

N.Bulle (2016) “Le mouvement de professionnalisation des enseignants. Ou le pouvoir d’une théorie philosophique” in D.Palomba, C.Cappa (eds.) *Quale formazione per gli insegnanti oggi? Prospettive italiane e internazionali*, UniverItalia, à paraître.

## Le mouvement de professionnalisation des enseignants

### Ou le pouvoir d'une théorie philosophique

#### *La professionnalisation des enseignants en France levier d'une rénovation pédagogique*

La question de la professionnalisation des enseignants du second degré est déjà une vieille histoire en France, qui n'a cessé de faire couler de l'encre. La création des anciens Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM<sup>1</sup>) date de 1989, elle a déjà 25 ans. Cette professionnalisation a connu, pour l'instant, une suite d'échecs cuisants. Quels que soient les raisons profondes de ces échecs, la professionnalisation ne suit qu'une seule voie, celle d'un changement du profil de l'expertise qui fonde le métier d'enseignant. Elle ne représente pas, elle n'a pas représenté en France, ni aux Etats-Unis, ni même dans l'ensemble, en Europe, un levier pour la formation pédagogique des enseignants, mais plus précisément, le levier d'une *rénovation* pédagogique.

Notons qu'une formation pratique, sous la forme de stages, existait déjà depuis 1950, bien longtemps avant les IUFM.<sup>2</sup> Mais c'est bien plutôt contre un modèle présenté comme

---

<sup>1</sup> Ces instituts qui se sont substitués notamment aux anciennes écoles normales d'instituteurs qui formaient les maîtres du primaire, avaient pour mission d'unifier en partie la préparation pédagogique des enseignants du primaire et du secondaire, le niveau de recrutement s'unifiant lui-même : une licence étant exigée de tous (le DEUG, soit un niveau bac+2, était nécessaire depuis 1985 pour la formation universitaire de base des maîtres du primaire, le concours se situant, précisons, à l'entrée des écoles normales). Avec la création des IUFM, l'innovation portait entre autres choses sur la formation pédagogique à proprement parler des enseignants du secondaire, qui précédemment devait déjà suivre une année de stage après le concours. Le concours pour l'enseignement secondaire (CAPES) se situait formellement au niveau bac+3, mais la difficulté du CAPES engageait nombre de candidats à ne présenter le concours, non au niveau bac+3, mais bac+4 ou bac+5, en travaillant en même temps le concours de l'Agrégation. Les étudiants préparaient le concours de recrutement pendant un an à l'IUFM, sans obligation néanmoins (la formation y était jugée utile surtout pour la préparation à l'oral professionnel, constitué d'un exposé sur dossier suivi d'un entretien avec le jury). Ils devenaient ensuite professeurs stagiaires après obtention du concours, et suivaient un an de formation en IUFM (dont trois mois de stages « en responsabilité »), avant la titularisation qui signifiait l'entrée définitive dans la fonction publique. En 2013, les IUFM sont devenus les Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE), avec un concours placé en première année de MASTER. Après une licence, les étudiants s'inscrivent en ESPE (c'est la voie générale, mais elle n'est pas obligatoire pour le concours). Ils choisissent en MASTER une mention différenciant notamment enseignement du premier degré et du deuxième degré

<sup>2</sup> Voir à ce sujet l'article d'Antoine Prost : Prost Antoine, « Historique du mode de recrutement et du stage », in Villeneuve Jean-Luc (Ed.), *La formation des enseignants en Europe. Convergences, divergences, évolutions*, Paris, Editions Le Manuscrit, 2011. Notons que d'après Prost, il n'y avait pas de stage non plus avant 1940 pour les élèves instituteurs à l'Education nationale. Or, le professeur Rollo Walter Brown commentant la pédagogie française sur la base d'une enquête menée par lui, explique (en 1915) que lorsque le candidat a terminé son cursus de trois années à l'Ecole normale d'instituteurs, il doit effectuer deux années de stage avant de passer l'examen intitulé « Certificat d'aptitude pédagogique », toutefois le temps passé en Ecole normale en exercices pratiques après l'âge de dix-huit ans était décompté des deux années de stage exigées. Cf. Brown Rollo Walter [1915], *Comment le petit Français apprend à écrire*, trad. S.-A. Alix, Paris, Editions Hattemer, 2015.

reproductif d'une tradition, que la professionnalisation a voulu s'imposer. Le rapport officiel qui l'a préparée en France, rapport Perretti de 1982<sup>3</sup>, stipule que « Il est clair que le modèle habituel d'une formation par l'imitation d'un professeur chevronné ou d'une leçon-type est désormais périmé ». L'idée d'imitation ici évoque de manière purement rhétorique la reproduction non réflexive d'un modèle pédagogique. Il faut lire, par-delà l'artifice rhétorique, le rejet de la transmission de l'expérience des professeurs que l'on associe à une autre école, à d'autres finalités éducatives que celles promues pour la nouvelle école à laquelle le projet a voulu préparer. Car ce qui va compter désormais, la notion qui caractérise le mieux les finalités de ce projet, ce n'est pas la pédagogie entendue comme art de transmettre, mais l'éducation entendue comme préparation à la vie dans une société démocratique.

La professionnalisation des enseignants, dans ce contexte, ne désigne donc pas tant le passage d'un art pratiqué de manière intuitive à un savoir plus réfléchi et éprouvé par l'expérience, mais elle engage la transformation de l'objet même de la profession enseignante. Elle marque le passage d'une école dont la mission première est de former l'esprit et de transmettre des savoirs à « un système de gestion de l'enfance et de la jeunesse dans lequel l'enseignement n'est plus l'aspect le plus important ».<sup>4</sup>

Le rapport Peretti entérine ce passage vers un nouvel objet de la profession en écrivant que : « Ce n'est pas un hasard que le ministère de l'Instruction publique est devenu en 1934 celui de l'Éducation nationale... Cette dénomination est tout un programme. Le service public d'éducation a pour mission centrale de préparer les jeunes et les adultes – et non plus, précisons, les élèves -- à développer leurs aptitudes pour devenir des citoyens conscients et responsables, capables de vivre entre eux et avec des hommes des autres pays du monde de manière harmonieuse, aptes à contribuer au développement de la société ».<sup>5</sup> L'accent est mis sur certaines visées éducatives par opposition à l'enseignement des savoirs. La foi régénératrice en l'éducation est donc transférée, et c'est la nouveauté portée par le mouvement de professionnalisation, à la formation des professeurs. Ainsi le même rapport fait référence à la croyance, implicite ou explicite, en la toute-puissance de la formation des enseignants comme image nouvelle de la toute-puissance de l'Éducation. L'enseignement a toujours eu des ambitions éducatives et morales. Cependant l'importance accordée ici à l'éducation marque un retournement profond. D'un point de vue intellectuel comme d'un

---

<sup>3</sup> de Peretti André, *La formation des personnels de l'Éducation nationale*, Paris, La documentation Française, 1982, p.46.

<sup>4</sup> Cf. Billard Jacques, *Conférences pédagogiques*, Paris, Bookelis, 2013, p.23.

<sup>5</sup> A.de Peretti (1982), *op. cité*, p.38.

point de vue moral, le projet moderne ou progressiste associé à l'éducation a voulu rompre avec l'enseignement des disciplines en tant que tel.

Sur ces bases, la philosophie qui a présidé à la professionnalisation des enseignants en France a suscité de vives polémiques, très peu comprises encore aujourd'hui par le grand public, entre les partisans des principes nouveaux d'éducation, qui développaient des méthodes d'apprentissages opposées aux logiques des disciplines, et ceux qui défendaient ces logiques. Ces derniers ont dès lors tendu à apparaître comme les ennemis de tout ce dont les promoteurs de la nouvelle éducation se faisaient les champions: l'égalité, la démocratie, la pédagogie.

D'un point de vue institutionnel, la dite professionnalisation des enseignants français a connu trois étapes importantes. Celle de la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (Loi d'orientation sur l'éducation) en 1989, celle de la suppression en tant que tels de ces instituts en 2010, puis celle de leur recréation en 2013 sous une nouvelle forme, les Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE). Ces transformations ont conduit à l'égalisation du niveau formel de formation universitaire des enseignants du premier et du second degré, à une légère élévation de ce niveau formel, et à l'affaiblissement du rôle sélectif des disciplines d'enseignement au profit d'autres critères et savoirs associés à l'image évolutive de la profession. Il s'agit de passer d'une logique de recrutement « disciplinaire » à une logique dite « professionnelle ». Le mouvement de professionnalisation défend en particulier l'idée de l'inadaptation des enseignements de type académique aux élèves les plus faibles.

L'échec français se traduit par une situation de crise institutionnelle, non seulement en matière de recrutement, et de formation des enseignants, mais aussi du point de vue de la qualité des écoles et du climat scolaire. L'écart des performances des élèves les plus fragiles et des autres s'est accentué, c'est ce que révèlent les enquêtes nationales et internationales, tandis que les programmes d'enseignement n'ont cessé d'affaiblir leurs exigences.<sup>6</sup> Cet échec s'est manifesté aussi par la situation fortement conflictuelle évoquée, qui a suscité de nombreux débats, les médias relayant en général la rhétorique incantatoire des promoteurs de la rénovation pédagogique invoquant l'élève actif dans la construction de ses savoirs, la pédagogie de la réussite, l'élève au centre, par opposition à un enseignement transmissif, passif, centré sur le professeur etc.

---

<sup>6</sup> Voir par exemple à ce sujet Bulle Nathalie, *Comparing OECD educational models through the prism of PISA*, in « Comparative Education », 47, 4, 2011, pp.503-521.

Cet échec exprime en profondeur, avançons-nous, le problème de sens inhérent au projet de professionnalisation des enseignants. L'analyse que nous proposons de développer a pour objet de mettre au jour la théorie philosophique sous-jacente au mouvement de professionnalisation des enseignants, et le rôle majeur qu'elle joue sur ce mouvement.

Dans un premier temps nous évoquerons trois grandes voies possibles en psychologie de l'éducation et du développement, afin de mettre en évidence les principes qui dominent la philosophie de la professionnalisation des enseignants. Nous présenterons ensuite différentes interprétations de ce mouvement, en m'appuyant sur l'analyse proposée par l'historien américain de l'éducation David Labaree, développé dans un article important : « Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching. A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching »<sup>7</sup>, qui rend notamment compte du rôle joué par un groupe social moteur du mouvement : les chercheurs en sciences de l'éducation, formateurs des enseignants. Nous proposerons enfin une explication de la dynamique profonde de ce mouvement, à la lumière du cas français. Cette explication rend compte du rôle joué par les valeurs et théories philosophiques qui constituent les cadres plus ou moins implicites donnant sens aux actions menées par les acteurs sociaux.

### *Les trois grandes voies de la psychologie du développement*

On peut distinguer trois voies majeures de la psychologie du développement développées depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle. La première et la plus ancienne nous vient de l'empirisme classique et de la psychologie associationniste qui lui est liée. L'esprit y est vu comme se développant à partir de la combinaison et de la généralisation d'idées simples. Les expériences passées constituent le capital intellectuel de l'individu. Comme les éléments de savoirs sont tenus pour de simples contenus de la pensée qui se combinent et se généralisent mécaniquement, aucun recul n'est attribué à la pensée, aucune distance rationnelle. La référence à des contenus de conscience a pu disparaître et l'associationnisme s'est prolongé dans le behaviorisme au 20<sup>e</sup> siècle.

L'esprit n'étant pas supposé se former de manière générale, il s'agit de proposer aux élèves des expériences et des savoirs spécifiques, visant la résolution de problèmes particuliers. Les transmissions verbales ne concernent que des « contenus », elles sont assimilables à de l'information. Les modèles pédagogiques enracinés dans le behaviorisme sont souvent

---

<sup>7</sup> Labaree David, *Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching*, in "Harvard Educational Review" 62, 2, 1992, pp.123-154.

évoqués comme objets de rejet, mais de grandes confusions sont entretenues à leur sujet. Ces modèles sont associés à des enseignements entraînant une assimilation passive de la part des élèves, sans compréhension. Mais ce trait n'est pas exclusif des transmissions verbales. Un enseignement fondé sur l'expérience concrète peut, tout comme un enseignement fondé sur une transmission verbale, ne pas faire appel à la compréhension.<sup>8</sup> Notons que les promoteurs du béhaviorisme, et avant eux un des pères de l'évolutionnisme faisant appel à la psychologie associationniste tel que Herbert Spencer, ont tendu à défendre les méthodes dites actives que nous allons évoquer, où les élèves sont supposés apprendre par eux-mêmes, sur la base d'apprentissages concrets.

Une deuxième grande voie, liée à la précédente, a été développée par la psychologie fonctionnaliste qui, enracinée dans les doctrines évolutionnistes au 19e siècle,<sup>9</sup> part de l'idée suivant laquelle les fonctions cognitives se développent grâce aux efforts des organismes vivants pour s'adapter à leur environnement. Cette voie de la psychologie est empruntée par une majorité des courants dits modernes en éducation. Elle défend principalement que le développement ne se fait pas par remplissage mécanique, mais qu'il dépend de l'activité propre de l'individu mis en situation de réagir à des problèmes pour atteindre les fins pratiques qu'il poursuit. S'y rattachent directement les noms de William James et John Dewey, ainsi que ceux des pères de la psychologie génétique, James Mark Baldwin et G. Stanley Hall. L'expérience, conçue comme expérience intelligente, orientée vers la résolution de problèmes, solliciterait chez l'individu des réponses adaptatives motrices de son développement intellectuel. Les savoirs auraient avant tout un rôle opérationnel, et c'est par ce rôle opérationnel qu'ils susciteraient tout intérêt. C'est pourquoi, suivant cette perspective, il s'agit de fonder l'enseignement sur des problèmes concrets, en situation, pour solliciter l'activité intellectuelle de l'élève, et ce-faisant, son développement cognitif. Il s'agit donc de lui faire apprendre en « faisant », *learning by doing*.

Ces perspectives rendent assez directement compte de l'importance accordée aujourd'hui à l'idée de compétences qui évoque des savoirs mis en acte, et de manière parfois réductrice, des savoir-faire. Elles sont axées sur les méthodes, la capacité à organiser l'information. Suivant les principes psychologiques sur lesquels elles se fondent, le savoir théorique n'est qu'un aboutissement possible ultérieur, qui concerne seulement les spécialistes, pour qui il a un sens opérationnel. Ces perspectives, comme les précédentes, ne font aucune différence

---

<sup>8</sup> Voir Ausubel, David P., *In Defense of Verbal Learning*, "Educational Theory", 11, 15-25, 1961.

<sup>9</sup> Voir en particulier Green Christopher, *Darwinian Theory, Functionalism, and the First American Psychological Revolution*, "American Psychologist", 64, 2009, pp.75-82.

entre savoir transmis de manière verbale et information. Cette assimilation du savoir verbal et de l'information est très répandue dans la littérature actuelle sur l'enseignement qui révèle leur emprise. L'élève dit-on, doit apprendre à structurer l'information, son « attitude » est tenue pour plus importante que « les connaissances factuelles » qu'il pourrait engranger ; l'enseignant ne doit plus être un « transmetteur d'information ». Au final, le savoir n'a pas à être maîtrisé, il doit seulement pouvoir être mobilisé pour la résolution de problèmes. Cela peut être compris dès lors que savoir théorique et pensée sont séparés et pensés comme indépendants. Le savoir construit est un outil pour la pensée, mais non pas un outil de pensée. Autrement dit, il ne joue pas sur la structure même de la pensée. Les savoirs qui importent pour la formation de l'intelligence sont ceux que les élèves développent par leurs activités propres. Ils sont supposés dépendre des contextes d'apprentissage. D'où l'aversion démontrée par ces courants de pensée pour les enseignements dont la logique est fondée non pas sur des problèmes concrets complexes (en général transdisciplinaires, à l'image de la complexité du réel), mais sur la construction des savoirs internes à une discipline. Les savoirs théoriques, fondés sur des transmissions verbales, non seulement ne sont pas supposés solliciter le développement intellectuel, mais encore, paraissent rigides, sans vie, inaptes à susciter la motivation des élèves. Ce qui est supposé signifiant pour eux, c'est l'aspect concret, opérationnel des choses et non les connaissances en elles-mêmes.

Le modèle pédagogique de prédilection des approches inscrites dans cette seconde grande voie psychologique, est l'apprentissage par le faire, autrement dit, l'apprentissage professionnel. Il est fondé sur l'éducation de la pensée par l'expérience, engageant l'acquisition de méthodes et de savoirs contextuels, opérationnels. L'esprit est vu comme un activateur de programmes, ou schèmes, apportant des réponses méthodiques à des situations particulières. Les méthodes importent plus que les savoirs, car c'est sur la base des méthodes que les individus doivent « apprendre à apprendre », c'est-à-dire apprendre à convertir l'expérience en apprentissage. Cette interprétation adaptative de la connaissance est partagée par les constructivismes contemporains, socioconstructivismes et approches par compétences, qui sont des formes modernes du progressisme éducatif.

En résumé, suivant cette deuxième grande voie prise par les courants de la psychologie du développement, il semble impossible d'éduquer intellectuellement l'individu, de lui permettre de construire ses propres savoirs, de développer des compétences, ou encore de « programmer des schèmes » de pensée, sur la base d'une intervention verbale, extérieure. Les élèves

doivent être confrontés à des situations concrètes d'emblée complexes,<sup>10</sup> les problèmes et non les explications de l'enseignant étant supposés présider au développement intellectuel. L'apprentissage de type théorique a une vertu informative, mais non développementale à proprement parler.

Le projet de professionnaliser la profession enseignante participe de ces hypothèses psychologiques. Il applique naturellement à la formation des enseignants les principes qu'il assigne à la formation intellectuelle des élèves par ces mêmes enseignants. L'objectif de la formation pédagogique des enseignants ne touche donc que marginalement la maîtrise des savoirs. Il vise la capacité à faire acquérir aux élèves, par des apprentissages en situation, les attitudes ou compétences permettant d'apporter des solutions à des problèmes pédagogiques concrets. Les compétences du professeur sont supposées elles-mêmes devoir principalement s'acquérir par l'apprentissage des méthodes et procédures visant à apporter des solutions à des problèmes éducatifs concrets.

Enfin, compte tenu de la priorité accordée aux méthodes et aux attitudes, les approches qui participent de cette deuxième grande voie de la psychologie s'intéressent au premier chef à la formation des personnalités sociales. Par exemple, selon les promoteurs des approches par compétences, une question éducative majeure est de savoir « quel type d'êtres humains l'école veut former, en vue de quelles pratiques familiales, personnelles, sociales, politiques, etc. »<sup>11</sup>. De manière corrélatrice, la question centrale posée par la professionnalisation des enseignants est de savoir quel type de professeur l'école veut former, en vue de quelles pratiques pédagogiques, sociale, politiques, etc.

Les deux premières options en psychologie du développement évoquées précédemment ont en commun de s'enraciner dans une conception naturaliste de l'humanité, la première dérivée de l'empirisme sensualiste, la seconde des doctrines évolutionnistes du 19<sup>e</sup> siècle. Elles partagent donc, sur la base d'une commune conception naturaliste, l'hypothèse d'un développement continu des fonctions psychologiques, des fonctions élémentaires aux fonctions rationnelles supérieures. Une troisième grande voie s'oppose à cet égard diamétralement aux deux précédentes. Elle part du principe que le développement humain a rompu avec la nature, dès lors que les hommes ont développé des facultés récursives, facultés de transmettre des idées décorrélées des situations concrètes, de les imbriquer dans l'esprit, de penser des pensées. Elle considère ainsi qu'il y a non pas continuité entre fonctions psychologiques élémentaires et fonctions supérieures, nature et esprit, mais deux voies de la

---

<sup>10</sup> Perrenoud Philippe, *Construire des compétences dès l'école*, Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur, 1997.

<sup>11</sup> Perrenoud, *op.cité.*



connaissance qui interagissent dans le développement humain, une voie empirique, concrète et une voie logique, théorique, ou encore inférentielle.

Cette troisième voie s'enracine dans la psychologie dite historico-culturelle du célèbre psychologue russe évoqué précédemment, Vygotski, considéré comme le « Mozart de la psychologie », bien que ses thèses soient globalement dévoyées dans la littérature. En pratique elle a des racines anciennes, et accrédite à certains égards des types d'enseignement développés dans le passé en Occident, et attachés à l'idée d'éducation libérale au sens philosophique.

Suivant cette troisième voie, les savoirs théoriques se développent dynamiquement dans l'esprit au cours de l'apprentissage formel, en interaction avec les éléments référant à l'expérience concrète. Leur organisation en systèmes cohérents, et la compréhension des liens entretenus par ces systèmes avec le monde, deviennent alors des objectifs pédagogiques majeurs. Les savoirs théoriques dont il est question sont constitués de composants qui tirent leur signification de leurs relations mutuelles et non directement de l'expérience. Leur organisation en système et leur simplicité détachée du réel sont supposés donner sa force analytique à la pensée, lui permettre de construire des modèles rationnels pour réfléchir le monde et se déployer à des niveaux supérieurs. Ils ne sont pas de simples contenus de pensée. Ils sont supposés jouer un rôle logique structurant, fondant les capacités réflexives des individus. Ils rendent compte en effet de la possibilité d'un développement récursif de la pensée par leur structure même. Il y aurait à cet égard non pas une continuité entre nature et esprit, mais une harmonie logique entre savoir et pensée.<sup>12</sup>

D'un point de vue pédagogique, parce qu'ils sont relativement autonomes par rapport aux situations concrètes, et se développent dans la pensée par la construction d'un maillage de concepts, les savoirs théoriques appellent naturellement des explications verbales, un enseignement explicite. Et parce que cet enseignement est explicite, il doit être « élémentarisé » – l'élémentaire est une réduction analytique du savoir scientifique engageant ses bases et sa structure - et développé progressivement pour s'appuyer toujours sur les acquis des élèves et rester à leur portée. La compétence pédagogique passe alors notamment par les liens que le professeur sait faire entre les parties du savoir enseigné. Elle s'appuie sur les idées d'explication et de compréhension. La compréhension rationnelle élémentaire en appelle à ce que l'on peut nommer la grammaire d'une discipline. Suivant ces perspectives, le non-respect de cette grammaire sous-tend les apprentissages mécaniques, non seulement peu efficaces et

---

<sup>12</sup> Cf. Hirst Paul H. [1967], *The logical and psychological aspects of teaching a subject*, in Hirst Paul H., *Knowledge and the Curriculum*, London, Routledge & Kegan Paul, ch. 8, 1974.

sans valeur développementale, mais sources d'échecs. Cet apprentissage de la grammaire d'une discipline, comme l'évoquait dans les années soixante le philosophe de l'éducation américain, Paul Hirst, ne peut être réalisé de manière adéquate que si l'enseignement dans son ensemble la respecte implicitement.

Cette voie s'oppose aux deux premières, mais pour des raisons différentes. Elle s'oppose à la première qui vise à transmettre des procédures et des savoirs de type factuels sans faire appel à la réflexion, parce qu'elle s'attache au contraire à l'aspect réflexif des savoirs transmis, à leur rôle logique. Elle s'oppose aussi à la seconde voie suivant laquelle la dynamique de l'apprentissage scolaire doit aller des situations concrètes vers l'abstrait, car elle induit une dynamique de l'enseignement allant de l'élémentaire vers le scientifique, ou théorique. Elle suit donc une logique définie par la structure des disciplines, et pour en respecter la grammaire, elle exige que le professeur ait une maîtrise particulièrement réfléchie de la discipline qu'il enseigne.

Compte tenu des différentes voies ouvertes par la psychologie du développement et susceptibles d'inspirer les méthodes en pédagogie, il s'agit de comprendre la coïncidence que l'on observe entre le mouvement de professionnalisation des enseignants et la promotion de la seconde voie présentée, qui a en commun avec la première voie de s'opposer aux enseignements de types académique - développés de manière progressive, explicite et structurée.

#### *Les interprétations sociologiques du mouvement de professionnalisation des enseignants*

Labaree, dans l'article auquel nous avons fait référence précédemment, évoque les interprétations classiques du mouvement de professionnalisation des enseignants, la théorie de la modernisation issue de la sociologie fonctionnaliste, et l'interprétation neo-marxiste. La première interprétation avance le « scénario confortable » suivant lequel la professionnalisation accompagne naturellement la modernisation des institutions et bénéficie aussi bien aux praticiens qu'au public. Comme le précise Labaree, cette modernisation est supposée apporter les moyens d'atteindre les buts sociaux traditionnellement assignés aux Etats-Unis aux écoles publiques : l'efficacité sociale - les standards de vie devant augmenter grâce à l'augmentation des qualifications dans la population -, la mobilité par l'augmentation des chances sociales relatives des plus défavorisés, et l'égalité politique, par l'augmentation des capacités des individus à « fonctionner » en démocratie.

L'interprétation d'inspiration néo-marxiste considère en revanche la professionnalisation comme une couverture idéologique assurant la continuité de la reproduction sociale. Elle masquerait la création d'une école à deux vitesses. Les meilleurs professeurs et les élèves issus des classes aisées se retrouveraient dans des établissements où l'on continue à apprendre, tandis que les autres établissements se transformeraient en agences de l'enfance et de la jeunesse, avec des professeurs formés dans l'ensemble comme animateurs, l'apprentissage intellectuel représentant dès lors un objectif secondaire.<sup>13</sup>

Une troisième interprétation, d'inspiration wébérienne, est proposée par Labaree. Elle voit la professionnalisation comme un processus servant les intérêts conflictuels de groupes professionnels. Cette interprétation a le mérite de montrer que la création plus ou moins artificielle de réquisits professionnels bénéficie tout particulièrement, non pas aux enseignants ou au public scolaire, mais aux formateurs d'enseignants. Labaree schématise comme suit le processus social à l'origine du mouvement de professionnalisation. Dans les années 1960s, les formateurs d'enseignants ont développé une « science de l'enseignement » en s'appuyant sur les méthodes des sciences expérimentales et les techniques d'analyse quantitative qui avaient le plus grand pouvoir de légitimer une recherche universitaire. En donnant une couleur scientifique aux recherches sur les méthodes d'enseignement efficaces, ces dernières pouvaient servir de guide prescriptif pour les politiques publiques et les pratiques enseignantes. Il s'est ainsi constitué un ensemble grandissant de savoirs formels sur lequel fonder les revendications de professionnalisation. La sanction de la « science » permettait en effet aux nouvelles orientations pédagogiques de servir de guide prescriptif aux politiques publiques et aux pratiques enseignantes. A l'inverse, sans cette caution des sciences positives, les formateurs d'enseignants n'auraient pu revendiquer aucune autorité particulière face aux pratiques professorales déjà éprouvées. La méthode scientifique offrait ainsi une légitimité universitaire aux idées éducatives nouvelles. La professionnalisation des enseignants est, selon Labaree, le fruit d'un mariage entre un groupe professionnel en ascension, et un construit intellectuel (la méthode scientifique qui a guidé leurs recherches); les formateurs des enseignants sont désormais pris dans un tissu de jeux de pouvoir et de savoirs qui canalise la manière dont ils pensent habituellement l'école.

Labaree remarque, au sujet du contexte américain, que la nouvelle philosophie dominant le processus de professionnalisation tend à masquer son contenu politique, en suggérant que l'éducation doit être considérée comme une question technique qui doit être confiée à des

---

<sup>13</sup>Cf. Billard, *op. cit.*

experts certifiés. L'idée même de professionnalisation exprime que la compétence du professeur doit rompre avec une ancienne pratique véhicule d'idéologies politiques, voire religieuses. Les effets de ce mouvement sont d'augmenter la rationalisation, au sens d'une technicisation de l'enseignement, et de réduire l'influence des professeurs et des citoyens sur l'école. La thèse de l'adaptation institutionnelle aux nouveaux besoins éducatifs, ou encore celle de la modernisation de l'école, qui a justifié ce mouvement, évacue par sa nature même la mise en question des valeurs ou théories philosophiques qui sont en jeu, et tend à sortir la question éducative du débat politique.

### *Les limites des interprétations*

Les interprétations évoquées du mouvement de professionnalisation des enseignants en révèlent chacune, sans aucun doute, un aspect ou une dimension. Néanmoins, elles ne permettent pas de comprendre la dynamique profonde de ce mouvement et, en particulier, son identification avec la seconde voie de la psychologie du développement définie. L'interprétation officielle, fonctionnaliste, qui défend l'idée d'une adaptation institutionnelle en réponse aux besoins éducatifs nouveaux, pose comme problème majeur de ne pas mettre en question les cadres intellectuels spécifiques à travers lesquels la professionnalisation des professeurs est pensée. L'analyse néo-marxiste peut rendre compte, dans une certaine mesure, de nouveaux processus de sélection sociale. La « reproduction sociale » était, avant le phénomène d'expansion scolaire, un phénomène principalement économique. L'école ne représentait pas, pour les groupes sociaux défavorisés, un instrument de mobilité sociale et le choix de filières plus ou moins courtes, qui scellait les destins scolaires, était déterminé par des conditions économiques. Avec l'expansion scolaire, le mouvement de modernisation de l'institution, auquel est associé celui de la professionnalisation des enseignants, a tendu à faire perdurer un système éducatif dual. Le système antérieur était dual par sa structure qui anticipait la longueur des études en fonction des niveaux socio-économiques des familles. Le nouveau système éducatif est dual par son fonctionnement implicite. La création d'une école à deux vitesses se joue sur la base du temps effectif d'instruction, de différences en matière d'exigence et de discipline et, corrélativement, de différences en matière d'accord sur les buts intellectuels et culturels premiers de l'école. Ce système bénéficie à ceux qui ont le plus de ressources économiques et culturelles, ceux qui sont les mieux à même de juger de la qualité de l'école et de choisir leur école. Mais, contrairement aux hypothèses néo-marxistes, il n'est pas nécessaire, pour comprendre ces évolutions, d'invoquer des luttes pour le maintien de

relations de pouvoir entre dominants et dominés au sein de la société. Qui plus est, en tenant l'Etat pour essentiellement partisan, les interprétations néo-marxistes encouragent un mouvement de désengagement de l'Etat au profit de logiques de gouvernance qui tendent à augmenter les différences entre établissements et l'importance des ressources économiques et culturelles dans le choix des établissements et la réussite scolaire. Ces interprétations ne rendent pas compte en réalité de l'évolution globale de l'école et de sa philosophie dominante, évolutions qui touchent l'éducation reçue par les enfants issus de tous les milieux sociaux. L'interprétation néo-marxiste n'est qu'un retournement de l'interprétation fonctionnaliste. C'est un fonctionnalisme dualiste, qui ne permet pas plus que l'interprétation fonctionnaliste de mettre en question la philosophie qui domine la dynamique de la réforme éducative, dont les conséquences générales nuisent aussi bien à l'éducation des enfants des « classes » favorisées qu'aux autres.

L'interprétation wébérienne, « conflictualiste », que propose Labaree, conduit bien à mettre en question les idées éducatives qui président à la dynamique de professionnalisation des enseignants, en montrant que cette dernière sert un groupe professionnel particulier. Mais elle n'explique pas l'entérinement politique de cette dynamique, ni son acceptation sociale, si ce n'est sur la base de la seule rhétorique de ce groupe professionnel. Par ailleurs, elle suppose les actions individuelles motivées par des intérêts de carrière, et canalisées par les processus institutionnels que ces intérêts de carrière ont conduit à mettre en place. Elle ne tient pas compte du rôle des valeurs, de la dimension axiologique de l'action sociale.

L'hypothèse que nous avançons est que le mouvement de professionnalisation des enseignants qui accompagne la modernisation de l'école ne peut être compris sans considérer le rôle joué par la théorie philosophique qui, par-delà les intérêts individuels de ses promoteurs, explique leur engagement pour ce qu'ils considèrent comme un progrès social. Cette théorie philosophique permet aussi de comprendre le soutien politique et médiatique des changements en jeu. Finalement, en amont et à la source de l'émergence d'un segment professionnel, l'emprise de cette théorie philosophique sur l'ensemble des acteurs des systèmes éducatifs et politiques, et sur la société civile elle-même, peut expliquer que le pouvoir politique et administratif ne veuille plus voir les professeurs comme les intellectuels de leur discipline, mais comme des employés manipulables au service des fins sociales et politiques assignées au système éducatif. Nous proposons de rendre compte dans la suite des ressorts profonds du mouvement de professionnalisation des enseignants à partir du rôle moteur joué par la théorie philosophique qui le sous-tend.

## *Critique radicale de l'école et ascension d'une théorie philosophique*

Une conception radicalement nouvelle du rôle de l'école a été sollicitée notamment par la critique néo-marxiste dans les années 1960s, en lien avec l'importante expansion que connaissait alors les systèmes éducatifs. Cette critique a accusé toutes les formes de différenciations internes qui conduisaient à un partage des parcours des élèves privilégiant statistiquement certains groupes sociaux, sur le plan de l'orientation, sur le plan pédagogique, sur celui des classes ou des établissements. Rangée notamment derrière le célèbre sociologue français Pierre Bourdieu, cette critique a mis en cause les formes dominantes de la culture scolaire. La profession enseignante s'est trouvée ainsi accusée de reproduire par l'école des inégalités contre lesquelles elle pensait au contraire lutter. C'était l'époque du triomphe des structuralismes et relativismes associés. Dans ce contexte de forte remise en cause du modèle académique, et du développement de la problématique de l'échec scolaire, au besoin amplifiée par les promoteurs des idées nouvelles<sup>14</sup>, les approches pédagogiques multiples et variées ont été promues, sous l'égide d'un Freinet, d'un Piaget, sous la bannière des pédagogies actives, des pédagogies de projet etc. Toutes ces approches ont été diffusées au nom de la modernisation et de la démocratisation de l'enseignement. Ces théories ont tout d'abord déferlé, dans les années 1970, dans les anciennes écoles normales d'instituteurs où étaient formés les enseignants du premier degré.<sup>15</sup>

La coïncidence, d'un point de vue historique, entre le développement de la critique néo-marxiste et la montée institutionnelle des progressismes éducatifs variés s'explique par une sorte de symbiose idéologique. La première, par sa critique radicale et récurrente du fonctionnement du système éducatif, s'attaque indéfiniment à toutes les formes d'inégalité qui ne manquent pas de se créer. A cette critique radicale répond la seconde, par la réponse radicale qu'elle offre, proposant une table rase du passé pédagogique et des missions intellectuelles antérieures de l'école, au service d'une mission éducative développée autour de la thématique de la citoyenneté et du vivre ensemble.<sup>16</sup>

Dans ce contexte fortement critique, les changements du système éducatif français depuis les années 1960 et 1970, avant même qu'un projet de professionnalisation des enseignants du

---

<sup>14</sup> Voir par exemple le grossissement artificiel de la proportion des redoublements dans l'enseignement élémentaire : Bulle Nathalie, *L'école et son double*, « L'invention de l'échec de l'école », 2009, Paris, Hermann, pp.227-2667.

<sup>15</sup> Voir à ce sujet, Billard, 2013, *op. cité*, chap.1.

<sup>16</sup> Les mémoires du ministre de l'éducation, René Haby, justifiant ses décisions concernant la réforme du collège unique, montrent combien cette dernière constituait, pour lui, une réponse à l'accusation faite à l'école de se reproduire : Haby René, *Combat pour les jeunes français*, Paris, Julliard, 1981.

second degré ne se concrétise, sont marqués par les progrès d'une rénovation pédagogique de l'ensemble du système, touchant les curricula, la pédagogie *stricto sensu* et les programmes. Ce sont les promoteurs des idées nouvelles en éducation qui ont animé les commissions de réforme du système d'enseignement<sup>17</sup>, et en ont inspiré les nouvelles orientations.

Le modèle éducatif qui dominait l'enseignement français a progressivement été renversé. L'évolution du système éducatif depuis la fin des années 1960s révèle l'emprise grandissante de la deuxième grande voie de la psychologie du développement sur la pensée pédagogique et la réforme des modalités du recrutement et de la formation des enseignants. C'est ce que montre en particulier le rapport Peretti, déjà mentionné. Le rapport évoque ce qu'il identifie comme une « quatrième révolution épistémologique » (après Copernic, Darwin et Freud) et qui correspond, suivant ses propres termes, à un « renversement de la démarche cognitive ».<sup>18</sup> Il s'agit de se détourner des conseils de discontinuité donnés par Descartes qui préconisait de diviser la réalité en parcelles logiques et de « conduire la pensée en commençant par les objets les plus simples ». Plus précisément, il s'agit d'abandonner l'enseignement rationnel des disciplines, fondé sur une élémentarisation, ou encore une réduction analytique au service de la construction progressive et cumulative des savoirs théoriques. A l'encontre du principe d'élémentarisation, le rapport préconise de partir de démarches globales, d'objets complexes. Il justifie ces idées par les nouveaux savoirs issus des diverses sciences (biologie, psychologie, linguistique, neurologie puis sciences humaines) qui mettent en avant les notions de continuité, de globalité, de structure, et de complexité. Le projet de professionnalisation des enseignants s'est donc ouvertement doublé d'un projet pédagogique engageant la contextualisation des enseignements, autrement dit le retournement de leur logique : au lieu d'aller du simple vers le complexe, il s'agit au contraire, désormais, de partir du complexe. La démarche « systémique » semble alors justifier une démarche de connaissance qui « replace dans son contexte et dans ses rapports à l'extérieur tout objet de recherche et d'observation ». Selon la psychologie fonctionnaliste qui inspire le rapport, le développement de la pensée humaine s'inscrit dans la continuité du développement biologique adaptatif ; le savoir demande à être mis en situation pour se développer et favoriser les conduites intellectuelles utiles dans la vie.

---

<sup>17</sup> Citons, parmi les personnes les plus impliquées à la fois dans la promotion des principes éducatifs nouveaux (progressistes) et la préparation des réformes officielles (renovant le français, le collège, le lycée, la pédagogie et les programmes dans leur ensemble etc.) : Louis Legrand (philosophie de l'éducation), Antoine Prost (histoire de l'éducation), André de Peretti (psychosociologie), et Philippe Meirieu (sciences de l'éducation).

<sup>18</sup> de Peretti, *op. citée*, p.47.

Si le modèle du développement humain enraciné dans une psychologie fonctionnaliste a occupé une grande place dans les sciences sociales, c'est en partie en vertu du gage de scientificité que les principes évolutionnistes ont semblé lui apporter à leurs débuts. Néanmoins, lorsque les idées pédagogiques héritant de la psychologie fonctionnaliste ont été promues pour alimenter les réformes pédagogiques et la formation des enseignants en France, ces idées pédagogiques avaient déjà une longue histoire. Les Etats-Unis en avaient expérimenté tous les aspects dans leur enseignement depuis le début du 20<sup>e</sup> siècle, avaient pris du recul sur les erreurs commises et avaient amorcé une marche arrière dès la fin des années 1950s.<sup>19</sup>

Plus important que la pseudo-caution scientifique apportée par les méthodes promues par les recherches en sciences de l'éducation, c'est l'idéal socio-politique étroitement associé aux idées pédagogiques en jeu qui, nous en faisons l'hypothèse, rend compte de leur rôle majeur dans la modernisation du système éducatif français. Ces idées ont été relayées par les intellectuels et ces derniers par les médias, qui ont contribué très largement à réduire les problématiques éducatives sous la forme d'oppositions manichéennes prédéfinies par la rhétorique progressiste : élève actif dans la construction de ses savoirs, pédagogie de la réussite, élève au centre, et par opposition, enseignement transmissif, passif, centré sur le professeur etc.

On peut donc comprendre, sur ces bases idéelles, la logique du retournement en jeu, ou encore comment une théorie philosophique, opposée à l'héritage intellectuel de l'institution, a pu dominer les changements de cette institution et, finalement, pourquoi le leadership des projets de réforme a été assuré par les spécialistes des nouvelles disciplines qui s'étaient fait connaître par leurs travaux, ou qui se trouvaient en position de responsabilité dans les nouveaux départements de recherche en sciences de l'éducation.

En résumé, dans les années 1960, une « science de l'enseignement » s'est développée en s'appuyant sur les méthodes des sciences expérimentales et les techniques d'analyse quantitative qui, selon Labaree<sup>20</sup>, avaient le plus grand pouvoir de légitimer une recherche universitaire, en donnant une couleur scientifique aux recherches sur les méthodes d'enseignement efficaces. L'institution, en plein mouvement d'expansion, était alors fortement destabilisée par la critique radicale dont elle faisait l'objet, issue des conceptions structuralistes et des théories néo-marxistes qui dominaient alors le paysage intellectuel. Compte tenu de la forte politisation de cette critique, compte tenu des missions lourdes et

---

<sup>19</sup> Voir par exemple à ce sujet Bulle Nathalie (2009) *op.cité.*

<sup>20</sup> Cf. Labaree *op. cité.*



parfois contradictoires dont les systèmes éducatifs sont investis dans nos sociétés démocratiques, les promoteurs des idées éducatives nouvelles prônant la méthode scientifique et une mission sociale associée aux idées de démocratie, d'égalité, de vivre ensemble, se sont vus investis d'un rôle quasi salvateur. Ils étaient en mesure de refonder la légitimité de l'institution par leur approche, la méthode scientifique et leur mission, la démocratisation de l'institution, voire l'efficacité sociale. Les promoteurs des idées nouvelles ont donc occupé des positions privilégiées au sein des instances décisionnelles en matière éducative, en France, dès lors qu'une critique radicale appelait une réponse radicale. Par ailleurs, cette réponse ne s'est pas donnée pour ce qu'elle est, porteuse d'une théorie philosophique particulière, mais au contraire comme rompant avec un passé idéologique pour introduire une vision scientifique et moderne du rôle de l'éducation et de ses méthodes, dans la société.

La professionnalisation des enseignants est devenue la réponse, ou encore le dédouanement, gouvernemental, face aux critiques de l'école. Comme le remarque Labaree, elle sort la question éducative du débat politique et la réduit à des décisions techniques sur les moyens effectifs de promouvoir des fins éducatives qui ne sont pas mises en question. Elle confie ces nouvelles finalités éducatives à un corps professionnel perçu comme « main d'œuvre » devant être formée dans cette optique<sup>21</sup>. Le processus de professionnalisation, sous couvert d'une rationalisation neutre axiologiquement, entérine en fait une orientation philosophique spécifique, et en traduit la validation officielle.

### *Création d'un nouvel ordre scolaire et influence des agences internationales*

La problématique qui a présidé à la formation des enseignants du secondaire n'a pas été celle de l'amélioration de l'enseignement par la pédagogie, mais celle de la création d'un nouvel ordre scolaire, animé par une théorie philosophique issue d'une conception adaptative de la connaissance, et vouée en premier lieu à la formation des personnalités sociales. Les nouveaux instituts de formation des maîtres se sont faits les vecteurs de la propagation de ces idées par la sélection des formateurs et des recherches. Les progressismes contemporains ont présidé à la majorité des réformes du système éducatif. La dégradation de la situation dans les établissements, et la baisse chronique des résultats des élèves dont témoignent les enquêtes nationales et internationales, ont créé de manière endogène une école à deux vitesses bénéficiant, du point de vue de la sélection sociale, à ceux qui économiquement et

---

<sup>21</sup> Cf. Malet Régis *Formation des enseignants et/ou préparation d'une 'main d'œuvre' enseignante en Europe*, in Villeneuve, *op.cité.*

culturellement ont les moyens de choisir les écoles où l'on continue d'une certaine manière, à « apprendre »<sup>22</sup>. Cette situation entretient l'accusation par les courants progressistes d'une prise en compte toujours insuffisante des résultats de la recherche et de la philosophie qui les anime.

Nous avons tenté de montrer que la domination, sur la formation pédagogique des enseignants, de principes pédagogiques enracinés dans la psychologie fonctionnaliste et opposés à l'héritage de l'institution, ne peut être véritablement comprise et expliquée sans la prise en compte du rôle joué par la théorie philosophique qui les fonde. Notre analyse ne met pas en jeu la simple domination de cadres interprétatifs sur une époque particulière, mais le rôle moteur joué par les valeurs, portées par certains acteurs sociaux leaders du mouvement, auxquelles cette théorie philosophique tend à répondre. Les ressorts profonds de ce mouvement ne sont donc ni la raison adaptative, ni les intérêts de classe ou de profession, mais le pouvoir politico-culturel d'une théorie philosophique. Cette interprétation se conjugue néanmoins avec la vérité contenue dans chacune des autres interprétations évoquées. Il paraît en effet indéniable que les changements de l'école répondent à certains impératifs de modernisation, que l'interprétation wébérienne, faisant appel à l'ascension d'un groupe professionnel particulier, est fondée, et que l'interprétation néo-marxiste revêt une valeur descriptive.

Notre conclusion est que la professionnalisation est une manière pour les gouvernements de se délester du problème politique posé par l'école en le reportant sur la technicité des professeurs, de s'en remettre à une science qui se prévaut de la démocratie et qui transforme indéfiniment des problèmes politiques posés par les écoles en problèmes pédagogiques gérés par des spécialistes de l'éducation. La primauté accordée aux compétences fonctionnelles sur la formation du jugement, la faveur donnée aux pédagogies anti-intellectualistes, toutes les évolutions réalisées au nom de l'égalité qui se sont montrées au contraire inégalitaires, révèlent le peu de cas accordé par les acteurs politiques au développement du pouvoir de pensée des individus dans une société démocratique. Et pour cause, l'approche fonctionnaliste dominant les courants pédagogiques néo-progressistes ne permet pas de penser les cadres à

---

<sup>22</sup> Cf. les observations de Billard *op.cité*. De multiples analyses montrent que les pédagogies rationnelles ou encore, explicites ont, comparativement aux pédagogies progressistes, de meilleurs résultats, et des résultats plus « égalitaires » socialement cf. par exemple Gauthier Clermont & al., *Echec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*, Saint-Nicolas, Les Presses de l'Université de Laval, 2005. Chall Jane, *The academic achievement challenge: what really works in the classroom?* New York, Guilford Press, 2000. Mann Dale, *School Reform in the United States: A National Policy Review 1965-91*, in "School Effectiveness and School Improvement", 3, 1992, pp.216-230. Rosenshine Barak, *The empirical support for direct instruction*, in Tobias Sigmund, Duffy Thomas, *Constructivist instruction: Success or failure?* New York, Routledge, 2009, pp.201-220.

partir desquels les situations sont définies comme problématiques, elle engage en réalité les individus à laisser d'autres penser pour eux.

Il ne faut pas sous-estimer, dans ce mouvement, l'influence des organisations internationales. En dépit du traité de Maastricht suivant lequel la communauté n'a qu'un rôle accessoire en matière d'éducation, les influences internationales apparaissent de plus en plus « intrusives et persuasives »<sup>23</sup>. Leur objectif est moins d'engager la formation de professionnels réflexifs que la gestion d'une « main d'œuvre enseignante » dans le cadre de la gestion libérale de l'école favorisée par l'OCDE. La mise en concurrence des systèmes éducatifs est organisée par l'OCDE autour de l'enquête PISA, sur la base d'une forte médiatisation des palmarès internationaux. Les objectifs éducatifs des pays sont redéfinis arbitrairement autour des normes portées implicitement par les indicateurs du PISA – les programmes scolaires tendent en particulier à être recentrés sur le développement de compétences de base, telles qu'évaluées par les tests. Il en résulte -- un ensemble de plus en plus important d'analyses menées par les experts internationaux proposent des résultats convergents à ce sujet – un appauvrissement des curricula scolaires et un affaiblissement des systèmes éducatifs.<sup>24</sup>

### *Bibliographie*

Ausubel, David P., *In Defense of Verbal Learning*, "Educational Theory", 11, 15-25, 1961.

Billard Jacques, *Conférences pédagogiques*, Paris, Bookelis, 2013.

Bulle Nathalie, *L'école et son double*, Paris, Hermann, 2009.

Bulle Nathalie, *Comparing OECD educational models through the prism of PISA*, in « Comparative Education », 47, 4, 2011, pp.503-521.

Brown Rollo Walter [1915], *Comment le petit Français apprend à écrire*, trad. S.-A.Alix, Paris, Editions Hattemer, 2015.

Chall Jane, *The academic achievement challenge: what really works in the classroom?* New York, Guilford Press, 2000

---

<sup>23</sup> Cf. Malet *op.cité*. Les éditeurs de *PISA under examination* remarquent, sur la base de nombreuses analyses internationales « l'influence grandissante des agences internationales sur l'éducation et l'école qui a décisivement contribué à une marchandisation du domaine de l'éducation » Cf. Pereyra Miguel A. & al., *PISA under examination. Changing knowledge, changing tests and changing schools*. Sense Publishers, Rotterdam, 2011, p.2.

<sup>24</sup> Cf. en particulier Rochex Jean-Yves, *Social, Methodological, and Theoretical Issues Regarding Assessment: Lessons from a Secondary Analysis of PISA 2000 Literacy Tests*, *Review of Research in Education*, 30, 1, 2008, pp. 163-212; Bulle, 2011, *op.cité*; Pereyra & al., 2011, *op.cité*.

Gauthier Clermont & al., *Echec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*, Saint-Nicolas, Les Presses de l'Université de Laval, 2005.

Green Christopher, *Darwinian Theory, Functionalism, and the First American Psychological Revolution*, "American Psychologist", 64, 2009, pp.75-82.

Haby René, *Combat pour les jeunes français*, Paris, Julliard, 1981.

Hirst Paul H. [1967], *The logical and psychological aspects of teaching a subject*, in Hirst Paul H., *Knowledge and the Curriculum*, London, Routledge & Kegan Paul, ch. 8, 1974.

Labaree David, *Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching*, in "Harvard Educational Review" 62, 2, 1992, pp.123-154.

Malet Régis *Formation des enseignants et/ou préparation d'une 'main d'œuvre' enseignante en Europe* Villeneuve Jean-Luc (Ed.), *La formation initiale des enseignants en Europe. Convergences, divergences, évolutions*, Paris, Editions Le Manuscrit, 2011.

Mann Dale, *School Reform in the United States: A National Policy Review 1965-91*, in "School Effectiveness and School Improvement", 3, pp.216-230, 1992.

de Peretti André, *La formation des personnels de l'Education nationale*, Paris, La documentation Française, 1982.

Perrenoud Philippe, *Construire des compétences dès l'école*, Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur, 1997.

Pereyra Miguel A. & al., *PISA under examination. Changing knowledge, changing tests and changing schools*. Sense Publishers, Rotterdam, 2011.

Prost Antoine, « Historique du mode de recrutement et du stage », in Villeneuve Jean-Luc (Ed.), *La formation initiale des enseignants en Europe. Convergences, divergences, évolutions*, Paris, Editions Le Manuscrit, 2011.

Rochex Jean-Yves, *Social, Methodological, and Theoretical Issues Regarding Assessment: Lessons from a Secondary Analysis of PISA 2000 Literacy Tests*, Review of Research in Education, 30, 1, 2008, pp. 163-212

Rosenshine Barak, *The empirical support for direct instruction*, in Tobias Sigmund, Duffy Thomas, *Constructivist instruction: Success or failure ?* New York, Routledge, 2009, pp.201-220.

Vygotski Lev S. [1934] *Pensée et langage*, Paris: SNEDIT, 1997.