantes de base –en interaction– sont l'enseignant, les apprenants et les contenus. Le deuxième fondement est le concept central de la recherche : le modèle de l'enseignant professionnel (Paquay, 1994 et 1996 ; Lang, 1996, 1999). Le modèle que nous avons pris comme référentiel comporte six facettes dans deux axes complémentaires. Un axe que nous qualifions de statique et consistant dans l'identification des savoirs et compétences privilégiées par chaque facette, et un axe plus dynamique véhiculé par le concept de développement professionnel qui s'intéresse plutôt à tous les processus liés à l'acquisition de ces savoirs et compétences et à la construction de l'identité professionnelle.

La procédure d'élaboration de la structure du Q-sort a comporté 4 étapes.

Dans une **première étape**, nous avons produit le tableau ci-dessous.

Tableau 7 : Structure générale du modèle de base pour la construction du Q-sort

FACETTES	Dimension " savoirs et compétences " dans les conceptions des enseignants		Dimension " buts " dans les conceptions des enseignants
	Capacités fondamentales à maîtriser	Priorités dans l'apprentissage du métier	Buts premiers poursuivis
Maître instruit	2 items	1 item	1 item
Praticien Artisan	2 items	1 item	1 item
Technicien	2 items	1 item	1 item
Praticien réflexif	2 items	1 item	1 item
Acteur social	2 items	1 item	1 item
Personne	2 items	1 item	1 item

Les colonnes « capacités » et « priorités » sont relatives aux conceptions dans leur dimension savoirs et compétences et la troisième colonne à la dimension relative aux buts. Nous avons distingué les deux colonnes 1 et 2 pour tenir compte à la fois des deux approches statique et dynamique de la professionnalité des enseignants que nous venons de dégager. Nous avons ensuite nommé les différentes colonnes :

- colonne 1 : "capacités fondamentales à maîtriser pour enseigner";
- colonne 2 : "priorités dans l'apprentissage du métier";
- colonne 3 : "buts premiers poursuivis dans les activités d'enseignement".

Pour tenir compte de la dimension relative aux croyances, **en deuxième étape** nous avons retenu de précéder plus tard nos items d'une formulation "**Je crois que...**" renvoyant à des croyances.

Dans le modèle de l'enseignant professionnel que nous avons adopté comme référence, chaque facette comporte deux niveaux. Pour " maître instruit " par exemple, ces deux niveaux sont une connaissance des contenus à enseigner et une connaissance des principes et théories sur l'enseignement. Pour en tenir compte nous avons conservé deux indicateurs pour chaque facette dans la colonne relative à la dimension statique. C'est la **quatrième et dernière étape** de cette procédure.

Nous avons abouti au tableau final qui a la structure générale ci-dessus, avec un total de 24 indicateurs.

IV.3 LA CONSTRUCTION DU Q-SORT SUR LA FORMULATION DES ITEMS

Cette étape a consisté à l'exploitation de la littérature, avec comme épicerie les modèles de professionnalités de Lang (1996, 1999), pour avoir les 24 items qui sont repris dans le tableau 8.

Tableau 8 : Répartition des 24 items sur les trois dimensions

FACETTES	Dimension " savoirs et compétences " dans les conceptions des enseignants		Dimension " buts " dans les conceptions des enseignants
	Capacités fondamentales à maîtriser	Priorités dans l'apprentissage du métier	Buts premiers poursuivis
Maître instruit	7 Je crois qu'il est fondamental pour un enseignant de pouvoir maîtriser à fond la matière à enseigner (contenus, fondements épistémologiques, historiques...) 5 Je crois qu'il est fondamental pour un enseignant de pouvoir maîtriser à fond les théories et principes didactiques et pédagogiques.	10 Je crois que, pour devenir un enseignant, la priorité c'est d'apprendre, par une formation académique longue, les matières à enseigner ainsi que les principes didactiques et pédagogiques.	2 Je crois que la plupart des activités d'enseignement ont pour but premier de faire acquérir aux élèves des savoirs solides et actuels sur les matières
Praticien Artisan	11 Je crois qu'il est fondamental pour un enseignant de pouvoir utiliser une large base de routines et de ficelles du métier qui ont fait leurs preuves dans la pratique enseignante 1 Je crois qu'il est fondamental pour un enseignant de pouvoir saisir les opportunités qui se présentent et arriver ainsi à s'en sortir avec les moyens disponibles	13 Je crois que, pour devenir un enseignant, la priorité c'est d'apprendre les pratiques enseignantes en allant directement sur le terrain en se faisant accompagner par des maîtres expérimentés	9 Je crois que la plupart des activités d'enseignement ont pour but premier d'amener les apprenants à se constituer au fil du temps, un répertoire de trucs et astuces pour réussir leurs apprentissages à l'école
Technicien	18 Je crois qu'il est fondamental pour un enseignant de pouvoir utiliser un vaste ensemble de techniques recensées dans les ouvrages de pédagogie et de didactique (techniques de questionnement, d'évaluation, de communication, d'élaboration des objectifs, etc.) 3 Je crois qu'il est fondamental pour un enseignant de pouvoir utiliser des technologies (audio-visuelles, informatiques, autres...) dans ses pratiques de classe	20 Je crois que, pour devenir un enseignant, la priorité c'est d'apprendre de façon systématique à appliquer des techniques et savoir-faire formalisés, à travers des exercices répétés et progressifs	23 Je crois que la plupart des activités d'enseignement ont pour but premier de former les élèves à la maîtrise de techniques, de méthodes de travail et de démarches - générales ou spécifiques à la matière - pour apprendre et réussir à l'école
Praticien réflexif	14 Je crois qu'il est fondamental pour un enseignant de pouvoir observer et analyser sa propre action pédagogique, 22 Je crois qu'il est fondamental pour un enseignant de pouvoir innover et élaborer des solutions adaptées aux situations éducatives	15 Je crois que, pour devenir un enseignant, la priorité c'est d'apprendre à comprendre la complexité des situations de classe par une réflexion et un questionnement constants sur les pratiques	8 Je crois que la plupart des activités d'enseignement ont pour but premier de favoriser chez les élèves une réflexion critique et la capacité d'explicitier et d'argumenter les démarches et les choix adoptés
Acteur social	4 Je crois qu'il est fondamental pour un enseignant de pouvoir collaborer avec des collègues et partenaires de l'école et développer en équipe des projets communs 16 Je crois qu'il est fondamental pour un enseignant...de pouvoir tenir compte des enjeux anthropo-sociaux, culturels, économiques... des pratiques éducatives	21 Je crois que, pour devenir un enseignant, la priorité c'est d'apprendre, par des séminaires d'études de cas et de débats sur l'école, à saisir les enjeux de société des pratiques de classe et à prendre position en engageant ses opinions et convictions	12 La plupart de mes activités d'enseignement ont pour but premier d'amener les apprenants à avoir le sens des responsabilités, et être capables d'interagir, de défendre des points de vue en groupe, de coopérer, de négocier
Personne	19 Je crois qu'il est fondamental pour un enseignant de pouvoir être en communication positive avec autrui par l'écoute, le respect, la considération... 24 Je crois qu'il est fondamental pour un enseignant...de pouvoir être dans une dynamique constante de développement personnel	17 Je crois que, pour devenir un enseignant, la priorité c'est d'apprendre, à travers des ateliers de communication et un accompagnement personnalisé de l'enseignant, à être bien dans sa peau (image positive de soi) et à analyser les relations avec autrui	6 Je crois que la plupart des activités d'enseignement ont pour but premier d'amener les apprenants à prendre plaisir à apprendre, devenant ainsi quelqu'un qui apprend et se forme tout au long de la vie

IV.4. EXPERIMENTATIONS RELATIVES AUX RECHERCHES DE VALIDITE.

Le Q-sort que nous construisons a la particularité d'être fondé sur des modèles tirés de la littérature. Il était donc nécessaire de procéder à 2 modes de recherche de validité :

- une validité qui nous permet d'estimer que la population en question a saisi le sens véhiculé par les items,
- une validité qui nous permet d'estimer que le sens véhiculé par nos items sont suffisamment fidèles au modèle de référence.

IV.4.1 Première recherche de validité : appropriation de l'outil

Nous avons construit un outil composé de 24 cartes correspondant aux 24 items identifiés pour le Q-sort.

- *Tâche à réaliser dans le test :*

Organiser les 24 cartes en 6 groupes de 4 cartes en fonction du sens accordé au contenu et de mettre une étiquette (un nom) sur chaque groupe (ou famille).

- *Objectifs*

A partir de ce que les items évoquent chez les sujets, affiner la formulation pour un regroupement plus cohérent des items dans les facettes.

IV.4.1.1 Premier test

Il s'agit d'un test effectué auprès de 3 formateurs d'enseignants de l'Ecole Normale Supérieure de Dakar.

A partir de ce premier test, nous avons obtenu les résultats et les exploitations suivantes :

1/ Un des sujets a retrouvé exactement les 3 facettes *personne, maître instruit et acteur social*. Il a raté un item par facette dans une permutation circulaire, pour les trois autres. Il a mis :

- l'item 22 de la facette "praticien réflexif" dans la facette "artisan"
- l'item 13 de la facette "artisan" dans la facette "technicien"
- l'item 23 de la facette "technicien" dans la facette "praticien réflexif".

A cause de l'item 13 de "artisan" mis dans la facette "technicien" par ce collègue, nous avons revu cet item pour éviter la confusion entre l'apprentissage d'un savoir faire sur le tas (artisan) et l'apprentissage d'un savoir faire formalisé et théorisé (technicien).

2/ Un formateur en psychopédagogie, en plus informé sur le praticien réflexif, a fait un mélange moins homogène et moins conforme à notre modèle. Cela nous a permis de revoir quelques concepts dans nos items. Par exemple nous avons enlevé des concepts tels que "perception, critique, analyse..." de tous les autres items qui ne sont pas relatifs à la facette "praticien réflexif".

IV.4.1.2 Deuxième test

Dans ce deuxième test, nous avons proposé le même classement forcé (6 x 4) des 24 items à 16 enseignants composé comme suit :

** Formateurs de l'ENS (9)*

- 3 formateurs en Sciences : 2 en math, 1 en biologie
- 3 formateurs en lettres : 2 en histoire-géo, 1 en français
- 3 formateurs en psychopédagogie

** Professeurs de l'enseignement secondaire (7)*

- 4 en sciences : 2 en physique, 1 en biologie, 1 en math
- 3 en lettres : 2 en français, 1 en histoire-géo

IV.4.1.2.a Présentation et exploitation des résultats

Nous avons d'abord travaillé avec les numéros des items. Si le regroupement réalisé par le sujet contient 4 ou 3 items d'une même facette, nous identifions alors ce groupe

d'items à cette facette. Chaque fois que nous l'avons fait nous avons remarqué ensuite que le nom attribué était compatible avec la définition générale de la facette. Pour les regroupements qui contiennent moins de 3 items (donc 2 ou 1) d'une même facette, nous les avons classés en fonction du nom attribué. Il y a eu quelques fois des difficultés quand il s'agissait de choisir entre "acteur social" et "personne".

Cette méthodologie de travail a donné des résultats que nous avons présentés sous la forme de 6 tableaux correspondant aux six facettes, à raison d'un tableau à 10 colonnes par facette (Annexe 3).

L'exploitation a donné un premier tableau (tab. 9). Il présente pour l'ensemble des répondants, la fréquence des familles à 4, 3, 2, 1 items corrects par facette. Par exemple sur les 16 répondants, 7 ont associé correctement les 4 items de la facette "maître instruit" tandis que 3 répondants ont pu faire la même chose au niveau de la facette "technicien".

Tableau 9 : Répartition des réponses au second test

	4 items corrects	3 items corrects	2 items corrects	1 item correct
Maître instruit	7	7	2	
Artisan	2	3	9	2
Technicien	3	1	10	2
Praticien Réflexif	2	4	9	1
Acteur Social	1	4	10	1
Personne	1	5	6	4

Nous constatons qu'aucune des facettes n'a enregistré une fréquence de zéro pour la colonne à 4 items. Si on cumule la colonne à 4 items avec celle à 3 items, à part la facette "maître instruit" qui totalise une fréquence de 14 (7 plus 7), toutes les autres facettes donnent un cumul compris entre 4 et 6. (cumul de 5,4,6,5, et 6, respectivement pour les cinq autres facettes).

Ce résultat très qualitatif nous autorise à titre exploratoire, compte tenu de l'échantillon et des méthodes d'exploitation, d'admettre l'existence effective de liens entre nos items à l'intérieur d'une même facette. La mesure de la force de ces liens n'était pas notre objectif. Il s'agissait surtout d'explorer si un sujet ignorant complètement les modèles de Paquay et Lang pouvait reconstituer nos items.

A défaut de donner des indications sur la force de ces liens entre items, nous avons cherché à voir s'il y avait une certaine logique pouvant expliquer les confusions observées.

Nous sommes ainsi arrivé à un deuxième tableau (tab. 10). Cette fois, il s'agit d'analyser les familles proposées par les répondants et de voir pour une facette donnée, à quelles facettes appartiennent les items "parasites". Par exemple, les répondants ont introduit 7 fois un item de la facette "technicien" dans les familles classées "maître instruit ».

Tableau 10 : Répartition des items parasites au niveau de chaque facette

	Maître instruit	Artisan	Technicien	Praticien Réflexif	Acteur Social	Personne
Maître instruit		1	7	3		
Artisan	4		8	6	5	4
Technicien	6	12		4	3	
Praticien Réflexif	1	8	5		3	8
Acteur Social		4	2	4		17
Personne		6	4	8	11	

Nous avons ensuite procédé à une analyse facette par facette.

IV.4.1.2.b Résultats de l'analyse par facette

Facette "*maître-instruit*"

Les familles de cette facette sont parasitées essentiellement par des items de la facette "**technicien**". Ceci peut s'expliquer par le fait que dans la facette "technicien", il s'agit effectivement *d'apprendre d'abord et de maîtriser comme chez le maître instruit*, avant d'envisager de faire des applications. Il s'agit donc d'une confusion que l'on peut valablement admettre.

Facette "*artisan*"

Les items qui nous intéressent ici relèvent de la facette "**technicien**" (8 items) et de la facette "**praticien réflexif**" (6).

La confusion entre les facettes "artisan" et "technicien" se justifie aisément par le fait que ces deux facettes ciblent tous des savoir faire.

La présence remarquée d'items de la facette "praticien réfléchi" se comprend, dans la mesure où les dimensions contextuelles, situationnelles constituent des indices qui caractérisent effectivement les deux facettes (artisan et praticien réflexif).

Facette "*technicien*"

Dans les familles de cette facette, on retrouve 12 items de la facette "**artisan**" et 6 items de la facette "**maître instruit**" qui n'en relèvent pas. On constate une réciprocité d'influence qui nous semble logique, d'une part entre "maître instruit" et "technicien" et d'autre part entre "artisan" et "technicien". Les deux premières à cause de l'aspect connaissances à maîtriser et les deux dernières à cause de l'aspect savoir faire.

Facette "*praticien réflexif*"

Les familles recensées dans cette facette sont affectées par les items de la facette "**artisan**" (8 items) (influence réciproque, voir facette "artisan) mais aussi par des items de la facette "**personne**" (8 items). Pour ce dernier cas, la confusion observée relèverait certainement de la dimension de la facette "personne" qui fait référence à un aspect rétrospectif (image de soi, auto-formation, développement personnel).

Facette "acteur social"

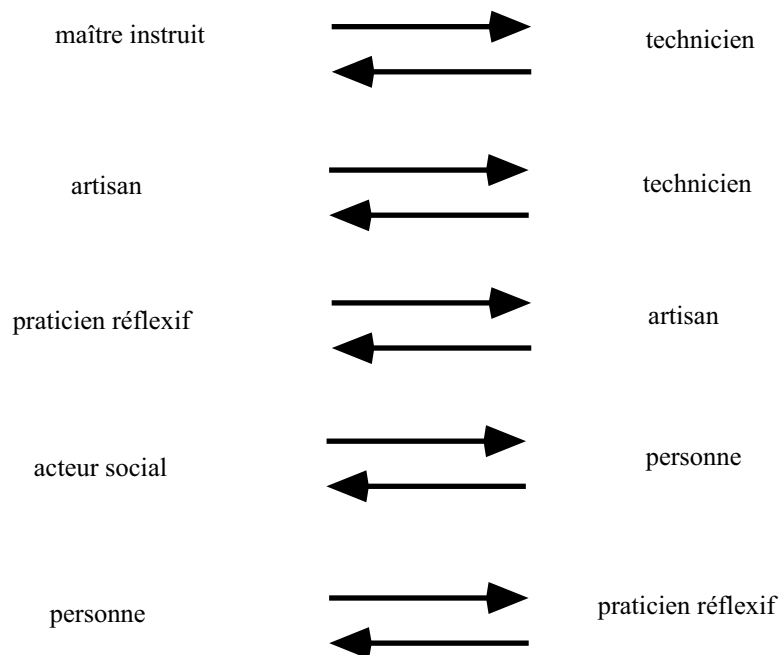
La facette "personne" comporte une dimension qui fait allusion à l'autre (relation, communication...) et permet d'expliquer le constat que 17 items de cette facette viennent affecter les familles classées dans "**acteur social**".

Facette "personne"

On retrouve ici encore cette logique d'influence réciproque mise en évidence dans les analyses qui précèdent : les familles situées dans cette facette sont sensiblement affectées d'une part par des items de la facette "**acteur social**" (11 items) et d'autre part par des items de la facette "**praticien réflexif**" (8 items).

Le schéma de la figure 10 résume ces conclusions.

Figure 10 :Diagramme récapitulatif résumant les rapprochements observés entre les facettes



Conclusion

Nous avons délibérément procédé à une analyse qui ne prend pas en compte les caractéristiques individuelles des sujets de notre échantillon (disciplines, ancienneté, formateurs et professeurs du secondaire). Ceci s'explique par le fait que les questions auxquelles nous voulions répondre n'étaient pas liées à ces caractéristiques d'autant plus que la taille de l'échantillon ne peut se prêter valablement à ces considérations. Nous avons noté cependant que les psychopédagogues avaient sensiblement plus de difficultés à coller à notre modèle. Nous avons émis ici l'hypothèse que cela pouvait être dû au fait que ce sont des personnels de l'institution qui sont très éloignés de la réalité des classes (cours théorique uniquement), contrairement aux formateurs disciplinaires et les professeurs de lycée qui évoluent dans les situations réelles des classes. C'est d'ailleurs l'une des raisons qui nous ont guidé par soucis d'homogénéité dans l'option future de n'interroger que les formateurs relevant des disciplines enseignées dans les lycées et collèges et non aux spécialistes de psychopédagogie. Quant à la dimension de l'appropriation de l'outil, nous considérons qu'elle a été opérationnalisée par l'ensemble des corrections effectuées (reformulations, suppressions ou remplacements de concepts...etc.) à partir des résultats.

IV.4.2. Deuxième recherche de validité : conformité avec le modèle de référence

L'instrument est un tableau de 7 colonnes (Annexes 4 et 5). La première colonne contient, dans un ordre quelconque, les 24 items que nous avons identifiés ; les six colonnes suivantes sont relatives aux six facettes (ou modèles de professionnalités). A partir de ce tableau, il fallait réaliser la tâche de distribuer 5 points aux six facettes en fonction d'une estimation du degré de conformité de l'item avec les facettes. Le détail de la tâche ainsi que le tableau des résultats bruts sont présentés dans les mêmes annexes.

Pour l'exploitation de l'outil, nous avons considéré que le score maximal possible pour une facette est donné par $5n$, n étant le nombre de répondants sur la facette. Le

score d'une facette par rapport à l'indicateur varie donc entre 0 et 5n. Cette recherche de validité s'est faite en deux temps sur deux échantillons différents, avec le même outil.

IV.4.2.1 Test auprès d'enseignants belges

Le premier niveau est un test fait auprès d'un échantillon de 14 enseignants belges que nous avons supposés avoir un certain niveau d'informations sur le modèle de l'enseignant professionnel utilisé ici en référence (Paquay, 1994 et Lang, 1996, 1999). En effet, ces enseignants, non seulement évoluent dans un contexte où se développent des tendances sur la professionnalisation des enseignants, mais sont par ailleurs engagés dans un processus de formation en cours de service dans le quel l'un des auteurs (Paquay) intervient.

Nous ne les avons donc pas assimilés à des experts mais nous avons jugé ce test utile dans un premier temps, pour une première correction dans la formulation de nos items. Ces reformulations ont porté essentiellement sur les items suivants : **item 1 ; item 5 ; item 9 ; item 11 ; item 12 ; item 13 ; item 21 ; item 22.**

IV.4.2.2 Test auprès de chercheurs assimilés à des experts

Le deuxième test est fait auprès d'un échantillon de **3 chercheurs assimilés à des experts** (01 en France, 02 en Belgique) par rapport à leur niveau de connaissance du modèle. La qualité de l'accord entre nos items et le modèle de référence a été estimée sur deux plans :

- déterminer d'abord le degré de l'accord entre chaque expert et le modèle,
- déterminer ensuite les niveaux d'accord entre les experts.

IV.4.2.2.a Estimations de l'accord expert/modèle

- Expert A

Cet expert a procédé à deux types de réponse. Le premier type considère que chaque item peut être affecté à une facette de manière absolue (en mettant les 5 points) avec l'inconvénient qu'il souligne lui-même qu'en durcissant ainsi chacun des modèles, on perd en complexité et on s'éloigne des réalités ». Dans cette hypothèse, 2 items (sur 24) n'ont pas été correctement affectés aux facettes prévues. Pour l'item 17 classé « acteur social », nous avons estimé qu'il s'agit d'une erreur d'écriture de sa part parce qu'en divisant les points il a bien mis le maximum sur « praticien réflexif » et non sur « acteur social ». Il a d'autre part classé l'item 9 sur « praticien réflexif » alors qu'il s'agit de maîtrise de maîtrise d'aspects théoriques, de contenus déclaratifs.

Le second type considère cette fois qu'il y a des "dominantes et que d'autres modèles prennent également en charge peu ou prou " (Expert A)

Dans le cadre de cette hypothèse, il a réalisé la répartition suivante :

- 11 items sur 24 affecté à 100% aux facettes prévues ;
- 13 items sur 24 répartis sur plus d'une facette ; ce sont des items tous relatifs au « praticien réflexif » : 8 items répartis sur deux modèles dont l'un est toujours celui du « praticien réflexif », 2 items sur trois modèles , 1 item sur 4 modèles et 2 items sur l'ensemble des six modèles.

- Expert B

Le classement qu'il a effectué est le suivant :

- 18 items affectés de 5 points dans les modèles prévus ;
- 1 item non classé ; cet item que nous avons situé sur le modèle du « technicien » fait référence à la technologie éducative ;
- 5 items répartis sur 2 modèles ; 4 d'entre eux sont affectés avec le maximum des points sur le modèle prévu alors que le cinquième (item 1= se débrouiller) est affecté du maximum des points sur « praticien réflexif » et non sur « praticien artisan » ;

Ici également les répartitions observées relèvent de constats soulignés dans la littérature.

- Expert C

Concernant cet expert :

- 18 items sont correctement associés aux modèles prévus ;
- 5 items sont répartis sur 2 modèles avec le maximum des points sur le modèle prévu ;
- 1 item réparti sur 4 modèles

- Synthèse des résultats

Le tableau 11 a été construit à cet effet.

Tableau 11 : Synthèse des traitements individuels

	Affectations sur un modèle à 100%	Sur 2 modèles avec 75% sur le modèle prévu	Sur 4 modèles	Observations
Experts A	22	-	-	2 affectations considérées comme des lapsus
Experts B	18	4	-	- 1 item non classé - 1 item minoritaire dans le modèle prévu
Expert C	18	5	1	-

Sur la base des 100% nous avons des pourcentages respectifs de :

- 91,7% (22/24 items) pour l'expert A,
- 75% (18/24 items) pour l'expert B,
- 75% (18/24 items) pour l'expert C.

En cumulant les scores de 100% et de 75% (colonne 1 et 2), les pourcentages passent à 91.7% (22/24) pour l'expert B et 95,83% (23/24) pour l'expert C.

IV.4.2.2.b Estimation des niveaux d'accord entre experts

Nous avons ensuite procédé à une comparaison deux à deux entre experts selon le principe de la validation par accord inter-juges.

Pour la construction du tableau 12, nous avons considéré qu'il y a accord entre deux sujets s'ils ont attribué le maximum de points à l'item dans le modèle prévu par notre structure.

Tableau 12 : Accords et désaccords entre les experts A, B et C

ITEM	Experts A et B	Experts A et C	Experts B et C	Experts A, B, C
1	N	O	N	N
2	N	O	N	N
3	O	O	O	O
4	O	N	N	N
5	O	O	O	O
6	O	O	O	O
7	N	O	O	N
8	O	O	O	O
9	N	N	O	N
10	O	O	O	O
11	O	O	O	O
12	O	O	O	O
13	O	O	O	O
14	O	O	O	O
15	O	O	O	O
16	O	O	O	O
17	O	O	O	O
18	O	O	O	O
19	O	O	O	O
20	O	O	O	O
21	N	N	O	N
22	O	O	O	O
23	O	O	O	O
24	O	O	O	O
	O	O	O	O
	19 accords (79,16%)	20 accords (83,33%)	21 accords (87,5%)	18 accords (75%)

Pour ce niveau de comparaison entre les experts, nous avons envisagé une adaptation du K de Cohen pour avoir le degré d'accord entre les juges. Nous ne l'avons pas finalement réalisé parce que la structure de nos données ne se prête pas aisément à l'application de ce modèle d'analyse. Nous avons quand même construit trois tableaux (Annexe 6) qui nous ont été inspirés par l'approche de Cohen et à partir

desquels nous avons procédé à une analyse plus fine des désaccords sur chaque modèle.

- Entre experts B et C

- Désaccord sur le modèle du *praticien artisan*. Le désaccord provient du fait que l'expert B a attribué le maximum des points à l'item 1 (saisir les opportunités) dans le modèle du *praticien réflexif* et non dans celui du *praticien artisan* comme nous l'avons structuré, et ceci malgré l'utilisation du verbe « se débrouiller » pour l'artisan. Il s'agit d'ailleurs de deux manières complémentaires de la prise en compte des contingences situationnelles dans le fonctionnement de l'enseignant.

- Désaccord sur le modèle du *technicien*. Nous avons identifié deux désaccords. L'un des désaccords s'explique par le fait que l'expert B n'a pas du tout classé l'item 3 (technologies éducatives), estimant ne pas le comprendre en référence au modèle du *technicien*. L'autre désaccord est relatif à l'item 5 (théories et principes) sur l'application de techniques pédagogiques, classé dans *maître instruit* alors que nous l'avons prévu dans le modèle du *technicien*. C'est une interprétation que l'on peut comprendre si on estime que l'application de techniques suppose d'abord leur maîtrise au niveau déclaratif et même conditionnel.

- Entre experts B et A

- Désaccord sur le modèle du *maître instruit*. C'est un désaccord qui résulte d'un lapsus de la part de l'expert A : l'item 18 a été classé dans le modèle du praticien réflexif alors qu'il s'agit de la maîtrise des principes et des fondements théoriques sur l'enseignement.

- Désaccords sur les modèles *praticien artisan* et *technicien*. Il s'agit des mêmes remarques qu'entre les experts B et C au niveau des mêmes facettes.

- Désaccord sur le modèle du *praticien réflexif*. On observe deux points de désaccord par rapport à ce modèle. Ce sont les items 14 et 15 tous relatifs au praticien réflexif dans notre structure mais que l'expert A a réparti équitablement sur les six modèles. Selon certains auteurs le modèle du praticien réflexif est une

sorte de « vêtement moderne » (Lang, 1996, 1999), qui sied à tous les autres modèles qui peuvent s'en réclamer.

- Entre experts A et C

- Les divergences mises en évidence sur les modèles du *maître instruit*, du *technicien* et du *praticien réflexif* sont expliquées de la même façon qu'entre les experts B et A, et entre les experts B et C.

Conclusion

Sur la base des corrections apportées à partir de l'exploitation qualitative et des différents degrés d'accord tous supérieurs à 75% d'une part, entre experts et modèle de référence et d'autre part entre experts eux-mêmes, nous estimons la validité acceptable, si on se réfère au taux de 75% proposé par Cohen.

La formulation définitive des items est contenue dans la version finale du questionnaire (Annexe 7).

Chapitre V

ADMINISTRATION DE L'INSTRUMENT ET TRAITEMENTS STATISTIQUES ENVISAGES

Introduction

Les hypothèses de recherche retenues avant la présentation ci-dessus de l'élaboration des instruments de recueil de données ont fait état de deux types de population : les enseignants de l'enseignement secondaire et les formateurs chargés de leur formation. Ces mêmes hypothèses permettent de dégager également les principales variables de la recherche. C'est ainsi que nous consacrons la première partie de ce présent chapitre à la précision des populations et à la description de l'échantillon final sur lequel porte la réponse aux hypothèses posées. Le Q-sort administré donne des résultats bruts sur lesquels nous indiquons ensuite les transformations préalables que nous avons opérées sur ces données afin de pouvoir appliquer les méthodes statistiques prévues que nous avons explicitées et justifiées en fin de chapitre.

V.1. POPULATION

La population concernée est constituée d'enseignants parmi lesquels nous distinguons deux catégories :

- **les professeurs** : ce sont les enseignants de l'enseignement moyen et de l'enseignement secondaire (secondaire inférieur et secondaire supérieur) de l'ensemble des lycées et collèges du Sénégal ;

- **les formateurs d'enseignants** : les formateurs de l'École Normale Supérieure de Dakar chargés de la formation des enseignants de l'enseignement moyen et secondaire.

V.2 VARIABLES

*Variable dépendante

C'est la macrovariable "**conceptions des enseignants sur le métier**". C'est la variable centrale dans cette recherche ; son opérationnalisation a été explicitée au cours de la construction de l'outil de recueil de données.

*Variables indépendantes

Les variables indépendantes sont les caractéristiques des sujets qui ont été soulevées dans les hypothèses, variables auxquelles nous avons ajouté certaines autres qui pourraient être utiles.

- *Niveau d'enseignement* : moyen, secondaire, formateur du primaire, formateur du moyen et secondaire ;
- *Discipline enseignée* : sciences physiques ; maths ; sciences naturelles ; histoire géographie ; français ;
- *Formation initiale* : avoir reçu ou non une formation pédagogique avant d'enseigner ;
- *Diplôme académique le plus élevé* (pour les formateurs)
- *Diplôme professionnel* :
 - *CAECEM : Certificat d'aptitude à l'enseignement dans les collèges d'enseignement moyen,
 - *CAEM : Certificat d'aptitude à l'enseignement moye
 - *CAES : Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire
 - *CAPES : Certificat d'aptitude professionnelle à l'enseignement secondaire
- *Type d'établissement* : privé laïque, privé catholique, public ;
- *Ancienneté dans l'enseignement*
- *Genre*

V.3 DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

Conformément à nos hypothèses de recherche, nous avons travaillé avec deux sous-populations d'enseignants : les professeurs de l'enseignement moyen et secondaire des lycées et collèges du Sénégal et les formateurs d'enseignants de l'Ecole Normale Supérieure de Dakar.

- Echantillon des professeurs de l'enseignement moyen et secondaire

Nous avons administré 1200 questionnaires aux professeurs de l'enseignement moyen et secondaire dans les quatre disciplines suivantes : sciences physiques, mathématique, histoire et géographie, français (tab. 13). Nous avons pu toucher sept régions sur les dix que compte le Sénégal. Les questionnaires retournés et exploitables sont au nombre de 527, soit un pourcentage de réponses de 43,9%.

Tableau 13 : Répartition des professeurs par discipline

	Fréquence	Pourcentage
Professeurs de Sciences physiques	135	25,6
Professeurs de Mathématiques	148	28,1
Professeurs d'Histoire Géographie	100	19,0
Professeurs de Français	144	27,3
Total	527	100,0

Nous avons ensuite dressé la répartition de ces enseignants en fonction des autres variables qui les caractérisent et que nous avons retenues dans le cadre de nos questions problèmes de recherche : formation initiale, type d'établissement, ancienneté dans le métier. La proportion des enseignants formés constitue 81,4% de notre échantillon, soit 429 enseignants contre 98 enseignants n'ayant pas reçu de formation initiale pour enseigner. Au niveau du type d'établissement, nous avons dénombré 471 enseignants de l'enseignement public, 15 enseignants de l'enseignement privé laïque et 41 enseignants de l'enseignement privé catholique. La répartition de ces enseignants en fonction de l'ancienneté est résumée dans le tableau 14.

Tableau 14 : Répartition des professeurs par ancienneté

	Ancienneté			
	De 1 à 4 ans	De 5 à 9 ans	De 10 à 19 ans	20 ans et plus
Fréquences	147	136	154	90
Pourcentage	27,9	25,8	29,2	17,1

- *Echantillon des formateurs d'enseignants*

Nous avons soumis le même questionnaire également à 32 formateurs de 4 départements de l'École Normale Supérieure de Dakar à raison de 8 formateurs par département : les départements sont ceux de mathématiques, de sciences physiques, d'histoire-géographie et de français.

V.4.CODAGE DES DONNEES

V.4.1 L'instrument de recueil des données

Les hypothèses de recherche que nous avons dégagées, consistent à situer les conceptions d'enseignants ou de groupes d'enseignants sur le métier en référence aux six facettes du modèle de l'enseignant professionnel (Paquay, 1994 ; Lang, 1996) et d'analyser l'impact sur ces conceptions, de certaines caractéristiques individuelles des sujets.

L'instrument retenu pour le recueil des données est un Q-sort construit sur la base de ces facettes (Annexe 7). Il comporte trois parties. La première partie est composée de 12 items relatifs à des capacités jugées fondamentales pour enseigner. Les deuxième et troisième parties comportent respectivement 6 items relatifs aux priorités dans l'apprentissage du métier et 6 items relatifs aux buts poursuivis dans les activités d'enseignement. Soit un total de 24 items.

Dans chacune des trois parties, le répondant est invité dans un premier temps à classer les items et dans un second temps à proposer des items qui leur paraissent importants et qui n'ont pas été pris en compte dans les listes proposées.

Les variables qui en découlent sont donc au nombre de 24 ; elles sont réparties en trois groupes selon le modèle à trois dimensions retenu sur le contenu des conceptions des enseignants sur le métier (Voir tableau 7, p. 106)

V.4.2 Le mode de codage adopté

Le mode de codage utilisé pour le traitement définitif des données a consisté à créer 24 variables quantitatives à partir des 24 items constituant le Q-sort. Le principe général du codage est d'affecter le rang le plus grand (égal au nombre d'items à classer) à l'item classé le plus important et ainsi de suite.

Par exemple, pour les 12 variables relatives aux capacités, nous avons affecté, le score 12 à l'item classé 1^{er}, le score 11 à l'item classé 2^e ... et le score 1 à l'item classé 12^e.

Chaque item devient ainsi une variable ordinale.

Les variables ordinales (quantitatives) issues de ce deuxième mode de codage constituent les variables sur lesquelles porteront les traitements envisagés car nous comptons effectuer des Analyses Factorielles en Composantes Principales que nous justifierons et présenterons plus tard.

Nous avons enfin effectué certaines transformations successives pour réduire les 24 variables réparties sur trois dimensions à 6 variables finales relatives aux six facettes du modèle de l'enseignant professionnel utilisé au départ (tab. 15). Pour la réalisation de ces transformations nous avons travaillé avec des rang moyens (avec SPSS) en procédant en deux étapes :

- un premier calcul de rang moyen par facette sur les capacités pour ramener les 12 variables à six variables avec des rangs compris entre 1 et 6 ;
- un deuxième calcul de rang moyen par facette sur l'ensemble des trois dimensions pour obtenir les six variables finales avec toujours des rangs compris entre 1 et 6.

Tableau 15 : Schéma de réduction des trois dimensions en une seule
(NB. Les numéros des items sont ceux du questionnaire)

Capacités fondamentales à maîtriser 12 items (2 items par facette)	Priorités dans l'apprentissage du métier 6 items (1 item par facette)	Buts premiers poursuivis dans les activités d'enseignement 6 items (1 item par facette)	Six variables finales résumant les trois dimensions
item 1	item 13	item 19	Maître instruit
item 2			
item 3	item 14	item 20	Praticien artisan
item 4			
item 5	item 15	item 21	Technicien
item 6			
item 7	item 16	item 22	praticien réflexif
item 8			
item 9	item 17	item 23	Personne
item 10			
item 11	item 18	item 24	Acteur social
item 12			
Création de 12 variables (1 variable par item)	Création de 6 variables (1 variable par item)	Création de 6 variables (1 variable par item)	

- Les variables indiquant les caractéristiques des sujets sont toutes des variables nominales, sauf l'ancienneté et l'âge des sujets. Ces deux dernières variables seront transformées en variables nominales multichotomiques.

V.5 TRAITEMENTS STATISTIQUES ENVISAGES

Les traitements que nous envisageons doivent nous permettre d'abord d'avoir - soit le profil des individus, - soit le profil d'un groupe d'individus en référence aux six facettes du modèle de l'enseignant professionnel. Plus précisément, il s'agit de décrire des liaisons entre caractères (ici les facettes), ou des ressemblances entre individus ou groupes sur la base des mêmes caractères. Le modèle statistique que nous avons retenu pour réaliser cet objectif est celui de l'Analyse Factorielle en Composantes Principales (AFCP). Rappelons ici que la variante du tri hiérarchique utilisé dans la construction du Q-sort constitue déjà un premier niveau dans la prise en compte de cet objectif. A ce modèle de traitements statistiques, nous comptons adjoindre des

modèles classiques de traitement de données basés sur des calculs d'indices de tendances centrales et d'indices de dispersion.

V.5.1 Pourquoi l'Analyse en Composantes Principales ?

Habituellement, les activités scientifiques consistent à faire des observations que l'on a tendance à résumer par des formulations théoriques, préétablies. L'objectif du chercheur dans ces conditions revient à identifier des relations entre des variables mesurées sur des individus dans des conditions spécifiques (Gorsuch, 1974) en essayant d'arriver à en avoir une lecture à la portée de l'esprit humain. La méthode consistant à utiliser les méthodes de la statistique classique qui enferment le chercheur dans des modèles pré-définis qui peuvent ne pas être une traduction fidèle des relations à mettre en évidence. Les méthodes factorielles ont été découvertes dans la perspective de répondre à ces préoccupations. Celle que nous privilégions dans le traitement de nos données est l'Analyse Factorielle en Composantes Principales (AFCP) issue des travaux de **Pearson (1901) et de Hotelling (1933)**. Le principe de l'analyse consiste à " décrire (résumer, simplifier, représenter) l'ensemble de n observations effectuées sur p variables numériques (quantitatives) en prenant en compte l'ensemble de la variance totale des données " (Langouet, 1989). A partir de ces p variables de départ mesurées sur les n individus, sont dérivées un certain nombre q de nouvelles variables, les facteurs, afin de rendre les données plus compréhensibles en perdant le minimum d'informations. Ces nouvelles variables sont les composantes principales et sont construites par suite de combinaisons linéaires des p variables originales.

V.5.2 Conditions et principes d'utilisation de l'AFCP

V.5.2.1 Conditions

La première condition avant de procéder à une ACP est de sortir la matrice de corrélation pour voir si l'analyse est susceptible de donner un ou plusieurs facteurs.

La deuxième condition est relative à la taille de l'échantillon. Il faut plus de sujets que de variables et selon Gorsuch (1983) le rapport devrait être au minimum de 5 sujets par variable et pas moins de 100 sujets au total par analyse (Bryman, 1997, p. 279). Celle condition est effectivement réalisée pour notre cas puisque nous avons un maximum de 24 items pour 527 sujets. Le rapport minimal sujets/variables est de $527/24 = 21,96$.

V.5.2.2 Nombre de facteurs à retenir

Puisque le but de l'ACP est de réduire le nombre de variables, le chercheur retiendra un certain nombre de facteurs (les premiers) qui expliquent la plus grande part de la variance. On a recours à deux critères possibles.

Selon le principe de Kaiser, il faut prendre les facteurs dont les valeurs propres sont supérieures à 1. Stevens (1992) ajoute que ce principe est recommandé dans le cas où le nombre de variables initiales est inférieur à 30 (notre cas) et la moyenne des communautés supérieure à 0,7, ou quand le nombre total de sujets est supérieur à 250 et la moyenne des communautés supérieure ou égale à 0,6 (Bryman et Cramer, 1997). Le second critère proposé par **Cattell (1966)** est appelé principe du coude. Il s'agit de tracer le graphe des valeurs propres en fonction des facteurs et de choisir les facteurs qui viennent avant le coude observé sur la courbe.

V.5.2.3 Interprétation des facteurs

Au niveau de chaque facteur, le traitement fournit la corrélation entre le facteur et chacune des variables initiales. Cette corrélation indique le poids de la contribution de la variable à la construction du facteur. Un facteur est alors interprété en fonction des items avec lesquels il est plus corrélé. Habituellement, on sélectionne les facteurs qui ont une corrélation supérieure ou égale à 0,3 en valeur absolue. Les signes négatifs des corrélations ne s'interprètent en fait qu'en termes d'opposition entre items sur le même facteur.

Selon certains auteurs et en fonction des objectifs poursuivis, moins il y a d'items retenus sur un facteur et plus le facteur s'interprète avec moins d'ambiguïté. Deux alternatives sont proposées pour réaliser cette condition (Bryman et Cramer, 1997) :

- choisir une ACP par rotation orthogonale avec option Varimax pour maximiser les contributions des items dans la construction des facteurs ;
- retenir un seuil de corrélation au-dessus duquel, on n'observe pas d'item qui revienne sur des facteurs différents.

Pour avoir de meilleurs résultats dans l'interprétation des facteurs, ces deux alternatives peuvent être cependant associées.

Conclusion

L'exploitation des données abordée dans le chapitre suivant résulte donc de l'application des traitements statistiques exposés ci-dessus. Le recours aux Analyses en Composantes Principales est essentiellement à visée descriptive mais fournit en général de nouvelles variables, les scores factoriels, qui sont utilisés par la suite avant les variables initiales, pour traiter les questions de recherche de comparaison par l'application de méthodes statistiques classiques (indices de tendances centrales et de dispersion).

TROISIEME PARTIE

**TRAITEMENT ET EXPLOITATION DES
DONNEES**

Chapitre I

LES CONCEPTIONS DU METIER D'ENSEIGNANT A TRAVERS LE Q-SORT

Introduction

Il s'agit de tester la **première hypothèse** de recherche pour situer d'une manière globale les conceptions des enseignants de l'enseignement moyen et secondaire et des formateurs, par rapport au modèle de l'enseignant professionnel utilisé comme référence. Les résultats devraient nous permettre de déterminer le modèle dominant dans les conceptions des enseignants de l'échantillon sur le métier. Il s'agit donc essentiellement d'une **recherche à visée descriptive**.

Première hypothèse

En référence au modèle de l'enseignant-professionnel tel que décrit par Paquay et Lang, les facettes relatives aux « anciennes professionnalités » sont plus dominantes que celles relatives aux « nouvelles professionnalités » dans les conceptions des enseignants du Sénégal.

Rappelons que cette hypothèse a été émise en supposant que ce que nous avons appelé les nouvelles professionnalités dans le courant actuel sur la professionnalisation des enseignants devrait être moins valorisées dans les conceptions des enseignants du Sénégal dans la mesure où ces nouvelles tendances ne sont pas encore présentes dans les politiques éducatives et les pratiques de formation d'enseignants.

Pour étayer cette hypothèse, nous commencerons d'abord par un traitement des données consistant en des analyses en composantes principales (ACP). Nous

reviendrons ensuite sur une exploitation directe des variables initiales ayant servi à réaliser l'ACP pour compléter et préciser le sens des interprétations.

I.1 CONCEPTIONS DU METIER REVELEES PAR L'ANALYSE EN COMPOSANTES PRINCIPALES

Les ACP réalisées ont fourni deux tableaux de composantes, l'un obtenu par **extraction** et l'autre par **rotation** des facteurs. C'est ainsi que pour cette première hypothèse nous avons procédé à une exploitation sur deux niveaux complémentaires, un **premier niveau** d'analyse en exploitant les résultats obtenus par **extraction** et un **deuxième niveau** en exploitant ceux fournis par **rotation avec option Varimax**. Nous avons déjà signalé l'intérêt de cette option qui présente l'avantage de dégager des profils plus nets au niveau de l'interprétation des facteurs. D'ailleurs, les deux options (extraction et rotation) fournissent le même nombre de composantes ainsi que les mêmes pourcentages totaux de variance expliquée (tab. 16).

Tableau 16 : Nombre de facteurs et pourcentages totaux de variance

Analyses en composantes principales réalisées avec...	Nombre de composantes	Pourcentage total de variance expliquée
...les 6 variables finales résumant les trois dimensions	5	100%
...les 24 variables correspondant aux 24 items	11	64,21%
...les 12 variables correspondant aux 12 items relatifs aux capacités	6	63,48%
...les 6 variables correspondant aux 6 items relatifs à l'apprentissage	5	100%
...les 6 variables correspondant aux 6 items relatifs aux buts	4	84,23%

Dans le cas des données recueillies, nous avons constaté que les tableaux de composantes obtenues par extraction ne fournissent pas des corrélations qui permettent de caractériser sans ambiguïté les facteurs. Mais en poussant l'exploitation, nous avons analysé le premier facteur des différentes ACP. La raison majeure qui nous autorise à le faire résulte du fait que c'est toujours la première composante qui résume le mieux les variables initiales.

I.1.1 Conceptions du métier révélées par la première composante des ACP obtenues par extraction

Dans l'exploitation qui suit, nous avons traité successivement les variables dans l'ordre du tableau 14 ci avant.

I.1.1.1 Première composante de l'ACP relative aux six variables finales

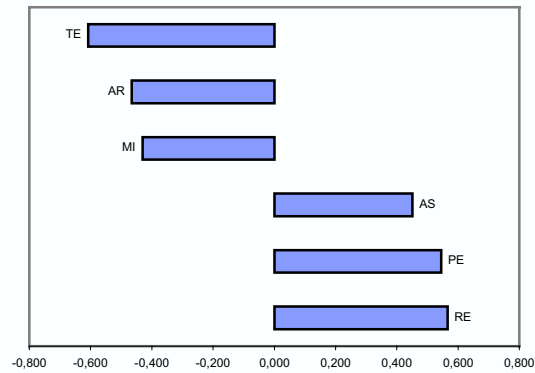
Ces six variables résultent de la réduction des 24 items de départ. Les corrélations entre le premier facteur et les items relatifs aux trois facettes *maître instruit*, *praticien artisan*, *technicien* sont toutes négatives alors que celles avec les items relatifs aux facettes *praticien réflexif*, *acteur social*, *personne* sont toutes positives (tab. 17). Les enseignants interrogés semblent percevoir une opposition dans leurs conceptions entre des compétences classiques à des compétences moins courantes (Fig. 11). On note en fait une opposition entre ce que nous avons appelé *anciennes et nouvelles professionnalités*. Nous remarquons que pour 26,53% de variance expliquée par ce facteur, chacun des items a une contribution supérieure à 0,4 (entre 0,43 pour *maître instruit* et 0,61 pour *technicien*).

Tableau 17 : Corrélations entre les items et le premier facteur dans le cas des variables finales

maître instruit (MI)	- 0,43
praticien artisan (AR)	- 0,47
Technicien (TE)	- 0,61
praticien réflexif (RE)	+ 0,57
Acteur social (AS)	+ 0,45
Personne (PE)	+ 0,55

L'histogramme de la figure 11 illustre cette opposition.

Figure 11: Composante 1/ACP sur variables finales



I.1.1.2 Première composante de l'ACP relative aux 24 items réunis

Le résultat précédent a été également observé au niveau de l'analyse en composantes principales réalisée sur les 24 items réunis avant la réduction. (tab. 18).

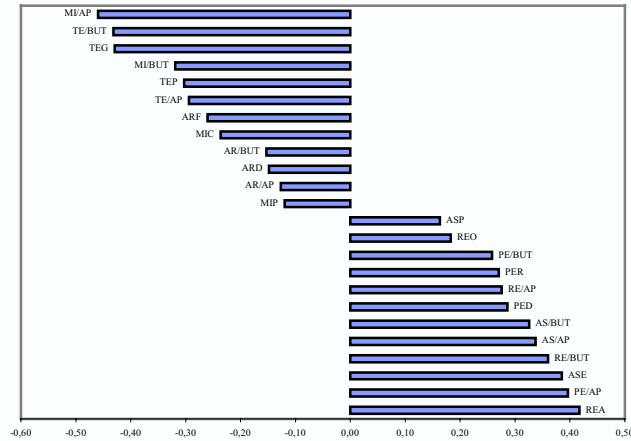
Tableau 18 : Corrélations entre les items et le premier facteur pour les 24 variables réunies

Items	Corrélations avec le premier facteur
Praticien réflexif (innover, adapter, solutions)	0,42
Personne/Apprentissage du métier	0,40
Acteur social (intégrer enjeux sociétaux)	0,39
Praticien réflexif/But des activités	0,36
Acteur social/Apprentissage du métier	0,34
Acteur social/But des activités	0,33
Personne (développement personnel)	0,29
Praticien réflexif/Apprentissage du métier	0,28
Personne (relation, écoute)	0,27
Personne/But des activités	0,26
Praticien réflexif (observer et analyser ses pratiques)	0,19
Acteur social (engagement et projets en commun)	0,16
Maître instruit (principes et théories sur l'enseignement)	-0,12
Praticien artisan/Apprentissage du métier	-0,13
Praticien artisan (se débrouiller)	-0,14
Praticien artisan/But des activités	-0,15
Maître instruit (contenus à enseigner)	-0,23
Praticien artisan (recettes et ficelles du métier)	-0,26
Technicien/Apprentissage du métier	-0,29
Technicien (techniques questions, évaluation, préparation...)	-0,30
Maître instruit/But des activités	-0,32
Technicien (techniques pour gestion de la classe)	-0,42
Technicien/But des activités	-0,43
Maître instruit/Apprentissage du métier	-0,46

On voit que la première composante de l'ACP effectuée directement sur l'ensemble des 24 items montre effectivement que les 12 items qui ont une contribution négative sont tous relatifs aux facettes des anciennes professionnalités *maître instruit, artisan, et*

technicien, alors que les items avec des contributions positives font référence aux facettes relatives aux nouvelles professionnalités *praticien réflexif*, *acteur social*, *personne* (fig. 12).

Figure 12 : Composante 1/ACP sur les 24 variables



I.1.1.3 Première composante des ACP relatives aux trois dimensions : capacités, apprentissage, buts

Les résultats dégagés pour les **12 items relatifs aux capacités** à maîtriser pour un enseignant et pour les **6 items relatifs aux buts** poursuivis dans les activités d'enseignement présentent exactement les mêmes tendances (tab. 17 ; fig. 13 et fig. 14). Pour les **6 items relatifs aux items sur l'apprentissage** du métier, ce résultat n'est pas observé rigoureusement. En effet, on voit que la facette *praticien artisan* a une corrélation positive avec le facteur. (tab. 19). Elle est plus corrélée aux modèles de professionnalités qualifiées de nouvelles.

Tableau 19 : Corrélations entre les items : premier facteur dans le cas des variables relatives aux capacités, à l'apprentissage et aux buts

Capacités à maîtriser		Apprentissage du métier		Buts poursuivis	
Technicien (gestion de la classe) (TEG)	-0,696	Maître instruit (MI)	-0,766	Maître instruit (MI)	-0,641
Technicien (questions, évaluation,...) (TEP)	-0,462	Technicien (TE)	-0,584	Technicien (TE)	-0,446
Praticien artisan (recettes et ficelles) (ARF)	-0,212	Praticien artisan (AR)	0,234	Praticien artisan (AR)	-0,419
Maître instruit (contenus) (MIC)	-0,202	Personne (PE)	0,368	Personne (PE)	0,405
Maître instruit (principes et théories) (MIP)	-0,188	Acteur social (AS)	0,434	Acteur social (AS)	0,536
Praticien artisan (se débrouiller) (ARD)	-0,111	Praticien réflexif (RE)	0,444	Praticien réflexif (RE)	0,579
Praticien réflexif (observer et analyser) (REO)	0,227	Pourcentage total de variance	100%	Pourcentage total de variance	84,23%
Acteur social (engagement et projets) (ASP)	0,279				
Personne (relation, écoute) (PER)	0,302				
Personne (développement personnel) (PED)	0,386				
Acteur social (enjeux sociétaux) (ASE)	0,426				
Praticien réflexif (innover, adapter) (REA)	0,512				

Les histogrammes des figures 13 et 14 permettent de visualiser ces oppositions constatées entre anciennes et nouvelles professionnalités.

Figure 13 : Composante 1/ACP sur les Capacités

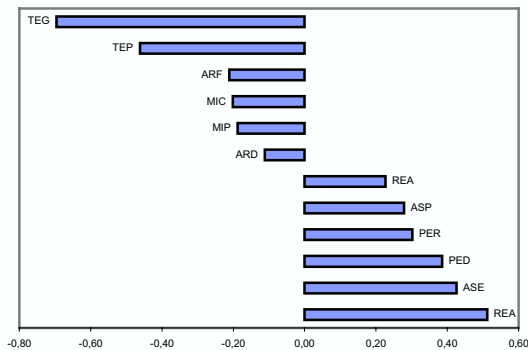
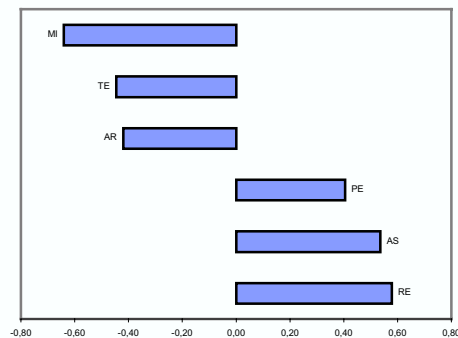


Figure 14 : Composante 1/ACP sur Buts



Ces observations concernant la première composante des ACP sont résumées sur le tableau 20.

Tableau 20 : Résumé des oppositions constatées sur la première composante des ACP

Niveau d'analyse	VARIABLES	OPPOSITIONS CONSTATEES	
		Corrélations négatives	Corrélations positives
Contributions positives versus contributions négatives sur le premier facteur obtenu par extraction	ACP sur les 6 variables obtenues après réduction des 24 items de départ		
	ACP sur l'ensemble des 24 items	- maître instruit	- praticien réflexif
	ACP sur les 12 items relatifs aux capacités fondamentales	- praticien artisan - technicien	- acteur social - personne
	ACP sur les 6 items relatifs aux buts		
	ACP sur les 6 items relatifs à l'apprentissage du métier	- maître instruit - technicien	- praticien artisan - praticien réflexif - acteur social - personne

Conclusion

Les résultats qui précèdent tendent à montrer que les conceptions des enseignants sur le métier sont réparties sur deux pôles opposés : des conceptions centrées sur les anciennes professionnalités et des conceptions centrées sur les nouvelles professionnalités. Les professionnalités du premier registre dans les conceptions recueillies sont relatives à des modèles traditionnels de l'enseignant, mais également et surtout à des modèles qui renvoient à la pratique de classe au niveau le plus proche des élèves. On y retrouve la facette du *maître instruit* (enseignant *magister* de l'antiquité où la maîtrise des contenus suffit), celle du *technicien* (modèle inspiré du béhaviorisme et ciblant la maîtrise de procédures et de techniques formalisées pour enseignant) et enfin celle du *praticien artisan* (l'enseignement est une question de pratique de terrain).

L'autre registre dans les conceptions de notre échantillon est relatif aux facettes du *praticien réflexif*, de *l'acteur social* et de la *personne*. Il s'agit des facettes de l'enseignant qui sont caractéristiques des modèles de l'enseignant les plus actuels dans la littérature sur la professionnalisation des enseignants. Moins circonscrite au cadre restreint du micro-système qu'est la classe, cette conception de la professionnalité de l'enseignant fait également référence à toute la dimension interactive de l'enseignement, au travail sur soi, à la pensée critique et au questionnement de

l'enseignement, à la relation avec autrui... . Ce sont des compétences plus « méta » et moins instrumentales qui sont nécessaires au niveau micro-système mais qui ont la particularité d'être plus ouvertes aux méso et macrosystème (l'établissement et l'environnement plus large) que celles faisant référence aux anciennes professionnalités.

Le traitement des données a révélé cependant que la facette du *praticien artisan* se rangeait du côté des nouvelles professionnalités, dans le cas des conceptions relatives à l'apprentissage du métier. Si on se réfère aux paradigmes (tel que l'action située) qui mettent en avant l'importance de la situation dans l'exercice du métier, cet ensemble constitué par les facettes du praticien artisan, du praticien réflexif, de la personne et de l'acteur social présente une certaine homogénéité en ce sens qu'ils ont en commun d'être plus en rapport avec les caractéristiques dynamiques des situations d'enseignement (interaction entre l'enseignant et divers éléments de l'environnement, événements...) que les facettes du maître instruit et du technicien. Au niveau de l'apprentissage du métier dont il est question ici, on peut dire que les enseignants interrogés ont une conception qui fait la différence entre l'acquisition de compétences liées à l'apprentissage de connaissances théorisées, formalisées et l'acquisition de compétences induites par une pratique de terrain.

Pour identifier d'une manière plus fine les rapprochements et les différences que les enseignants font entre les modèles de professionnalités du référentiel, nous nous proposons maintenant d'exploiter les résultats des ACP obtenues par rotation.

I.1.2 Conceptions sur le métier révélées par les ACP obtenues par rotation Varimax

Les ACP exploitées dans cette partie sont réalisées avec l'option *Rotation/Varimax* pour maximiser les corrélations et avoir des facteurs les plus indépendants possibles pour pouvoir se prêter à des interprétations plus rigoureuses. Le choix du nombre de facteurs est fait selon le principe de Kaiser auquel nous avons associé de ne retenir que les corrélations supérieure à 0,3 en valeur absolue.

Comme nous l'avons fait au niveau de l'analyse de la première composante des ACP obtenue par extraction, nous partirons encore du général au particulier, c'est-à-dire en exploitant d'abord les résultats des traitements sur les 6 variables finales et remonter aux items initiaux.

I.2.1.1 Conceptions sur le métier révélées par les six variables finales résumant les trois dimensions

L'ACP effectuée a fourni 5 composantes pour un pourcentage total de variance expliquée de 100% et des communautés toutes égales à 1. (tab. 21).

Tableau 21 : Résultats de l'ACP effectuée sur les six variables résumant les trois dimensions

Facettes/Items	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Facteur 4	Facteur 5	Communautés
maître instruit	0,14	0,15	-0,15	-0,96	0,11	1,00
Praticien artisan	0,51	0,48	-0,44	0,41	0,39	1,00
technicien	0,17	0,18	-0,15	0,11	-0,95	1,00
praticien réflexif	-0,96	0,09	-0,09	0,17	0,20	1,00
acteur social	0,07	0,07	0,97	0,14	0,15	1,00
personne	0,08	-0,96	-0,09	0,17	0,19	1,00
% de variance	20,66	20,32	19,95	19,68	19,40	

Le tableau 22 synthétise les tendances observées sur le tableau 21.

Tableau 22 : ACP sur les six variables finales : synthèse des facettes caractérisant les facteurs

Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Facteur 4	Facteur 5
Praticien réflexif (- 0,96)	Personne (- 0,96)	Acteur social (0,97)	Maître instruit (- 0,96)	Technicien (- 0,95)
Praticien artisan (0,51)	Praticien artisan (0,48)	Praticien artisan (- 0,44)	Praticien artisan (0,41)	Praticien artisan (0,39)

Dans la dichotomie, nouvelles professionnalités/anciennes professionnalités, nous constatons que les trois premiers facteurs sont respectivement et fortement corrélés

aux facettes *praticien réflexif*, *personne* et *acteur social* toutes relatives aux nouvelles professionnalités. Ces trois facteurs réunis expliquent 60,93% de la variance.

Au niveau des facettes relatives aux anciennes professionnalités, celle du *praticien artisan* ne caractérise spécifiquement aucun facteur et présente une corrélation maximale de 0,511 observée sur la première composante alors que les deux autres facettes ont des corrélations supérieures à 0,9 sur les facteurs où elles sont présentes : - 0,96 pour la facette *maître instruit* sur le quatrième facteur et -0,95 pour la facette *technicien* sur le cinquième facteur.

La facette *praticien artisan* présente cependant la particularité de s'opposer sur chaque facteur à la facette dominante, avec des corrélations sensibles variant entre 0,51 (facteur 1) et 0,39 (facteur 5), supérieures donc au seuil classique de 0,3 utilisé pour interpréter les facteurs dans une ACP. Cette position spéciale que la facette du *praticien artisan* occupe dans les conceptions des enseignants interrogés, signifie-t-elle que ces enseignants vivraient des situations éducatives tellement contingentes auxquelles ils ont trouvé comme réponse, la pratique du bricolage et de l'improvisation ? En situant ce résultat dans le contexte sénégalais de la recherche, on peut penser que cette conception est déterminée par des spécificités des systèmes éducatifs des pays en voie de développement caractérisés par le manque de moyens matériels, pédagogiques, des classes pléthoriques... De telles caractéristiques impliqueraient alors que nos enseignants soient suffisamment armés en matière de capacité à se débrouiller et à saisir les opportunités qui se présentent, parallèlement à toutes les autres compétences que pourrait exiger le métier. Ce statut de la facette *praticien artisan* illustre peut-être une caractéristique générale des enseignants (et corrélativement de l'enseignement) et selon laquelle la pratique au quotidien relève toujours de l'art et de l'artisanat.

On peut constater enfin que les résultats obtenus avec la variable finale résumant les trois dimensions des conceptions ne s'écartent pas trop de ce qui a été observé au niveau de la première composante des ACP par extraction : l'existence d'un noyau

central relatif à la différenciation entre les deux groupes de professionnalités dans les conceptions. En effet, à part le caractère transversal de la facette du *praticien artisan*, nous voyons que le tableau 20 révèle des facteurs où les facettes qui apparaissent semblent encore former deux groupes distincts : les nouvelles professionnalités sur les trois premiers facteurs et les anciennes sur les deux autres.

I.2.1.2 Conceptions révélées au niveau de chacune des trois dimensions

L'analyse ci-avant a été faite sans différencier les trois dimensions identifiées quant à notre modèle concernant le contenu des conceptions des enseignants sur le métier. Dans un second temps, nous avons donc procédé à une analyse en composantes principales séparément sur chaque dimension pour situer les conceptions des enseignants respectivement, au niveau des capacités à maîtriser, des priorités concernant l'apprentissage du métier et des buts prioritaires poursuivis dans les activités d'enseignement.

I.2.1.2.a Dans la dimension des conceptions relatives aux capacités à maîtriser

Sur un ensemble de 12 variables correspondant aux 12 items relatifs aux capacités à maîtriser et commençant tous par « *Je crois qu'il est fondamental pour un enseignant de pouvoir....* », l'analyse en composantes principales a extrait 6 facteurs pour un pourcentage total de variance égal à 63,48% (tab. 23).

Tableau 23 : Résultats de l'ACP sur les 12 variables relatives aux capacités à maîtriser

	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Facteur 4	Facteur 5	Facteur 6	Communautés
Maître instruit (contenus à enseigner)	-0,10	-0,70	0,25	0,17	0,13	-0,21	0,65
Maître instruit (principes théories)	0,03	-0,05	0,69	-0,45	-0,09	-0,06	0,69
Praticien artisan (se débrouiller)	0,03	-0,07	-0,75	-0,21	-0,14	-0,20	0,67
Praticien artisan (recettes et ficelles)	-0,15	0,14	-0,15	-0,18	-0,18	-0,69	0,60
Technicien (techniques gestion)	-0,76	-0,10	-0,05	-0,06	-0,06	0,13	0,61
Technicien (questions, évaluation.)	-0,43	0,10	0,03	-0,20	-0,26	0,63	0,70
Praticien réflexif (observer et analyser)	0,55	-0,47	-0,02	-0,12	-0,14	0,18	0,58
Praticien réflexif (innover, adapter)	0,49	0,21	-0,21	-0,15	0,31	0,30	0,54
Acteur social (engagement et projets)	0,04	0,65	0,20	0,08	0,10	-0,19	0,51
Acteur social (enjeux sociétaux)	0,39	0,36	0,11	0,36	-0,48	0,06	
Personne (relation, écoute)	-0,01	-0,03	0,00	0,84	0,02	0,02	0,70
Personne (développement)	0,11	0,06	0,10	0,09	0,82	0,04	0,70
% de variance	12,46	11,21	10,27	10,27	9,76	9,52	

Deux facteurs (facteur 1 et facteur 2) sont caractérisés respectivement par quatre items alors que les quatre autres facteurs (facteurs 3,4,5,6) illustrent des oppositions entre deux items seulement.(tab. 24)

Tableau 24 : ACP sur les capacités à maîtriser : synthèse des facettes caractérisant les facteurs

Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Facteur 4	Facteur 5	Facteur 6
Technicien (gestion classe) (- 0,76)	Maître instruit (contenus à enseigner) (-0,70)	Praticien artisan (se débrouiller) (-0,75))	Personne (relation, écoute) (0,84)	Personne (développement) (0,82)	Praticien artisan (recettes et ficelles) (- 0,69)
Technicien (évaluation, préparation) (- 0,43)	Praticien réflexif (observer, analyser) (-0,47)	Maître instruit (principes, théories) (0,69)	Maître instruit (principes, théories) (-0,45)	Acteur social (enjeux sociétaux) (0,48)	Technicien (techniques pédagogiques) (0,63)
Praticien réflexif (observer, analyser) (0,55)	Acteur social (engagement, projets communs) (0,65)				
Praticien réflexif (innover, adapter) (0,49)	Acteur social (enjeux sociétaux) (0,36)				

Certaines de ces oppositions sont très révélatrices. Il s'agit par exemple de celles qui sont observées au niveau des premiers, troisième et sixième facteurs.

- Le premier facteur montre une opposition entre les deux items de la facette *praticien réflexif* et les deux items de la facette *technicien*. Ceci révèle des conceptions qui opposent deux caractéristiques fondamentales reconnues pour les situations de classe, la contingence et la stabilité, comme nous les avons dégagées dans le cadre conceptuel afin d'identifier ensuite les modèles de fonctionnement possibles de l'enseignant. La première caractéristique nécessite des capacités de nature réflexive tandis que l'autre justifie les fondements d'une approche scientifique, technologique de la pratique enseignante.

- Au niveau des troisième et sixième facteurs, une conception du métier fondée sur une pratique artisanale s'oppose à une conception qui reconnaît l'existence d'un caractère formalisable aux situations de classe : sur le troisième facteur, ce constat est illustré par l'opposition *praticien artisan/se débrouiller* versus *maître instruit/principes et théories* alors que sur le sixième il est dû à l'interprétation de l'opposition *praticien*

artisan/recettes et ficelles du métier versus *technicien/techniques pédagogiques*. Il s'agit également comme dans le cas du premier facteur d'une opposition expliquée par les deux spécificités des situations d'enseignement apprentissage. Si ces enseignants ont appris en formation ou découvert dans leurs pratiques la nécessité de connaissances de base rationnelles pour exercer le métier, ils semblent percevoir aussi que cette pratique requiert l'usage de ficelles et de recettes pour un exercice efficace du métier.

Sur les autres facteurs on observe encore des oppositions mais moins évidentes pour l'interprétation. Nous remarquons quand même que c'est la même facette de *l'acteur social* qui apparaît sur deux facteurs différents (facteurs 2 et 5) en s'opposant respectivement aux items *maître instruit/contenus à enseigner + praticien réflexif/observer, analyser ses pratiques* sur le deuxième facteur et à l'item *personne/développement* sur le sixième facteur. A une conception du métier centrée sur la maîtrise des contenus et donc la transmission des connaissances, on peut opposer ici une conception du métier qui accorde une bonne part à une prise en compte des enjeux qui accompagnent l'acte éducatif sur le plan socioéconomique. Cette vision qu'on peut raccorder à une conception centrée sur la "dimension d'interaction ou l'approche critique" du métier revient encore au niveau du cinquième facteur où l'item *personne/relation, écoute* s'oppose à l'item *maître instruit/principes et théories*.

I.2.1.2.b Dans la dimension des conceptions relatives à l'apprentissage du métier

Cinq facteurs sont extraits par l'ACP pour un total de 100% de variance expliquée. Les deux premiers facteurs expliquent déjà 41,42% de la variance alors que 61,11% sont expliquées dès qu'on arrive au troisième facteur (tab. 25).

Tableau 25 : Résultats de l'ACP sur les 6 variables relatives à l'apprentissage du métier

Items/facteurs	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Facteur 4	Facteur 5	Communautés
Maître instruit	-0,17	0,19	-0,17	-0,20	-0,93	1,00
Praticien artisan	-0,15	-0,94	-0,16	-0,15	0,22	1,00
Technicien	-0,49	0,54	-0,39	-0,38	0,41	1,00
Praticien réflexif	0,97	0,12	-0,09	-0,10	0,17	1,00
Acteur social	-0,08	0,10	-0,06	0,98	0,16	1,00
Personne	-0,07	0,11	0,98	-0,06	0,14	1,00
% de variance	20,74	20,68	19,69	19,60	19,29	

En considérant toujours les corrélations dont les valeurs absolues sont supérieures ou égales à 0,3, l'examen du tableau 23 permet d'identifier directement les facettes les plus corrélées aux facteurs dans le cas des conceptions des enseignants sur les priorités accordées à l'apprentissage du métier (tab. 26).

Tableau 26 : ACP sur l'apprentissage du métier : synthèse des facettes caractérisant les facteurs

Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Facteur 4	Facteur 5
Praticien réflexif	Praticien artisan	Personne	Acteur social	Maître instruit
(0,97)	(-0,94)	(0,98)	(0,98)	(-0,93)
Technicien	Technicien	Technicien	Technicien	Technicien
(-0,49)	(0,54)	(-0,39)	(-0,38)	(0,41)

Sur cinq facteurs extraits, trois sont fortement dominés par des items relatifs aux nouvelles professionnalités : la facette *praticien réflexif* sur le premier facteur, la facette *personne* sur le troisième facteur, la facette *acteur social* sur le quatrième facteur.

Quant aux anciennes professionnalités, les deux facettes du *maître instruit* et du *praticien artisan* sont fortement corrélées respectivement aux cinquième et deuxième composantes.

La facette du *technicien* présente deux particularités fondamentales :

- les corrélations avec les cinq facteurs toutes supérieures à 0,3 comprises entre 0,38 (quatrième composante) et 0,54 (deuxième composante) en valeur absolue ;
- le signe de la corrélation est toujours opposé au signe de la corrélation de l'autre item présent sur la composante. Il s'agit d'un caractère transversal de cette facette dans les conceptions des enseignants au niveau de l'apprentissage du métier.

Ce résultat voudrait ainsi dire que ces enseignants du Sénégal, quelle que soit la compétence dont on peut avoir besoin pour enseigner, accordent une dimension rationnelle et technique dans l'apprentissage du métier. Implicitement, un tel type de conception semble reconnaître aux situations de formation au métier un caractère de stabilité et donc de reproductibilité. Ces observations sont d'autant plus intéressantes que les cinq composantes extraites expliquent 100% de la variance. Il s'agit donc d'une caractéristique bien marquée de l'échantillon interrogé.

Rappelons cependant que la facette du *praticien artisan* s'était révélée transversale dans le cas des six variables finales résumant les trois dimensions des contenus des conceptions des enseignants sur le métier. Nous avons émis deux interprétations possibles à la base de ce profil de conceptions : contingences des situations éducatives (imprévis, instabilité, action située) ou moyens (matériels, pédagogiques, didactiques) insuffisants ou inadaptés. Parmi ces deux interprétations, nous pourrions maintenant orienter notre choix en fonction du résultat précédent concernant la facette du *technicien*. Si on retient le caractère contingent des situations éducatives en termes d'événements et d'interactions dans le paradigme de l'action située, on serait en contradiction avec l'explication concernant le caractère transversal de la facette *technicien*. Nous pensons donc que la place accordée à la facette du *praticien artisan* serait plutôt à relier aux conditions de travail des enseignants en termes de moyens. Une telle interprétation est d'ailleurs concevable dans le contexte de la recherche dans la mesure où il y a encore des types de valeurs et de traditions socio-éducatives qui placent l'enseignant dans une position qui lui permet de faire la classe sans être trop

soumis à la gestion de certaines instabilités justifiant le caractère contingent des situations d'enseignement-apprentissage.

Il faut enfin signaler que cette position spécifique de la facette *technicien* illustre d'autre part quelques oppositions significatives :

- sur la première composante, une conception qui prône le recours à des techniques s'oppose à une perception d'un exercice du métier qui nécessite observation, réflexion, analyse des pratiques ; appliquer la technique adéquate au moment opportun et dans la situation appropriée ;
- au niveau du deuxième facteur, c'est l'opposition classique de deux pôles dans l'apprentissage du métier : des techniques formalisées *versus* des façons de faire la classe non formalisées à acquérir sur le tas par compagnonnage. Une opposition de même type - stabilité/instabilité des situations éducatives - a été déjà mise en évidence au niveau des troisième et sixième facteurs dans le cas de la dimension des conceptions relatives aux capacités.

1.2.1.2.c Dans la dimension des conceptions relatives aux buts poursuivis

Les questions qui sont en général soulevées dans la professionnalisation des enseignants sont relatives à l'identification des compétences de l'enseignant professionnel et la proposition de modèles de formation à ces compétences. La partie de notre outil relatif aux buts poursuivis n'est pas envisagée dans les modèles pédagogiques de l'enseignant professionnel que nous avons rencontrés dans la revue de littérature. Pour retrouver des intentions dans les discours sur l'enseignant professionnel, il faut aller en amont dans les tentatives de justification d'une professionnalisation des enseignants, à travers des politiques éducatives dans le cas de pays où la professionnalisation des enseignants a été une question initiée par les autorités politiques (France, USA, Canada...), ou simplement dans certaines analyses de chercheurs (Perrenoud, 1993 ; Bourdoncle, 1994, 2000).

Nous considérons donc que la prise en compte des intentions des acteurs que sont les enseignants en rapport avec la professionnalisation constitue une originalité dans la recherche que nous entreprenons. Nous rappellerons cependant que la présence de cette troisième dimension des intentions dans l'instrument de recueil de données a été essentiellement justifiée à partir de la littérature sur les contenus des conceptions des enseignants sur le métier (Pratt, 1992).

Quelles conceptions du métier d'enseignant peut-on alors dégager à partir d'une transposition des facettes du modèle de l'enseignant professionnel dans les intentions poursuivies dans les activités d'enseignement ?

Les résultats des traitements effectués sur ces variables ont donné 4 composantes expliquant au total 84,23% de variance (tab. 27)

Tableau 27 : Résultats de l'ACP effectuée sur les 12 variables relatives aux buts poursuivis

Facettes/items	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Facteur 4	Communautés
Maître instruit	-0,06	0,05	-0,16	-0,98	0,99
Praticien artisan	-0,03	0,74	-0,03	0,09	0,56
Technicien	-0,75	0,14	-0,45	0,31	0,89
Praticien réflexif	-0,01	-0,84	0,04	0,15	0,74
Acteur social	-0,03	-0,05	0,95	0,18	0,94
Personne	0,90	0,06	-0,24	0,25	0,93
% de variance	22,91	21,59	19,94	19,80	

Le tableau 28 permet de mieux percevoir les résultats essentiels fournis par l'ACP.

Tableau 28 : ACP sur les buts poursuivis : synthèse des facettes caractérisant les facteurs

Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Facteur 4
Personne (0,90)	Praticien réflexif (-0,844)	Acteur social (0,95)	Maître instruit (-0,98)
Technicien (-0,75)	Praticien artisan (0,74)	Technicien (-0,45)	Technicien (0,31)

Analysons d'abord les oppositions dans les conceptions du métier révélées par ces résultats.

(1) - Sur le premier facteur, il s'agit d'une opposition entre des conceptions centrées sur la facette *technicien* et des conceptions autour de la facette *personne*, avec une corrélation plus importante pour la facette *personne* (0,896 contre 0,752 en valeur absolue). Ceci montre ainsi que les conceptions privilégiant une intention tendant à développer chez l'apprenant la motivation, le désir d'apprendre et de se former, la capacité d'écoute... sont très présentes dans l'échantillon et opposées à celles prônant l'apprentissage de savoir-faire pratiques formalisés. Si un groupe estime que les élèves doivent être formés dans une approche consumériste de l'école, c'est-à-dire "former les élèves à des savoir-faire immédiats, à des habiletés immédiatement rentabilisables ou utilisables" (Meirieu, 2001, p. 45), une autre partie des enseignants interrogés pensent que l'apprenant doit être préparé plutôt à se gérer dans une approche personaliste de l'enseignement.

(2) - Au niveau du deuxième facteur, le couple *praticien réflexif/praticien artisan* peut être interprété de deux façons.

D'abord de façon complémentaire dans la mesure où ces deux facettes ont en commun d'être relatives au caractère spécifique des situations d'enseignement-apprentissage dans leur aspect d'instabilité, d'incertitude selon le paradigme de l'enseignement comme action située (Durand, 1996 ; Casalfiore, 2000).

Ensuite en termes d'opposition parce que cette composante illustre deux conceptions incompatibles pour prendre en charge ce caractère. Rapportée enfin au niveau des intentions sur l'apprenant, le deuxième facteur milite pour une conception qui suppose qu'enseigner signifie préparer l'apprenant à ne pas subir l'apprentissage soit par la capacité de capitaliser des solutions type par l'expérience et se débrouiller en sachant profiter des opportunités (artisan), soit par la capacité d'être plutôt observateur, critique... dans l'appropriation des connaissances (réflexif). Il s'agit d'une

conception du métier très actuelle (Meirieu, 2002) qui considère l'enseignant comme un médiateur entre l'élève et la connaissance et non transmetteur de connaissances. Cette perception est d'ailleurs renforcée par le développement des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) qui permet à l'apprenant d'être confronté directement au savoir presque au même degré que l'enseignant, de telle sorte que ces facettes (personne, réflexif, artisan) mettent en relief que l'élève doit tendre vers un certain niveau de la capacité d'autonomie pour accéder aux connaissances. C'est en ce sens que Meirieu (2001) développe le modèle de l'enseignant bibliothécaire : il "ne détient pas tous les savoirs, il n'est pas la vérité incarnée, (...). Il aide simplement à se retrouver, (...), guide, conseille, explique si on lui demande..." (p. 46).

(3) - Le quatrième facteur nous ramène à une opposition entre les facettes du *maître instruit* et du *technicien* qui montre en fait la dimension des savoirs rationalisés et éduquables dans le métier d'enseignant. Du point de vue des intentions poursuivies, s'opposent une conception de former l'apprenant à emmagasiner des connaissances et celle de former des élèves plutôt armés de savoir-faire systématisés.

Au-delà de ces oppositions apparues dans les conceptions recueillies au niveau des buts, nous constatons que la facette du *technicien* revient chaque fois en termes d'opposition sur trois des quatre composantes de l'ACP. Sur la deuxième composante ou elle n'apparaît pas, on retrouve celle du *praticien artisan*. en position d'opposition également. Sur l'ensemble donc, il existerait une conception constante dans le groupe et privilégiant les savoir-faire (technicien + artisan) dans les buts poursuivis. Ce résultat peut être rapproché au caractère transversal de la facette du *technicien* dans le cas de l'apprentissage du métier et également au caractère transversal de la facette du *praticien artisan* dans le cas de la variable finale résumant les trois dimensions des conceptions.

Conclusion

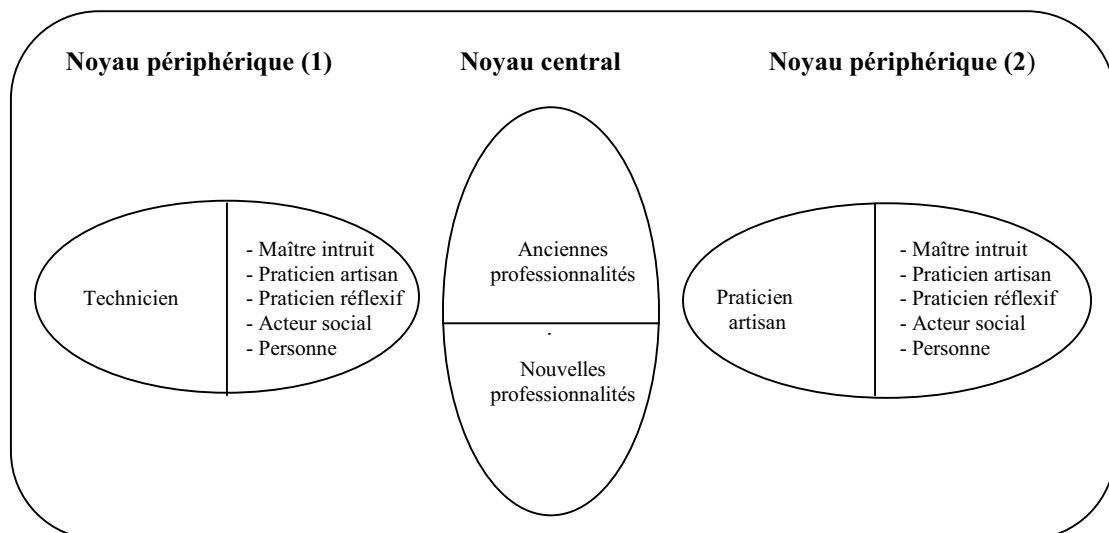
En définitive, les ACP qui viennent d'être effectuées et interprétées nous ont fourni les principaux résultats qui suivent.

- La première composante des ACP obtenues par extraction a révélé l'existence d'un noyau central dans les conceptions des enseignants interrogés. Le noyau en question est une conception du métier qui distingue et oppose anciennes et nouvelles professionnalités, une terminologie déjà évoquée dans la littérature sur les modèles de professionnalités de l'enseignant (Lang, 1999). Cette analyse du premier facteur ne conduit pas à mettre seulement en évidence une spécificité propre aux enseignants du contexte. Elle met aussi en évidence le fait que les enseignants interrogés concevraient l'enseignement d'une manière conforme à la dynamique qui a accompagné l'évolution des modèles, c'est-à-dire des professionnalités qui peuvent être distinguées selon des critères tels que le temps (anciennes et nouvelles professionnalités), les limites du système (la classe, l'établissement et l'environnement proche) ou même les caractéristiques des situations de classe (stabilité ou dynamique incertaine).
- Autour de ce noyau, nous avons identifié un deuxième groupe de noyaux secondaires dans les conceptions des enseignants. C'est le caractère transversal de certains modèles de professionnalités. Il s'agit :
 - du modèle *praticien artisan* opposé à tous les cinq autres modèles dans le cas des six variables finales,
 - du modèle *technicien* opposé à tous les cinq autres modèles également dans le cas de l'apprentissage du métier,
 - enfin du modèle du *praticien artisan* opposé à celui du *praticien réflexif* et celle du *technicien* opposé aux trois autres modèles, dans le cas des buts poursuivis en priorité.

Ce groupe de noyaux secondaires peut se résumer en *savoir-faire (technicien, artisan)* versus *autres professionnalités*.

La figure 15 représente un schéma simplifié pour traduire le caractère central du noyau où s’opposent anciennes et nouvelles professionnalités et le caractère périphérique des deux autres noyaux montrant respectivement les oppositions « modèle du technicien/autres modèles de professionnalité » et modèle du praticien artisan/autres modèles professionnalité » quant à l’organisation du contenu des conceptions chez les enseignants interrogés.

Figure 15 : Les trois noyaux révélés dans les conceptions sur le métier



On pourrait en déduire d’abord que les enseignants interrogés ont la perception que le métier d’enseignant est une activité pratique. Ce qui renvoie quelque part à l’un des critères de professionnalisation dans l’approche fonctionnaliste (Lemossé, 1989). Au niveau pédagogique, cette perception justifie la tendance très actuelle des chercheurs contemporains sur l’analyse des pratiques enseignantes. Rapportée au niveau du contexte de la recherche, la transversalité du modèle du *praticien artisan* peut être interprétée comme une expression des caractéristiques des conditions matérielles et pédagogiques insatisfaisantes dans lesquelles évolue l’enseignant sénégalais.

- D'autres oppositions sont encore révélatrices de discours et de conceptions relatives à des caractéristiques du métier. Il s'agit essentiellement d'une part de l'opposition "*praticien réflexif* versus *technicien*", d'autre part l'opposition entre *technicien* et *praticien artisan*, toutes observées tout aussi bien au niveau des capacités fondamentales à maîtriser que de l'apprentissage du métier, deux types d'opposition traduisant la rationalité des situations éducatives versus son caractère contingent ; on peut citer également l'opposition *maître instruit* versus *technicien* mis en évidence dans le cas de l'apprentissage et des buts.

La question problème à la base de l'analyse que nous venons de faire a été de situer les conceptions des enseignants interrogés en référence au modèle de l'enseignant professionnel. Bien que comportant principalement une dimension descriptive que nous avons entamée d'abord par des analyses en composantes principales, nous avons mis l'hypothèse que les conceptions recueillies seraient plutôt dominées par les facettes *maître instruit*, *praticien artisan*, *technicien*, en d'autres termes par les facettes relatives à ce que nous avons qualifiées d'anciennes professionnalités. Les résultats de l'ACP ne nous autorisent pas à émettre des conclusions dans ce sens. Nous pouvons seulement constater que les facettes du praticien artisan et du technicien toutes relatives aux anciennes professionnalités occupent des positions privilégiées dans la structure des conceptions des enseignants sur le métier.

Dans la deuxième partie de la recherche de réponse à la question problème à l'origine d'une telle hypothèse, nous revenons aux variables initiales dans la suite du traitement des données. L'une des raisons fondamentales qui nous autorise à nous y engager est que l'outil utilisé pour le recueil des données a permis non seulement de mettre mise en évidence à travers les ACP de l'existence du noyau central *anciennes professionnalités* versus *nouvelles professionnalités* dans les conceptions des enseignants de l'échantillon, mais également de retrouver plusieurs oppositions ou rapprochements entre les modèles et souvent évoqués dans la littérature.

I.2 CONCEPTIONS REVELEES PAR LES VARIABLES INITIALES.

Introduction

Pour asseoir la problématique de cette recherche nous sommes parti de la naissance et de l'évolution en Occident (USA, France, Belgique, Canada, Suisse...) de la professionnalisation des enseignants. Comme l'ont bien souligné certains auteurs, la professionnalisation est un problème central de contexte. « Comment échapper aux dilemmes du global et du local, de l'international et du national, des généralités versant parfois dans la généralisation abusive aux singularités sans intérêt parce que trop particulières » (Tardiff et al., 1998, p. 8). Novoa (1995 cité par Tardiff) avait déjà agité la question estimant que la dimension globalisante et la tendance à la généralisation procèdent souvent d'une dynamique qui impose des « modèles dominants issus de sociétés puissantes... » (p. 9). Nous sommes donc parti d'un questionnement qui tente de soumettre un de ces modèles de professionnalisation à l'épreuve d'une enquête en les confrontant aux conceptions de nos enseignants sur le métier. C'est dans la perspective d'étudier la professionnalisation des enseignants avec comme unité d'analyse le contexte, que les préoccupations soulevées par ces auteurs s'accordent avec notre problématique centrale de recherche.

Tardif cite par exemple le cas des Etats-Unis pour argumenter la référence actuelle centrée sur le praticien réflexif dans la professionnalisation des enseignants. Les études de Judge (1982) et le rapport du groupe Holmes dans les années 1980 ont critiqué le système éducatif des Etats-Unis en lui reprochant de ne pas réussir à « former l'élite dont le pays aurait besoin pour maintenir sa suprématie économique » (Tardif et al., 1998). La pratique réflexive fut alors le concept autour duquel celui de la professionnalisation est agité pour réformer la formation des enseignants. On comprend dès lors les soucis de la communauté de formateurs et chercheurs, aussi bien aux Etats-Unis qu'en Europe, qui essaient de mesurer la place de cette approche soit dans les discours des politiques, les plans de formation d'enseignants, ou comme nous l'avons engagé dans cette recherche, de voir jusqu'à quel degré elle est

intériorisée dans les conceptions de certains acteurs du système éducatifs tels que les enseignants..

Pour le cas de notre recherche, quels sont les modèles de professionnalités les plus valorisés ? Que révèlent les données dans la dichotomie *nouvelles professionnalités/anciennes professionnalités*, conformément à notre première hypothèse de recherche ? Quel est le groupe de professionnalités qui domine dans les conceptions des enseignants interrogés ?

La réponse à ces questions sera basée sur un traitement des variables initiales où chaque dimension comporte la dichotomie anciennes professionnalités/nouvelles professionnalités. Précisons que les capacités comportent six items relatifs à chaque groupe de professionnalités alors que l'apprentissage et les buts en comptent trois. Les ACP ont fourni un premier mode d'organisation en termes de rapprochement ou d'oppositions entre les modèles de professionnalités dans les conceptions des enseignants sur le métier. Ce deuxième type de traitement des données permettra, en termes de désirabilité sociale, de nous fournir des informations sur les importances relatives accordées à ces modèles de professionnalités, c'est-à-dire un autre mode d'organisation du contenu des conceptions des enseignants sur le métier en référence au modèle de l'enseignant professionnel.

I.2.1 Tendances révélées à travers les modèles de professionnalité (facettes)

Dans le mode de codage adopté, chaque item est affecté d'un rang en fonction de la position occupée dans le classement, le rang le plus grand étant attribué à l'item classé premier. Le tableau 29 est construit en faisant la moyenne des rangs sur chaque facette à partir des données obtenues après ce codage. Dans le cas des capacités par exemple, la moyenne de 9,76 relative à l'item *maître instruit* est obtenue en divisant par 527 la somme des rangs attribués à cet item par les 527 répondants.

Tableau 29 : Moyennes par item au niveau des trois dimensions

Dimensions du contenu des conceptions	Moyenne	Ecart-type	Groupe AP/NP
CAPACITÉS A MAÎTRISER			
Maître instruit (contenus à enseigner)	9,76	(3,07)	AP
Technicien (questions, évaluation, préparation...)	9,14	(3,05)	AP
Technicien (techniques pour gestion de la classe)	7,49	(3,48)	AP
Praticien artisan (se débrouiller)	7,42	(3,79)	AP
Praticien réflexif (innover, adapter, solutions)	6,98	(2,67)	N
Praticien réflexif (observer et analyser ses pratiques)	6,51	(2,95)	N
Personne (relation, écoute)	5,95	(2,60)	N
Personne (développement personnel)	5,62	(3,09)	N
Acteur social (intégrer enjeux sociétaux)	5,16	(2,82)	N
Praticien artisan (recettes et ficelles du métier)	4,94	(2,91)	AP
Maître instruit (principes et théories sur l'enseignement)	4,76	(2,86)	AP
Acteur social (engagement et projets en commun)	4,28	(2,89)	N
APPRENTISSAGE DU METIER			
Maître instruit/ Apprentissage du métier	4,89	(1,75)	AP
Praticien artisan/ Apprentissage du métier	4,04	(1,67)	AP
Praticien réflexif/ Apprentissage du métier	3,32	(1,49)	N
Personne/ Apprentissage du métier	3,17	(1,38)	N
Technicien/ Apprentissage du métier	3,07	(1,42)	AP
Acteur social/ Apprentissage du métier	2,52	(1,41)	N
BUTS POURSUIVIS			
Technicien/But des activités	4,09	(1,81)	AP
Praticien réflexif/But des activités	3,95	(1,50)	N
Personne/But des activités	3,72	(1,73)	N
Acteur social/But des activités	3,61	(1,53)	N
Maître instruit/But des activités	3,53	(1,64)	AP
Praticien artisan/But des activités	2,11	(1,20)	AP

AP=Anciennes professionnalités ; NP=Nouvelles professionnalités)

Avant de faire la comparaison entre anciennes et nouvelles professionnalités, nous avons d'abord analysé directement les résultats du tableau 29.

D'après ce tableau, on constate que pour les capacités à maîtriser, l'item *maître instruit/contenus à enseigner* domine dans les conceptions de l'ensemble du groupe, suivi du modèle de l'enseignant *technicien*. Enseigner serait d'abord une question de connaissances de la discipline et de savoir-faire rationnels. Les trois items qui suivent s'interprètent ensuite comme si les enseignants étaient particulièrement conscients de la nécessité de prendre en compte les aspects situationnels dans les activités d'enseignement. En effet, on retrouve dans cette suite l'item relatif au *praticien artisan* capable de se débrouiller et de faire avec les moyens du bord ainsi que tous les deux

items relatifs au *praticien réflexif*. Les deux items suivants sont relatifs au modèle personnaliste de l'enseignant capable d'écoute et de gestion positive des relations. Au niveau des capacités à maîtriser, le profil dominant valorise dans l'ordre :

- les contenus à enseigner
- les savoir-faire formalisés,
- des capacités pour s'adapter aux situations,
- le savoir-être.

A une variante près, cette distribution des réponses - les connaissances (contenus ou techniques), le contexte, la situation, le savoir-être - se répète quasiment dans le cas des conceptions des enseignants à propos des conceptions sur l'apprentissage du métier. Au niveau de l'apprentissage, nous avons, *les contenus, la situation, le savoir-être et le savoir-faire*, tandis que pour les buts l'ordre est *savoir-faire, situation, savoir être*. En interprétant les buts en termes de finalités il s'agit pour ces enseignants de former d'abord l'apprenant à des compétences d'ordre pratique et formalisées (*technicien*), et d'en faire une personne apte à réfléchir (*réflexif*) et à s'intégrer dans la société (*personne, acteur social*), en somme une conception humaniste des buts de l'enseignement.

Le tableau 30 nous permet enfin de situer sur chaque dimension et sur l'ensemble (fig. 16) les importances respectives accordées en moyenne aux différents modèles de professionnalités constituant le référentiel sur l'enseignant professionnel.

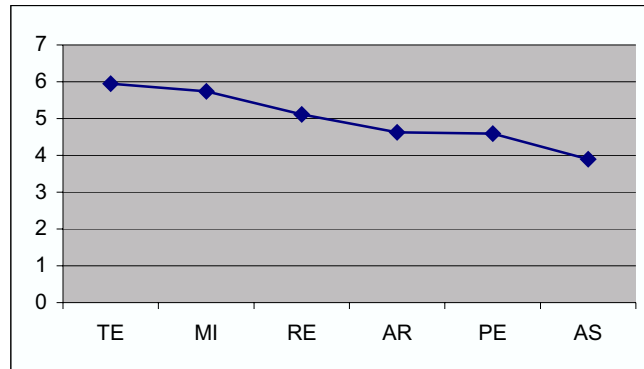
Tableau 30 : Moyennes sur les trois dimensions pour chacun des six modèles

	MODELES	Capacités à maîtriser	Apprentissage du métier	Buts poursuivis	Moyenne sur l'ensemble
Anciennes professionnalités	Maître instruit	7,26	4,89	3,53	5,74
	Praticien artisan	6,15	4,04	2,11	4,62
	Technicien	8,31	3,07	4,09	5,95
Nouvelles professionnalités	Praticien réflexif	6,74	3,32	3,95	5,11
	Personne	5,79	3,17	3,72	4,59
	Acteur social	4,22	2,52	3,61	3,90

Au niveau des anciennes professionnalités, les conceptions sont dominées par le modèle du *technicien*, (tab. 30, dernière colonne) tandis qu'au niveau des nouvelles

professionnalités celui du *praticien réflexif* est toujours valorisé plus que les autres aussi bien sur l'ensemble que sur chacune des trois dimensions.

Figure 16 : Moyennes relatives prises par les différents modèles sur l'ensemble des trois dimensions



On note aussi que le modèle de *l'acteur social* est peu valorisé par l'échantillon des enseignants interrogés. Les moyennes relatives à ce modèle sont toujours les plus faibles dans les différentes comparaisons ci-dessus.

I.2.2 Quelles sont les tendances selon la dichotomie anciennes/nouvelles professionnalités ?

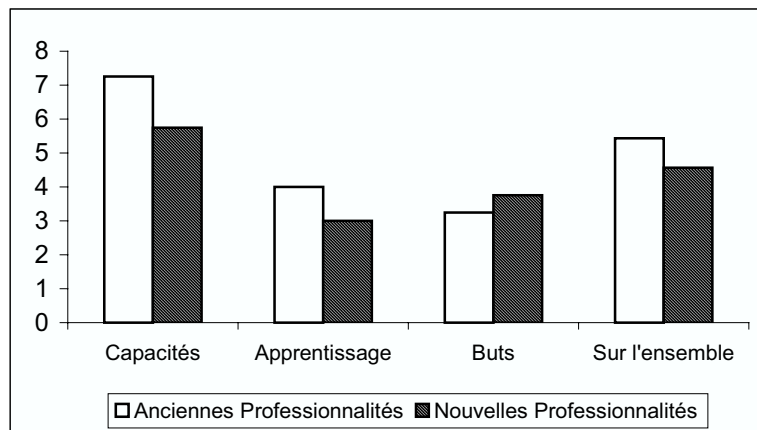
Afin de pouvoir ensuite comparer les deux groupes de professionnalités dans le sens de l'hypothèse posée, nous avons dressé le tableau 31 à la suite d'un calcul de moyennes générales à partir du tableau 28.

Tableau 31 : Enseignants : Moyennes sur anciennes et nouvelles professionnalités

	Dimensions du contenu des conceptions			Sur l'ensemble
	Capacités à maîtriser	Apprentissage du métier	Buts poursuivis	
Anciennes professionnalités	7,25	4,00	3,24	5,44
Nouvelles professionnalités	5,75	3,00	3,76	4,56

Sur la base de ces résultats, les conceptions des enseignants sur le métier seraient dominées par des modèles de professionnalité de l'enseignant relatifs à ce que nous avons appelé "anciennes professionnalités", ceci au niveau des capacités à maîtriser (moyenne de 7,25 contre 5,75) et des priorités dans le cadre de l'apprentissage du métier (moyenne de 4 contre 3). Ces tendances sont illustrées sur la figure 17.

Figure 17 : Histogramme Anciennes professionnalités/Nouvelles professionnalités



Dans le cas des buts poursuivis, la tendance est inversée. Les enseignants interrogés pensent d'abord à un élève formé pour être réfléchi, critique et engagé, capable de gérer son développement et les problèmes relationnels qui le sollicitent. Il faut ajouter que les tests effectués pour comparer ces moyennes sont tous non significatifs et ne révèlent statistiquement pas de différence, les probabilités d'erreur liées aux tests de Levene et de Student étant respectivement 0,11 et 0,14 pour les capacités, 0,38 et 0,16 pour l'apprentissage, 0,07 et 0,43 pour les buts.

Sur l'ensemble des trois dimensions réunies, les moyennes calculées sont de 5,44 pour les anciennes professionnalités et de 4,56 pour les nouvelles professionnalités et révèlent globalement des conceptions sur le métier encore légèrement dominées par les modèles de l'enseignant relatifs au *maître instruit*, au *praticien artisan* et au *technicien* mais ne présentant pas cependant de différence statistique significative ($p=0,3$).

Conclusion

Les différents résultats qui précèdent sont relatifs à notre première hypothèse de recherche : au Sénégal, les conceptions des enseignants sur le métier sont dominées par des professionnalités de l'enseignant que nous avons qualifiées d'anciennes, en référence au modèle de l'enseignant-professionnel de Paquay et Lang.

Pour répondre à cette question nous avons adopté deux modèles de traitements statistiques : des analyses en composantes principales et des calculs statistiques classiques (indices de tendances centrales et de dispersion). Selon les résultats qui viennent d'être exposés, les enseignants sénégalais de notre échantillon ont des conceptions sur le métier où sont valorisées en priorité les anciennes professionnalités. Pour ces enseignants, enseigner semble être d'abord une question de manière de faire de nature formelle et rationalisée, la maîtrise de techniques et procédures de faire la classe. Il faut cependant nuancer ce résultat fourni par les moyennes respectives sur l'ensemble des dimensions réunies, parce que le score obtenu par la facette maître instruit (5,74) est très proche de celui réalisé par le modèle du technicien (5,95) (tab.). Concernant les anciennes professionnalités, l'école ne semble pas leur offrir l'occasion de percevoir la nécessité d'engager leurs opinions, de participer à des projets éducatifs où de situer dans leurs pratiques d'enseignement les enjeux socio-économiques de leurs activités, c'est-à-dire dans le sens véhiculé par les items du modèle que nous leur avons proposé.

Ces tendances sont issues des calculs de tendances centrales directs sur les variables initiales mais étaient perceptibles à travers les résultats des ACP. En effet, après avoir mis en évidence le noyau qui oppose anciennes et nouvelles professionnalités, ces ACP ont révélé des noyaux secondaires où chaque fois, un item (ou deux) relatif(s) aux anciennes professionnalités s'oppose(nt) aux autres modèles. Il se trouve également que l'item le plus mis en évidence dans ces cas de figure se trouve être celui du *technicien* (apprentissage et buts)

Chapitre II

IMPACT DES CARACTERISTIQUES DES ENSEIGNANTS SUR LES CONCEPTIONS SUR LE METIER

II.1. INTRODUCTION

II.1.1 Rappel des hypothèses

Dans la première partie de la présentation des résultats, nous avons été guidé par la préoccupation de situer les conceptions qu'ont les enseignants sur le métier en référence au modèle de l'enseignant professionnel (Paquay, 1994 ; Lang, 1996). Une telle préoccupation est sous-tendue par notre problématique centrale : l'hypothèse d'une transposition de modèles de l'enseignant construits en Occident dans le contexte du niveau du Sénégal.

Ce second volet de la problématique est justifié par un objectif de contribution aux recherches et réflexions sur les déterminants pouvant influencer les processus de professionnalisation des enseignants. C'est le sens de cette deuxième partie de notre investigation dans l'exploitation des données. Les déterminants en question constituent les variables indépendantes. Les hypothèses qui sous-tendent cette problématique sont déjà exposées et justifiées au deuxième chapitre de la deuxième partie de ce travail. C'est au début de chaque analyse que nous avons prévu de préciser l'orientation que nous avons dégagée pour chaque hypothèse.

Hypothèse 2

Les conceptions des enseignants sur le métier en référence au modèle de l'enseignant professionnel sont influencées par les caractéristiques individuelles que sont la discipline enseignée, l'ancienneté dans le métier, la formation initiale, le type d'établissement.

Rappelons que ces quatre caractéristiques ont été introduites en rapport, soit avec des variables susceptibles d'influencer les conceptions des enseignants (le contexte de travail/type d'établissement), soit en rapport avec des facteurs évoqués dans la professionnalisation des enseignants (formation initiale, ancienneté dans l'acquisition des compétences), ou soit à cause de l'idée des didacticiens selon laquelle « qu'apprendre est largement dépendant de la nature du savoir disciplinaire » et à partir de laquelle nous supposons à notre tour que la conception du métier peut également en dépendre.

Hypothèse 3

Au Sénégal, une conception du métier dominée par les modèles relatifs aux nouvelles professionnalités est plus répandue chez les formateurs d'enseignants qu'elle ne l'est chez les enseignants de l'enseignement moyen secondaire.

Quant à cette troisième hypothèse, rappelons qu'elle part simplement de la supposition que les milieux de recherche ainsi que ceux des formateurs d'enseignants devraient être les premiers à être informés de ces nouvelles tendances sur la professionnalisation.

II.1.2 Principes de la comparaison et choix des tests

Le modèle statistique retenu pour tester ces hypothèses est basé sur des analyses de variance (ANOVA) afin de comparer les moyennes de groupes construits sur la base des variables indépendantes.

II.1.2.1 Cas des variables nominales dichotomiques

Pour le cas des variables nominales dichotomiques, l'analyse consiste à appliquer le test T sous-tendu par le test de Levene qui compare les variances des deux groupes. Le test T est approprié si le test de Levene n'est pas significatif au seuil de 0,05 c'est-à-dire si les variances des deux groupes ne sont pas statistiquement différentes.

II.1.2.2 Cas des variables nominales multichotomiques

Pour ce second type de variables, nous procéderons à des analyses de variances qui permettent de comparer trois moyennes et plus.

L'ANOVA (One-way) utilisé, donne un premier résultat qui compare globalement les moyennes des différents groupes. Cette analyse de variance n'est également pertinente que si le test de Levene est non significatif. L'information qu'on peut en tirer se limite à voir si parmi les quatre groupes il y en a au moins deux qui présentent des différences significatives mais sans préciser lesquels.

Cette précision sera obtenue en procédant à un test de comparaison multiple qui consiste à comparer les groupes deux à deux. Ce mode de comparaison permet ainsi de déterminer exactement les groupes entre lesquels il existe effectivement des différences significatives dans les conceptions relatives au modèle de l'enseignant professionnel. Parmi les différentes variantes possibles avec l'ANOVA, nous en avons identifié et retenu deux tests qui nous ont semblé plus adaptés à nos objectifs ; il s'agit des tests de Scheffe et de Bonferroni.

Le test de Scheffe permet de faire toutes les comparaisons par paires possibles a posteriori (post hoc), sans être gêné par l'hétérogénéité des variances ou les différences de taille des groupes à comparer (Howell, 1998 ; Bryman et al., 1997). Il présente en outre les autres avantages d'être large, conservateur et de minimiser les erreurs de type 1.

Le test de Bonferroni est utilisé quand il est possible de spécifier a priori un nombre relativement réduit de comparaisons, c'est-à-dire de planifier les contrastes avant le recueil des données. Ce qui n'est pas notre cas. De plus, il effectue tous les contrastes et pas nécessairement par paires (Howell, 1998).

Nous avons donc préféré recourir au test de Scheffe mais en tenant compte d'un principe supplémentaire qui est de travailler au seuil 0,10 au lieu de 0,05. En effet, il est reproché au test de Scheffe de ne pas être assez puissant à cause de ses propriétés énoncées ci-dessus. Ce seuil de 0,10 a été proposé par Scheffe lui-même pour avoir des résultats plus fiables, en tenant compte de la critique relative à la faiblesse de la puissance. Avant de faire le choix de recourir au test de Scheffe, nous avons constaté avec les données que les interprétations sont les mêmes entre un test de Bonferroni au seuil de 0,05 et un test de Scheffe à 0,10.

II.1.3 Procédure de mise en œuvre des tests

L'exploitation des résultats nous a emmené à procéder à trois niveaux d'analyse dans la première partie : une analyse sur la base des ACP, une analyse directe avec les variables initiales et une analyse sur la base de la macrovariable anciennes professionnalités/nouvelles professionnalités.

Pour étudier l'influence des variables indépendantes sur les conceptions des enseignants sur le métier, nous procéderons en trois temps.

- Analyse avec les scores factoriels.

Ce sont de nouvelles variables construites sur la base des facteurs. Elles expriment la contribution des individus à la construction des facteurs. Avec cette analyse, nous cherchons donc à identifier l'influence des caractéristiques des sujets sur la construction de ces facteurs.

Une première étape permettra de déterminer d'abord les facteurs au niveau desquels des différences significatives existent entre les groupes. Dans la deuxième étape nous ferons une comparaison multiple avec un test de Scheffe au seuil de signification de

0,1 pour identifier précisément les groupes entre lesquels se situent les différences décelées dans la première étape.

- *Analyse avec les variables initiales*

Etant donné que certains facteurs sont expliqués par plus d'un item, nous avons procédé à une troisième étape qui consiste à procéder à une comparaison multiple toujours avec un test de Scheffe au seuil de 0,1, mais cette fois directement avec les variables initiales (les items) qui ont été utilisées pour réaliser les analyses en composantes principales. Cette étape présente deux intérêts :

- préciser les facettes du modèle de l'enseignant professionnel sur lesquelles sont observées les différences en fonction de la variable indépendante ;
- voir dans quelle mesure ces résultats sont compatibles avec ceux obtenus sur la base des scores factoriels.

- *Analyse avec la macrovariable Anciennes professionnalités/Nouvelles professionnalités*

Ce dernier niveau d'analyse nous ramène à notre première hypothèse et nous permettra de voir l'influence des caractéristiques des sujets sur cette dichotomie. Nous comptons construire cette macrovariable en faisant pour chaque dimension, la moyenne des scores, d'une part sur les facettes relatives aux anciennes professionnalités (maître instruit, praticien artisan, technicien) et d'autre part sur les facettes relatives aux nouvelles professionnalités (praticien réflexif, acteur social, personne).

II.2. IMPACT DES CARACTERISTIQUES DES ENSEIGNANTS DANS LE CAS DES ACP ET DES VARIABLES INITIALES

Dans l'échantillon des enseignants de l'enseignement moyen et secondaire ces caractéristiques sont au nombre de quatre : la discipline enseignée, la formation initiale, l'ancienneté dans le métier, le type d'établissement.

II.2.1 Impact de la discipline

II.2.1.1. Introduction

La base du modèle des situations pédagogiques que nous avons consultée repose sur le double agenda de Leinhardt (1986) : l'enseignant écartelé entre la gestion des contenus à enseigner et la gestion des conditions d'apprentissage. Nous avons déjà vu par exemple que Gauthier et al (1997) ont fait une revue de la littérature et des recherches sur l'enseignement pour arriver à une structure finale isomorphe à celle de Leinhardt, en utilisant les expressions « gestion de la matière » « gestion de la classe ».

Rapporté au modèle de l'enseignant professionnel sur lequel nous travaillons dans cette recherche, on peut constater qu'une des six facettes est relative à ces contenus alors que les cinq autres sont essentiellement tournées vers tout ce qui permet de garantir l'apprentissage et par conséquent comparables à la gestion des différentes dimensions qui sous-tendent la réussite des apprentissages.

La problématique à l'origine de ce questionnement forme ainsi une boucle puisqu'il s'agit de voir dans quelle mesure le type de contenu qu'on enseigne influence les conceptions que l'enseignant a sur le métier. Au point de vue théorique, nous nous référons ainsi à la dichotomie didactique/pédagogie pour envisager l'influence de la discipline enseignée en rapport avec le modèle de l'enseignant professionnel. En effet, ce modèle proposé par des pédagogues est implicitement conçu pour s'appliquer à toutes les disciplines, à tous les niveaux d'enseignement dès lors qu'on envisage la relation classique du maître face aux élèves.

Peut-on prédire les modèles de professionnalité qui caractérisent les conceptions recueillies compte tenu de certaines spécificités des disciplines d'une part, et du contexte sénégalais d'autre part ?

Concernant les caractéristiques des disciplines, les mathématiques font patrie des sciences dites formelles, les sciences physiques des sciences empirico-formelles et l'histoire et la géographie des sciences herméneutiques (Develay, 1995). Les mathématiques étudient des êtres insensibles, non réels bien que certains objets réels puissent évoquer des construits mathématiques. C'est également un domaine de savoir fondé sur le raisonnement, la démonstration sous tendue par des axiomes, des postulats, des théorèmes... Les conceptions des enseignants de mathématiques ne seraient-elles pas alors dominées par des modèles de professionnalité valorisant les contenus, les procédures, les démarches, la réflexion... , en référence au modèle de l'enseignant professionnel, des modèles relatifs au maître instruit, au technicien *et au* praticien réflexif plutôt que des modèles tels que l'acteur social ou la personne qui mettent l'être humain et l'interaction au centre des préoccupations.

Nous supposons aussi que les enseignants de sciences physiques (sciences empirico-formelles) devraient être dans un cas similaire. Ces disciplines ne s'adressent pas spécifiquement à l'homme bien qu'ayant pour préoccupation d'étudier la matière en s'appuyant sur les résultats de l'expérimentation et de l'observation. Il s'agit de valider des hypothèses, des principes et des théories, d'établir des lois, de procéder à beaucoup de conceptualisation..., à expliquer « les phénomènes qui affectent les objets réels selon des procédures qui sont en définitive le garant de leur rationalité » (Develay, 1995, p. 21). La maîtrise de contenus devient alors une priorité ainsi que tout ce qui est relatif à des procédures, de l'observation, de l'analyse.

Par contre, les enseignants d'histoire et de géographie seraient plus sensibles aux modèles de l'acteur social ou de la personne parce qu'il s'agit cette fois de l'homme qui a pour objet d'étude un autre homme avec toutes les possibilités « d'interprétation, de projection, de transfert...(…), de là, découlant la difficulté de déployer en sciences humaines, des méthodes non discutables au niveau de la preuve de ce qu'elles avancent. » (Develay, 1995, p. 21).

Ces orientations de l'hypothèse peuvent être renforcées par certaines caractéristiques du contexte de la recherche (le Sénégal). On constate que les enseignants de mathématiques et de sciences physiques sont les plus chargés, et les moins disponibles pour s'engager dans l'école à des activités autres qu'enseigner. En plus de leur emploi de temps officiel, ils sont pris à la fois dans l'engrenage des cours à domicile et de l'enseignement dans plusieurs établissements privés différents. Au niveau des professeurs de français et d'histoire-géographie, on relèvera surtout le dynamisme de leurs associations nationales engagées régulièrement dans diverses activités (pédagogiques, culturelles...). Ce qui nous amène à penser qu'ils soient plus conscientisés face aux enjeux sociétaux de l'éducation, à la formation de la personne, aux aspects relationnels et interactifs dans l'enseignement..., à des professionnalités de l'enseignant plus en rapport avec les modèles de l'acteur social ou de la personne.

II.2.1.2. Analyse de variance portant les scores factoriels relatifs à l'ACP

Les moyennes par disciplines sur les différentes composantes des ACP sont répertoriées sur le tableau 32. Dans la première colonne, nous avons rappelé en abrégé les facettes qui caractérisent chaque facteur.

Tableau 32 : Moyennes par discipline : scores factoriels de l'ACP

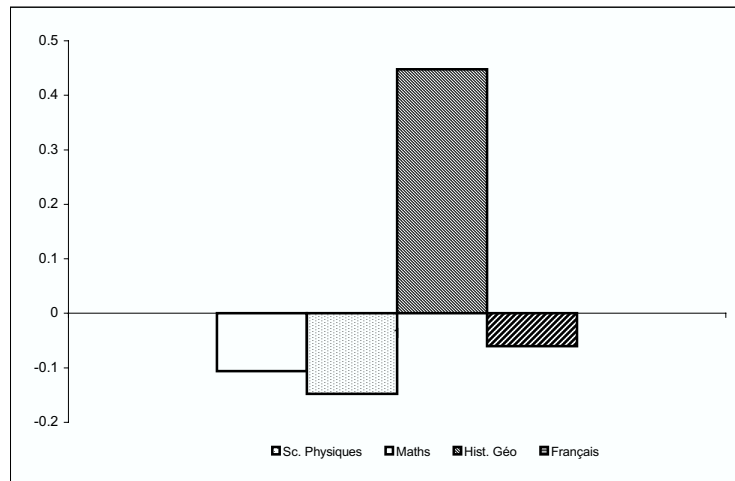
Scores Factoriels ACP sur variable finale	Discipline enseignée (variable indépendante)							
	Sciences Physiques		Mathématique		Histoire-géographie		Français	
	moyenne	(écart- type)	moyenne	(écart-type)	moyenne	(écart-type)	moyenne	(écart-type)
SUR LES SIX VARIABLES FINALES								
Facteur 1 (RE/AR)	0,03	(0,98)	-0,18	(0,99)	0,12	(0,97)	0,08	(1,03)
Facteur 2 (PE/AR)	-0,05	(1,05)	0,10	(0,89)	0,02	(1,04)	-0,08	(1,03)
Facteur 3 (AS/AR)	-0,11	(0,99)	-0,15	(0,95)	0,45	(1,02)	-0,06	(0,97)
Facteur 4 (MI/AR)	-0,04	(0,97)	-0,02	(0,99)	-0,09	(1,01)	0,11	(1,04)
Facteur 5 (TE/AR)	-0,06	(0,93)	0,06	(1,07)	-0,16	(0,96)	0,10	(1,02)
SUR LES CAPACITÉS A MAÎTRISER								
Facteur 1 (TEG+TEP/REO+REA)	-0,15	(0,92)	0,04	(0,99)	-0,02	(0,92)	0,11	(1,13)
Facteur 2 (MIC+REO/ASP+ASE)	-0,24	(0,88)	-0,24	(0,94)	0,39	(1,06)	0,20	(1,01)
Facteur 3 (ARD/MIP)	-0,10	(1,02)	-0,01	(0,91)	0,34	(1,05)	-0,14	(0,99)
Facteur 4 (PER/MIP)	-0,03	(1,06)	-0,08	(0,92)	0,04	(1,04)	0,08	(0,99)
Facteur 6 (PED/ASE)	0,03	(0,95)	0,11	(0,99)	-0,21	(1,00)	0,01	(1,05)
Facteur 6 (ARF/TEP)	-0,04	(0,97)	-0,01	(0,97)	0,04	(1,02)	0,01	(1,05)
SUR L'APPRENTISSAGE DU METIER								
Facteur 1 (RE/TE)	0,00	(0,95)	0,04	(0,99)	-0,10	(1,08)	0,03	(1,00)
Facteur 2 (AR/TE)	0,07	(1,06)	-0,07	(0,94)	0,18	(1,06)	-0,13	(0,96)
Facteur 3 (PE/TE)	0,01	(0,94)	-0,04	(1,00)	-0,07	(0,98)	0,08	(1,07)
Facteur 4 (AS/TE)	0,02	(1,07)	0,04	(1,06)	0,11	(0,96)	-0,13	(0,89)
Facteur 5 (MI/TE)	-0,10	(0,93)	0,10	(1,07)	-0,06	(0,95)	0,03	(1,02)
SUR LES BUTS POURSUIVIS								
Facteur 1 (PE/TE)	-0,02	(0,99)	-0,14	(1,02)	-0,07	(1,03)	0,21	(0,94)
Facteur 2 (RE/AR)	-0,04	(1,05)	-0,06	(0,97)	0,03	(0,93)	0,08	(1,04)
Facteur 3 (AS/TE)	0,05	(0,94)	-0,12	(0,99)	-0,12	(0,99)	-0,02	(1,02)
Facteur 4 (MI/TE)	-0,01	(0,98)	-0,13	(1,01)	0,04	(0,98)	0,12	(1,02)

Légende : MI : maître instruit ; AR : praticien artisan ; TE : technicien ; RE : praticien réflexif ; AS : acteur social ; PE : personne
MIC : maître instruit/contenus ; MIP : maître instruit/principes ; ARD : artisan/se débrouiller ; ARF : artisan/ficelles ; TEP :
technicien/pédagogie ; TEG : techniques/gestion ; REO : réflexif/observer ; REA : réflexif/s'adapter ; ASE : acteur social/enjeux ;
ASP : acteur social/projets ; PER : personne/relation ; PED : personne/développement

* Sur les six variables finales

Parmi les cinq composantes extraites (tab. 32), ce n'est qu'au niveau du score factoriel relatif au troisième facteur (fig. 18) qu'on observe une différence significative entre les moyennes ($p=0,000$).

Figure 18 : Moyennes par disciplines sur le troisième facteur/ ACP sur les variables finales



L'analyse de variance par comparaison multiple montre que ce sont les professeurs d'histoire-géographie qui se différencient des autres, chaque fois, avec une moyenne plus élevée que celle des autres groupes (tab. 33).

Tableau 33 : Troisième facteur : comparaison des moyennes en fonction de la discipline

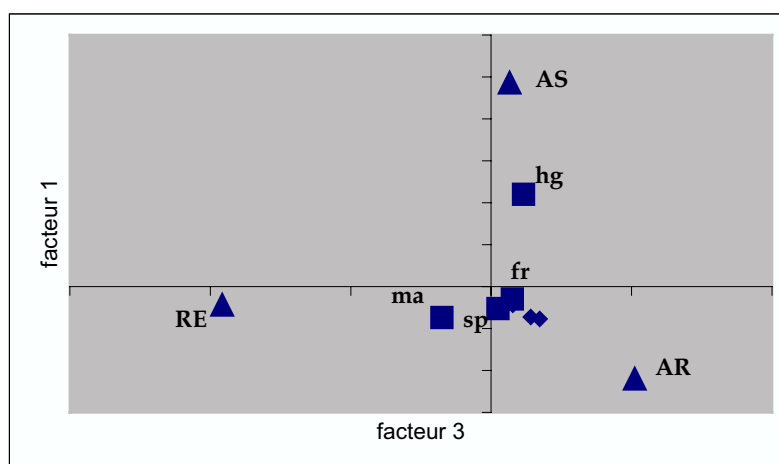
Discipline A	Discipline B	Différence entre moyennes (A-B)	Signification
Histoire- Géographie	Sciences Physiques	0,55	0,00
Histoire-Géographie	Mathématiques	0,60	0,00
Histoire-Géographie	Français	0,51	0,00

Le troisième facteur au niveau duquel s'observe cette différence significative est caractérisé par l'opposition entre les facettes *acteur social* et *praticien artisan* avec des corrélations respectives de 0,98 et -0,44. Ces résultats montrent donc que cette opposition est plus présente chez les enseignants d'histoire et de géographie. A cause de la forte corrélation avec la facette *acteur social*, on peut ajouter dans l'interprétation que les enseignants d'histoire et de géographie sont plus proches d'une conception du métier sur un modèle de l'enseignant conscient des enjeux des pratiques éducatives et mobilisé pour engager ses opinions et convictions dans les débats qui sollicitent l'école. Cette observation est illustrée par la figure 19 réalisée à partir du tableau 34.

Tableau 34: Variables résumant les trois dimensions : moyennes sur les facteurs 1 et 3

Facettes/ disciplines	Facteur1	Facteur3
maître instruit	0,14	-0,15
Praticien artisan	0,51	-0,44
technicien	0,17	-0,15
praticien réflexif	-0,96	-0,09
acteur social	0,07	0,97
personne	0,08	-0,09
<i>Sciences physiques</i>	0,03	-0,11
<i>Mathématique</i>	-0,18	-0,15
<i>Histoire-Géographie</i>	0,12	0,45
<i>Français</i>	0,08	-0,06

Figure 19 : Variables finales/Plan construit sur (facteur 2/ facteur 3) + moyennes par discipline



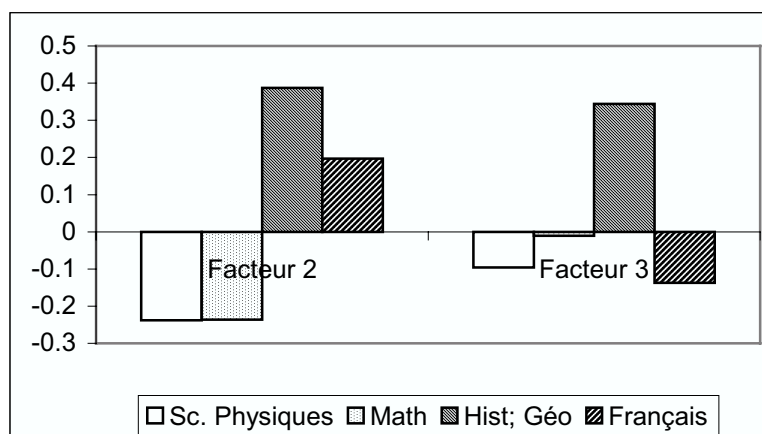
Légende :
 sp. sciences physiques **ma.** mathématique **hg.** histoire-géographie **fr.** français
 RE : praticien réflexif ; AR : praticien artisan ; AS : acteur social

* Sur les capacités fondamentales à maîtriser

Concernant les conceptions dans le cas des capacités fondamentales à maîtriser pour enseigner, les moyennes des différents groupes de disciplines sont présentées sur le tableau 34.

Les différences statistiquement significatives sont observées au niveau du deuxième facteur ($p=0,000$) et du troisième facteur ($p=0,001$) (figure 20).

Figure 20 : Moyennes par disciplines sur les deuxième et troisième facteurs/Capacités



- Sur le **deuxième facteur**, les résultats au test de Scheffe (tab. 35) montrent que la différence observée se situe globalement entre enseignants de disciplines littéraires (histoire-géographie et français) et enseignants de disciplines scientifiques (sciences physiques et mathématique).

Tableau 35 : Deuxième facteur : comparaison des moyennes en fonction de la discipline

Discipline A	Discipline B	Différence entre moyennes (A-B)	Signification
Histoire- Géographie	Sciences Physiques	0,63	0,000
Histoire-Géographie	Mathématiques	0,62	0,000
Français	Sciences Physiques	0,44	0,003
Français	Mathématiques	0,43	0,002

Les différences de moyennes positives montrent que les contributions à la construction de ce facteur sont plus importantes pour les disciplines littéraires (Histoire-Géographie et Français).

Rappelons qu'au niveau de l'ACP relative aux capacités le deuxième facteur est expliqué en termes d'opposition par le couple *maître instruit/contenus à enseigner* et *praticien réflexif/observer, analyser* opposé au couple *acteur social/engagement, projets communs* et *acteur social/enjeux sociétaux* (tab. 24). Les résultats du tableau 36 associés à la figure 20 nous permettent de situer les groupes par rapports à ces deux types de

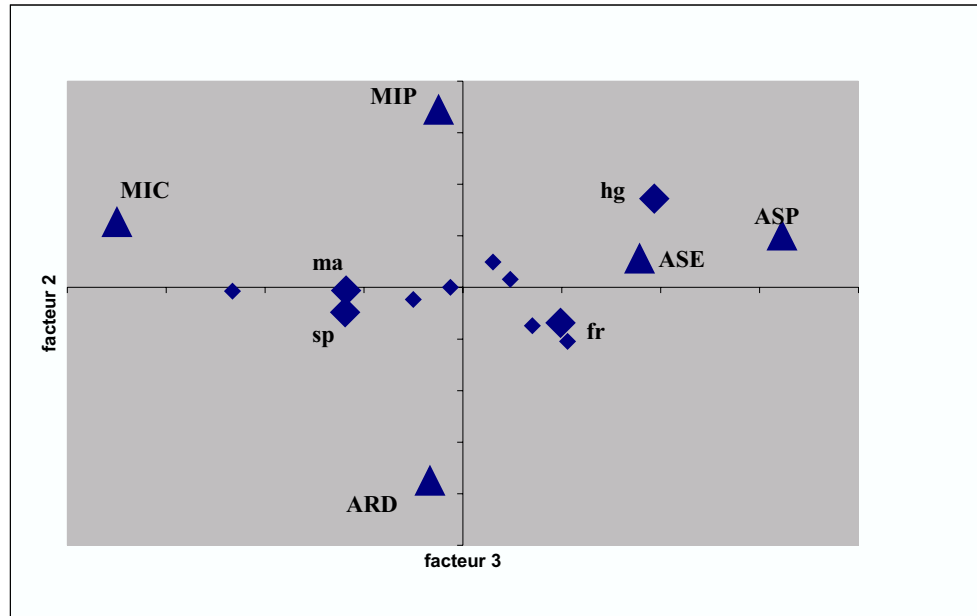
conceptions. La figure 21 est obtenue en croisant les deuxième et troisième composantes de l'ACP relative aux capacités et en y insérant les moyennes par discipline sur les scores factoriels.(tab. 36).

Tableau 36 : Capacités à maîtriser : moyennes sur les facteurs 2 et 3

Facettes/disciplines	Facteur 2	Facteur 3
Maître instruit (contenus à enseigner)	-0,70	0,25
Maître instruit (principes théories sur l'enseignement)	-0,05	0,69
Praticien artisan (se débrouiller)	-0,07	-0,75
Praticien artisan (recettes et ficelles du métier)	0,14	-0,15
Technicien (techniques gestion de la classe)	-0,10	-0,05
Technicien (questions, évaluation, préparation,...)	0,10	0,03
Praticien réflexif (observer et analyser ses pratiques)	-0,47	-0,02
Praticien réflexif (innover, adapter, solutions)	0,21	-0,21
Acteur social (engagement et projets en commun)	0,65	0,20
Acteur social (intégrer enjeux sociétaux)	0,36	0,11
Personne (relation, écoute)	-0,03	0,00
Personne (développement personnel)	0,06	0,10
<i>Sciences physiques</i>	<i>-0,24</i>	<i>-0,10</i>
<i>Mathématique</i>	<i>-0,24</i>	<i>-0,01</i>
<i>Histoire-Géographie</i>	<i>0,39</i>	<i>0,34</i>
<i>Français</i>	<i>0,20</i>	<i>-0,14</i>

La figure 21 montre que les enseignants de sciences physiques et ceux de mathématiques ont des conceptions du métier où dominant la maîtrise des contenus à enseigner tandis que les enseignants d'histoire-géographie et ceux de français sont plus favorables pour la facette de l'enseignant *acteur social/engagement et projets en commun*. Concernant les enseignants d'histoire géographique, cette tendance a d'ailleurs été déjà révélée au niveau des six variables finales résumant les trois dimensions.

Figure 21 : Capacités/Plan construit sur (facteur 2/facteur 3), + moyennes par discipline



Légende :

sp. sciences physiques ma. mathématique hg. histoire-géographie fr. français

MIP : maître instruit/principes ; MIC : maître instruit/contenus ; ARD : artisan/se débrouiller ;

ASP : acteur social/projets en commun

Ce résultat peut s'expliquer par le fait que l'enseignement des matières scientifiques s'accompagne de beaucoup d'exercices et sont plus sujets à des questions de contenus à maîtriser et à des situations de résolution de problèmes dans les apprentissages. Dans le cas des professeurs de sciences physiques, Sall (2002) a effectivement trouvé que les conceptions des enseignants en matière de résolution de problème sont largement dominées par une référence à la maîtrise des contenus. Les disciplines littéraires telles que le français ou l'histoire et la géographie, contrairement aux disciplines scientifiques sont plus sujettes par contre à des situations au cours desquelles les avis différents et la recherche de terrain d'entente sont plus présents.

- Sur la **troisième composante** relative aux capacités, on constate que les contributions à la construction de ce facteur peuvent être classées par importance décroissante dans l'ordre - enseignants d'histoire-géographie, de français, de sciences physiques, de maths - ces derniers ayant une contribution particulièrement faible (tab. 33). Les résultats de l'analyse de variance viennent compléter cette information

et montrent que ce sont les enseignants d'histoire-géographie qui se démarquent avec un score factoriel moyen plus élevé que celui des enseignants des trois autres disciplines (tab. 37). Aucune différence significative n'est donc observée entre deux quelconques de ces trois autres groupes.

Tableau 37 : Troisième facteur : comparaison des moyennes en fonction de la discipline

Discipline A	Discipline B	Différence entre moyennes (A-B)	Signification
Histoire- Géographie	Sciences Physiques	0,44	0,010
Histoire-Géographie	Mathématiques	0,36	0,053
Histoire-Géographie	Français	0,13	0,003

Pour cette troisième composante, l'examen des résultats de l'ACP avait mis en évidence deux conceptions opposées (tab.), l'une centrée sur l'item *maître instruit/maîtriser les principes et théories sur l'enseignement* (corrélation de 0,69 avec le facteur) et l'autre centrée sur la facette *praticien artisan/se débrouiller avec les moyens du bord, saisir les opportunités* (corrélation de -0,75 avec le facteur). Pour situer les enseignants en fonction de la discipline, nous utilisons toujours la figure 21 représentant le croisement des 2^e et 3^e facteurs.

Suivant l'axe défini par le troisième facteur, on peut donc attribuer aux enseignants d'histoire-géographie les conceptions en faveur de l'item *maître instruit/principes et théories*, et aux trois autres groupes (sciences physiques, mathématiques, français) les conceptions centrées sur l'item *praticien artisan/se débrouiller, saisir les opportunités*. Si les seconds cités accordent de l'importance à une pratique artisanale du métier, les premiers par contre penseraient plutôt que l'enseignement comporte des aspects formalisables que l'on peut théoriser.

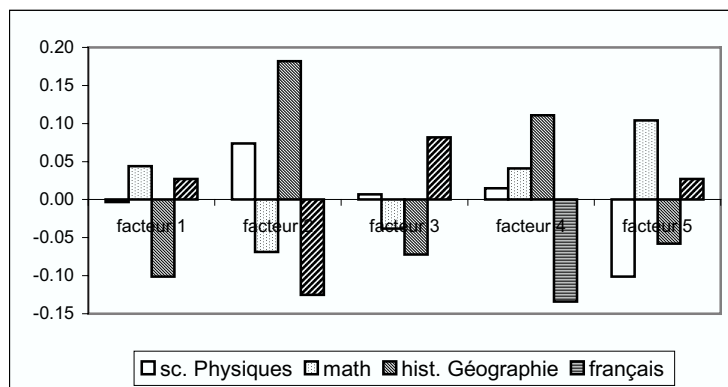
Enfin, sur les premier et sixième facteurs présentant des oppositions, *technicien* versus *praticien réflexif* sur le premier et *praticien artisan* versus *technicien* sur le sixième, les profils révélés par les conceptions recueillies sont réparties d'une manière homogène dans l'échantillon indépendamment de la discipline puisque les

analyses de variance effectuées ne décèlent pas de moyennes significativement différentes.

** Sur l'apprentissage du métier*

Concernant les premier et deuxième facteurs, on remarque que les enseignants d'histoire géographique ont des contributions sensiblement plus importantes que celles des autres, à la construction des facteurs. Il s'agit respectivement des oppositions *technicien* versus *praticien réflexif* et *technicien* versus *praticien artisan*. Une opposition "techniques formalisées versus capacités à s'adapter aux situations" semble donc plus présente chez les enseignants d'histoire géographique dans le cas de l'apprentissage du métier (fig. 22).

Figure 22 : Moyennes en fonction de la discipline/ACP sur Apprentissage



Les troisième et quatrième composantes révèlent au niveau des enseignants des disciplines littéraires (histoire-géographie et français) une prédominance des oppositions *technicien* versus *acteur social* et *personne*. Par contre, ce sont les enseignants des disciplines scientifiques (sciences physiques et math) qui contribuent plus fortement sur le cinquième facteur caractérisé par les pôles opposés *maître instruit* et *technicien*. La prédominance de ces deux modèles de professionnalités semble donc plus prégnante au niveau des conceptions de ces enseignants dans le cas de l'apprentissage du métier.

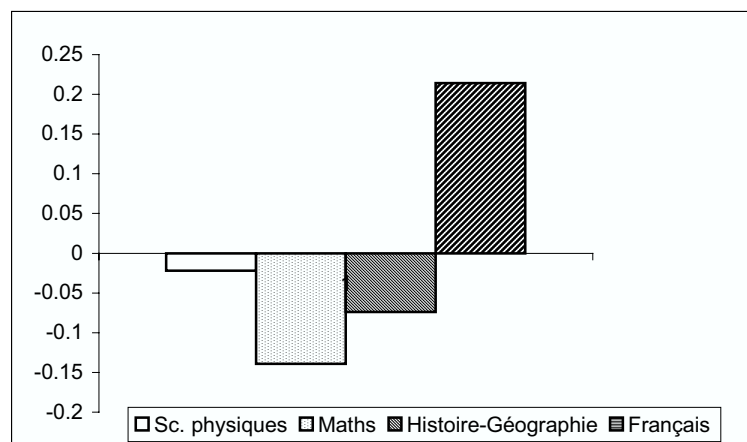
Au niveau des conceptions sur l'apprentissage du métier, on n'observe statistiquement aucune différence significative sur les facteurs en fonction de la discipline. Par conséquent, le caractère transversal de la facette *technicien* et par conséquent les deux pôles de conceptions observés sur les cinq facteurs ne sont pas influencés par l'appartenance à une discipline et donc également répartis sur l'ensemble de l'échantillon en fonction de la variable discipline. Les sujets de notre échantillon ont dans l'ensemble un noyau de conceptions qui oppose le modèle du *technicien* à tous les autres modèles de professionnalité du référentiel.

* Sur les buts poursuivis

En comparant les moyennes du tableau 29, au niveau des buts poursuivis dans les activités d'enseignement, seul le premier facteur présente une différence significative ($p=0,018$) entre les moyennes des quatre groupes.

Hiérarchiquement l'ordre d'importance dans la contribution au facteur va des enseignants de français à ceux de mathématique en passant successivement par ceux de sciences physiques et ceux d'histoire-géographie (fig. 23).

Figure 23 : Histogramme : moyennes par disciplines sur le premier facteur



Avec la comparaison multiple, la seule différence significative observée se trouve entre les enseignants de français et ceux de mathématiques, les deux disciplines fondamentales de l'enseignement secondaire dans le système éducatif sénégalais. La différence des moyennes est de 0,353 et le seuil de signification au test de Scheffe est de 0,027.

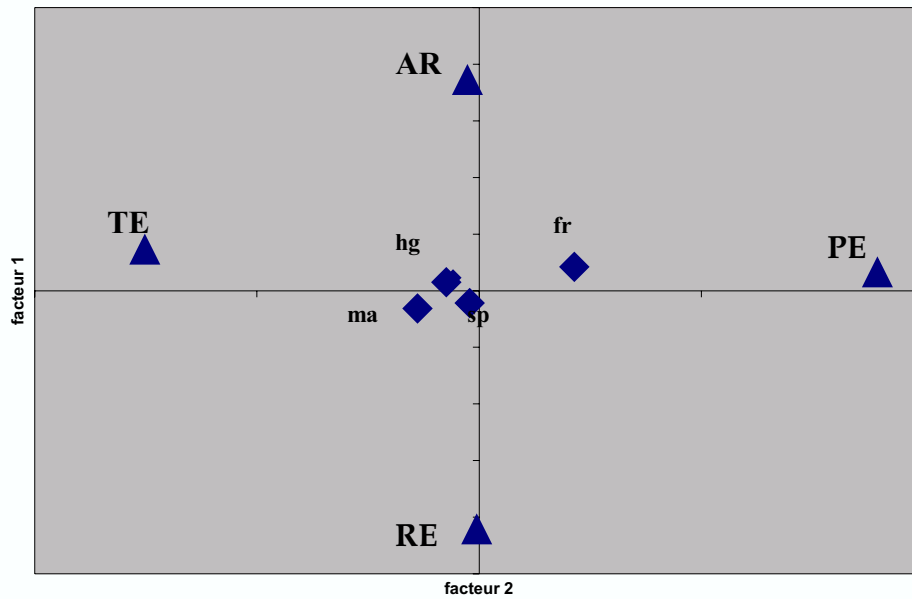
Les facettes *technicien* et *personne* se sont révélées être les plus corrélées à ce premier facteur de l'analyse en composante principale relative à la dimension des buts poursuivis (tab. 31). Pour la réalisation du graphe de la figure 24 nous avons utilisé le premier plan principal (premier et deuxième facteurs) de l'ACP sur les buts poursuivis afin d'illustrer les positions relatives des groupes (tab. 38)

Tableau 38 : Buts poursuivis : moyennes sur les facteurs 1 et 2 + moyennes par disciplines

Facettes/items	Facteur 1	Facteur 2
Maître instruit	-0,06	0,05
Praticien artisan	-0,03	0,74
Technicien	-0,75	0,14
Praticien réflexif	-0,01	-0,84
Acteur social	-0,03	-0,05
Personne	0,90	0,06
<i>Sciences physiques</i>	<i>-0,02</i>	<i>-0,04</i>
<i>Mathématique</i>	<i>-0,14</i>	<i>-0,06</i>
<i>Histoire-géographie</i>	<i>-0,07</i>	<i>0,03</i>
<i>Français</i>	<i>0,21</i>	<i>0,08</i>

Sur l'axe défini par le premier facteur (fig. 24), on remarque ainsi que les enseignants de sciences physiques, de mathématiques et d'histoire-géographie (plus proches du pôle technicien) estiment plus que les enseignants d'histoire géographique que les élèves devraient être formés à la maîtrise de techniques et de procédures pour mieux réussir les apprentissages, alors que ceux de français (moyenne positive) seraient pour une formation de la personne, expliquant ainsi les deux groupes de conceptions opposées sur ce premier facteur.

Figure 24 : Buts/Plan construit sur (facteur 1/facteur 2), + moyennes par disciplines

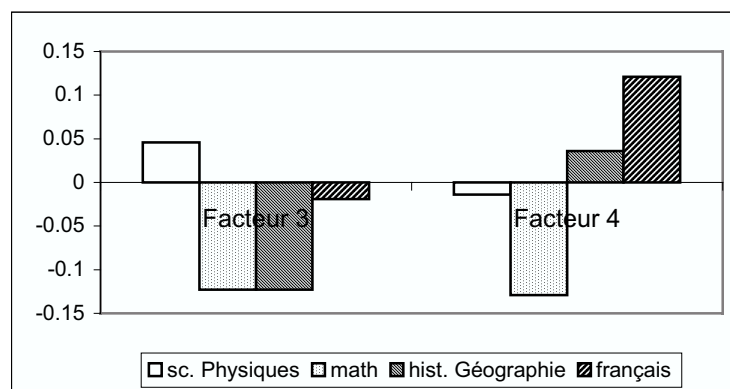


Légende :

sp : sciences physiques ; **ma** : mathématique ; **hg** : histoire-géographie ; **fr** : français
AR : artisan ; **TE** : technicien ; **PE** : personne ; **RE** : réflexif

Par contre, on déduit de ces tests que les oppositions révélées sur les deuxième, troisième et quatrième facteurs ne sont pas influencées par l'appartenance à une discipline puisque l'analyse de variance ne décèle pas de différences significatives statistiquement. On peut cependant constater les contributions importantes des enseignants de math et ceux d'histoire-géographie sur le troisième facteur et celles des enseignants de sciences physiques et de français sur le quatrième facteur (fig. 25).

Figure 25 : Moyennes par discipline/Facteurs 3 et 4



Dans le cas des ACP, les principaux résultats des analyses relatives à l'impact de la discipline sur les conceptions sont résumés dans le tableau 39.

Tableau 39 : Récapitulation des tendances observées sur les facteurs en fonction de la discipline

Niveau	Facteur	Facettes	Disciplines
<i>Six variables finales</i>	Facteur 3	<i>Acteur social/intégrer les enjeux sociétaux</i>	- Histoire-Géographie
<i>Capacités à maîtriser</i>	Facteur 2	<i>Maître instruit/contenus à enseigner</i>	- Sciences physiques - Mathématique
		<i>Acteur social/engagement et projets en commun</i>	- Histoire-Géographie - Français
	Facteur 3	<i>Maître instruit/principes et théories</i>	- Histoire-Géographie
		<i>Praticien artisan/se débrouiller</i>	- Sciences Physiques - Math - Français
<i>Apprentissage du métier</i>	Le noyau " <i>technicien versus cinq autres facteurs</i> " est indépendant de la discipline enseignée		
<i>Buts poursuivis</i>	Facteur 1	<i>Technicien</i>	- Sciences Physiques - Math - Histoire-Géographie
		<i>Personne</i>	- Français

II.2.1.3. Analyse de variance portant les variables initiales

Les résultats obtenus dans le cas des analyses de variance effectuées sur les variables initiales sont conformes à ceux obtenus avec l'exploitation des ACP

* Au niveau des capacités à maîtriser on observe quatre items présentant des différences significatives.

- Pour l'item *maître instruit/contenus à enseigner*, la différence se trouve entre les enseignants de sciences physiques et ceux de français avec un test de Scheffe significatif à 0,073 en faveur des professeurs de sciences physiques. Il faut d'ailleurs noter que globalement les professeurs de disciplines scientifiques valorisent la maîtrise des contenus plus que ceux des disciplines littéraires : moyennes de 10,21 et 10,11 respectivement pour les physiciens et les mathématiciens ; 9,35 et 9,25 respectivement pour les professeurs d'histoire-géographie et de français.

- Pour l'item *praticien artisan/se débrouiller*, ce sont les enseignants de sciences physiques et de français qui ont les moyennes les plus élevées (7,90 et 7,69 respectivement) différentes significativement de celle des professeurs de d'histoire-géographie ($p=0,020$ et $p=0,053$).
- Au niveau des deux items de la facette *acteur social*, il y également des différences significatives entre littéraires et scientifiques. Pour l'item *acteur social/engagement et projets*, les professeurs d'histoire-géographie se différencient de ceux des deux disciplines scientifiques ($p=0,045$ et $p=0,006$). L'autre item relatif à l'intégration des enjeux sociétaux dans les pratiques éducatives est significativement plus valorisé par les enseignants des deux disciplines littéraires (histoire-géographie et français) que ceux de sciences physiques ($p=0,000$ et $p=0,021$ respectivement).

* Les analyses de variances sur les items afférents à l'apprentissage du métier ne donnent aucune différence significative.

* Deux items présentant des différences significatives apparaissent au niveau des buts poursuivis. Le modèle de *l'acteur social* se trouve plus valorisé par les enseignants d'histoire géographique que ceux de mathématique ($p=0,093$), tandis que celui de la facette *personne* distingue les enseignants de français de ceux de mathématique et d'histoire géographique qui le valorisent moins ($p=0,002$ et $p=0,067$).

Les synthèses que l'on peut en déduire sont :

- des enseignants de sciences plus sensibles au modèle du *maître instruit* dans la maîtrise des *contenus* à transmettre ;
- le modèle du *praticien artisan/se débrouiller* plus valorisé par les professeurs de sciences et de français ;
- le modèle du *technicien* dominant dans les finalités pour les professeurs de sciences et d'histoire géographique
- la prédominance du modèle de *l'acteur social* dans les conceptions des enseignants d'histoire-géographie et de français ;

- les conceptions des professeurs de français marquées par le modèle *personnaliste* dans le cas des finalités éducatives.

Conclusion

L'hypothèse relative à l'effet de la discipline sur les conceptions des enseignants sur le métier a été introduite compte tenu de la nature de l'échantillon et surtout compte tenu du développement actuel de la didactique des disciplines, courant dans lequel chaque discipline est en train de revendiquer une identité quant à ses méthodes, ses approches... dans la transmission des connaissances. Le questionnement que nous avons soulevé est donc relatif à une réflexion pour une meilleure prise en compte des spécificités des disciplines pour adapter des modèles transversaux de professionnalisation qui sont proposés.

Les orientations que nous avons prévues se trouvent en partie vérifiées puisque les enseignants de sciences physiques et de mathématiques ont effectivement des conceptions où dominent les modèles du *maître instruit* et du *technicien*, alors que ceux d'histoire-géographie et de français perçoivent plus les enjeux des pratiques éducatives, les problèmes relationnels et l'importance d'un engagement dans les projets et débats sur l'éducation, en d'autres termes, la dimension interactive de l'activité d'enseigner véhiculée par les modèles de *l'acteur social* et de la *personne*. Nous avons par ailleurs trouvé que les enseignants de sciences et d'histoire-géographie ont un penchant plus marqué que ceux de français pour le modèle de l'enseignant *praticien artisan*. Ce résultat s'explique mieux pour les professeurs de sciences physiques régulièrement confrontés à des problèmes de matériels et de produits, et également pour les professeurs de géographie qui n'ont pas souvent les supports pédagogiques et didactiques adéquats.

II.2.2 Impact de la formation initiale

Introduction

Dans notre échantillon nous avons dénombré 429 (77,2%) enseignants ayant reçu une formation pédagogique avant d'enseigner contre 98 (17,6%) enseignants qui ont embrassé le métier sans formation initiale.

Au Sénégal, ces enseignants de l'enseignement secondaire n'ayant pas reçu de formation initiale avant d'enseigner, sont en général titulaires d'un diplôme universitaire correspondant au moins au premier cycle (deux premières années). En affrontant la réalité des classes, leurs seules armes sont d'une part les contenus disciplinaires auxquels ils ont été formés à l'université et d'autre part leur expérience d'élève et d'étudiant. On peut donc supposer que leurs conceptions du métier d'enseignant comportent implicitement deux pôles en référence au modèle de l'enseignant professionnel. Il s'agit des pôles *maître instruit/contenus à enseigner* et *praticien artisan*. En effet, que ce soit d'enseignants en formation initiale ou dans le cas d'enseignants en cours de service comme ceux de notre échantillon, ils entrent dans le métier avec « une certaine représentation des attitudes (...), un idéal d'enseignant... », c'est-à-dire un modèle pédagogique implicite (Dévelay, 1994, p. 121).

L'influence de l'absence de formation initiale sur les conceptions du métier devrait selon notre point de vue les rendre sensibles à des modèles de professionnalité renvoyant à des aspects systématisés et formalisés du métier, que l'on retrouve dans les modèles de professionnalité du *technicien*, du *maître instruit/principes et théories sur l'enseignement* et que l'on pourrait interpréter comme l'expression d'un besoin de formation.

Etant donné que la signification des tests dépend également de la taille des groupes et que les enseignants formés sont quatre fois plus nombreux que les non formés,

nous avons adopté dans cette partie de présenter les tendances révélées par les résultats avant de conclure sur la signification des différences observées.

II.2.2.1 Analyse de variance portant sur les scores factoriels relatifs à l'ACP

Les variables dépendantes soumises aux analyses de variance sont ici les scores factoriels obtenus au cours des ACP effectuées sur les variables initiales définies par les items relatifs aux trois dimensions des contenus des conceptions. Les traitements avaient donné six composantes au niveau des capacités fondamentales, cinq composantes au niveau de l'apprentissage du métier et quatre composantes au niveau des buts poursuivis. Le tableau 40 résume les moyennes respectives sur les six variables finales et sur chacune des trois dimensions en fonction du critère formés/non formés.

Tableau 40 : Moyennes formés/non formés : scores factoriels sur les ACP

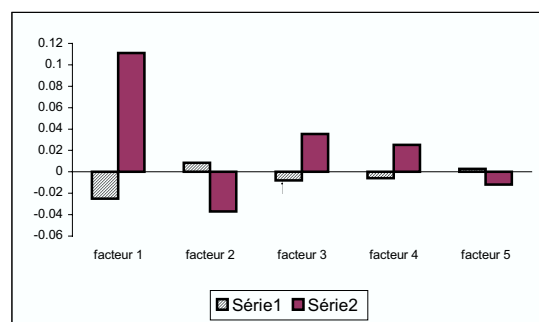
SIX VARIABLES FINALES		Facteur 1 (RE/AR)	Facteur 2 (PE/AR)	Facteur 3 (AS/AR)	Facteur 4 (MI/AR)	Facteur 5 (TE/AR)	
Enseignants formés	Moyenne	-0,03	0,01	-0,01	-0,01	0,00	
	<i>Ecart-type</i>	(0,98)	(1,00)	(1,00)	(1,00)	(1,00)	
Enseignants non formés	Moyenne	0,11	-0,04	0,04	0,03	-0,01	
	<i>Ecart-type</i>	(1,08)	(1,00)	(1,00)	(1,00)	(1,00)	
CAPACITES A MAITRISER		Facteur 1 (TE/RE)	Facteur 2 (MI+REO/AS)	Facteur 3 (ARD/MIP)	Facteur 4 (PER/MIP)	Facteur 5 (PED/ASE)	Facteur 6 (ARE/TEP)
Enseignants formés	Moyenne	0,03	0,00	-0,03	0,00	0,00	0,02
	<i>Ecart-type</i>	(1,01)	(1,00)	(1,00)	(1,00)	(1,01)	(1,00)
Enseignants non formés	Moyenne	-0,13	-0,02	0,15	0,00	-0,01	-0,11
	<i>Ecart-type</i>	(0,94)	(1,00)	(0,99)	(1,00)	(0,96)	(0,99)
APPRENTISSAGE DU METIER		Facteur 1 (RE/TE)	Facteur 2 (AR/TE)	Facteur 3 (PE/TE)	Facteur 4 (AS/TE)	Facteur 5 (MI/TE)	
Enseignants formés	Moyenne	-0,03	0,00	-0,01	-0,01	-0,06	
	<i>Ecart-type</i>	(1,01)	(1,00)	(0,98)	(0,99)	(0,95)	
Enseignants non formés	Moyenne	0,12	0,01	0,05	0,02	0,25	
	<i>Ecart-type</i>	(0,95)	(0,99)	(1,07)	(1,04)	(1,15)	
BUTS POURSUIVIS		Facteur 1 (PE/TE)	Facteur 2 (RE/AR)	Facteur 3 (AS/TE)	Facteur 4 (MI/TE)		
Enseignants formés	Moyenne	-0,01	-0,04	0,01	0,04		
	<i>Ecart-type</i>	(0,99)	(0,98)	(1,00)	(1,00)		
Enseignants non formés	Moyenne	0,03	0,17	-0,05	-0,16		
	<i>Ecart-type</i>	(1,04)	(1,07)	(1,00)	(1,00)		

II.2.2.1.a Sur les six variables finales

L'histogramme de la figure 26 permet d'avoir dans un premier temps, les importances relatives des contributions entre enseignants formés et enseignants non formés sur la construction des facteurs. On constate que sur chacun des facteurs, les enseignants non formés ont une contribution plus importante que les enseignants formés. Ce constat est d'autant plus intéressant que le nombre d'enseignants non formés est de 98 contre 429 enseignants ayant subi une formation pédagogique initiale avant d'enseigner. L'ACP sur les variables finales avait révélé une présence constante de la facette *du praticien artisan* sur chaque facteur où elle s'opposait régulièrement aux cinq autres facettes du référentiel. Il s'en dégage que le noyau de conceptions « *praticien artisan versus autres facettes* » est une caractéristique plus présente chez ces enseignants qui ont embrassé le métier sans passer par une formation pédagogique initiale, même si statistiquement les différences calculées ne sont pas significatives ; ils ont effectivement appris le métier sur le tas, en se débrouillant, en essayant d'intérioriser des recettes et ficelles pour affronter les situations d'enseignement-apprentissage.

On peut ensuite remarquer que l'écart le plus important se situe sur le premier facteur. Il s'agit de l'opposition *praticien réflexif/praticien artisan*. Les enseignants non formés semblent plus sensibles à des modèles de professionnalité qui tiennent compte de la situation et de ses caractéristiques contingentes (figure 26).

Figure 26: Histogramme : moyennes formés/non formés sur variables finales



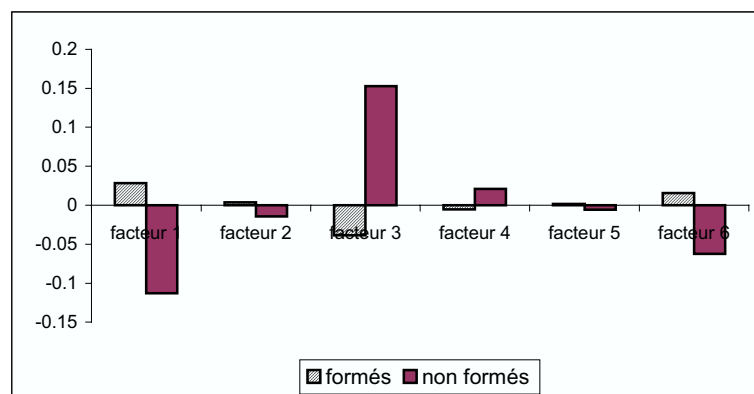
Malgré ces différences mises en évidence, au point de vue statistique l'analyse de variance (test T) n'a révélé aucune différence significative entre les moyennes des enseignants formés et des enseignants non formés, par rapport aux scores factoriels issus des cinq facteurs de l'ACP sur la variable finale. On en déduit que le noyau de conceptions qui oppose la facette du *praticien artisan* à l'ensemble des autres facettes du référentiel n'est pas sensiblement affecté par le fait d'avoir reçu une formation initiale ou non. Avec un pourcentage total de variance de 100%, cette perception du métier est donc bien partagée par les enseignants. Ce résultat nous permet en tous cas de continuer à penser que la dimension artisanale qui est perçue ici est certainement due à l'influence des conditions de travail inadéquates.

II.2.2.1.b Sur les trois dimensions séparées

L'examen des histogrammes (fig. 27, fig. 28 et fig. 29) montre que sur tous les facteurs, les enseignants non formés ont encore des contributions plus importantes que les enseignants formés aussi bien au niveau des conceptions relatives aux capacités à maîtriser, à l'apprentissage du métier qu'aux buts poursuivis en priorité.

- Dans le cas des capacités, les différences les plus sensibles se situent au niveau des premier et troisième facteurs (fig. 27).

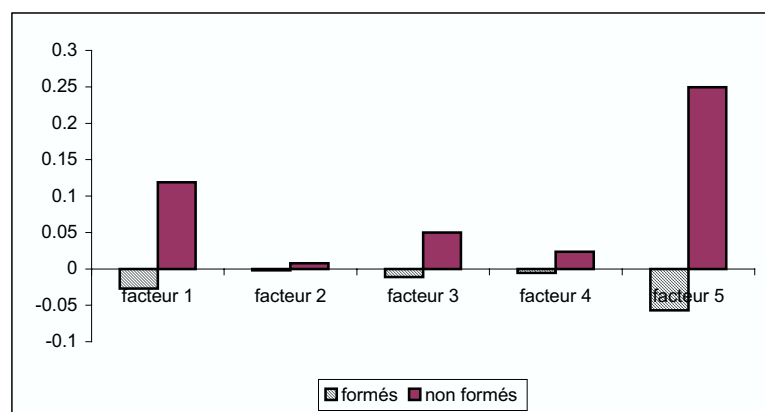
Figure 27 : Scores factoriels moyens formés/non formés sur les capacités



Le premier facteur de cette ACP est caractérisé par l'opposition entre les facettes *technicien* et *praticien réflexif* (tab. 40) et le troisième facteur par l'opposition *maître instruit/principes et théories* versus *praticien artisan/se débrouiller*. Chacune de ces composantes met en opposition la rationalité dans la gestion des situations d'enseignement (techniques, principes, théories) et la dimension d'action située (observer, analyser, adapter, se débrouiller) dans l'exercice du métier. Les enseignants non formés semblent donc percevoir plus que leurs collègues formés, la nécessité de capacités qui permettent de tenir compte des caractéristiques des contraintes du moment en plus de compétences sous-tendues par des connaissances formalisées. Signalons enfin que l'analyse de variance (test t) n'a révélé aucune différence significative sur les six facteurs au point de vue statistique.

-Au niveau de la première composante, dans le **cas de l'apprentissage du métier**, on note une différence entre formés et non formés déjà trouvée avec le premier facteur dans le cas des capacités, différence mettant en jeu l'opposition *technicien* versus *praticien réflexif* (figure 28). Ici également ce sont les enseignants n'ayant pas reçu de formation initiale qui perçoivent cette opposition plus que les enseignants formés.

Figure 28 : Scores factoriels moyens formés/non formés sur l'apprentissage



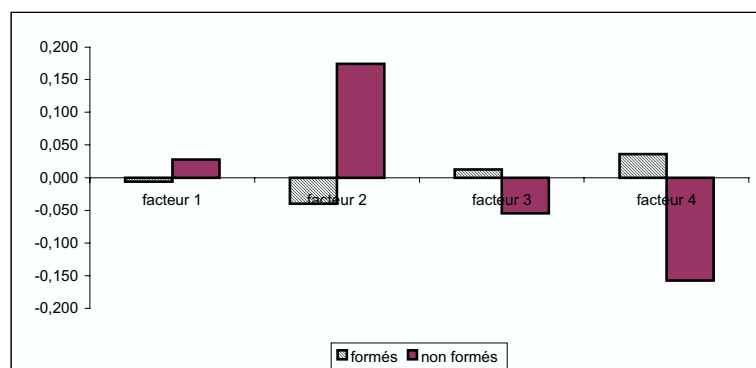
La cinquième composante est le facteur où la contribution des enseignants non formés apparaît nettement plus conséquente que celle des enseignants formés (figure). Les conceptions qui s'y opposent sont celles relatives aux facettes *maître*

instruit et *technicien* avec une prédominance de la facette *maître instruit*. C'est d'ailleurs le seul facteur pour lequel le test t est significatif ($p=0,006$) mais avec un test de Levene significatif ($p=0,000$), c'est-à-dire une non homogénéité des variances. En considérant la signification correspondant au cas de variances non homogènes entre les groupes, on observe quand même que le test t est toujours significatif ($p=0,016$). On peut donc admettre que sur le cinquième facteur se différencient significativement les enseignants formés et les enseignants non formés, ces derniers étant largement plus favorables à cette opposition avec une moyenne de 0,25 contre 0,06 (tab. 40).

Mais, les résultats de l'ACP relative à l'apprentissage du métier avaient montré le caractère transversal d'une conception centrée sur la facette du *technicien*, c'est-à-dire l'existence dans les conceptions d'un noyau « *technicien* versus *autres facettes* » du référentiel. La prédominance des contributions des enseignants non formés sur l'ensemble des cinq facteurs, pourrait s'interpréter alors comme un besoin de formalisation de leurs savoir-faire, pour ces enseignants qui ont commencé et qui continuent à travailler de manière artisanale, en apprenant essentiellement par la pratique. C'est d'ailleurs l'un des arguments que nous avons avancé pour orienter dans ce sens notre hypothèse relative à l'influence de cette variable.

- Concernant **les buts poursuivis**, on observe deux différences importantes situées sur les deuxième et quatrième facteurs (fig. 29).

Figure 29 : Moyennes scores factoriels formés/non formés sur les buts



Les différences observées sont, en toute rigueur, non significatives statistiquement pour les quatre facteurs de l'ACP sur les buts, mais présentent des tendances sur ces deuxième et quatrième facteurs, des significations très peu supérieures à 0,5 (respectivement $p=0,056$ et $p=0,084$) ; les deux groupes d'enseignants se différencient donc sensiblement sur ces composantes.

Sur le deuxième facteur s'opposent le *praticien artisan* et le *praticien réflexif*, deux modèles de professionnalité tous relatifs aux caractéristiques des situations d'enseignement chargées d'incertitude, d'imprévu, d'impondérables auxquelles il faut faire face grâce à une capacité à observer et analyser ses pratiques, mais également une capacité de nature plus artisanale et plus intuitive de bricoleur, de saisir les opportunités, de se débrouiller... Ce résultat montre encore que les enseignants non formés sont plus sensibles aux caractéristiques des situations de classe comme déjà révélé dans le cas des six variables finales et de l'apprentissage du métier.

Le quatrième facteur est caractérisé par l'opposition entre le modèle du *maître instruit* et celui du *technicien*. Bien que transposée ici au niveau des buts poursuivis, ce résultat plus présent chez les enseignants non formés traduit une fois de plus une conception du métier qui valorise des savoirs et savoir-faire formalisés.

II.2.2.3 Analyse de variance portant sur les variables initiales

Le tableau 41 présente les moyennes respectives des enseignants formés et des enseignants non formés au niveau des variables initiales sur les différentes dimensions.

Tableau 41 : Variables initiales : moyennes formés/non formés sur les trois dimensions

Variables initiales	Formés	Non formés	Sign. Test T
CAPACITES A MAITRISER			
Maître instruit (contenus à enseigner)	9,69	10,07	0,264
Maître instruit (principes et théories)	4,64	5,28	0,047
Praticien artisan (se débrouiller)	7,43	7,39	0,919
Praticien artisan (recettes et ficelles du métier)	4,95	4,89	0,857
Technicien (techniques gestion de la classe)	7,45	7,66	0,584
Technicien (questions, évaluation,...)	9,16	9,05	0,754
Praticien réflexif (observer et analyser)	6,59	6,12	0,153
Praticien réflexif (innover, adapter, solutions)	7,03	6,72	0,303
Acteur social (engagement et projets)	4,21	4,56	0,284
Acteur social (intégrer enjeux sociétaux)	5,24	4,82	0,180
Personne (relation, écoute)	5,91	6,12	0,463
Personne (développement personnel)	5,69	5,30	0,262
APPRENTISSAGE DU METIER			
Maître instruit/Apprentissage du métier	5,00	4,43	0,004
Praticien artisan/Apprentissage du métier	4,03	4,07	0,836
Technicien/Apprentissage du métier	3,06	3,09	0,833
Praticien réflexif/Apprentissage du métier	3,26	3,54	0,097
Acteur social/Apprentissage du métier	2,50	2,59	0,565
Personne/Apprentissage du métier	3,15	3,28	0,407
BUTS POURSUIVIS			
Maître instruit /But des activités	3,46	3,81	0,061
Praticien artisan /But des activités	2,08	2,24	0,254
Technicien/But des activités	4,09	4,06	0,874
Praticien réflexif /But des activités	4,01	3,67	0,046
Acteur social/But des activités	3,64	3,48	0,355
Personne /But des activités	3,72	3,75	0,880

- Au niveau des 12 items relatifs aux capacités à maîtriser, l’item *maître instruit/principes et théories sur l’enseignement* est le seul à présenter une différence significative de moyennes avec un test de Levene non significatif et donc une homogénéité des variances entre les deux groupes (tab. 42). Sur la base de ces résultats, les enseignants non formés considèrent plus que les enseignants formés que les principes et théories sur l’enseignement constituent des connaissances déclaratives fondamentales pour enseigner, une conception qui semble logique pour des enseignants n’ayant pas reçu de formation avant d’enseigner.

Tableau 42: Comparaisons moyennes formés/non formés

Dimension	Items	Signification	Moyenne FORMES	Moyenne NON FORMES	Test de Levene
Capacités	Maître instruit (Principes et théories)	0,047	4,64	5,28	0,359
Buts poursuivis	Praticien réflexif	0,046	4,01	3,67	0,811

- Sur le même tableau on constate qu'au niveau des six items de la dimension relative aux buts poursuivis, seule la facette du *praticien réflexif* différencie significativement les conceptions entre enseignants formés et enseignants non formés puisque le résultat au test de 0,004 au niveau de la facette *maître instruit/apprentissage du métier* étant associé à un test de Levene de 0,000. Les enseignants ayant reçu une formation initiale sont plus favorables à un enseignement consistant à amener les élèves à avoir des dispositions de nature réflexive et critique face aux apprentissages.

- Concernant la dimension relative à l'apprentissage du métier, les tests sont significatifs et ne permettent donc pas de déceler des différences significatives. Les différences les plus importantes se situent cependant au niveau du *maître instruit* et du *praticien artisan* plus valorisés par les non formés et au niveau du *praticien réflexif* plus valorisé par les formés (tab. 38). Ce résultat confirme en partie notre hypothèse de supposer que les enseignants non formés devraient avoir des conceptions sur le métier centré un besoin de formalisation.

Conclusion

Les analyses précédentes viennent de montrer que les enseignants n'ayant pas reçu de formation initiale ont des conceptions du métier qui, au niveau de certains modèles de professionnalité, se différencient de celles des enseignants formés.

Une lecture transversale de ces analyses révèle deux résultats essentiels :

- les enseignants non formés seraient plus sensibles à l'importance des caractéristiques des situations d'enseignement-apprentissage dans la pratique du métier ; cette tendance est révélée au niveau des ACP par les contributions qu'ils apportent à la construction de trois facteurs caractérisés par l'opposition

praticien réflexif/praticien artisan (variables finales, apprentissage, buts) , en plus du caractère transversal du modèle du *praticien artisan* au niveau des variables finales ;

- les enseignants non formés, plus que les formés, percevraient d'autre part le caractère fondamental de compétences nécessitant une formalisation de savoirs aussi bien théoriques que procéduraux à travers certains facteurs (capacités, apprentissage, buts) et au niveau de certaines variables initiales (capacités).

II.2.3 Impact de l'ancienneté dans le métier

Autant l'expérience professionnelle contribue à la maîtrise des compétences pour enseigner, mais autant également elle constitue un facteur pouvant influencer sur les conceptions du métier. Au niveau de cette question du savoir enseigner, c'est surtout les modèles de l'enseignant expert qui mettent en avant la question du temps dans l'acquisition des compétences (Berliner, 1986). Selon ce modèle, l'enseignant en début de carrière fonctionne en novice, préoccupé par l'application de règles et de procédures. C'est petit à petit qu'il apprend en fonction de la situation et devenant de plus en plus capable d'observer, d'analyser ses échecs et erreurs et arriver à développer une réflexion en action et sur l'action. Cattonar (2001), dans le cadre d'analyses plus sociologiques sur la carrière des enseignants rapporte qu'à la dernière phase de la carrière l'enseignant devient un théoricien réflexif par rapport à sa pratique (Nault, 1999).

Huberman (1984) a montré par ailleurs que les préoccupations des enseignants évoluent avec le temps en passant successivement d'une centration sur soi à une centration sur la tâche et sur les élèves. Auparavant, Fuller (1969) avait abouti à des résultats comparables puisque selon son étude, l'enseignant passerait par trois stades : une centration sur soi, une centration sur la matière et enfin une centration sur les élèves et les problèmes d'apprentissage.

En nous fondant sur l'ensemble de ces considérations, nous pouvons avancer, dans ce cadre l'hypothèse selon laquelle les enseignants les plus anciens valoriseraient plus que les moins anciens, le modèle du *praticien réflexif*. Inversement les enseignants les moins anciens dans le métier devraient avoir des conceptions sur le métier où domine encore le modèle de l'enseignant *magister*.

II.2.3.1 Analyse de variance portant sur les scores factoriels relatifs à l'ACP

Nous avons effectué une première analyse de variance avec la variable finale qui résume les trois dimensions retenues pour le contenu des conceptions. Les résultats obtenus en comparant les moyennes du tableau 43 ne révèlent aucune différence significative même avec la comparaison multiple. Le noyau de conceptions "*praticien artisan versus cinq autres facettes du référentiel*", mis en évidence dans le cas de cette ACP (tab. 20), ne semble pas être influencé par l'ancienneté, compte tenu de ces résultats.

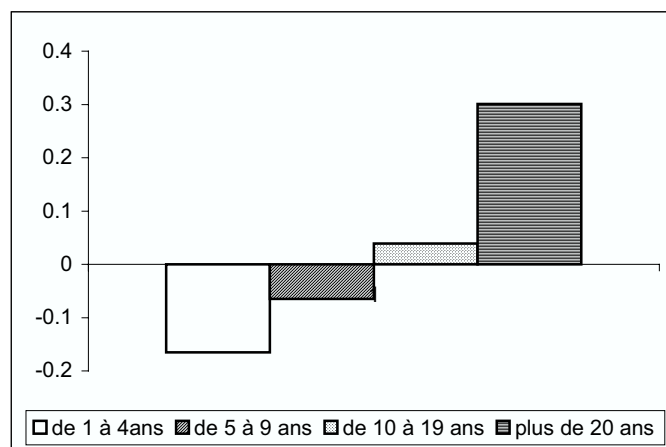
Nous avons ensuite procédé à des analyses de variance séparément au niveau de chacune des trois dimensions que sont les capacités à maîtriser, l'apprentissage du métier et les buts poursuivis dans les activités d'enseignement en comparant les moyennes du tableau 40.

Tableau 43 : Moyennes en fonction de l'ancienneté : scores factoriels sur les ACP

Facteurs »	Ancienneté (variable indépendante)							
	De 1 à 4 ans		De 5 à 9 ans		De 10 à 19 ans		20 ans et plus	
	moyenne	écart-type	moyenne	écart-type	moyenne	écart-type	moyenne	écart-type
SIX VARIABLES FINALES								
Facteur 1 (RE/AR)	-0,13	(0,96)	0,07	(1,00)	0,00	(1,00)	0,11	(1,06)
Facteur 2 (PE/AR)	-0,02	(0,99)	-0,03	(1,01)	0,11	(0,99)	-0,13	(1,02)
Facteur 3 (AS/AR)	-0,10	(0,96)	-0,10	(0,99)	0,07	(1,01)	0,19	(1,03)
Facteur 4 (MI/AR)	-0,05	(0,97)	-0,04	(1,00)	0,01	(1,00)	0,12	(1,06)
Facteur 5 (TE/AR)	-0,04	(1,01)	0,10	(1,00)	0,01	(1,03)	-0,09	(0,94)
CAPACITES A MAITRISER								
Facteur 1 (TE/RE)	-0,08	(0,96)	-0,01	(1,02)	0,07	(1,01)	0,05	(1,02)
Facteur 2 (MIC+REO/AS)	-0,17	(0,91)	-0,07	(1,02)	0,04	(1,01)	0,30	(1,04)
Facteur 3 (ARD/MIP)	0,03	(0,97)	-0,10	(0,99)	0,04	(1,05)	0,02	(0,97)
Facteur 4 (PER/MIP)	0,09	(0,96)	-0,03	(0,94)	-0,09	(1,06)	0,05	(1,05)
Facteur 5 (PED/ASE)	-0,01	(1,01)	0,15	(1,02)	-0,08	(0,97)	-0,07	(0,99)
Facteur 6 (ARF/TEP)	0,02	(1,01)	-0,08	(1,01)	0,02	(1,00)	0,05	(0,99)
APPRENTISSAGE DU METIER								
Facteur 1 (RE/TE)	0,00	(0,96)	0,10	(1,01)	-0,01	(0,99)	-0,14	(1,06)
Facteur 2 (AR/TE)	0,04	(1,00)	-0,06	(1,01)	-0,05	(1,01)	0,11	(0,97)
Facteur 3 (PE/TE)	0,00	(1,03)	-0,03	(1,01)	0,03	(0,98)	-0,02	(0,99)
Facteur 4 (AS/TE)	-0,11	(1,00)	0,05	(0,98)	0,04	(0,95)	0,04	(1,10)
Facteur 5 (MI/TE)	0,04	(1,02)	-0,09	(0,90)	-0,06	(1,02)	0,17	(1,07)
BUTS POURSUIVIS								
Facteur 1 (PE/TE)	0,00	(1,02)	-0,04	(1,04)	-0,04	(0,97)	0,14	(0,97)
Facteur 2 (RE/AR)	-0,01	(1,03)	0,03	(1,04)	0,01	(1,00)	-0,05	(0,91)
Facteur 3 (AS/TE)	0,00	(0,98)	-0,05	(0,95)	0,01	(1,03)	0,07	(1,06)
Facteur 4 (MI/TE)	-0,01	(0,97)	0,00	(1,03)	0,01	(1,02)	0,00	(0,98)

La comparaison des moyennes des scores factoriels en fonction de l'ancienneté a donné un seul cas de différence significative ($p=0,004$) observé au niveau du deuxième facteur de l'ACP relative aux capacités (tab. 43 et fig. 30).

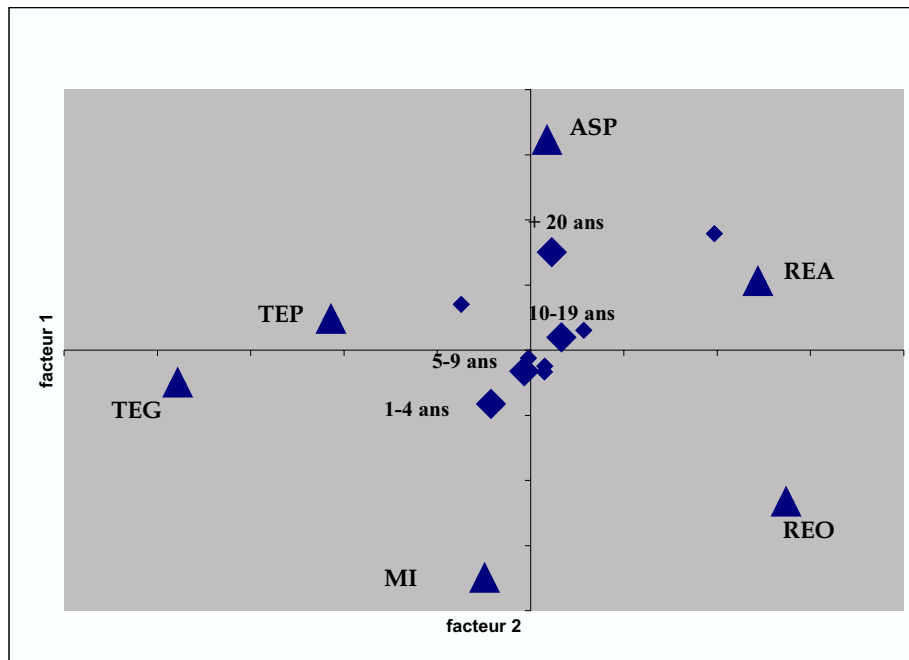
Figure 30 : Moyennes en fonction de l'ancienneté sur le premier facteur de l'ACP sur les capacités



Une comparaison multiple avec test de Scheffe à 0,1 montre que les différences de moyenne significative se trouvent entre les enseignants qui ont fait moins de 5 ans de carrière et ceux qui ont dépassé 20 ans de carrière. On voit d'après le tableau 43 que la moyenne des moins anciens est de -0,17 alors que celle des plus anciens est de 0,30.

Etant donné que ce deuxième facteur est expliqué par l'opposition entre le modèle de *l'acteur social* (les 2 items) et les deux items *maître instruit/contenus à enseigner* et *praticien réflexif/observer, analyser ses pratiques*, l'examen du graphe de la figure 31 permet de constater que les enseignants ayant plus de vingt ans de carrière intègrent plus la facette *acteur social* dans leurs pratiques enseignantes alors que les enseignants ayant fait moins de cinq ans de service sont encore très préoccupés par les contenus à enseigner. Ces derniers considèrent donc à un degré moindre l'importance pour un enseignant de tenir compte des enjeux socio-économiques, culturels, sociétaux liés aux pratiques éducatives comme si les actes d'enseignement qu'ils posent ne s'arrêteraient qu'à la réalisation des objectifs classiques d'apprentissage qu'ils se sont fixés.

Figure 31: Capacités /Plan construit sur (facteur 1/facteur 2), moyennes par ancienneté



Légende :

MIC : maître instruit/contenus ; TEG : technicien/gestion ; TEP : technicien/pédagogie
 REA : réflexif/adapter ; REO : réflexif/observer, analyser ; ASP : acteur social/projets

Le graphe permet d'ailleurs d'aller plus loin dans la comparaison et de constater que les enseignants ayant plus de dix ans de service mettent plus en valeur le modèle du praticien réflexif que ceux qui ont moins de dix ans de carrière qui sont plus proches de conceptions valorisant le *maître instruit* et le *technicien*.

II.2.3.3 Analyse de variance portant sur les variables initiales

Les cas de différences significatives mises en évidence sont tous au niveau d'items relatifs aux capacités et pas au niveau de l'apprentissage et des buts. Les items en question sont ceux du *maître instruit/contenus à enseigner* et de *l'acteur social/intégrer les enjeux sociétaux*. Le tableau 44 donne les moyennes des différentes catégories au niveau de chacune des dimensions.

Tableau 44 Variables initiales/moyennes en fonction de l'ancienneté

Variables initiales	1-4 ans	5-9 ans	10-19 ans	Plus 20 ans
CAPACITES A MAITRISER				
Maître instruit (contenus à enseigner)	10,27	9,73	9,77	8,96
Maître instruit (Principes et théories)	4,8	4,77	4,89	4,46
Praticien artisan (se débrouiller)	7,22	8,13	7,25	6,98
Praticien artisan (recettes et ficelles du métier)	4,78	4,82	5,05	5,18
Technicien (techniques gestion de la classe)	7,89	7,38	7,27	7,38
Technicien (questions, évaluation, préparation,...)	9,07	8,86	9,3	9,4
Praticien réflexif (observer et analyser ses pratiques)	6,47	6,52	6,6	6,4
Praticien réflexif (innover, adapter, solutions)	7,01	6,71	7,23	6,89
Acteur social (engagement et projets en commun)	4,01	4,2	4,42	4,6
Acteur social (intégrer enjeux sociétaux)	4,93	4,8	5,21	6
Personne (relation, écoute)	6,23	5,97	5,75	5,79
Personne (développement personnel)	5,31	6,12	5,28	5,98
APPRENTISSAGE DU METIER				
Maître instruit/ Apprentissage du métier	4,87	4,99	4,95	4,69
Praticien artisan/ Apprentissage du métier	4,03	4,07	4,07	3,96
Technicien/ Apprentissage du métier	3,18	2,88	2,96	3,33
Praticien réflexif/ Apprentissage du métier	3,35	3,42	3,27	3,18
Acteur social/ Apprentissage du métier	2,38	2,54	2,55	2,64
Personne/ Apprentissage du métier	3,2	3,1	3,2	3,2
BUTS POURSUIVIS				
Maître instruit /But des activités	3,53	3,55	3,51	3,5
Praticien artisan /But des activités	2,2	2,11	2,1	1,97
Technicien/But des activités	4	4,22	4,16	3,9
Praticien réflexif /But des activités	4,05	3,87	3,92	3,93
Acteur social/But des activités	3,56	3,55	3,63	3,74
Personne /But des activités	3,65	3,7	3,67	3,96

Ces résultats révélés par le test de Scheffe sont conformes à ceux obtenus avec les scores factoriels. Les différences significatives en question, révèlent que les enseignants les plus anciens (plus de 20 ans de carrière) intègrent plus les enjeux sociétaux que ceux qui ont fait moins de cinq ans ($p=0,045$) et ceux qui ont entre cinq et dix ans ($p=0,020$) alors que les enseignants ayant moins de cinq ans de carrière privilégient la maîtrise de contenus ($p=0,016$).

Conclusion

Ces observations recourent le sens que nous avons donné à notre hypothèse et sont compatibles avec les conclusions de certaines recherches (Fuller, 1969 ; Huberman, 1984) qui ont sous-tendu l'argumentation que nous avons développée à propos de l'orientation de cette hypothèse : des enseignants de moins en moins centrés sur les contenus avec le temps et de plus en plus préoccupés par la réflexion sur la tâche. Il

s'agit également de résultats en accord avec les points de vue de Berliner (1986) dans le modèle de l'enseignant expert qu'il propose.

II.2.4 Impact du type d'établissement

La question problème relative à cette partie s'interroge sur l'impact du type d'établissement sur les conceptions des enseignants dans le référentiel de l'enseignant professionnel d'abord parce que nous avons interrogé trois groupes principaux définis en fonction du type d'établissement : les enseignants de l'enseignement public, les enseignants de l'enseignement privé catholique et les enseignants de l'enseignement privé laïc. Dans une perspective plus sociologique, il s'agit de l'influence du milieu dans la construction de l'identité professionnelle, et d'une manière plus générale de l'influence du contexte sur les conceptions, contexte défini comme « le contexte concret et matériel, les structures spatiales et temporelles dans lesquelles s'inscrivent la situation éducative et les interactions ; l'organisation et son mode de fonctionnement qui régule un ensemble de personnes et de groupes en interaction ; et enfin l'institution qui la fonde symboliquement » (Cattonar, 2001, p. 23).

Au niveau de l'enseignement secondaire, les enseignants du privé laïc ne constituent pas un corps distinct en ce sens que les professeurs de l'enseignement public interviennent beaucoup dans ce type d'établissement en marge de leurs prestations dans le public. C'est dans le privé catholique qu'on observe une longue tradition d'enseignement privé avec une structure organisationnelle indépendante, un corps de professeurs, un syndicat... On peut donc s'attendre à une véritable culture organisationnelle liée à l'appartenance à un type d'établissement donné et une influence sensible sur les conceptions sur le métier.

La comparaison entre l'enseignement privé catholique et l'enseignement public nous avait permis de dégager essentiellement le caractère très formalisé, rigide et bureaucratique de la gestion des établissements privés, nous pouvons penser que les

enseignants issus de ce milieu soient marqués par des modèles de professionnalité ciblant la formalisation, l'application de règles et procédures... Les enseignants du public évoluant dans milieu plus souple en termes de supervision, de contrôle et de relations entre enseignants et gestionnaires de l'établissement seraient plutôt plus sensibles à des modèles de professionnalité moins formalisants.

II.2.4.1 Analyse de variance avec les scores factoriels

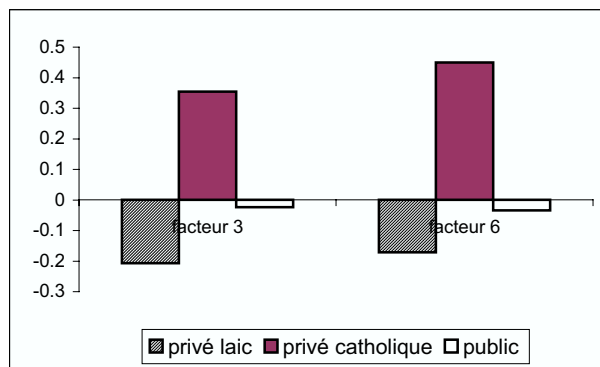
Le même schéma que dans les recherches d'impact précédentes a été adopté ici : des analyses de variance sur les différents scores factoriels obtenus respectivement avec les six variables finales, les capacités à maîtriser, l'apprentissage du métier, les buts poursuivis. Les moyennes respectives en fonction du type d'établissement sont répertoriées sur le tableau 45.

Tableau 45 : moyennes en fonction du type d'établissement : scores factoriels de l'ACP sur les capacités

FACTEURS	Type d'établissement (variable indépendante)					
	Enseignement privé laïc		Enseignement Privé catholique		Enseignement public	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
VARIABLES FINALES						
Facteur 1 (RE/AR)	-0,07	(0,98)	-0,25	(1,08)	0,02	(0,99)
Facteur 2 (PE/AR)	0,07	(1,16)	-0,10	(0,96)	0,01	(1,00)
Facteur 3 (AS/AR)	-0,01	(0,74)	0,27	(1,02)	-0,02	(1,00)
Facteur 4 (MI/AR)	-0,11	(1,02)	-0,01	(1,05)	0,00	(1,00)
Facteur 5 (TE/AR)	-0,03	(0,98)	-0,06	(0,89)	0,01	(1,01)
CAPACITES A MAITRISER						
Facteur 1 (TE/RE)	0,02	(0,87)	0,19	(0,95)	-0,02	(1,01)
Facteur 2 (MIC+REO/AS)	-0,23	(0,75)	0,21	(0,91)	-0,01	(1,01)
Facteur 3 (ARD/MIP)	-0,21	(1,02)	0,35	(1,07)	-0,02	(0,99)
Facteur 4 (PER/MIP)	-0,16	(1,01)	0,14	(1,04)	-0,01	(1,00)
Facteur 5 (PED/ASE)	0,01	(1,04)	0,01	(1,04)	0,00	(1,01)
Facteur 6 (ARF/TEP)	-0,17	(1,18)	0,45	(0,80)	-0,03	(1,00)
APPRENTISSAGE DU METIER						
Facteur 1 (RE/TE)	0,27	(0,78)	0,21	(1,12)	-0,03	(0,99)
Facteur 2 (AR/TE)	-0,21	(0,95)	0,08	(1,05)	0,00	(1,00)
Facteur 3 (PE/TE)	-0,09	(1,11)	0,03	(1,04)	0,00	(1,00)
Facteur 4 (AS/TE)	0,18	(1,18)	0,21	(0,96)	-0,02	(1,00)
Facteur 5 (MI/TE)	-0,22	(0,93)	-0,07	(0,97)	0,01	(1,01)
BUTS POURUIVIS						
Facteur 1 (PE/TE)	-0,35	(0,88)	0,06	(1,11)	0,01	(0,99)
Facteur 2 (RE/AR)	0,30	(1,24)	-0,02	(0,91)	-0,01	(1,00)
Facteur 3 (AS/TE)	0,09	(0,98)	0,03	(1,08)	-0,01	(1,00)
Facteur 4 (MI/TE)	-0,05	(0,97)	0,16	(0,91)	-0,01	(1,01)

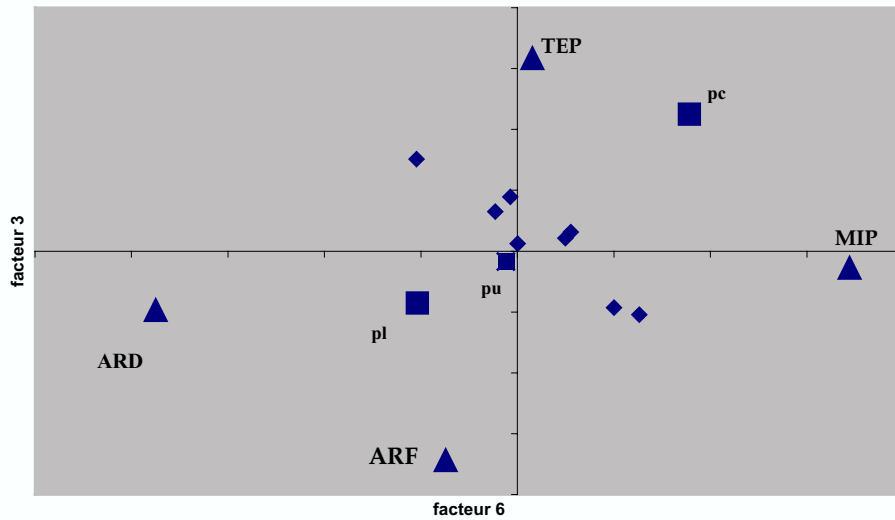
L'ensemble des tests effectués avec les scores factoriels a donné deux cas de différences significatives qui se situent tous au niveau de l'ACP effectuée avec les items relatifs aux capacités jugées fondamentales pour enseigner. Les moyennes statistiquement différentes se retrouvent au niveau des troisième et sixième facteurs entre les enseignants du privé et ceux du public. Pour le troisième facteur, les moyennes au niveau du score factoriel, sont respectivement 0,35 et -0,02 avec un test de Scheffe significatif à $p=0,048$, alors que pour le sixième facteur ces résultats deviennent 0,45 et -0,03 avec une signification $p=0,009$. Statistiquement donc, les enseignants de l'enseignement privé catholique contribuent significativement plus que les enseignants du public à la construction du troisième facteur et du sixième facteur (figure 32).

Figure 32 : Moyennes par type d'établissement : Troisième et sixième facteurs de l'ACP sur les capacités



La figure 33 est obtenue en croisant les troisième et sixième facteurs afin de mieux situer les enseignants en fonction du type d'établissement et des items les plus corrélés à ces facteurs.

Figure 33 : Plan principal facteur 3 X facteur 6 de l'ACP sur les 12 items des capacités



Légende :

pl : Privé laïc pc : Privé catholique pu : Public

On en a déduit les deux interprétations suivantes :

- concernant le troisième facteur, les enseignants de l'enseignement privé catholique ont les conceptions du métier centrées sur la facette du *maître instruit/principes et théories sur l'enseignement* alors que ceux du public et du privé laïc sont plutôt pour un enseignement plus guidé par le sens de la débrouillardise et de la recherche de solutions fondées sur l'opportunisme, véhiculé par l'item *praticien artisan/se débrouiller et saisir les opportunités* ;
- au niveau du sixième facteur, on voit que les enseignants du privé catholique sont encore plus sensibles à l'aspect formel dans les processus éducatifs puisqu'ils militent pour une maîtrise de *techniques pédagogiques* pour faire face aux tâches d'enseignement là où ceux du public et même du privé laïc mettent l'accent sur une *pratique artisanale* fondée sur l'accumulation de recettes et ficelles acquises sur le terrain de la pratique.

La valorisation de modèles sous-tendus par la rationalité et le formalisme par les enseignants du privé peut s'expliquer par l'effet de l'environnement dans la construction des conceptions chez l'individu. Comme nous l'avons signalé dans les caractéristiques du contexte, il s'agit d'enseignants qui évoluent dans un système très

bureaucratique avec une organisation dont le fonctionnement est régi par un ensemble de procédures de travail, règles et de principes à faire respecter aussi bien par les élèves que par le personnel enseignant. Par contre, ceux du public travaillent dans un environnement où les moyens font souvent défaut et où la gestion du système est plus souple et comporte beaucoup de laisser-aller ; ce qui peut expliquer la valorisation du modèle du *praticien artisan* au niveau de ce groupe d'enseignants, les représentations des enseignants pouvant être le produit direct des conditions de travail et du climat culturel dans lequel ils évoluent.

II.2.4.2 Analyse de variance avec les variables initiales

Deux différences significatives sont mises en évidence dans le cas des variables initiales. Il s'agit de l'*item praticien artisan/se débrouiller* et de l'*item acteur social/intégrer les enjeux sociétaux*. Ces items sont relatifs aux capacités à maîtriser comme dans le cas de l'analyse des scores factoriels et les différences observées se situent encore entre les enseignants du public et ceux du privé catholique (tab. 46).

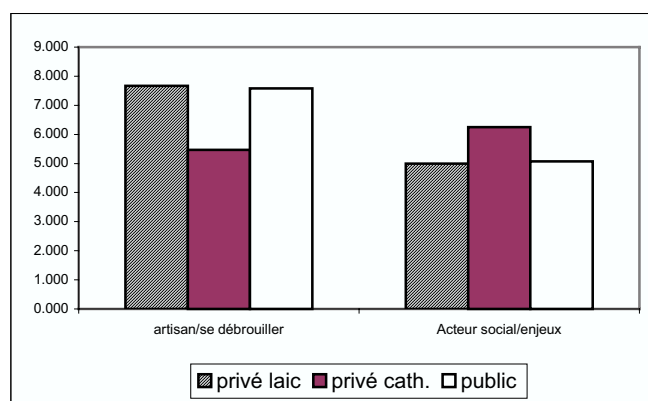
Tableau 46 : Variables initiales relatives aux 12 items des capacités : moyennes par type d'établissement

Items relatifs à la dimension des « capacités »	Type d'établissement (variable indépendante)					
	Enseignement privé laïc		Enseignement Privé catholique		Enseignement public	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Praticien artisan (Se débrouiller)	7,67	(3,79)	5,46	(4,06)	7,59	(3,73)
Acteur social (Intégrer les enjeux sociétaux)	5,00	(3,49)	6,24	(2,46)	5,07	(2,82)

La figure 34 montre ainsi que les enseignants du privé catholique conçoivent encore moins que ceux du public que l'enseignant doit fonctionner comme un artisan qui se débrouille et qui sait saisir les opportunités. Les moyennes sont de 5,46 pour les enseignants du privé catholique et de 7,59 pour ceux du public avec une signification au test de Scheffe de 0,003 au niveau de l'*item praticien artisan/se débrouiller*. Ce résultat confirme le résultat observé avec l'analyse de variance sur les scores qui a

déjà montré que ce modèle de professionnalité est une caractéristique des enseignants du public et même du privé laïc. Nous l'avons interprété en relation avec les spécificités de leurs conditions de travail. En effet, comme le souligne Casalfiore (2002), « la situation géographique de l'établissement, les locaux, le matériel pédagogique, la taille des groupes-classes sont autant d'éléments qui se combinent de multiples façons pour produire des espaces singuliers de travail avec lesquels les enseignants doivent composer » (p. 213) et qui par conséquent peuvent influencer perceptiblement sur leurs conceptions du métier.

Figure 34 : Moyennes en fonction du type d'établissement : variables initiales/Capacités



La deuxième observation concernant l'item *acteur social/intégrer les enjeux sociétaux* n'a pas été révélée par l'examen des scores factoriels. La différence significative ($p=0,038$) est en faveur des enseignants du privé catholique qui valorisent plus que ceux du public, l'intégration des enjeux sociétaux dans les pratiques éducatives. Ici également des caractéristiques du système peuvent l'expliquer. C'est un système dans lequel l'enseignant est très contrôlé par l'administration, par les élèves et surtout par les parents d'élèves qui ont en général beaucoup de poids dans la gestion et le fonctionnement. Il y a beaucoup de visibilité entre et beaucoup d'interactions les différents pôles de partenaires de l'école que sont enseignants, apprenants, administration et parents d'élèves.

En conclusion, la comparaison en fonction du type d'établissement a finalement révélé que les enseignants de l'enseignement privé catholique valorisent les modèles du technicien, du maître instruit/principes et théories sur l'enseignement et l'acteur

social, alors que ceux du public se distinguent au niveau surtout du modèle du praticien artisan aussi bien pour l’item relatif à « recettes et ficelles du métier » qu’à l’item « se débrouiller, saisir les opportunités ».

Conclusion

Les analyses qui viennent d’être effectuées ont consisté à identifier l’influence de certaines caractéristiques des enseignants sur leurs conceptions sur le métier. Ces analyses ont été faites d’abord, pour déterminer cette influence dans la construction des facteurs au niveau des analyses en composantes principales, ensuite au niveau des variables initiales pour mieux situer leur impact sur les modèles de professionnalité du cadre de référence.

Les résultats les plus significatifs semblent être au niveau de l’impact de la discipline enseignée et du type d’établissement. Les différences observées dans le cas de la discipline enseignée sont essentiellement une différence entre enseignants de discipline scientifiques et enseignants de disciplines littéraires. Au niveau du type d’établissement, on perçoit également une dichotomie, puisque les différences les plus significatives sont mises en évidence entre les enseignants du privé catholique et le groupe constitué par les enseignants du public et ceux du privé laïc.

Pour être en accord avec notre hypothèse centrale fondée sur la dichotomie anciennes et nouvelles professionnalités, nous avons poursuivi la recherche des l’impact des caractéristiques individuelles sur les conceptions sur le métier avant de tester l’hypothèse relative à la comparaison entre les formateurs et les enseignants.

II.2.5. Impact des caractéristiques des enseignants dans la dichotomie "Anciennes professionalités/Nouvelles professionalités"

Introduction

Les comparaisons effectuées avec les scores factoriels ont permis de situer les conceptions des enseignants en fonction des caractéristiques individuelles retenues sur la construction des facteurs et sur les variables initiales au niveau de chacune des trois dimensions des conceptions : capacités, apprentissage et buts. Pour mieux situer ces enseignants en relation avec notre hypothèse centrale, nous avons prolongé l'exploitation des variables initiales pour déterminer l'influence de ces caractéristiques dans le sens "anciennes professionnalisés" *versus* "nouvelles professionalités". Les calculs de moyennes ont fourni le tableau 47.

Tableau 47 : Moyennes "anciennes professionalités/nouvelles professionalités" en fonction des caractéristiques individuelles

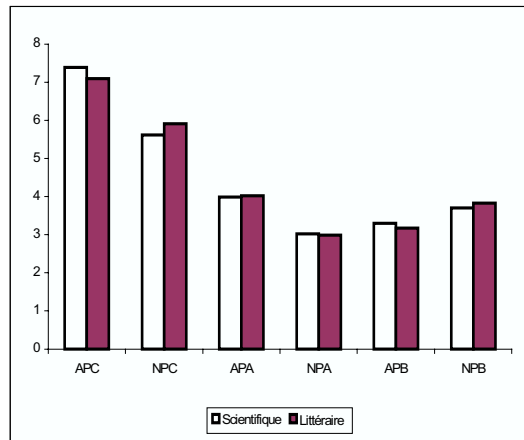
VARIABLES INDEPENDANTES	DIMENSIONS						Les trois dimensions réunies	
	Capacités à maîtriser		Apprentissage du métier		Buts poursuivis			
	AP	NP	AP	NP	AP	NP	AP	NP
DISCIPLINE ENSEIGNÉE								
Sciences physiques	7,40	5,60	4,00	3,00	3,22	3,78	4,87	
Mathématiques	7,35	5,65	3,97	3,03	3,37	3,63	4,89	4,10
Histoire -Géographie	7,12	5,88	4,01	2,99	3,22	3,78	4,79	4,21
Français	7,03	5,97	4,02	2,98	3,14	3,86	4,73	4,26
DISCIPLINE SCIENTIFIQUE/LITTÉRAIRE								
Scientifiques	7,39	5,61	3,98	3,02	3,30	3,70	4,89	4,11
Littéraires	7,09	5,91	4,02	2,98	3,17	3,83	4,76	
FORMATION INITIALE								
Formés	7,22	5,78	4,03	2,97	3,21	3,79	4,82	4,18
Non formés	7,39	5,61	3,86	3,14	3,37	3,63	4,87	4,13
TYPE D'ÉTABLISSEMENT								
Enseignement privé laïc	7,38	5,62	3,93	3,07	3,51	3,49	4,94	4,06
Enseignement Privé catholique	6,81	6,19	3,82	3,18	3,15	3,85	4,59	
Enseignement public	7,29	5,71	4,02	2,98	3,24	3,76	4,85	4,15
ANCIENNETÉ DANS LE MÉTIER								
ancienneté de 1 à 4 ans	7,34	5,66	4,03	2,98	3,25	3,76	4,87	4,13
ancienneté de 5 à 9 ans	7,28	5,72	3,98	3,02	3,29	3,71	4,85	4,15
ancienneté de 10 à 19 ans	7,25	5,75	3,99	3,01	3,26	3,74	4,84	4,17
ancienneté de 20 ans et plus	7,06	5,94	3,99	3,01	3,12	3,88	4,72	4,28

- Influence de la discipline

Les différences entre les moyennes sont relativement faibles au niveau des conceptions de l'apprentissage du métier en fonction de l'appartenance disciplinaire.

On constate que les tendances sont les mêmes dans le cas des conceptions relatives aux capacités à maîtriser et des buts poursuivis pour le regroupement disciplines scientifiques/disciplines littéraires : les enseignants des disciplines scientifiques ont dans les deux cas, des conceptions dominées par les anciennes professionnalités tandis qu'inversement également, les enseignants littéraires valorisent plus les modèles relatifs aux nouvelles professionnalités (Figure 35). La différence la plus significative entre scientifiques et littéraires se trouve au niveau des buts poursuivis avec $p=0,06$ aussi bien pour les anciennes professionnalités que pour les nouvelles. Au niveau même des disciplines, cette différence est significative entre les enseignants de français et ceux de sciences dans le cas des capacités à maîtriser : $p=0,07$ entre ceux de français et ceux mathématiques et $p=0,03$ avec ceux de sciences physiques ici également aussi bien pour les anciennes professionnalités que pour les nouvelles. Le seuil de $p=0,09$ est d'autre part observé au niveau des buts entre enseignants de français et enseignants de mathématiques concernant les anciennes professionnalités. Cette tendance est donc en adéquation avec ce que les comparaisons précédentes ont déjà montré : les enseignants de sciences plus présents dans la valorisation des modèles tels que le *maître instruit/contenu*, le *praticien artisan* et le *technicien*, là où les professeurs d'histoire géographie se sont distingués au niveau du modèle de *l'acteur social* et ceux de français au niveau de la facette *personne*. La moyenne sur l'ensemble des trois dimensions confirme la tendance que les professeurs de disciplines scientifiques ont d'après nos résultats des conceptions du métier plus orientées sur des modèles relatifs aux anciennes professionnalités.

Figure 35 : Variables initiales :moyennes "scientifiques/littéraires"

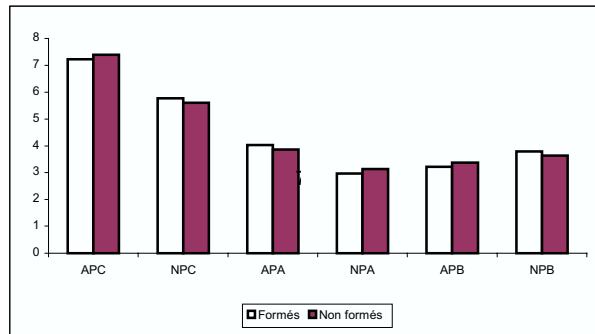


Légende : APC : anciennes professionnalités/capacités NPC : nouvelles professionnalités/capacités
 APA : anciennes professionnalités/apprentissage NPC : nouvelles professionnalités/apprentissage
 APB : anciennes professionnalités/buts NPB : nouvelles professionnalités/buts

- Influence de la formation initiale

La figure 36 montre que les enseignants n'ayant pas reçu de formation initiale ont des conceptions sur le métier dominées par les anciennes professionnalités au niveau des capacités et des buts. Ce sont des enseignants qui au niveau des ACP, se sont révélés effectivement plus sensibles que ceux qui sont formés à la nécessité de compétences fondées sur des connaissances formalisées (*maître instruit et technicien*). Au niveau de l'apprentissage, les tendances sont inversées : les enseignants non formés sont plus marqués par les nouvelles professionnalités. Nous l'attribuons à la façon avec laquelle ils ont appris le métier. Le contact direct où l'interaction avec les situations éducatives tant au plan de la classe, de l'établissement et même au-delà, doit être certainement déterminant dans leurs perceptions du métier, puisque les modèles de l'enseignant dans le cas de ces nouvelles professionnalités présentent plus d'interactivité avec l'environnement. La dernière colonne du tableau 44 révèle que sur la base des trois dimensions réunies, les enseignants non formés valorisent majoritairement les anciennes professionnalités, c'est-à-dire les modèles du *maître instruit, du technicien, et du praticien artisan*. On notera cependant que les différences observées ne sont pas significatives.

Figure 36 : Variables initiales : moyennes "formés/non formés"

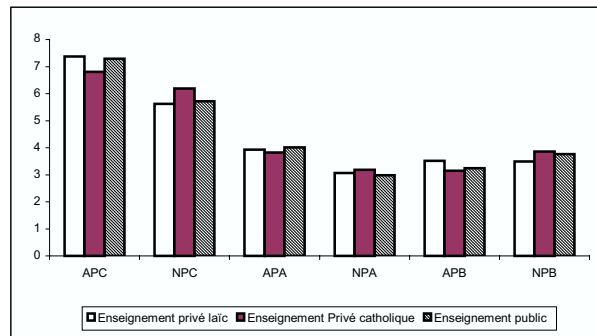


Légende : cf. fig. 35

- Influence du type d'établissement

Concernant la variable type d'établissement, nous remarquons que les enseignants du privé catholique ont dans les trois dimensions, des moyennes inférieures à celles des deux autres groupes au niveau des anciennes professionnalités (fig. 37). Les nouvelles professionnalités présentent la tendance inverse ; les enseignants de cette catégorie ont cette fois des moyennes supérieures. Globalement, les conceptions des enseignants du public et du privé laïc sur le métier sont dominées par les modèles de professionnalités du *maître instruit*, du *technicien*, et du *praticien artisan*, alors que celles des enseignants du privé catholique mettent en avant les modèles *relatifs au praticien réflexif*, à *l'acteur social* et à *la personne*. Cette tendance est bien confirmée par les moyennes calculées sur l'ensemble des trois dimensions (tab. 47), avec des différences significatives entre enseignants du privé catholique et enseignants du public ($p=0,02$) au niveau des capacités, aussi bien pour les anciennes professionnalités que pour les nouvelles.

Figure 37 : Variables initiales : moyennes par type d'établissement



Légende : cf. Fig. 35

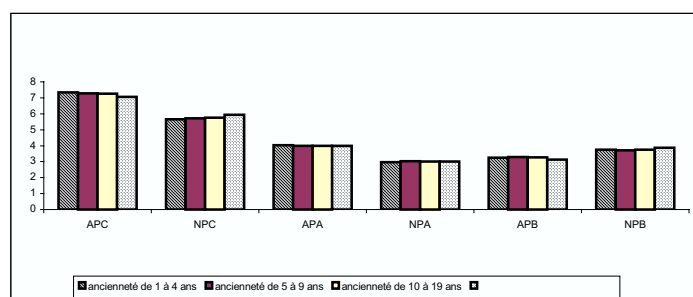
- Influence de l'ancienneté dans le métier

Les comparaisons par dimension révèlent (fig. 38) :

- des différences de moyennes presque imperceptibles sur l'apprentissage du métier,
- des conceptions valorisant les anciennes professionnalités avec des moyennes décroissantes des enseignants moins anciens aux plus anciens, et inversement pour les nouvelles professionnalités,
- que les enseignants ayant plus de 20 ans de carrière ont des conceptions où dominent les modèles relatifs aux nouvelles professionnalités dans le cas des buts poursuivis.

Le tableau 44 montre enfin, d'une manière générale que moins on est ancien et plus on est porté vers les anciennes professionnalités, et que plus on est ancien et plus on valorise les modèles nouveaux de professionnalités.

Figure 38. Variables initiales : moyennes en fonction de l'ancienneté



Conclusion

On retiendra surtout de ces analyses

- l'absence de différences significatives entre enseignants formés et enseignants n'ayant pas reçu de formation initiale ;
- les enseignants de sciences valorisant les anciennes professionnalités et ceux de lettres valorisant les nouvelles professionnalités ;
- les conceptions des enseignants de l'enseignement privé catholique plus dominées par des modèles relatifs aux nouvelles professionnalités que ceux du public.

II.2.6 Impact du niveau d'intervention : formateurs/enseignants

L'hypothèse de recherche qui fait intervenir l'échantillon des formateurs stipule que ces derniers ont des conceptions sur le métier dominées par les modèles nouveaux de professionnalités, plus que les enseignants de l'enseignement moyen et secondaire, en partant du principe selon lequel les formateurs et chercheurs sont en général les premiers informés de ces tendances actuelles sur la professionnalisation des enseignants et sur le modèle de l'enseignant professionnel.

L'échantillon des formateurs d'enseignants compte 32 sujets également répartis sur quatre départements de l'École normale supérieure de Dakar chargés respectivement de la formation de professeurs de sciences physiques, de mathématiques, d'histoire-géographie, et de français. Nous avons ainsi reproduit les mêmes disciplines que dans l'échantillon des professeurs de lycée et collège, compte tenu de l'hypothèse relative à une comparaison entre formateurs et enseignants de l'enseignement moyen et secondaire. Nous avons également utilisé le même instrument de recueil de données qu'avec les professeurs de lycée et collège.

Signalons d'autre part que le nombre de 32 sujets ne nous autorise pas à procéder à une ACP si nous voulons toujours respecter les conditions énoncées par Gorsuch (1983) et Bryman et Cramer (1997) : pas moins de 5 sujets par variable et pas moins

de 100 sujets par analyse. Puisqu'au niveau des questions de comparaison, nous avons trouvé une compatibilité satisfaisante entre les résultats obtenus avec les scores factoriels et ceux obtenus avec les variables initiales, nous procéderons donc uniquement à un traitement direct sur les variables initiales dans le cas des formateurs.

Que révèlent les données quant aux conceptions des formateurs en référence au modèle de l'enseignant professionnel utilisé dans cette recherche ? En quoi leurs conceptions sur le métier diffèrent-elles de celles des enseignants de l'enseignement moyen et secondaire ?

Mais également à quels résultats devrait-on s'attendre quant au sens des différences éventuelles entre formateurs et enseignants ?

II.2.6.1 Cas des variables initiales

Pour répondre à cette question nous avons exploité le tableau 48 qui reprend les résultats sur les trois dimensions des conceptions ayant servi de base à ce travail.

Tableau 48 : Variables initiales : moyennes obtenues sur les trois dimensions

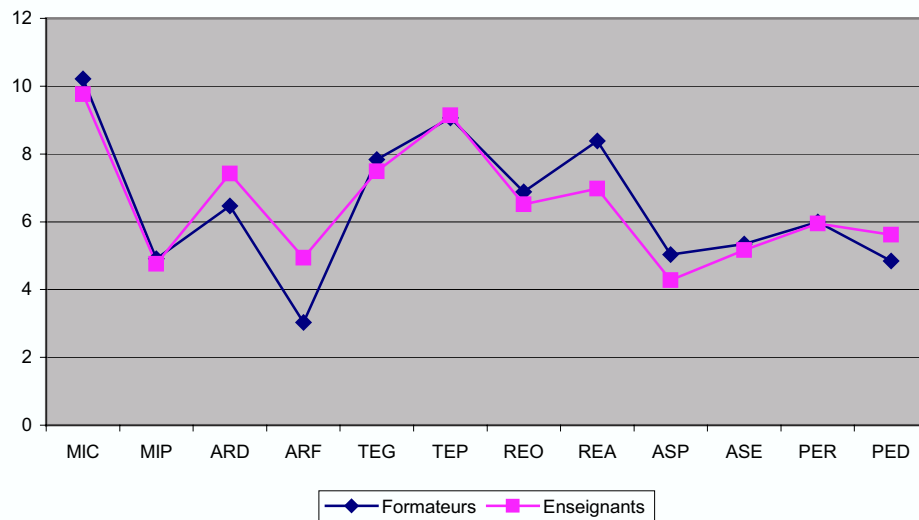
Variables initiales	Formateurs	Professeurs
CAPACITES A MAITRISER		
Maître instruit (contenus à enseigner)	10,22	9,76
Maître instruit (principes et théories)	4,91	4,76
Praticien artisan (se débrouiller)	6,47	7,42
Praticien artisan (recettes et ficelles du métier)	3,03	4,94
Technicien (techniques pour gestion de la classe)	7,84	7,49
Technicien (questions, évaluation, préparations...)	9,06	9,14
Praticien réflexif (observer et analyser ses pratiques)	6,88	6,51
Praticien réflexif (innover, adapter, solutions)	8,38	6,98
Acteur social (engagement et projets en commun)	5,03	4,28
Acteur social (intégrer enjeux sociétaux)	5,34	5,16
Personne (relation, écoute)	6,00	5,95
Personne (développement personnel)	4,84	5,62
APPRENTISSAGE DU METIER		
Maître instruit/Apprentissage du métier	5,28	4,89
Praticien artisan/Apprentissage du métier	3,88	4,04
Technicien/Apprentissage du métier	2,97	3,07
Praticien réflexif/Apprentissage du métier	3,72	3,32
Acteur social/Apprentissage du métier	2,25	2,52
Personne/Apprentissage du métier	2,91	3,17
BUTS POURSUIVIS		
Maître instruit/But des activités	3,56	3,53
Praticien artisan/But des activités	1,50	2,11
Technicien/But des activités	3,94	4,09
Praticien réflexif/But des activités	4,44	3,95
Acteur social/But des activités	3,47	3,61
Personne/But des activités	4,09	3,72

- Ces résultats montrent d'abord que le modèle du *maître instruit* est très valorisé par les formateurs dans les capacités à maîtriser et au niveau de l'apprentissage du métier. Si on se réfère aux critères de sélection des élèves-professeurs à l'École Normale Supérieure, ce résultat ne surprend pas puisque l'institution fonctionne avec un principe fort d'accorder une grande exigence à la maîtrise des contenus. Le concours d'entrée est uniquement basé sur des épreuves de maîtrise des contenus disciplinaires, aussi bien au cours de l'épreuve écrite que de l'épreuve orale tandis qu'en aval, les échecs à l'examen de sortie sont généralement plus corrélés à une maîtrise insuffisante des contenus à enseigner.

Les modèles de professionnalités qui sont ensuite mis en évidence dans les capacités à maîtriser regroupent en positions alternées les items du *technicien* et du *praticien réflexif*. (tab. 48 et fig. 39). Les formateurs semblent se focaliser ainsi sur des compétences formalisées en situation. L'item *praticien artisan/se débrouiller* qui suit, tend à renforcer la dimension des conceptions centrées sur la spécificité des

conditions des situations d'enseignement dans le contexte. Comparés aux résultats obtenus au niveau des enseignants de l'enseignement moyen et secondaire, on constate l'existence de part et d'autre du même noyau « contenus à enseigner, techniques pédagogiques, prise en compte des situations ». Les allures des courbes de la figure 39 sont superposables avec deux différences sensibles pour lesquelles les tests sont significatifs.

Figure 39 : Moyennes sur les capacités à maîtriser



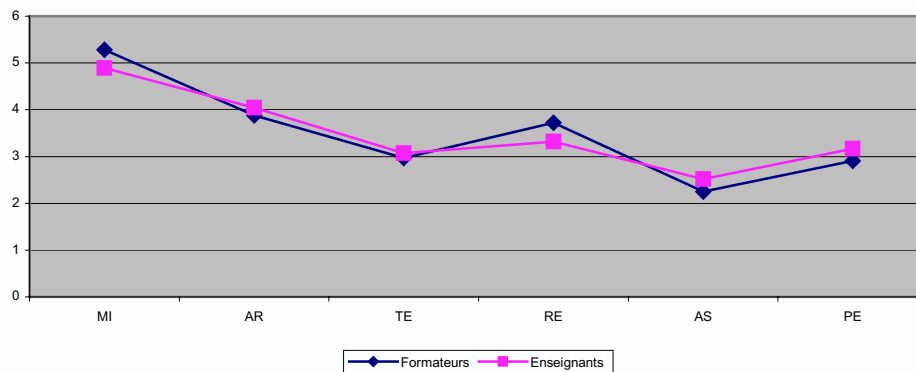
La première différence significative est mise en évidence au niveau de l'item *praticien artisan/recettes et ficelles du métier*. Les moyennes sont respectivement 3,03 (tab. 48) pour les formateurs et 4,93 pour les enseignants de lycée et collège avec un test t très significatif ($p=0,000$). Pour ce cas de différence significative, les enseignants de l'enseignement moyen et secondaire pensent plus que les formateurs, que la pratique du métier requiert la capitalisation de manières de faire acquises sur le terrain. Si on se réfère aux différentes approches expliquant le fonctionnement de l'enseignant, ces recettes et ficelles pourraient être aussi bien des tours de main que des schèmes d'action bien intériorisés.

L'autre test significatif différencie les conceptions relatives à l'item *praticien réflexif/innover, s'adapter* pour des moyennes de 8,38 pour les formateurs et 6,98 pour les enseignants ($p=0,004$): les formateurs estiment que les caractéristiques des

situations rencontrées nécessitent plutôt une capacité à s'adapter et à mettre en œuvre des solutions originales.

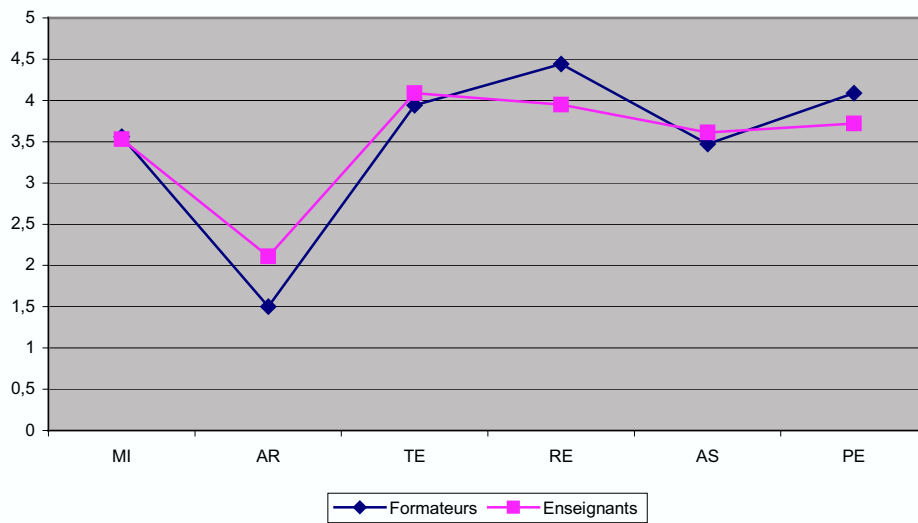
- L'examen des résultats au niveau de l'apprentissage du métier, révèle des tendances plus comparables entre les deux groupes, puisque juste après la facette *maître instruit*, on retrouve les facettes du *praticien artisan* et du *praticien réflexif* d'abord, suivi de la facette *technicien*. C'est dans ce cas de l'apprentissage du métier que le profil des conceptions entre les deux groupes semble encore plus proche. Les trois premières facettes valorisées sont exactement les mêmes et dans le même ordre et la facette *acteur social* est rejetée en dernière position aussi bien par les enseignants que par les formateurs (fig. 40). De plus, aucune des différences entre les moyennes n'est significative. Les enseignants et les formateurs interrogés ont pratiquement les mêmes conceptions de l'apprentissage du métier privilégiant les contenus disciplinaires et un apprentissage de nature artisanale sur le terrain mais doublé d'un apprentissage à réfléchir sur les pratiques (*maître instruit*, *artisan*, *réflexif*).

Figure 40 : Moyennes sur Apprentissage



- Les résultats obtenus au niveau des conceptions sur les buts poursuivis se démarquent des cas précédents (capacités et apprentissage). Au niveau des formateurs, le modèle du *maître instruit* ne vient qu'en quatrième position alors que celles du *praticien réflexif* et de *personne* sont classées respectivement en première et deuxième positions, suivies de celle du *technicien*. Chez les enseignants, le modèle du *maître instruit* est encore plus rejeté (cinquième position) tandis que le modèle du *praticien artisan* est le modèle le plus rejeté par les deux groupes (fig. 41)

Figure 41 : Moyennes sur les Buts poursuivis



II.2.6.2 Cas de la macrovariable « anciennes professionnalités/nouvelles professionnalités »

Sur l'ensemble des trois dimensions réunies, les conceptions des formateurs sont dominées par les facettes relatives aux anciennes professionnalités avec une moyenne de 4,94 contre 4,06. Le test t n'est pas significatif pour cette différence observée ($p=0,262$). Si on analyse les dimensions une par une, on se rend compte que cette tendance est conservée sur les trois pôles de conceptions (tab. 49), également avec des différences non significatives statistiquement.

Tableau 49 : Enseignants : Moyennes sur anciennes et nouvelles professionnalités

	Capacités à maîtriser		Apprentissage du métier		Buts poursuivis	
	Enseignants	Formateurs	Enseignants	Formateurs	Enseignants	Formateurs
Anciennes professionnalités	7,75	6,92	4,00	4,04	3,24	3,87
Nouvelles professionnalités	5,75	6,08	3,00	2,96	3,76	3,14

Si on compare ensuite formateurs et enseignants, on note des différences de moyennes très faibles aussi bien au niveau des capacités à maîtriser, de l'apprentissage du métier, que des buts produisant des tests non significatifs. C'est

un résultat auquel on aurait dû s'attendre en considérant les analogies observées au niveau des analyses séparées effectuées sur chacune des trois dimensions.

Conclusion

Sur notre dernière hypothèse selon laquelle les formateurs auraient plus que les enseignants, des conceptions sur le métier dominées par les nouvelles professionnalités, nous pouvons conclure que dans notre échantillon ces formateurs ont comme les enseignants des lycées et collèges, des conceptions sur le métier encore dominées par des modèles de professionnalité relatifs aux anciennes professionnalités. L'hypothèse que les formateurs seraient suffisamment au courant des tendances actuelles sur la professionnalisation des enseignants et devraient valoriser les nouvelles professionnalités n'est vérifiée statistiquement que pour la facette du *praticien réflexif* et seulement au niveau des capacités à maîtriser.

Nous avons d'autre part remarqué auparavant que les conceptions du métier sont particulièrement semblables entre les deux groupes (fig. 39, fig. 40 et fig. 41). Selon la connaissance que nous avons de l'Ecole Normale Supérieure, ce résultat peut être expliqué par le profil des formateurs et par le type d'activités. Concernant les profils, les formateurs spécialistes de la discipline à enseigner sont recrutés directement parmi les enseignants du secondaire et ne subissent pas de formation pour ces tâches. Les formateurs abordent donc leurs nouvelles activités de formateur d'enseignants avec leurs conceptions sur le métier construites au fur et à mesure au cours de leur expérience professionnelle dans les mêmes conditions que les professeurs de lycée et collèges que nous avons interrogés. Au sein de l'institution (Ecole Normale Supérieure), il n'y a pas une dynamique formalisée d'uniformisation des pratiques de formation, ni entre différentes disciplines, ni même entre des collègues de même discipline. Il y a donc peu de chances que les conceptions des formateurs changent radicalement d'autant compte que leurs activités en tant que formateurs ne s'éloignent pas tellement de celles des enseignants qu'ils forment : étude des programmes à enseigner, supervision d'exposés pour la maîtrise des contenus, travaux pratiques sur des thèmes du secondaire, beaucoup de cours magistraux sur

les contenus avec les élèves professeurs recrutés au niveau du baccalauréat..., et très peu d'activités de théorisation sur l'enseignement (didactique ou pédagogie).

Chapitre III

CONCEPTIONS DES ENSEIGNANTS SUR LE METIER REVELEES PAR LES QUESTIONS OUVERTES

Introduction

L'objectif d'étudier les conceptions des enseignants du Sénégal sur le métier en référence au modèle de l'enseignant professionnel tiré de la littérature peut être atteint selon deux approches différentes : soit faire réagir les enseignants face au modèle en question en le confrontant à leurs conceptions, soit recueillir leurs conceptions émergentes et les confronter au modèle. Le recours au Q-sort s'est inscrit dans la première de ces approches, avec ses avantages de quantification, de possibilités de dégager des structures organisationnelles dans les conceptions (noyaux et oppositions) et de mettre en évidence des facteurs discriminants. En atténuant la limitation de l'expression du sujet et en valorisant en même temps son activité, l'introduction des questions ouvertes nous permet de réaliser en partie la deuxième approche. La combinaison des deux approches devrait nous permettre ainsi de relativiser les résultats du Q-sort, de les compléter ou de mieux mettre ces résultats en perspective avec des spécificités du contexte.

Nous présentons dans ce chapitre, les résultats fournis par les questions ouvertes en procédant en même temps à leur analyse en relation, chaque fois que c'est possible, soit avec les éléments principaux du cadre théorique (définitions et caractéristiques de l'enseignement, fonctionnement de l'enseignant, modèle de l'enseignant professionnel, caractéristiques du contexte du Sénégal...), soit avec les résultats révélés par le Q-sort.

III.1 Présentation des résultats

Après chacune des trois principales questions relatives respectivement aux trois dimensions des conceptions que sont les capacités à maîtriser, l'apprentissage du métier et les buts poursuivis, il a été demandé aux enseignants de produire au maximum trois énoncés d'items qu'ils jugent fondamentaux et qui n'ont pas été pris en charge au niveau du Q-sort. Tous les sujets n'ont pas répondu mais le nombre de réponses obtenues nous a autorisé à exploiter les données recueillies. Un sujet est considéré comme ayant répondu s'il a proposé un ou plusieurs items, soit au niveau des trois dimensions, soit au moins sur une dimension. Le tableau 50 donne la répartition des répondants en fonction des quatre caractéristiques des enseignants.

Tableau 50 : Distribution des répondants aux questions ouvertes

	Capacités	Apprentissage	Buts
Discipline enseignée			
Sciences physiques	55	42	30
Mathématique	63	42	35
Histoire Géographie	55	34	29
Français	79	55	57
Formation initiale			
Enseignants formés	206	143	119
Enseignants non formés	46	30	32
Type d'établissement			
Enseignement privé laïc	4	4	4
Enseignement public	228	154	136
Enseignement privé catholique	20	15	11
Ancienneté			
Moins de 5 ans	62	41	34
Entre 5 et 9 ans	68	48	39
Entre 10 et 19 ans	78	56	53
Plus de 20 ans	44	28	25
TOTAL	252	173	151

Concernant les variables « formation initiale » et « type d'établissement » on peut considérer selon cette répartition que ce sont les enseignants de l'enseignement

public ayant reçu une formation initiale qui ont fourni l'essentiel des réponses, tandis que la répartition semble assez équilibrée au niveau des variables « discipline enseignée » et « ancienneté dans le métier ».

Pour l'exploitation de la banque d'items ainsi obtenue, nous avons procédé à une analyse de contenu en nous inspirant de méthodes suggérées par certains auteurs et consistant essentiellement de partir « d'éléments particuliers que l'on regroupe progressivement par rapprochements d'éléments proches pour ne donner un titre à la catégorie qu'en fin de procédure (Bardin, 1997, p. 61) :

C'est ainsi que nous avons d'abord regroupé tous les items relatifs à chaque dimension pour ensuite, dans chaque dimension, procéder à une analyse thématique permettant d'arriver à la mise en évidence de catégories et éventuellement de sous catégories.

Cette procédure nous a conduit à nous rendre compte qu'au niveau des items concernant les capacités à maîtriser et ceux concernant l'apprentissage du métier, les enseignants ont donné des réponses répondant aux mêmes catégories. C'est pourquoi nous présentons ensemble les résultats relatifs à ces deux dimensions des conceptions sur le métier, séparément de ceux obtenus à travers les items recueillis au niveau des conceptions relatives aux buts poursuivis en priorité dans les activités d'enseignement.

III.2 Analyse et interprétation des résultats

III.2.1 Résultats de l'analyse des items relatifs aux capacités et à l'apprentissage du métier

L'analyse des items relatifs aux capacités à maîtriser et ceux relatifs à l'apprentissage du métier a donné les mêmes sept catégories de réponses (tab. 51).

Tableau 51 : Catégories relatives aux capacités à maîtriser et à l'apprentissage du métier

CATEGORIES		DIMENSIONS			
		Capacités à maîtriser		Apprentissage du métier	
		Fréquences	%	Fréquence	%
1	Les connaissances	24	4.81	37	12.59
2	Les savoir faire pédagogiques	68	13.63	51	17.35
3	L'adaptation	153	30.66	31	10.54
4	La collaboration	37	7.41	18	6.12
5	Le savoir être	106	21.24	65	22.11
6	L'amour du métier	19	3.81	78	26.53
7	Les conditions de travail	92	18.44	14	4.76
TOTAL		499		294	

Que véhiculent les catégories ainsi dégagées ?

On peut constater de prime abord que cinq premières catégories semblent plus interprétables en référence à des professionnalités de l'enseignant contrairement aux deux dernières catégories.

III.2.1.1 Les connaissances

Les enseignants ont cité dans cette catégorie la nécessité de maîtriser les contenus disciplinaires enseignés, les programmes d'enseignement, et d'avoir un minimum de connaissances sur les autres disciplines enseignées (tab. 52).

Tableau 52 : Connaissances fondamentales à maîtriser

Sous-catégories	Capacités à maîtriser		Apprentissage du métier	
	nombre	%	nombre	%
Maîtrise des contenus académiques (la discipline)	7	29,17	29	78,4
Connaissance des programmes	6	25	2	5,4
Connaissances en sciences de l'éducation	7	29,17	6	16,2
Connaissances sur les autres disciplines	4	16,66	-	
	24		37	

Rappelons que le Q-sort a déjà montré que les conceptions de ces enseignants sont dominées par le modèle du *maître instruit* au niveau l'apprentissage (cité en premier) du métier et des capacités (cité en seconde position). On constate, comme dans le cas du Q-sort, que ce modèle est encore le plus cité au niveau des conceptions sur l'apprentissage du métier dans le cas des questions ouvertes (78,4%). En consultant le tableau 50, la très grande majorité des enseignants ayant répondu ont reçu une formation initiale. On peut donc supposer que ce sont ces mêmes enseignants qui valorisent le modèle du maître instruit, surtout si on sait que la formation initiale à l'ENS de Dakar consacre une bonne partie des activités de formation à un recentrage et une remise à niveau des connaissances académiques. Les activités en question sont relatives à l'étude des programmes et l'organisation d'exposés sur des thèmes sensibles de contenus académiques en rapport avec les contenus à enseigner.

III.2.1.2 Les savoir-faire pédagogiques

Les enseignants ont énuméré un ensemble de savoir-faire pour la pratique, allant de la capacité à créer les conditions favorables à la réussite des apprentissages, à des capacités générales ou plus techniques en matière de pédagogie et de technologie (nouvelles technologies de l'information et de la communication) (tab. 53).

Tableau 53 : Savoir-faire pédagogiques fondamentaux à maîtriser

Sous-catégories	Capacités à maîtriser		Apprentissage du métier	
	nombre	%	nombre	%
Savoir-faire généraux (évaluation, objectifs...)	56	82,35	21	41,18
Savoir communiquer	0	17,65	19	37,25
Utilisation des TIC	12	-	-	
Se former par l'expérience	-	-	11	21,57
	68		51	

C'est le modèle de l'enseignant *technicien* de notre référentiel qui se rapproche le plus de cette catégorie. Il s'agit encore d'items renvoyant à un modèle de professionnalité déjà fortement mis en valeur avec le Q-sort.

Au niveau de l'apprentissage du métier, on remarque la présence marquée d'un groupe d'items relatifs à la capacité à communiquer. En effet, beaucoup d'étudiants ont avant leurs premiers cours des appréhensions sur leur capacité à communiquer. Ceci peut s'expliquer pour des enseignants débutants pour qui en plus, le français n'est pas la langue de communication.

III.2.1.3. La capacité d'adaptation

Nous avons identifié trois types d'adaptation dans les propos des enseignants (tab. 54). Le premier type relève d'une centration très marquée de l'enseignement sur l'apprenant. Il s'agit d'un des pôles à la base d'une tension qui oppose "ce qu'il est convenu d'appeler une pédagogie centrée sur l'enseignant", le magistrocentrisme pour lequel "la situation serait organisée autour de la prestation du maître", et "une pédagogie centrée sur l'apprenant", le puérocentrisme organisé autour de l'élève dans la construction de ses propres connaissances (Meirieu, 2001, p. 46). Dans cette préoccupation de mettre l'apprenant au centre de l'activité enseignante, il se dégage trois tendances se référant, à une dimension soit psychologique (être capable d'analyser les comportements), soit sociologique (ne pas ignorer les caractéristiques sociologiques des apprenants) soit encore didactique (partir des connaissances de l'apprenant, s'intéresser aux processus cognitifs). Nous avons également rangé dans cette catégorie quelques items ciblant la capacité à motiver les élèves.

Tableau 54 : Savoir adapter son enseignement

Sous-catégories	Capacités à maîtriser		Apprentissage du métier	
	nombre	%	nombre	%
S'adapter aux apprenants	67	43,8	19	61,3
S'adapter au contexte, à l'environnement	54	35,29	12	38,7
S'adapter en se remettant en cause	32	20,91	-	
	153		31	

- Un second type d'adaptation est centré sur les situations et le contexte. Il est exprimé le plus souvent en employant spécifiquement le concept même d'adaptation. Les formes d'adaptation citées, sont variées mais concernent essentiellement une adaptation aux situations en termes de savoir-faire

pédagogiques, et surtout une adaptation de son enseignement par rapport à l'environnement, aux réalités socioéconomiques, à l'évolution des connaissances, des programmes, des méthodes, de la technologie...

- Une adaptation plus centrée sur l'enseignant, est le dernier type que nous avons identifié dans ce groupe d'items. Une première forme est relative à la capacité de l'enseignant à "se remettre en cause". En rapport avec le modèle du *praticien réflexif*, une telle capacité induirait celle d'être capable de prendre du recul et de pouvoir observer et analyser ses pratiques, dans le sens d'une auto-évaluation dont le but final est, sinon l'adaptation, du moins la recherche d'efficacité. Ce type d'adaptation est encore mieux mis en évidence par une autre formulation qui prône le renouvellement des compétences. C'est le recyclage de l'enseignant qui est évoqué (initiative individuelle ou formation continue), aussi bien au niveau des connaissances disciplinaires que pédagogiques : être dans une dynamique régulière de formation pour renouveler ses savoirs et savoir-faire dans le but d'améliorer son enseignement. Cette conception constitue une variante du pôle personnaliste (modèle de l'enseignant comme personne) dans le volet « développement personnel ».

Ces types d'adaptation ne peuvent cependant pas être considérés comme une référence au caractère d'instabilité, d'incertitude et d'imprévisibilité, impliquant une capacité de réfléchir en action face aux réalités changeantes dans la dynamique des situations éducatives. L'adaptation aux caractéristiques des apprenants et à l'environnement, comme elle est exprimée par les enseignants est plus du domaine d'éléments à prendre en compte au cours de la planification des activités et dans la phase post-active, tandis que la remise en cause est à mettre en rapport avec une forme de réflexion sur l'action comme « processus d'autocritique constructive » pour s'améliorer (Lang, 1999), mais également en aval et en amont de la phase interactive. On admettra, cependant, qu'ils mettent en évidence quand même, la complexité et le caractère non stéréotypé des situations et processus d'enseignement-apprentissage, nécessitant du recul et une prise en compte de la multiplicité et de la diversité des

variables qui interpellent l'enseignant dans les situations éducatives : caractéristiques des apprenants, l'environnement de travail, de l'enseignant...

Cette importance relative de l'adaptation dans les items proposés aux questions ouvertes, n'est pas d'ailleurs en contradiction avec les résultats fournis par le Q-sort, puisque le modèle du *praticien réflexif* est le plus valorisé parmi les nouvelles professionnalités au niveau des capacités à maîtriser et de l'apprentissage du métier (tab. 29) où il est cité en troisième position après le couple *maître instruit* et *technicien*.

III.2.1.4. La collaboration

Les items recensés dans cette catégorie de réponses ciblent en majeure partie une collaboration entre collègues enseignants pour échanger et confronter des expériences pédagogiques dans le sens d'un renforcement et d'un renouvellement des compétences (tab. 55). Les enseignants ont cité dans une très moindre mesure une collaboration plus large en termes de participation à la marche et à l'organisation du système.

Tableau 55 : Savoir collaborer avec les collègues et partenaires

Sous-catégories	Capacités à maîtriser		Apprentissage du métier	
	nombre	%	nombre	%
Avec les collègues enseignants	23	62,16	18	
Avec les partenaires (administration, parents)	14	37,84	-	
	37		18	

La forme d'engagement de l'enseignant qui est la plus décrite dans ces items, ne renvoie ni à la « posture activiste ou plutôt critique » de l'enseignant (Lang, 1999) dans les variantes du modèle de *l'acteur social*, ni à celle qui renvoie à la prise de conscience des enjeux sociétaux. Nous aurons tendance à la rapprocher de la variante « participation à des projets collectifs d'action » mais dont elle s'écarte en même temps parce qu'il s'agit essentiellement pour ces enseignants, de mettre en commun leurs expériences personnelles en matière de pratiques d'enseignement plutôt que de se retrouver autour de projets à gérer et à faire aboutir. Dans un processus de

professionnalisation, il faut noter que le travail collaboratif est souvent avancé comme vecteur de professionnalisation (Huberman, 1986 ; Perrenoud, 1994). D'autres auteurs soulignent par exemple que le « travail collectif va encore de pair dans le modèle du praticien réflexif avec la mise en évidence des enjeux institutionnels de l'établissement et l'importance d'une implication des enseignants dans la vie institutionnelle de leur établissement » (Maroy, 2002, p. 15). Cet auteur trouve d'ailleurs que la forme de collaboration dans le domaine pédagogique (particulièrement valorisée par les enseignants sénégalais de notre échantillon) est moins fréquente chez les enseignants belges par comparaison surtout à des formes d'actions collectives plutôt défensives (Maroy, 2001).

Par rapport au Q-sort, on a constaté que sur la base de la formulation des items telle que nous les avons proposés aux sujets, le modèle de *l'acteur social* est le plus rejeté par les enseignants au niveau des capacités, de l'apprentissage et sur les trois dimensions réunies. (tab. 29 et tab. 30). Les résultats aux questions ouvertes confirmeraient en partie ce rejet dans la mesure où les items proposés renvoient moins à des indicateurs relatifs à cette facette dans le sens proposé par le modèle de l'enseignant professionnel de référence (projet d'école, gestion, fonctionnement...).

III.2.1.5 Le savoir-être

Les enseignants ont évoqué un ensemble de qualités morales, civiques, relationnelles avec les apprenants, des attitudes face au métier (éthique, déontologie, équité, sens des responsabilités) et face aux situations (maîtrise de soi, de tolérance...) (tab. 56). Les items tournant autour de la déontologie, les qualités morales, être un modèle... peuvent cependant être perçus comme une forme d'opérationnalisation de la prise de conscience des enjeux sociétaux de ses pratiques.

Tableau 56 : Savoir-être

Sous-catégories	Capacités à maîtriser		Apprentissage du métier	
	nombre	%	nombre	%
Gestion des relations (climat relationnel)	53	50	30	46,16
Etre un modèle pour les élèves	21	19,82	9	13,84
Avoir des qualités morales	8	7,54	8	12,3
Déontologie, sens des responsabilités	24	22,64	18	27,7
	106		65	

On identifie aussi une conception du modèle de l'enseignant *personne* à travers des items renvoyant aux relations et à l'interaction. Cette catégorie semble illustrer le rapprochement possible de ces deux modèles de professionnalité (acteur social et personne) « lorsque l'enseignant est d'abord pensé comme un éducateur ». (Lang, 1996). Il s'agit d'ailleurs d'une confusion que les enseignants du contexte avaient souvent opérée lors de la première recherche de validation de l'instrument.

III.2.1.6 L'amour du métier

Les enseignants estiment que pour exercer le métier, *il faut l'aimer, en avoir la vocation* (19 items au niveau des capacités à maîtriser et 78 items au niveau de l'apprentissage du métier). Certains enseignants ont simplement repris une conception très courante dans le milieu de l'enseignement, qu'enseigner est un sacerdoce et non une sinécure. Cette conception chargée d'affectivité, est plus présente au niveau de l'apprentissage du métier, comme si aimer le métier d'enseignant ne serait pas un état mais un processus qui se construit et qu'il faut maintenir et conserver. Beaucoup de recherches sur le cycle de vie des enseignants rapportent en effet l'impact de l'ancienneté sur l'évolution de la perception du métier (Huberman, 1984). Par rapport à l'affectivité, cet auteur trouve par exemple qu'au cours de leur carrière, les enseignants passent généralement d'abord par un investissement fort dans le métier suivi d'un désengagement progressif qui peut se terminer par un sentiment de sérénité ou d'amertume.

III.2.1.7 Les conditions d'exercice du métier

Deux types de conditions sont évoqués : des conditions de travail adéquates (effectifs, matériel pédagogique et didactique...) et des conditions de vie plus motivantes (salaire, commodités, valorisation sociale...) (tab. 57).

Tableau 57 : Conditions de travail

Sous-catégories	Capacités à maîtriser		Apprentissage du métier	
	nombre	%	nombre	%
Conditions matérielles/pédagogiques	45	48,92	8	57,14
Conditions de vie	47	51,08	6	42,86
	92		14	

Le premier type de condition n'est pas sans nous rappeler la dominance du modèle du *praticien artisan/se débrouiller* dans les conceptions des enseignants de l'enseignement public. Nous avons interprété un tel résultat comme une réaction à des conditions pédagogiques de travail non satisfaisantes, impliquant la nécessité d'une compétence à se débrouiller et à savoir profiter des opportunités.

III.2.2 Résultats de l'analyse des items relatifs aux buts poursuivis dans les activités

Nous avons introduit dans l'outil de recueil de données la dimension relative aux buts dans les conceptions sur le métier en nous basant sur certaines recherches qui ont révélé qu'en général des conceptions des enseignants comportent trois types de contenus : des contenus relatifs aux capacités et compétences exigées par le métier, des contenus relatifs à l'apprentissage du métier et des contenus relatifs aux buts et finalités des actions éducatives. L'analyse des énoncés produits par les répondants révèle cinq catégories de réponses (tab. 58).

Tableau 58 : Questions ouvertes : catégories révélées dans le cas de buts poursuivis

Catégories	Nombre	%
Savoirs disciplinaires	16	7.21
Savoirs, savoir-faire et savoir-être généraux	31	13.96
Savoirs pour réussir dans la vie, maîtriser son environnement...	50	22.52
Former un citoyen, responsable, agent de développement social, économique...	79	35.59
Former à l'autonomie, à l'esprit critique, réfléchi...	46	20.72
	222	

Dans les trois premières catégories, il est régulièrement évoqué que le but des activités d'enseignement se résume à l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Les savoirs à acquérir, dans très peu de cas, font directement allusion à des contenus disciplinaires (19 items). Ils sont le plus souvent exprimés soit sans aucune référence (31 items), soit en référence à leur nécessité pour la réussite dans la vie, affronter les problèmes de la vie, maîtriser son environnement, se débrouiller dans la vie (50 items).

Les deux dernières catégories d'énoncés ciblent la formation de la personne même de l'élève. Les items de la quatrième catégorie font état de capacités intellectuelles ; former des apprenants capables d'autonomie, d'esprit critique... La cinquième renvoie à des finalités éducatives plus larges puisqu'ils attribuent à leurs activités les buts premiers de former un citoyen responsable, apte à participer au développement de son pays, capable de se prendre en charge dans la vie, de s'intégrer au milieu social, économique...

Nous avons rapproché ces résultats avec ceux fournis par le Q-sort au niveau des buts poursuivis, et constaté que les tendances observées sont comparables. En effet, la sélection opérée par les enseignants sur les items relatifs aux buts poursuivis a révélé dans l'ordre : *le technicien, le praticien réflexif, la personne et l'acteur social*. Au niveau du Q-sort comme des questions ouvertes l'acquisition de connaissances

disciplinaires est donc très secondaire dans les conceptions des enseignants interrogés. Les deuxième et troisième catégories du tableau 58 traduisent une conception sur les buts poursuivis qui vise l'acquisition de compétences, une conception que l'on peut mettre en parallèle avec la valorisation du technicien dans le Q-sort. Les trois modèles suivants (*praticien réflexif, personne, acteur social*), tous relatifs aux anciennes professionnalités, sont effectivement des modèles centrés sur la formation de la personne de l'élève, dans ses interactions avec son environnement matériel, social., plus proches des conceptions véhiculées par les deux dernières catégories dans les réponses des enseignants aux questions ouvertes sur les buts poursuivis.

A travers les conceptions des enseignants en relation avec les buts, on perçoit encore le rôle d'éducateur qui a été déjà dégagé dans leurs réponses sur les capacités à maîtriser et sur l'apprentissage du métier au niveau de ces mêmes questions ouvertes.

D'ailleurs, la référence claire aux buts et finalités des actes d'enseignement n'est pas souvent bien mise en perspective avec les modèles de professionnalité proposés et constitue un aspect que nous considérons comme une originalité de cette recherche. Nous n'en avons pas fait une problématique spécifique au départ, mais à ce niveau de la discussion de nos résultats, cela nous a suggéré un certain nombre de questions.

L'apprenant étant au centre du processus enseignement-apprentissage, les processus de professionnalisation en cours prennent-ils explicitement en compte cette place privilégiée de l'apprenant ? Quelles professionnalités alors pour quel apprenant à former ? Ne devrait-on pas mieux mettre en liaison les buts et finalités éducatives avec la professionnalisation ?

Dans quelle mesure essaye-t-on de se rendre compte de la pertinence des modèles proposés par rapport aux missions ?

En matière de formation initiale, Develay (1994), ne suggérerait-il pas qu'il faudrait chercher "à installer chez les formés des principes d'action pédagogique conformes

aux apprentissages que l'on souhaite qu'ils développent chez leurs élèves" (p. 14) puisque comme le souligne Lessard (2000), "les enseignants travaillent en général selon un idéal de service pour le bien des élèves et non pour leur bénéfice personnel" (p. 94).

Conclusion

Nous venons de voir que des enseignants du Sénégal interrogés sur leurs conceptions sur le métier répondent en faisant allusion aux buts et à leurs rôles quand ils évoquent les capacités à maîtriser et l'apprentissage du métier. Interrogés spécifiquement sur les buts, ils reviennent encore sur des finalités et missions de leurs activités.

Nous avons interrogé la littérature à ce propos en cherchant les motivations en rapport avec les buts poursuivis qui pourraient être à la base de processus intentionnels de professionnalisation des enseignants. Par exemple, des études en rapport avec la régulation des systèmes éducatifs Lessard (2000) et Maroy (2001) rappellent chacun dans le contexte de leurs pays respectifs (Canada et Belgique) les points essentiels des missions allouées à l'école.

Nous avons résumé ces missions en trois axes principaux :

- un axe qui promeut le développement personnel,
- un axe en termes de développement économique, de recherche de l'efficacité et de la productivité (Lessard, 2000) "amener les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une part active dans la vie économique et sociale (Maroy, 2001, p. 5)
- et un axe insistant "sur les idées de participation collective et de développement de la citoyenneté (Lessard, 2000) en préparant les élèves " à être des citoyens responsables..."

Au niveau du Sénégal, nous constatons que les enseignants ont répondu massivement dans le sens des deux derniers axes en ce qui concerne les buts poursuivis dans leurs activités. Ils ne sont pas d'ailleurs en contradiction avec les finalités poursuivies dans l'école sénégalaise post coloniale de ces dernières années : lier l'école à la vie, l'articuler à la société, et à la production..., et faire des enseignants de véritables agents de développement.

En définitive nous constatons que sur les capacités fondamentales à maîtriser les catégories les plus citées sont dans l'ordre, l'adaptation (153 items, soit 30,66%), le savoir être (106 items, soit 21,4%) et les conditions de travail (92 items, soit 20%). Au niveau de l'apprentissage du métier, c'est l'item « aimer du métier » qui est le plus cité (26,53%). La référence importante aux conditions de travail et à la nécessité d'apprendre à aimer le métier constitue selon nous, le caractère spécifique et original de ces résultats. Il s'agit en effet d'items renvoyant à des catégories que l'on ne retrouve pas dans les modèles habituels de professionnalité de notre référence. Une deuxième originalité est la référence au savoir-être traduisant un modèle de l'enseignant éducateur, responsable, un exemple pour les apprenants... En plus des résultats révélés au niveau des buts poursuivis, la seconde place que le *savoir-être* occupe dans les conceptions sur les capacités à maîtriser et dans l'apprentissage du métier traduit encore une fois le rôle d'éducateur que les enseignants interrogés semblent privilégier dans leurs réponses aux questions ouvertes.

QUATRIEME PARTIE

CONCLUSION GENERALE

Introduction

Après un bref retour sur les fondements de cette recherche (problématique et objectifs), nous présenterons d'abord dans cette conclusion générale, la synthèse des conclusions de la première hypothèse, une lecture transversale commentée des résultats obtenus avec le Q-sort construit sur la base du modèle de l'enseignant professionnel. Chaque fois que cela nous paraît nécessaire, cette relecture est accompagnée d'une synthèse des résultats fournis par les questions ouvertes. La partie suivante est consacrée au résumé des principaux résultats issus de la recherche de comparaison (deuxième jeu d'hypothèses) sur l'impact de cinq variables sur les conceptions sur le métier : la discipline enseignée, avoir ou non reçu une formation initiale, l'ancienneté dans le métier, le type d'établissement et la distinction formateur d'enseignants/enseignant du secondaire. La dernière partie porte enfin sur une analyse critique de quelques limites et les perspectives que nous entrevoyons au terme de cette recherche.

1. Retour sur la problématique et les objectifs de la recherche

Le thème de la professionnalisation est très actuel dans les recherches et études sur l'enseignement en Occident. Des politiques de professionnalisation des enseignants sont conçues et mises en œuvre d'un endroit à l'autre (France, Etats-Unis, Belgique...). Ces tentatives sont naturellement accompagnées d'études et de recherches afin,

- soit de mieux circonscrire ce modèle de l'enseignant,
- soit d'aborder la question de la professionnalisation des enseignants en essayant de tenir compte des spécificités locales,
- soit de procéder à des comparaisons et/ou à des adaptations en fonction des caractéristiques de chaque contexte, comme le soulignent également certains auteurs tels que Tardiff, Lessard & Gauthier (1998).

C'est dans une telle dynamique que nous avons engagé cette recherche dans l'objectif d'étudier les conceptions dominantes des enseignants du Sénégal sur le métier, en référence à des modèles de professionnalité de l'enseignant conçus ailleurs.

Le modèle de l'enseignant-professionnel a été ici systématisé en référence aux modèles de professionnalité décrits par Lang (1996) et Paquay (1994). Ces modèles conçus par Paquay (1994) sont présentés sous forme de facettes à intégrer ; Lang (1996) les a structurés sous la forme de pôles dont l'un est spécifiquement appelé « pôle du professionnel ».

Nous avons constaté que les approches de Paquay et de Lang ne diffèrent fondamentalement que sur ce pôle du professionnel. Elles constituent une synthèse de plusieurs typologies antérieures. Nous avons également perçu que les modèles de l'enseignant-professionnel issus de ce croisement, non seulement recourent les caractéristiques essentielles des situations éducatives (stabilité, instabilité, limites physiques), mais intègrent par ailleurs plusieurs modèles de l'enseignant qui ont précédé, depuis celui du magister de l'antiquité au praticien réflexif actuellement valorisé. Ces considérations nous ont conduit à identifier deux groupes de professionnalités dans ce modèle : les anciennes professionnalités (*maître instruit, praticien artisan, technicien*) et les nouvelles professionnalités (*praticien réflexif, acteur social, personne*).

Poser l'hypothèse de l'introduction des tendances actuelles sur la professionnalisation des enseignants dans le contexte du Sénégal a nécessité préalablement de faire un état des lieux de la situation actuelle quant au « degré de professionnalisation » des acteurs de l'éducation ainsi que d'étudier les facteurs susceptibles de l'influer. Pour atteindre ces objectifs nous avons adopté une approche davantage pédagogique que sociologique.

Nos investigations se sont dès lors centrées sur les questions suivantes : quelles sont les conceptions du métier qu'ont les enseignants et formateurs d'enseignants sénégalais ? Ces

conceptions *se réfèrent-elles au modèle de l'enseignant-professionnel* tiré de la littérature ? Ces conceptions des enseignants sur le métier *varient-elles en fonction de certaines caractéristiques individuelles et contextuelles* telles que la discipline enseignée, le degré de formation, etc. ?

Nos investigations ont alors porté principalement sur deux aspects :

- d'abord en termes de contenu, de structure de ces contenus (rapprochements, oppositions...) et de désirabilité sociale dans ces conceptions, pour répondre à une première hypothèse de recherche postulant que les conceptions des enseignants interrogés sont dominées par des modèles de professionnalités relatifs au maître instruit, au praticien artisan, et au technicien (anciennes professionnalités) ;
- ensuite en termes de facteurs susceptibles d'avoir un effet sur ces conceptions, cette fois dans le cadre d'un deuxième jeu d'hypothèses postulant l'influence de certaines caractéristiques individuelles (discipline enseignée, avoir ou non reçu une formation initiale, ancienneté dans le métier, et de contexte des pratiques (enseignement public ou privé) sur ces conceptions.

Pour les besoins de cette investigation sur les conceptions des enseignants sur le métier nous avons travaillé en considérant que ces comportent trois dimensions générales (Pratt, 1992) :

- 1) des conceptions relatives aux compétences à maîtriser,
- 2) des conceptions relatives à l'apprentissage du métier
- 3) et des conceptions relatives aux buts poursuivis dans les activités d'enseignement.

2. Conceptions dominantes des enseignants sur le métier en référence au modèle de l'enseignant professionnel de Lang (1996, 1999) et Paquay (1994, 1996) ?

(Première hypothèse)

Deux modèles de traitements statistiques ont été appliqués aux données fournies par le Q-sort : des analyses en composantes principales (ACP) et des méthodes classiques de calculs d'indices de tendance centrale et de dispersion.

Les différentes ACP réalisées montrent une tendance générale qui met toujours en évidence une structure bipolaire dans les conceptions des enseignants interrogés. Ces ACP ont en effet, fait ressortir des informations qui sont essentiellement en rapport avec l'organisation et la structure des conceptions plutôt qu'avec les contenus bruts de ces conceptions. Ce modèle d'organisation est interprété en termes de noyaux (central et périphérique) selon les théories de Abric (1994).

De quels pôles s'agit-il ?

Pour les ACP obtenues par extraction, la bipolarité est mise en évidence au niveau des premières composantes entre les deux groupes (modèles ou facettes) de professionnalité (anciennes et nouvelles professionnalités). Avec les ACP obtenues par rotation, sauf pour les capacités à maîtriser, on obtient une structure bipolaire qui oppose toujours une facette à l'ensemble des cinq autres facettes du modèle de l'enseignant professionnel.

Le regroupement en deux pôles (nouvelles professionnalités/anciennes professionnalités) que nous avons déjà posé dans le cadre théorique comme une caractéristique du modèle de l'enseignant professionnel, semble être confirmé par la mise en évidence des mêmes deux pôles dans les conceptions des enseignants de l'échantillon d'enseignants interrogés. Les modèles *du maître instruit, du praticien artisan et du technicien* (les anciennes professionnalités) présenteraient donc quelque chose de commun dans les conceptions des enseignants sénégalais de l'enseignement

moyen et secondaire et inversement, les trois autres modèles de professionnalité (*praticien réflexif, acteur social, personne*) présenteraient également selon les enseignants interrogés, des caractéristiques qui expliqueraient les corrélations observées à travers les résultats de l'ACP.

Les autres cas de bipolarité qui ont été révélés peuvent être considérés comme des noyaux périphériques autour du noyau central mettant en évidence l'opposition entre anciennes et nouvelles professionnalités. Ces noyaux périphériques sont issus des ACP effectuées séparément sur les trois dimensions retenues quant au contenu théorique des conceptions : capacités à maîtriser, apprentissage du métier, buts poursuivis. Le premier constat que l'on peut rappeler est que c'est toujours un modèle relatif aux anciennes professionnalités qui s'oppose aux autres : *praticien artisan* versus autres modèles (maître instruit, technicien, praticien réflexif, acteur social, personne) et modèle du *technicien* versus autres modèles (maître instruit, praticien artisan, praticien réflexif, acteur social, personne).. Si ce résultat ne traduit pas une valorisation claire en terme de désirabilité sociale, il peut cependant être interprété comme une sensibilité particulière accordée à ces modèles. Par rapport à leurs contenus, les modèles relatifs à ce que nous avons appelé anciennes professionnalités seraient peut-être plus familiers aux enseignants interrogés, en ce sens que ces modèles véhiculeraient des compétences plus faciles à mettre en relation avec leurs perceptions et l'expérience qu'ils ont de l'enseignement. Cette hypothèse explicative est d'autant plus concevable que les approches actuelles sur la professionnalisation des enseignants ne sont pas encore intégrées ni dans le vocabulaire, ni dans les plans et pratiques des milieux de formation des enseignants des lycées et collèges du Sénégal.

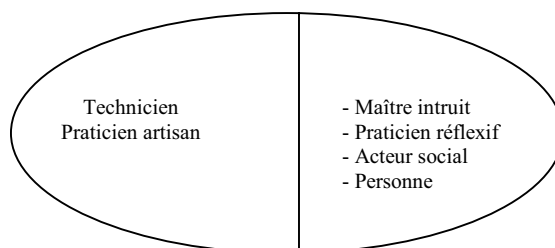
Les spécificités du contexte éducatif sénégalais ont permis également d'expliquer la bipolarité très homogène (100% de variance) opposant le modèle du *praticien artisan* aux cinq autres (maître instruit, technicien, praticien réflexif, acteur social, personne) sur la variable finale résumant les trois dimensions du contenu des conceptions. Le modèle du *praticien artisan* est présenté dans le Q-sort sous forme d'items avec des

termes tels que "se débrouiller, saisir les opportunités, avoir des recettes et ficelles du métier...". Si les enseignants ont été aussi sensibles à ce modèle, nous l'avons attribué plus à des conditions pédagogiques et matérielles d'exercice du métier insuffisantes, qu'à des situations d'enseignement apprentissage instables et caractérisées par des impondérables. Ne s'agit-il pas ici de caractéristiques des pays en voie de développement, plus confrontés à satisfaire "une éducation pour tous" que la qualité même de cette éducation ? Dans le cas du Sénégal, cette interprétation est illustrée par le projet actuellement en cours d'exécution (Programme Décennal pour l'Éducation et la Formation, 2000-2010) et dont les premières phases sont centrées sur la question de l'accès par la construction de milliers de classes et également le recrutement de milliers d'enseignants volontaires impossibles à former correctement par rapport au rythme de création des nouveaux établissements.

Par comparaison aux résultats révélés par les conceptions relatives à l'apprentissage du métier et aux buts poursuivis, la bipolarité montre une centration des enseignants sur le savoir-faire, savoir-faire formalisé quand il s'agit du modèle du *technicien* et savoir-faire de nature artisanale concernant le modèle du *praticien artisan*. En effet, nous avons constaté que le modèle de l'enseignant *technicien* s'oppose aux autres (maître instruit, praticien artisan, praticien réflexif, acteur social, personne) dans le cas de l'apprentissage. Il est également présent à côté de celui du *praticien artisan* au niveau des buts dans une opposition avec les quatre autres modèles (maître instruit, praticien réflexif, acteur social, personne).

Ainsi, nous constatons d'abord que d'une manière plus fine, on peut condenser ces observations et considérer que les conceptions des enseignants interrogés se composent de deux pôles (fig. 42) : *technicien* et *praticien artisan* versus autres modèles (maître instruit, praticien réflexif, acteur social, personne).

Figure 42 : Structure fine de l'organisation des conceptions



La paire « technicien – praticien artisan » est assez logique au regard de l'ensemble des résultats au Q-sort, associés à ceux obtenus avec les questions ouvertes. Ces deux modèles font en effet référence à deux caractéristiques générales reconnues aux situations d'enseignement-apprentissage : 1) un caractère formel qui suppose l'apprentissage et la maîtrise de techniques appropriées ; 2) un caractère non formel et donc contingent, impliquant une capacité à se débrouiller. Or, l'explication qui a été fournie pour interpréter ce pôle du *praticien artisan* très présent dans les conceptions est attribuée aux conditions matérielles de travail et non au caractère contingent des situations en termes d'imprévu et d'impondérables. Cette hypothèse explicative est renforcée par les réponses aux questions ouvertes où les formes de capacité d'adaptation proposées par les enseignants ne comportent pas de référence au caractère des situations de classe devant nécessiter des compétences de nature réflexive.

Le modèle du *technicien* ainsi valorisé pour constituer un pôle s'opposant aux autres modèles de professionnalité, associé à la place réservée aux modèles du *praticien réflexif* et du *praticien artisan*, signifie-t-il que les situations d'enseignement-apprentissage dans le contexte des lycées et collèges du Sénégal comportent une forte dimension de stabilité et de répétabilité ? Où serait-ce parce que la pédagogie par objectifs est encore très fortement utilisée à l'École Normale Supérieure même si certains commencent à l'appeler « entrée par les compétences » ? Ou peut-être parce que la pratique du micro-enseignement sous sa forme ancienne comme « modèle de formation pour l'acquisition d'aptitudes pédagogiques » est encore en vigueur dans ce modèle de formation pour expliquer encore la mise en évidence de cette structure

dans les conceptions des enseignants ? Toutes ces hypothèses justifient ainsi des perspectives de recherches concernant les caractéristiques réelles des situations d'enseignement-apprentissage dans le contexte éducatif sénégalais.

En termes de désirabilité sociale, il était déjà permis de supposer, conformément à notre première hypothèse, que les enseignants auraient des conceptions du métier dominées par les anciennes professionnalités (*maître instruit, praticien artisan, technicien*) à la suite de l'opposition constatée entre anciennes et nouvelles professionnalités et surtout des deux oppositions particulières, *praticien artisan* et *technicien* versus les cinq autres modèles de professionnalité,

Les modèles de traitements statistiques classiques (indices de tendances centrales et de dispersion), effectués par la suite directement sur les variables initiales ont fourni un complément d'informations pour tester cette hypothèse.

En effet, sur l'ensemble des trois dimensions des conceptions réunies ainsi que sur les capacités à maîtriser, les enseignants valorisent dans l'ordre : *le technicien, le maître instruit, le praticien réflexif, le praticien artisan, la personne, l'acteur social*. Dans la dichotomie anciennes et nouvelles professionnalités on a ensuite observé la confirmation de la tendance perçue à travers les analyses en composantes principales et selon laquelle les anciennes professionnalités dominent dans les conceptions des enseignants.

A un niveau moins général cependant, les enseignants sont particulièrement sensibles aux spécificités des situations : 1/ les modèles du *praticien réflexif* et du *praticien artisan* suivent dans cet ordre les modèles du *technicien* et du *maître instruit* au niveau des capacités, tandis qu'au niveau de l'apprentissage du métier, les mêmes deux modèles sont classés aussitôt après celui du *maître instruit* (premier), cette fois dans l'ordre *praticien artisan, praticien réflexif*. Cette tendance, en rapport avec les caractéristiques du contexte local, est d'ailleurs fortement reprise dans les réponses aux questions ouvertes dans la catégorie que nous avons interprétée comme

traduisant la nécessité d'une capacité à s'adapter. Par contre, ils ne percevraient pas la pertinence du modèle de *l'acteur social* dans le contexte de leurs pratiques quotidiennes puisqu'il est placé en dernière position aussi bien dans les capacités, dans l'apprentissage du métier que sur l'ensemble des trois dimensions réunies.

Nous rappellerons enfin qu'au niveau des buts poursuivis, les résultats mettent plutôt en évidence le rôle d'éducateur de l'enseignant. En effet, juste après le modèle du *technicien*, les buts poursuivis chez les apprenants devraient, selon les enseignants de notre échantillon, être centrés en priorité sur les modèles du *praticien réflexif*, de la *personne* et de *l'acteur social*. Cette conception de l'enseignant éducateur a été également observée au niveau des questions ouvertes dans le cas des capacités à maîtriser et surtout des buts poursuivis dans les activités d'enseignement.

3. Impact des caractéristiques des enseignants sur leurs conceptions sur le métier

A la suite de notre hypothèse principale relative à la dichotomie "anciennes et nouvelles professionnalités" dans les conceptions des enseignants sur le métier, nous avons retenu d'étudier ensuite l'impact de certaines caractéristiques des enseignants sur ces conceptions

Concernant notre échantillon d'enseignants de l'enseignement moyen et secondaire, les caractéristiques prises en compte sont : 1/ la discipline enseignée; 2/ avoir ou non reçu une formation initiale; 3/ le type d'établissement (contexte des pratiques : enseignement public, enseignement privé); 4/ l'ancienneté dans le métier. Nous avons comparé dans un second temps les conceptions de l'ensemble de ces mêmes enseignants à celles des formateurs chargés de la formation initiale des professeurs de lycée et collège. Les résultats observés sont résumés ci-dessous.

1) *Recherche de comparaison en fonction de la discipline enseignée.* Les résultats de cette recherche montrent que dans le contexte sénégalais de la recherche et dans l'échantillon considéré, les enseignants des disciplines scientifiques conçoivent le

métier d'enseignant différemment que ceux des disciplines littéraires quand il s'agit de certains modèles de professionnalité. Les rapprochements sont donc plus significatifs à l'intérieur des disciplines tant scientifiques (sciences physiques et mathématique) que littéraires (histoire-géographie, français). Pour les nouvelles professionnalités, les différences fondamentales sont mises en évidence au niveau des facettes *personne* et *acteur social*. Les résultats révèlent que les enseignants de sciences accordent moins d'intérêt que leurs collègues de disciplines littéraires à la capacité de s'engager dans les débats et projets de l'école ou celle de tenir compte des enjeux sociétaux (*acteur social*). Par rapport aux modèles de professionnalité relatifs à l'*acteur social* et à la *personne* on retrouve en priorité respectivement les enseignants d'histoire-géographie et ceux de français. Dans le cas des anciennes professionnalités, par contre, les enseignants des disciplines scientifiques sont plus favorables à ces modèles, notamment au niveau de celui du modèle du *maître instruit*. Par rapport à l'orientation de l'hypothèse relative à la variable « discipline enseignée », une partie est ainsi confirmée par les résultats qui précèdent. Les différences que nous avons prédites entre scientifiques et littéraires n'ont pas été significativement observées au niveau du modèle du *praticien réflexif*.

2) *Influence du fait d'avoir reçu ou non une formation initiale avant d'enseigner.* L'influence de ce facteur sur les conceptions recueillies a donné le résultat très remarquable qu'il n'existe aucune différence significative dans le cas des scores factoriels issus des analyses en composantes principales malgré une tendance toujours favorable pour les enseignants non formés. On observe cependant deux différences significatives dans le cas du traitement des variables initiales :

- 1/ les enseignants non formés valorisent, plus que les enseignants formés, le modèle du *maître instruit/principes et théories sur le métier*, un modèle de professionnalité sous-jacent à une conception du métier relative à sa dimension formelle et rationnelle ;
- 2/ au niveau des buts poursuivis en priorité, les enseignants ayant reçu une formation initiale sont plus sensibles au but d'installer chez les apprenants de dispositions de nature réflexive et critique face aux apprentissages.

Il apparaît donc que sur l'impact de la formation initiale, les enseignants n'ayant pas reçu de formation initiale ressentent, plus que les formés, les effets d'un manque de formation théorique, conformément à notre hypothèse. Ce besoin de formation théorique tend ainsi à illustrer la dimension intégrative des modèles de professionnalité : la nécessité de compétences de nature artisanale que l'on acquiert directement par la pratique du terrain mais également la nécessité d'acquérir des savoirs et savoir-faire qui devraient être sous-tendus par une formalisation.

3) *Comparaison en fonction de l'ancienneté dans le métier.* Cette comparaison a donné peu de différences significatives. Les tendances révélées par les ACP (scores factoriels) sont confirmées significativement au niveau des variables initiales : les enseignants les moins anciens sont préoccupés par les contenus à enseigner tandis que les préoccupations de ceux qui ont plus de vingt ans de service sont plutôt orientées sur la dimension réflexive et les enjeux sociétaux des pratiques d'enseignement. De tels résultats vont ainsi dans le sens de l'hypothèse qui était posée au départ concernant cette caractéristique des enseignants..

4) *Influence du type d'établissement.* Deux résultats essentiels révèlent chaque fois une opposition entre les conceptions des enseignants des écoles privées catholiques et celles des enseignants de l'enseignement public. Ces oppositions sont constatées au niveau de la facette « *praticien artisan/se débrouiller et saisir les opportunités* » plus valorisée par ceux du public, ainsi qu'au niveau de la facette « *acteur social/intégrer les enjeux sociétaux* » que les enseignants du privé catholique perçoivent plus importante dans l'exercice du métier. Le contexte de l'enseignement public est celui caractéristique des systèmes éducatifs de pays en voie de développement comme le Sénégal avec des moyens insuffisants, une gestion peu rigoureuse, des conditions de travail non satisfaisantes... En valorisant ce modèle du *praticien artisan* les enseignants de ce sous-système ont donc tout simplement exprimé la nécessité d'une capacité pour surmonter ce genre de situations, comme nous l'avions posée dans notre hypothèse. Toujours en accord avec notre hypothèse, les enseignants du privé catholique dont les activités sont plus contrôlées et donc plus visibles (parents

d'élèves, autorités...), ressentent plus leur implication dans les conséquences sociales, économiques de leurs pratiques éducatives.

5) *Comparaison des conceptions des enseignants et des formateurs d'enseignants.* Pour les trois dimensions des contenus des conceptions (capacités à maîtriser, apprentissage du métier, buts poursuivis), les enseignants et les formateurs ont des conceptions sur le métier particulièrement voisines. Les allures des courbes obtenues sont pratiquement superposables (fig. 39, 40 et 41). Cependant ce n'est qu'au niveau des capacités à maîtriser que certaines comparaisons sont significatives : les enseignants valorisent plus que les formateurs le modèle du *praticien artisan/recettes et ficelles* alors que les formateurs d'enseignants valorisent plus la facette *praticien réflexif/innover, s'adapter*. Notre hypothèse postulant que les formateurs ont plus que les enseignants des conceptions dominées par les nouvelles professionnalités n'est finalement vérifiée que pour la facette *praticien réfléchi/innover, s'adapter*.

Ces résultats ont suscité en nous un certain nombre de questions.

- La dominance des anciennes professionnalités dans les conceptions sur le métier des enseignants comme des formateurs d'enseignant serait-elle effectivement due à un niveau comparable d'information sur le modèle de l'enseignant professionnel ou simplement à des caractéristiques du contexte ?
- Peut-on déduire de cette absence de différences significatives entre enseignants et formateurs que ces derniers tiennent bien compte dans leurs pratiques de formation des compétences dont les enseignants ont effectivement besoin sur le terrain ?
- Qu'observerait-on si on interrogeait les formateurs chargés des enseignements de la psychopédagogie ?

A cette dernière question nous pouvons en tous cas faire observer qu'il n'existe pas à l'Ecole Normale Supérieure de Dakar (ENS) une nette distinction entre *théoriciens* et *praticiens* dans le groupe des formateurs, dans la mesure où les formateurs en psychopédagogie sont en général d'anciens professeurs de disciplines littéraires ou

scientifiques ayant une bonne expérience de la pratique des classes. Contrairement à ce que l'on déplore dans d'autres pays, le modèle de formation à l'ENS n'a pas la structure d'une « formation théorique faiblement connectée aux réalités du terrain (...) assurée par des universitaires spécialisées en sciences de l'éducation » en parallèle avec « une formation pratique entièrement liée aux stages » encadrée et confiée à des conseillers pédagogiques et des maîtres de stage (Perrenoud, 2003, p. 224).

4. Quelles limites et perspectives ?

4.1 Au niveau du choix de l'objet d'étude

Dans l'introduction de la recherche, nous avons cité deux axes, sociologique et pédagogique, dans la professionnalisation des enseignants.

Trois champs de recherche d'action balisent l'axe pédagogique que nous avons finalement privilégiée dans la professionnalisation des enseignants dans cette étude les conceptions des enseignants sur le métier :

- l'identification des compétences professionnelles des enseignants,
- la mise en œuvre de modèles de formation d'enseignants pour une professionnalisation effective,
- l'observation et l'analyse de pratiques éducatives.

Les deux premiers champs sont à la base de la production de différents référentiels de compétences professionnelles et de modèles de professionnalité relatifs au métier d'enseignant et que nous avons exploités pour la conception de notre outil de recueil de données. L'étude des conceptions sur le métier constitue une option que nous avons justifiée dans la dynamique d'une recherche d'informations en tant qu'état des lieux, préalable, selon nous, à tout projet de professionnalisation devant concerner, comme ce serait au Sénégal, une très grande majorité d'enseignants sur le terrain, parallèlement à toute initiative à prendre au niveau des formations initiales.

Une première perspective est donc la nécessité de compléter l'état des lieux par des recherches sur les pratiques effectives des enseignants en référence à des pratiques jugées professionnelles dans l'approche très actuelle des pédagogues sur l'observation et l'analyse des pratiques éducatives. Puisque nous avons abordé la recherche en postulant que les situations de classe dans le contexte du Sénégal sont comparables à celles décrites par les chercheurs en Occident, cette perspective de recherches pourrait également être mise à profit pour voir dans quelle mesure sont identifiées dans le contexte éducatif du Sénégal, certaines spécificités des situations d'enseignement évoquées en partie pour justifier la professionnalisation des enseignants. Les spécificités auxquelles nous pensons sont par exemple celles qui sous-tendent des modèles tels que celui du *praticien réflexif* ou *l'acteur social*. Il nous paraît donc pertinent, non seulement, d'entendre et d'observer les enseignants dans leurs pratiques mais aussi de mieux les mettre en perspective avec des caractéristiques réelles des situations d'enseignement-apprentissage des lycées et collèges du Sénégal.

4.2 Au niveau méthodologique

Au niveau méthodologique, nous reconnaissons que l'outil de recueil de données présente certaines limites que nous avons d'ailleurs abordées lors de l'exposé des principes de base de sa conception. La principale limite réside dans le fait d'avoir conçu les items uniquement à partir de la littérature sans y associer des conceptions brutes recueillies auprès d'un échantillon d'enseignants du contexte. C'est conscient de cette spécificité que nous avons procédé en amont à une recherche de validité sur deux niveaux : une première recherche pour adapter la formulation des items à la population et une seconde pour tester l'adéquation de nos items avec le modèle de référence. En aval, nous avons également essayé de neutraliser autrement cette limite en combinant Q-sort et questions ouvertes. Une troisième possibilité que nous n'avons pas eu le temps de réaliser aurait été de recourir à des entretiens en faisant réagir des enseignants sur le sens des résultats auxquels nous sommes arrivés dans l'exploitation des données fournies par le Q-sort.

Le fait de circonscrire volontairement la recherche à l'enseignement secondaire constitue selon nous une seconde limite. En effet, nous estimons que s'intéresser uniquement aux enseignants de l'enseignement moyen et secondaire constitue une restriction qui n'autorise pas la généralisation des résultats à l'ensemble des enseignants du Sénégal, d'autant plus que nous n'avons pas cherché à travailler sur un échantillon représentatif. Il nous semble donc utile d'envisager l'extension d'une telle recherche sur les enseignants de l'enseignement élémentaire. Dans le système éducatif sénégalais, l'enseignement élémentaire présente en effet des spécificités différentes de l'enseignement secondaire. Parmi celles-ci on peut citer entre autres,

- les enseignants de l'enseignement élémentaire sont beaucoup plus nombreux que ceux de l'enseignement secondaire,
- les enseignants de l'enseignement élémentaire travaillent avec une population d'élèves beaucoup plus jeunes (5 -13 ans), et des classes plus nombreuses (7-100 élèves),
- les enseignants de l'enseignement élémentaire ne sont pas des spécialistes de disciplines et sont chargés d'enseigner aussi bien des disciplines scientifiques que littéraires,
- ils sont habituellement recrutés au maximum avec le niveau du baccalauréat et donc sans formation universitaire.

Ces éléments de différenciations parmi d'autres permettent ainsi de supposer que les conceptions des instituteurs sur le métier pourraient être significativement différentes de celles des enseignants de l'enseignement moyen et secondaire.

Conclusion

Le point de départ de notre recherche se fonde sur le postulat d'une introduction des nouvelles tendances sur la professionnalisation des enseignants dans les pratiques éducatives, et partant, du modèle de l'enseignant-professionnel dans le contexte du Sénégal où ces nouvelles tendances ne sont pas encore prises en compte d'une manière officielle, ni dans les discours de politique éducative, ni dans les plans et les pratiques de formation d'enseignants.

Malgré certaines limites soulevées plus haut, cette recherche a permis de confronter des modèles de professionnalité conçus en Occident aux conceptions d'enseignants du Sénégal sur le métier et de tester certaines hypothèses sur l'influence des caractéristiques des enseignants sur ces conceptions.

Que retiendrons-nous finalement par rapport à notre objectif central de procéder à un état des lieux par rapport au courant actuel de la professionnalisation des enseignants et du modèle de l'enseignant professionnel ?

A partir de cet état des lieux, limité dans cette recherche à une étude des conceptions des enseignants sur le métier, nous avons dégagé quelques informations, pistes et jalons pour un processus intentionnel et concerté de professionnalisation des enseignants dans le contexte du Sénégal.

1. Les informations obtenues au Q-sort nous ont d'abord permis d'aboutir au principal résultat selon lequel les enseignants interrogés ont des conceptions sur le métier où dominent les modèles relatifs aux anciennes professionnalités de l'enseignant (*maître instruit, technicien, praticien artisan*), en référence au modèle de l'enseignant professionnel utilisé (Paquay, 1994 et Lang, 1996). Dans le cas de l'enseignement moyen et secondaire, ce constat est d'autant plus intéressant que ce profil de conceptions sur le métier ne présente pas de différences fondamentales ni entre formateurs d'enseignants et enseignants, ni entre enseignants ayant reçu une

formation initiale et leurs collègues non formés. Il est ainsi possible d'envisager deux processus complémentaires de professionnalisation, l'un centré sur les enseignants des lycées et collèges et l'autre ciblant les formateurs d'enseignants, avec en amont, une prise en compte effective des missions assignées à l'école quant aux bénéfices attendus dans une décision de professionnalisation des enseignants.

2. Comme second résultat intéressant, nous citons l'importance accordée aux nouvelles professionnalités (*praticien réflexif, acteur social, personne*) dans la dimension des conceptions relatives aux buts poursuivis (résultats au Q-sort). Selon ces résultats, les enseignants semblent penser plus à former les apprenants à être capables d'autonomie par une attitude réflexive et critique et à s'intégrer au niveau social, économique. Les enseignants expriment ainsi le rôle d'éducateur qu'ils se reconnaissent malgré leur identité supposée de spécialiste de l'enseignement d'une discipline. Ces résultats sont d'abord intéressants parce que les enseignants ont proposé des items dans le même sens aux questions ouvertes, aussi bien au niveau des capacités à maîtriser, de l'apprentissage du métier que des buts poursuivis. Ensuite, en liaison avec une dynamique de professionnalisation ceci impliquerait qu'il faut intégrer étroitement les buts et missions assignées officiellement aux activités d'éducation. Dans le contexte du Sénégal, et pourquoi pas même ailleurs, un modèle de processus de professionnalisation à dominante pédagogique qui se fonde sur nos résultats devrait comporter trois pôles en interaction dynamique :

- 1/ - un pôle "buts et missions officiels poursuivis au niveau des apprenants",
- 2/ - un pôle "modèle de professionnalisation les enseignants",
- 3/ - et un pôle "modèle de professionnalisation des formateurs d'enseignants".

Dans le cas particulier des enseignants de l'enseignement secondaire, peut-être que faudrait-il aussi envisager en plus un quatrième pôle relatif à la didactique pour tenir compte des spécificités liées à l'enseignement de chaque discipline ?

3. Le modèle du *praticien réflexif* qui comme beaucoup d'auteurs l'ont indiqué, constitue le modèle de professionnalité autour duquel gravite le courant actuel de la professionnalisation des enseignants.

Compris dans un sens large, l'importance de ce modèle est en effet citée aussi bien dans l'approche pédagogique de la professionnalisation des enseignants que dans l'approche des sociologues dans des axes tels que permettre une meilleure prise en charge des caractéristiques contingentes éventuelles des situations d'enseignement, avoir le recul qui permet de donner du sens à son action, de se remettre en cause et de gérer son développement professionnel ou par exemple de forger son identité professionnelle.

Au niveau des anciennes professionnalités, c'est ce modèle du *praticien réflexif* qui est le plus valorisé dans le Q-sort. Toutefois, telle que la capacité d'adaptation est exprimée dans les réponses aux questions ouvertes, nous ne retrouvons pas des enseignants préoccupés par les caractéristiques des événements pouvant survenir au cours des activités et qui supposent l'improvisation réglée ou le bricolage (Perrenoud, 1994).

Pourtant une formation aux deux modèles de professionnalité que sont *l'acteur social* et *le praticien réflexif* devraient trouver ici un terrain favorable dans la mesure où les enseignants ont exprimé dans les questions ouvertes une conception qui valorise le travail de collaboration aussi bien entre enseignants de toutes disciplines qu'entre enseignants et autres partenaires de l'école (administration, parents). Les situations de travail collaboratif sont en effet citées comme des occasions favorables pour mettre en place des activités pour amener les enseignants à prendre conscience de l'importance de la capacité d'observer et d'analyser ses pratiques et de s'y former, d'apprendre à engager et de défendre leurs opinions sur l'éducation ou de saisir les enjeux des pratiques éducatives.

4. Enfin, à partir des questions ouvertes, l'état des lieux conduit à supposer que tout processus de professionnalisation dans le contexte du Sénégal devrait intégrer en plus de la dimension du rôle d'éducateur de l'enseignant, la dimension affective par rapport au métier. Cet aspect est apparu dans les réponses aux questions ouvertes par l'évocation de l'amour du métier, surtout dans les conceptions sur l'apprentissage du métier, comme si les enseignants y entraient par contrainte ou par nécessité.

En définitive, peut-être les résultats les plus intéressants de ce travail sont-ils finalement à chercher 1) au niveau de l'outil principal de recueil de données (le Q-sort) et à son développement, 2) au niveau du modèle de traitement des données (les Analyses en Composantes Principales) qui a permis d'en arriver à dégager ces structures dans les conceptions des enseignants interrogés sur le métier, 3) au niveau des hypothèses nouvelles et des certains prolongements possibles, 4) et certainement au niveau de l'ensemble des informations relatives à l'influence des spécificités du contexte et pouvant justifier dans une certaine mesure, l'intérêt d'un recours aux conceptions des enseignants sur le métier dans un processus de professionnalisation des enseignants.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABRIC, J-C. (1994). *Les représentations sociales : aspects théoriques*. In J-C. ABRIC (Ed.), *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- ALTET M., PAQUAY, L., PERRENOUD, P. (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boek
- ALTET, M. (1994). *La Formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris : PUF.
- ALTET, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boek (27-46).
- ANADON, M. (1999). L'enseignement en voie de professionnalisation. In, C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallacio, & G. Parent, *L'enseignant, un professionnel*. Québec : Presses universitaires du Québec.
- ANDERSON L. W. (1986). La formation des enseignants en fonction des compétences attendues. In M. Crahay, D. Lafontaine, *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor (365-385).
- APPLE, M. (1980). Curricular form and the logic of technical control : building the possessive individual. In Barton, L., Meighan R., et Walker, S., (eds), *Schooling, Ideology and Curriculum*. Lewes : Falmer Press
- ASTOLFI J.- M., & DEVELAY M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : PUF.
- BACHELARD, G. (1993). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- BAILLAUQUES, S. (1996). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In, L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud. (eds). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boek (41-61).
- BANCEL, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique dans la formation des maîtres*. Paris : Ministre de l'Éducation Nationale.
- BARBIER, J. M., CHAIX, M. L. & DEMAILLY, L. (1994). Editorial du numéro spécial sur « Recherche et développement professionnel ». *Recherche et Formation*, 17, 5-8.

- BARDIN , L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF .
- BECKER, H. S. (1962). The Nature of a Profession. In Education for the professions, *Sixty-first Yearbook of National Society for Study of Education*. Chicago : The University of Chicago Press, Part II, pp. 27-46.
- BENDIX, R. et LIPSET, S. M. (1953). *Class, Status and Power*. New York : Free Press.
- BERGER, G. (1989). Eléments de réflexion pour des dynamiques e changement dans la formation des enseignants. *Recherche et Formation*, 6, 9-22.
- BERLINER D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogy. *Educational Researcher*, 5-12.
- BERLINER, D. C. & CARTER, J. C. (1986). Differences in processing classroom information by expert and novice teachers. Presented at the meetings of the International Study Association on Teacher Thinking, Leuven, Belgium, oct., 14-17.
- BLANCHET A., GHIGLIONE R., MASSONNAT J., & TROGNON A. (1987). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- BLIN, J-F., (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- BOURDIEU, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.
- BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Ed. de Minuit.
- BOURDONCLE, R. (1990). De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation. *Recherche et formation*, (8), 57-72.
- BOURDONCLE, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*. (94), 73-92.
- BOURDONCLE, R. (1993). La professionnalisation des enseignants. Les limites d'un mythe. *Revue française de Pédagogie* , (105), 83-113.
- BOURDONCLE, R. (2000). Professionnalisation, Formes et dispositifs. *Recherche et formation*, (35), 117-131.
- BOURDONCLE, R. et MATHEY-PIERRE (1995). Autour du mot professionnalité. *Recherche et Formation*, (19), 137-147.
- BOURGEOIS, E. (1991). La formation des enseignants et la crise de l'enseignement. *Recherche en Education, Théorie et pratique*, (105), 83-119.

- BOURGEOIS, E.& NIZET, J. (1992). Connaissances, représentations et discours : un cadre conceptuel pour l'évaluation des effets de formation. *Pédagogies*, (3), 63-78.
- BROPHY, J., & GOOD, T. L. (1986). Teacher Behavior and Student Achievement. In M. C. Wittrock (ed)., *Handbook of Research on Teaching*. 3e édition. New York : Macmillan (328-375).
- BRUNET, L., DUPONT, P., & LAMBOTTE, X. (1991). *Satisfaction des enseignants ?* Bruxelles : Labor.
- BRYMERS, A., & CRAMER, D. (1997). *Quantitative data analysis with SPSS for Windows. A guide for social scientists*. London : Routledge.
- CALDERHEAD, J. (1996). Teachers beliefs and knowledge. In BERLINER, D. C., CALFEE, C. R., *Handbook of Educational Psychology*. New York : Macmillan (709-725).
- CARBONNEAU, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines. *Revue des Sciences de l'Education*, 19, (1), 33-57.
- CARR-SAUNDERS A.M., et WILSON P. A. (1933). *The Professions*. London, Oxford : University Press.
- CARTER, K. (1990). Teachers knowledge and learning to teach. In W. R. Houston (ed), *Handbook of research on teacher education*. New York : Macmillan (291-310).
- CASALFIORE, S. (2000). L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants. *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, (6).
- CATTEL, R. B. (1966). *The meaning and strategic use of factor analysis*. In R. B. Cattell (ed), *Handbook of Multivariate Experimental Sociology*. Chicago : Rand McNally.
- CATTEL, R. B. (1966). The scree test of the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, (2), 245.
- CATTONAR, B. (2001). Les identités professionnelles des enseignants. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, (10).
- CHAPOUPLIE, J-M. (1973). Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. *Revue française de sociologie*, n° 14, pp. 86-114.

- CHARLIER, B. (1996). Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Louvain-La-Neuve : UCL, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Thèse de doctorat (non publiée)
- CHARLIER, E. (1989). *Planifier un cours c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck Université.
- CHARTERS, W. W., & WAPLES, D. (1929). *Commonwealth teacher training study*. Chicago : University of Chicago Press.
- CLARK, C. M. & PETERSON, P. L. (1986). Teachers thought processes. In M. C. Wittrock (ed). *Handbook of Research on Teaching*. 3e édition, pp; 255-296. New York : Macmillan.
- CLERC, F. (1994). Les futurs enseignants du secondaire et leur formation. *Spirale*, 12, 239-256.
- COLLINS, H., et NELSON, N. A. (1968). Study of teacher Morale. *Journal of Educational Research*, (62), 8-10.
- CRAHAY, M., (1986). Hommage à G. Delandshere. In M. Crahay, D. Lafontaine, *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor.
- DE KETELE, J. M., & ROEGIERS, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck Université.
- DE LANDSHEERE G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.
- DE PERETTI, A. (1982). *Rapport au ministre de l'Education nationale de la Commission sur la formation des personnels de l'Education nationale*. Paris : Documentation française.
- DEAN, J. (1991). *Professional development in school*. Milton Keynes (Ph) : Open University Press.
- DENSMORE, K. (1987). Professionalism ? Proletarianization and teacher work. In T. Popkewitz, *Critical studies in teacher education : its folklore, theory and practice*. Lewes : Farmer Press.
- DEVELAY, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF
- DEVELAY, M. (1994). *Peut-on former des enseignants*. Paris : ESF.

- DEVELAY, M. (1995). Le sens d'une réflexion épistémologique, In M. Develay, M., *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF (17-31).
- DONNAY, J. & CHARLIER, E. (1990). *Comprendre des situations de formation. Formation de formateurs d'enseignants à l'analyse*. Bruxelles : De Boeck Université.
- DOYLE, (1986). Classroom Organization and Management. In L. S. Shulman (ed), *Review of Research in education*, 5, 69-74. Itasca, IL : Peacock.
- DUBAR, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- DUBET, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Editions du Seuil, Points Actuels.
- DUNKIN, M. J., et BIDDLE, B. J. (1974). *The study of teaching*. New York : Holt Rinehart and Winston.
- DURAND, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- DURAND, M., PEREZ, S., SAUVY, J. & SOLER, A. (1995). Coaches and Physical education teacher practical knowledge. Paper delivered at the International Conference of Psychology of education.
- ELLIOTT, P. (1972). *The Sociology of the Professions*. University of Leicester : Mac Millan Press.
- ETZIONI, A. (1969). *The semi-ofession and their organisation. Teachers, Nurses, Social Workers*. New York : The Free Press.
- FEIMAN-NEMSER, S., (1990) Teacher Preparation : Structural and Conceptual Alternatives. In W. R. Houston, M. Huberman, J. Sikula (eds), *Handbook of research on teacher education. A project of the Association of Teacher Educators, Association of Teacher Educators*. New York : Macmillan (212-233).
- FERRY, G. (1986). *Le trajet de la formation Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris : Dunod.
- FLEXNER, A. (1915). Is social work a Profession ? *School and Society* , (26), 901-911.
- FRAYSSE, B. (2000). La saisie des représentations pour comprendre la construction des identités. *Revue des sciences de l'éducation*, 26, (3), 651-676.
- GAGE, N. L. (1963). *Handbook of research on teacher education. A project of the American Educational Research Association of*. Chicago : Rand McNally.

- GAGE, N. L. (1978). *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. New York : Teacher College Press.
- GAGNE, E. D. (1985) *The cognitive Psychology of School Learning*. Boston : Little, Brown.
- GAUTHIER, C., DESBIENS, J-F., MALO, A., MARTINEAU, S., SIMARD, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- GIBSON, J. J. (1986). *The ecology approach of visual perception*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- GIDDENS, A. (1994). *Les Conséquences de la Modernité*. Paris : L'Harmattan.
- GIORDAN, A , DE VECCHI , G . (1990). *Les origines du savoir*. Neuchatel : Delachaux & Niestlé, 2^e éd.
- GIORDAN, A , DE VECCHI , G . (1994). *L'enseignement scientifique. Comment faire pour que « ça marche »*. Nice : Z'édicions.
- GLAZER, N. (1974). The Schools in the Minor Professions. *Minerva*, 346-363.
- GOHIER, C., ANADON, M., BOUCHARD, Y., CHARBONNEAU, B., CHEVRIER, J. (2001). La construction identitaire sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, (3), 3-32.
- GOODE, W. J. (1969). The theoretical limits of professionalization. In A. Etzioni (ed), *The semi-ofession and their organisation. Teachers, Nurses, Social Workers*. New York : The Free Press (85-113).
- GOODLAD, J. I. (1984). *A place called school. Prospects for the Future*. New York : McGraw-Hill.
- GOODLAD, J. I. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco : Jossey-Bass.
- GORSUCH, R. L. (1974). *Factor analysis*. Philadelphie : W. B. Saunders Company.
- GROOTAERS, D. & TILMAN, F. (1991). Un professeur en forme, un professeur en formation. *La Revue Nouvelle*, 93-104.
- HARGREAVES, A. (1992). Time and teacher's work : an analysis of the intensification thesis. *Teachers College Record* 94(1), 87-108.

- HEYNEMAND, J., GAGNON, D. (1996). *Le tournant réflexif : pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Ed. LOGIQUES. (Traduction de la version originale : SCHÖN, D. A. (1991). *The reflexive turn*. New York) : Ed. Teacher College Press.
- HOLMES GROUP (1986). *Tomorrow's Teacher*. East Lansing, MI : Author.
- HOLMES GROUP (1990). *Tomorrow's Schools. Principles of the Design of Professional Development Schools*. East Lansing, MI : Author.
- HOUSNER, L. D., & GRIFFEY, D. C. (1985). Teacher cognition : Differences in planning and interactive decision-making experienced and inexperienced teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56, (1), 45-53.
- HOUSSAYE, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- HOWELL, D. C., (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Traduit de l'anglais par ROGIER, M. Bruxelles : De Boeck.
- HUBERMAN, M. (1983). Répertoires, recettes et vie de classe : comment les enseignants utilisent l'information. *Education et Recherche*, (1), 157-177.
- HUBERMAN, M. (1984). Vers une biographie permanente de l'enseignant. *Education Permanente*, (72-73), 183-197.
- HUBERMAN, M. (1986). Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 75, 5-15.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession*. Paris : Delachaux Niestlé.
- HUBERMAN, M. (1993). Enseignement et professionnalisme : des liens toujours fragiles. *Revue des sciences de l'éducation*, 19, (1), 187-200.
- HUBERMAN, M. (1993). Networks that alter teaching : conceptualisation, exchanges and experiments. *Teacher and teaching. Theory and Practice*, 1, (2), 193-211.
- HUGHES, E. C. (1958). *Men and their work*. Glencoe : The Free Press.
- HUGHES, E. C. (1966). The Professions in Society. In H. M. Vollmer & D. L., *Professionalization*. New Jersey : Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs.
- JACKSON, P. W. (1968). *Life in classroom*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- JODELET, D. (1989). *Représentations sociales : un domaine en expansion*. In D. JODELET (Ed.), *Les Représentations sociales*. Paris : PUF.

- JONNAERT, P. (1988). *Conflits de savoirs et didactique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- JOSHUA, S. , & DUPIN, J.J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : PUF.
- JOYCE, B.R. (1981). Toward a theory of information processing on teaching : the South study. In JOYCE, B. R. (Ed:). *Flexibility in teaching : an excursion into the nature of teaching and training*, London.
- JOYCE, D. (1978). Towards a theory of information processing in teaching. *Educational Research Quarterly*, 3,4, p. 66-77.
- KAGAN, D. M.(1988). Teacher as clinical problem solving : A critical examination of the analogy and his implications. *Review of Educational Research*, 58, 482-505.
- KEMBER, D. & GOW, L. (1994). Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning. *Journal of Higher Education*, 65, (1), 58-74.
- KENNEDY, M. M. (1987). *Inexact sciences : professional education and the development of expertise*. Michigan : East Lansing.
- LABARREE, D. F., (1992). Power, knowledge, and the rationalization of teaching : a genealogy of the movement to profesionalize teaching. *Harvard Educational Research*, 62, (2), 123-154.
- LANG V., (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens, enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris, PUF.
- LANG, V. (1996). Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation. *Recherche et Formation*, (23), 9-27.
- LANGOUET, G., et PORLIER, J-C., (1989). *Pratiques statistiques en sciences humaines et sociales*. Paris : ESF.
- LARKIN, J., McDERMOTT, J., SIMON, D. P. & SIMON, H. A. (1980). Expert and novice performance in solving physics problems, *Sciences* (208), 1335-1342.
- LAVE, J. (1988). *Cognition in practice : Mind, mathematics and culture in every life*. New York : Cambridge University Press.
- LAWN, M. & OZGA, J. (1981). The educational worker. In BARTON L., WALKER S., (eds), *Schools Teachers and Teaching*. Lewes : Falmer Press.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire Actuel de l'Education*. Montréal : Guérin.

- LEGRAND, D. (2000). Représentations des pratiques pédagogiques chez les instituteurs et les professeurs d'école : quelques points de divergences. *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, 33, (3), 5-26.
- LEINHARDT, G. & GREENO (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of educational psychology*, (78), 75-95.
- LEINHARDT, G. (1986). *Maths lessons : a contrast of novice and expert vcompetence*. San Francisco : Paper AERA.
- LEMOSSÉ, M (1989). Le professionnalisme des enseignants: le point de vue anglais. *Recherche et Formation* , (6), 55-56.
- LENOIR, Y., LAROSE, F., GRENON, V. et HASNI, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : évolution ou stabilité des représentations. *Revue des sciences de l'éducation*, 26, (3), 483-514.
- LESNE, M. (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes*. L'Éducateur. PUF : Paris.
- LESSARD, C. (1999). Professionnalisation, déprofessionnalisation, reprofessionnalisation, déqualification, prolétarianisation, nouvelle régulation de l'enseignement : que se passe-t-il au juste ? Conférence prononcée le 14/10/99, UCL, Belgique.
- LESSARD, C. (2000). Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche et Formation*, (35), 91-115.
- LIEBERMAN, M. (1956). *Education as a profession*. New Jersey : Englewood Cliffs, Prentice-Hall Inc.
- LISTON, D. P., & ZEICHNER, K. M. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York : Routledge.
- LONGO, T. M. (1993). *Politiques d'ajustement structurel et professionnalité des enseignants*. Série : Pour la formation des enseignants. Section de la formation des enseignants ED/HEP/TE. Division de l'Enseignement supérieur. UNESCO.
- LONGO, T. M. (1993). *Politiques d'ajustement structurel et professionnalité des enseignants*. Série : Pour la formation des enseignants. Section de la formation des enseignants ED/HEP/TE. Division de l'Enseignement supérieur. UNESCO.
- MABILLE, A. (1994). *Profils de profs. Portraits et style d'enseignants en sciences*. Bruxelles : De Boeck Université.

- MANESSE, D., et DE PERETTI, I. (1995). Le français au collège et au lycée. In, M. Develay, *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF (79-94).
- MARECHAL, J. (1995). La géographie des chercheurs et la géographie scolaire, filiation et problèmes rencontrés, In M. Develay, M. *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF (95-122).
- MARLAND, P. W. (1977). *A study of teachers' interactive thought*. Edmonton : University of Alberta, Thèse de doctorat (non publiée).
- MAROY, C. (2001). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, (12).
- MAROY, C., CATTONAR, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, (18).
- MEIRIEU, P. (2002). Les enseignants : clercs, bibliothécaires ou compagnons. *Les cahiers millénaires*. N° 18, p. 45-48.
- MIALARET, G. (1977). *La formation des enseignants. Que sais-je ?* Paris : PUF.
- MIALARET, G. (1981). *Observation et formation des enseignants*. Paris : PUF.
- MIALARET, G. (1983). *La formation des enseignants*. Paris : PUF.
- MINISTERE DE L'EDUCATION (1981). *Les Etats Généraux de l'Education et de la Formation*. Sénégal : Ministère de l'éducation
- MINISTERE DE L'EDUCATION (2000). *Programme Décennal pour l'Education et la Formation*. Sénégal : Ministère de l'éducation
- MITZEL, H.E. (1960). *Teacher Effectiveness*. In C.W. HARRIS (dir), *Encyclopedia of Educational Research*, 3e édition. New York : Macmillan.
- MONASTA, M. (1989). Une nouvelle professionnalité des métiers avec une fonction éducative. In A. Monasta, *Les enfants de Japhet. Un programme européen de professionnalisation des enseignants et formateurs*. Firenze : Mc Collection Publisher.
- MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*.
- MYERS, D. A. (1973). *Teacher Power - Professionalization and collective bargaining*. Lexington : Lexington Books.

- NAULT, T. (1999). Eclosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In HETU, J.-C., LAVOIE, M., BAILLAUQUES, S. (eds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles : De Boeck.
- NOVOA, A. (1994). Les enseignants à la recherche de leur profession. *The European Journal of Teacher Education*. 17, (1/2), 45-48.
- PAQUAY, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles. *Recherche et formation*, (16), 7-38.
- PAQUAY, L. et WAGNER, M-C., (1996). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages en vidéo formation. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck (153-179).
- PATEL, V. L., FREDERICKSEN, C. H., & GROEN, G. L., (1984). *Differences between experts and novices in a complex verbal task in medical domain*. Montreal : McGill University, Centre of Medical Education.
- PERRENOUD, P. (1993). *Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique*. Les Actes des Journées d'automne de l'IUFM et de la MAFPEN de Lorraine, 21-23 oct.
- PERRENOUD, P. (1996). *Enseigner : Agir dans l'incertitude, décider dans l'urgence*. Paris : ESF.
- PERRENOUD, P. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (eds) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck (181-207).
- PERRENOUD, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 1, 59-76.
- PERRENOUD, P. (1994). Compétences, habitus et savoirs professionnels. *The European Journal of Teacher Education*. 17, (1/2), 45-48.
- PETERSON, P. L., & CLARK, C. M. (1978). Teachers report of their cognitive processes during teaching. *American Educational Journal*, (15), 555-565.
- PIAGET, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris : PUF.

- PIAGET, J. (1973). *Biologie et connaissance*. Paris : Gallimard.
- PIOT, T. (1997). Les représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques. Une clef pour comprendre la construction de la professionnalité des enseignants. *Recherche et formation* , (25), 113-123.
- PORTER A.C . BROPHY J. (1988). Synthesis of Research on Good Teaching : Insight from the Work of the Institute for Research on Teaching. *Educational Leadership*, 45 (8), pp. 74-85.
- POSTIC, M. (1996). *La relation éducative*. Paris : PUF.
- PRATT, D. (1992). Conception of teaching. *Adult education quarterly*, 2, (4), 203-220.
- PSACHAROPOULOS, G. & WOODHALL, M. (1988). *L'éducation pour le développement. Une analyse des choix d'investissement*. Paris : Economica.
- RAYMOND, D. (1993). Eclatement des savoirs et savoirs en rupture. *Revue des sciences de l'éducation* 19, (1), 187-200.
- RAYNAL, F et RIEUNIER, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Bruxelles : De Boeck.
- RIFF, J. et DURAND, M., (1993). Planification et décision chez les enseignants. Bilan à partir des études en éducation physique et sportive, analyses et perspectives. *Revue Française de Pédagogie*, (103), 81-87.
- ROSENSHINE, B. (1986). Vers un enseignement efficace des matières structurées. Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit. In M. Crahay, D. Lafontaine. *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor.
- RUDD, W. G. A. et WISEMAN, S. (1962). Sources of dissatisfaction among a group teacher. *British Journal of Educational Psychology*, (32), 241-256.
- SALL ,C. T. & NDIAYE, B. D. (1996). L'évaluation certificative dans la formation des enseignants. *LIENS*, (29) , 1-20.
- SALL, C. T. (2002). *Les conceptions des professeurs de physique et de chimie en résolution de problème dans l'enseignement secondaire : structure, impact, du profil professionnel et processus d'évolution en situation de formation*. Louvain-La-Neuve : UCL, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Thèse de doctorat (non publiée).
- SALL, H. N., NDIAYE B. D. & al. (1993). Evaluation de la formation et des produits de 1982 à 1992. Dakar : Ecole Normale Supérieure.

- SAUSSEZ, F. (1998). *Vers un cadre conceptuel pour l'étude des déterminants des conceptions des enseignants de l'enseignement supérieur à propos de l'acte d'enseigner*. Louvain-La-Neuve : UCL, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Mémoire FOPA (non publié).
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York : Basic Books.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass.
- SCHÖN, D. (1991). *Cases in reflective practice*. New York : Teacher College Press.
- SHAVELSON, R. J. & STERN, P. (1981). Research on teachers pedagogical thoughts, judgements, decisions and behavior. *Review of Educational Research*, (51), 455-498.
- SHAVELSON, R. J. (1973). What is the basic teaching skills ? *Journal of Teacher education*, 24, 144-151.
- SHAVELSON, R. J. (1976). Teacher decision making. In N.J. Gage (ed). *The psychology of teaching methods, Yearbook of the National Society of Education*. Chicago : Chicago Press.
- SHAVELSON, R. J., STERN, P. (1981). Research on teachers pedagogical thoughts, judgements decisions and behavior. *Review of Educational Research* (4), 458-498.
- SHULMAN, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching. A contemporary perspective. In M. C. Wittrock (ed). *Handbook of Research on Teaching*. 3e édition, pp. 3-36. New York : Macmillan.
- SHULMAN, L. S. (1987). Knowledge and teaching. Foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, (1), 1-22.
- St-ARNAUD, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Les Presses de l'Université.
- STERNBERG R. J. , HOVARTH J. A. (1995). A Prototype View of Expert Teaching. *Educational Researcher*, 24 (6), 9-17.
- STEVENS, J. (1992). *Applied Multivariate Statistics of the social Sciences*.
Hiilsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.**
- TARDIF M. (1993). Savoirs et expériences chez les enseignants. Quelques pistes et jalons concernant la nature des savoirs d'expérience. In, H. Hensler (ed), *La recherche en formation des maîtres : détours ou passage obligé sur la voie de la professionnalsation ?* (53-86). Sherbrooke : Editions du CRP.

- TARDIF, M., LESSARD, C., (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interaction humaines*. Laval : PUL
- TARDIF, M., LESSARD, C., GAUTHIER, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : PUF.
- TARDIFF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Editions Logiques.
- THOMPSON, J.C. (1993). La Professional Development School : un nouveau type d'établissement pour encadrer la formation pratique. *Revue des sciences de l'éducation*, 19, (1), 233-243.
- TOCHON, F. V. (1993). *L'enseignante experte, l'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- TOUSSAINT, J. (1995). La physique et son enseignement, In DEVELAY, M. *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- VAN DER MAREN, J-M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 19, (1), 153-172.
- VANISCOTTE, F. (1993). La formation des enseignants en Europe. *Pédagogies*, 6, 53-71.
- VERGNAUD, G. (1996). *La théorie des champs conceptuels. Recherches didactiques en mathématiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- VERMESCH, P. (1980). Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement. *Bulletin de Psychologie*, 23 (343).
- VIGIL GURDIAN, J. (1998). *Les conceptions de l'apprentissage de l'histoire chez des enseignants de l'école primaire au Nicaragua*. Louvain-La-Neuve : UCL, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Thèse de doctorat (non publiée).
- WIGGS, G.D. (1971). *Development as a Conceptual Model for Achieving Professionalization of an Occupation*. Washington : University Georges Washington (non publiée).
- WILENSKY, H. (1964). The professionalization of every one. *American Journal of Sociology*, 70, (2), 142-146.
- YINGER, R. J. (1980). A study of teacher planning. *Elementary School Journal*, (3).
- ZEICHNER, K.M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9.

Etude des conceptions des enseignants du Sénégal sur le métier en référence au modèle de l'enseignant-professionnel

Et si le courant actuel sur la professionnalisation des enseignants né en Occident gagnait des systèmes éducatifs comme celui de Sénégal ? Comment les conceptions du métier des différents acteurs de l'éducation de ce contexte intègrent-elles ces nouvelles tendances centrées sur le modèle de l'enseignant-professionnel ?

La présente recherche a cherché à répondre à ces questions générales en essayant de faire un état des lieux des conceptions des enseignants sur le métier en référence au modèle de l'enseignant-professionnel de Paquay (1994, 1996) restructuré par Lang (1996, 1999), dans une approche à dominante plus pédagogique que sociologique. Les conceptions dont il est question ont été décomposées en trois dimensions (Pratt, 1992) : des conceptions relatives aux capacités à maîtriser pour enseigner, des conceptions relatives à l'apprentissage du métier et des conceptions relatives aux buts poursuivis dans les activités d'enseignement-apprentissage.

Compte tenu de l'évolution des connaissances que les chercheurs ont réunies au fur et à mesure sur les caractéristiques des situations d'enseignement-apprentissage, ce modèle de l'enseignant-professionnel a la particularité non seulement de tenir compte de l'essentiel de ces spécificités mais également d'englober beaucoup de modèles de l'enseignant qui ont précédé. L'instrument de recueil de données (Q-sort et questions ouvertes) a été conçu sur la base d'indicateurs relatifs aux six modèles de professionnalité (Lang) ou facettes (Paquay) qui le composent : le maître instruit, le praticien artisan, le technicien, le praticien réflexif, l'acteur social, la personne. Il a été administré à 527 enseignants de l'enseignement moyen et secondaire et à 32 formateurs d'enseignants du Sénégal.

Le traitement des données par des Analyses en Composantes Principales et des calculs classiques de statistique (indices de tendance centrale et indices de dispersion) ont permis de se rendre compte que les enseignants interrogés ont des conceptions sur le métier dominées par les trois modèles de professionnalité que sont le maître-instruit, le praticien artisan et le technicien. Ces trois modèles ont été qualifiés d'anciennes professionnalités par opposition aux modèles du praticien réflexif, de l'acteur social et de la personne, qui, tels qu'ils sont décrits dans ce modèle de l'enseignant-professionnel, sont considérés ici comme de nouvelles professionnalités. A une échelle plus fine, les résultats ont montré que les enseignants ont dans l'ensemble des conceptions du métier où les modèles de professionnalité du praticien artisan et du technicien forment un pôle qui s'oppose aux quatre autres modèles de professionnalité. Le modèle du praticien réflexif plus valorisé dans le courant actuel sur la professionnalisation des enseignants ne semble donc pas être privilégié dans les conceptions recueillies. Ces enseignants ont par ailleurs exprimé, surtout à travers les questions ouvertes, des conceptions du métier qui les définissent comme éducateurs dans leurs activités d'enseignement. Hors des champs définis par le modèle de l'enseignant-professionnel, certains enseignants pensent entre autres que l'exercice du métier exige de l'aimer et d'en avoir la vocation.

L'autre volet de la recherche sur l'influence des caractéristiques des enseignants sur les conceptions sur métier a essentiellement révélé des différences significatives surtout au niveau de la discipline enseignée et du contexte d'enseignement (enseignement privé et enseignement public) et très peu de différences, aussi bien entre enseignants formés et enseignants non formés qu'entre enseignants et formateurs d'enseignants.

Au-delà des réponses apportées aux hypothèses posées dans cette recherche, cet état des lieux à travers les conceptions des enseignants sur le métier a permis de dégager, quelques perspectives de recherche ainsi que certains enseignements pour une professionnalisation des enseignants qui tiennent compte des contextes et particulièrement du contexte sénégalais où cette investigation a été menée.

Baye Daraw NDIAYE

Louvain-La-Neuve (Belgique)