

Criblez, Lucien; Hofstetter, Rita

La professionnalisation des métiers de l'éducation à travers la tertiarisation de la formation

Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 24 (2002) 1, S. 5-13; 24-26



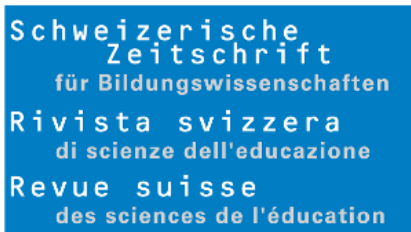
Quellenangabe/ Reference:

Criblez, Lucien; Hofstetter, Rita: La professionnalisation des métiers de l'éducation à travers la tertiarisation de la formation - In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 24 (2002) 1, S. 5-13; 24-26 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-37821 - DOI: 10.25656/01:3782

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-37821>

<https://doi.org/10.25656/01:3782>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.rsse.ch/index.html>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Editorial

La professionnalisation des métiers de l'éducation à travers la tertiarisation de la formation

Lucien Criblez et Rita Hofstetter

Les institutions de formation des enseignants connaissent depuis les années nonante une nouvelle phase de restructuration, en Suisse comme en de nombreux autres pays occidentaux. Cette profonde restructuration est liée aux mutations qui affectent l'ensemble des systèmes de formation et les milieux professionnels: impératifs d'efficience, d'égalité des chances et de qualité des systèmes de formation et mondialisation de leurs modèles de référence; pressions en faveur d'un ajustement des formations aux exigences socio-économiques; croissance et diversification des besoins de qualifications professionnelles; tendance à la rationalisation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation.

La question cruciale de l'articulation profession – discipline

Cette restructuration revêt des configurations contrastées, s'ajuste en fonction de ses inscriptions locales et suit des chronologies décalées d'un contexte à l'autre. Par-delà ces différences, une analyse des réformes sur la longue durée permet de dégager une tendance générale se caractérisant par le transfert au niveau tertiaire (notamment universitaire) des institutions mandatées pour assumer la formation professionnelle des enseignants. Cette tertiarisation présuppose une redéfinition des contenus mêmes de la formation. La recherche scientifique étant constitutive des hautes écoles, se pose avec une nouvelle acuité la question sensible de la nature des apports des sciences humaines et sociales à la formation professionnelle. Cette question renvoie à la dialectique entre discipline et profession (Lessard & Tardif, 1998; Stichweh, 1987; Tenorth, 1989, 1994), couramment abordée à partir de la dialectique savoirs scientifiques/compétences professionnelles ou théorie/pratique: En quoi la profession peut-elle s'enrichir de la recherche conduite dans les disciplines de référence, en particulier au sein des sciences de l'éducation? Quelle est la part que les cursus doivent conférer à la formation intellectuelle et pratique, aux contenus disciplinaires et pragmatiques? Convient-il

de privilégier une formation à ou par la recherche? Quels sont les qualifications scientifiques et les cahiers des charges des formateurs?

Même s'il connaît déjà une longue histoire (Criblez, 2002; Criblez, Hofstetter & Périsset Bagnoud, 2000; Novoa, 1998), ce questionnement fait l'objet d'une reformulation propre à chaque époque (pour une discussion récente, voir notamment: Hofstetter & Schneuwly, 2002; Perrenoud, 2001; Raymond & Lenoir, 1998; Tardif, Lessard & Gauthier, 1998). Ce numéro se propose de contribuer à cette réflexion en se focalisant sur les rapports entre la formation des enseignants¹, la recherche et les savoirs de référence à propos desquels la discussion se cristallise aujourd'hui.

Ambivalences marquées à l'encontre des savoirs émanant de la recherche

Il nous semble intéressant de relever que si l'on s'accorde largement sur le principe de la tertiarisation de la formation, présupposant donc une nouvelle articulation entre discipline et profession, la méfiance à l'encontre des apports des sciences humaines et sociales semble toujours d'actualité; elle pourrait même s'être amplifiée. Comment comprendre ce paradoxe?

Inauguré aux Etats-Unis dès le milieu du 20^e siècle, le transfert des institutions de formation vers l'université s'est opéré à partir des années soixante en Angleterre, au Québec et en Allemagne, pour n'évoquer que les exemples les plus connus et les plus prégnants. Ce transfert était porté par l'espoir de contribuer ainsi à conjurer «les inégalités et accélérer le développement économique, grâce à une extension de la scolarisation et à une approche scientifique, ou au moins compréhensive, du phénomène éducatif pour le rendre plus efficace» (Bourdoncle, 1993, p. 133). Rappelons que les premières et souvent éphémères tentatives d'universitarisation de la formation des enseignants étaient déjà portées par d'analogues espoirs (Depaepe, 1993; voir également pour l'Allemagne: Drewek, 2001; Tenorth, 1998; pour Genève: Hofstetter & Schneuwly, 2000; pour Zurich: Bloch, 2000).

Ces attentes ont conduit à l'élaboration surtout dans le second 20^e siècle de cursus de formation universitaires des enseignants intégrant largement les sciences humaines et sociales et plus particulièrement les sciences de l'éducation (incluant en leur sein les autres disciplines), contribuant à l'essor manifeste de ces dernières. Le destin des sciences de l'éducation et de la formation des enseignants, de la discipline et de la profession, s'en trouvait ainsi étroitement lié (voir notamment: Hamel, 2000; Judge et al., 1994; Keiner, 1999; Popkewitz, 1994; Tenorth, 1998; Thomas, 1990).

Or, à en croire Bourdoncle (1993), le «grand espoir des années 1960 [...] s'est heurté à différentes réalités économiques et sociales qui l'ont plus qu'ébréché. Les sciences de l'éducation, qui pouvaient être perçues comme l'un des principaux agents de cette modernisation, en furent affectées» (p. 133). La déception semble avoir été à la mesure des illusions: les sciences de l'éducation, pas plus que

les autres disciplines contributives (en particulier la sociologie et la psychologie), n'ont offert de solutions aux problèmes scolaires les plus cruciaux et n'ont suffisamment instrumenté les enseignants pour les rendre plus efficaces et capables de s'adapter aux nouvelles données de l'école. Elles ont même été soupçonnées, montre encore Bourdoncle, d'avoir amplifié les problèmes, en promouvant une appréhension trop intellectuelle des problèmes et une posture critique et relativiste supposée retenir l'engagement éducatif du maître et, partant, amenuiser son efficacité. A également été reproché aux universités prenant en charge la formation des enseignants de ne pas suffisamment prendre en compte les visées professionnalisantes de cette formation, et, partant, de ne pas préparer convenablement les candidats à l'enseignement à leur futur métier et ses impératifs pragmatiques (Criblez, 2000).

Ces expériences et leurs désillusions semblent influencer en profondeur les réformes conduites depuis les années nonante. Elles ont engagé certains pays ayant antérieurement tertiarié la formation des enseignants à une redéfinition de l'apport des sciences humaines et sociales et de la place de la recherche dans les cursus de formation, en vue d'optimiser leurs bénéfices et de compenser les écueils repérés. En Angleterre comme au Québec, la dimension scientifique/intellectuelle de la formation s'est amenuisée au profit d'un plus grand investissement dans les stages et la maîtrise de compétences professionnelles (Bourdoncle, 1993; Hensler, 2001). En Allemagne, ces mêmes raisons ont amené à envisager le transfert de certaines parties de la formation des universités aux hautes écoles (Prondczynsky, 1998) et des discussions se sont engagées en vue réformer la formation initiale pour assurer une meilleure articulation entre la formation scientifique et professionnelle (voir Terhart, 2001; Szyrba & Wildt, 1999). Cette situation a engagé les pays qui, à l'instar de la France (Charlot, 1995; Lang, 1999) et de la Suisse (Grossenbacher, Schärer & Gretler, 1998; Hofstetter & Schneuwly, 2001; Weiss, 2001), entamaient à peine le processus de tertiarisation à se prémunir de semblables écueils, une option alimentant, semble-t-il, ce rapport de méfiance à l'encontre des sciences de l'éducation et des savoirs résultant de la recherche.

S'il nous semble bienvenu de tirer parti des expériences antérieures, ne serait-ce que pour éviter d'analogues désillusions, cette posture nous semble elle aussi contenir ses risques.

La nouvelle phase de restructuration de la formation des enseignants se caractérise ainsi par une attitude paradoxale; tout en poursuivant le processus de tertiarisation au nom de la professionnalisation des enseignants (voir notamment la contribution de Lenoir, dans ce volume), les réformes actuelles n'investissent que modestement ou avec une certaine ambivalence dans ce qui constitue par essence les niveaux tertiaires de formation: la dimension scientifique représentée par l'inclusion sous des formes diverses de la recherche conduite en sciences de l'éducation et plus généralement en sciences sociales. Cette ambivalence semble parti-

culièrement vive en Suisse, à l'heure de la mise en place des nouveaux cursus de formation dans les HEP (Criblez, 1998).

On peut ainsi se poser la question si ce paradoxe fournit véritablement les moyens à la discipline comme à la profession de s'ériger en interlocutrice l'une de l'autre. Selon nous, ceci suppose à la fois de reconnaître leurs exigences spécifiques et de permettre à la discipline comme à la profession de se laisser interpellé l'une par l'autre sans se départir de leur mandat propre, pour éviter que l'articulation dont la nécessité est tant clamée aujourd'hui ne débouche sur la confusion ou la dépendance de l'une à l'autre.

Reconnaître les exigences spécifiques de la profession et de la discipline

Une articulation de la discipline et de la profession présuppose selon nous de ne pas évaluer l'une exclusivement à l'aune des critères prévalant dans l'autre: discipline et profession répondent à des logiques pour partie différentes (même si toutes deux sont tissées de théorie et de pratique) et c'est précisément ce qui permet leur complémentarité: schématiquement énoncé, la discipline a pour premier mandat la construction «désintéressée» de connaissances, supposant de n'être pas soumise à des objectifs praxéologiques prédéfinis et convoquant le jugement de fait plutôt que de valeur; la profession, elle, a pour premier mandat d'intervenir avec la meilleure efficacité possible dans le champ éducatif et en appelle donc à des réponses pragmatiques, ajustées sur les exigences et finalité de l'action éducative, sollicitant ainsi avant tout les dimensions axiologiques et prescriptives de la pédagogie.

Les apports de la recherche (à la formation par exemple) n'ont dès lors pas à s'apprécier uniquement en terme d'efficacité pratique, même si l'étude historique de leur évolution montre qu'assurément les travaux conduits en sciences de l'éducation ont puissamment contribué à renouveler et améliorer les pratiques. Construire des connaissances scientifiques, en sciences de l'éducation comme dans toute autre discipline scientifique, suppose une suspension partielle et momentanée de l'action et des impératifs praxéologiques, légitimes, de la profession, au profit d'une appréhension visant une distanciation «objectivante» des phénomènes éducatifs privilégiant études empiriques, approfondissements théoriques, analyses critiques; même la «recherche-action» et la «recherche-innovation», elles-mêmes nécessairement sous-tendues par de la recherche fondamentale (distinctions on le sait discutées), présupposent, bien sûr à des degrés différents, une telle posture. Et c'est dans la mesure où elles se donnent les moyens de cette posture, exigeante certes, qu'elles peuvent enrichir l'appréhension des pratiques éducatives, et, à terme, en permettre le renouvellement, notamment avec et par ses professionnels eux-mêmes.

S'il est compréhensible que l'on attende des chercheurs en sciences de l'éducation qu'ils articulent (davantage encore?) leurs problématiques sur les demandes socioprofessionnelles, ne prendre en considération leurs recherches que dans la mesure où elles résolvent des problèmes concrets de la profession, c'est ne reconnaître ni la spécificité de la discipline ni celle de la profession, dès lors supposée dépendre de la discipline – et de ses représentants – pour se penser et être reconnue. Certes, la question est aujourd'hui d'autant plus délicate que la professionnalisation des métiers de la formation et de l'éducation est supposée liée à la capacité de ces derniers de renouveler eux-mêmes, à l'instar de la profession médicale prise comme modèle, les savoirs de la profession (Bru & Donnay, 2001; Raymond & Lenoir, 1998). Rappelons toutefois que les redéfinitions successives dont la formation médicale a été l'objet ont buté sur les mêmes contradictions (Barras, 2001): privilégier le savoir ou le savoir-faire, le laboratoire ou la clinique? la définition du professionnel réside-t-elle dans le modèle du praticien généraliste ou le chercheur en puissance? Et n'oublions pas, lors de telles analogies, que l'identité professionnelle du corps médical s'est largement constituée sur la base d'une formation en sciences médicales fondée sur des savoirs et savoir-faire spécialisés, distinguant le corps professionnel du corps social et lui permettant de conquérir compétence, autonomie, reconnaissance.

Cette analogie pourrait conduire à penser que les enseignants eux aussi pourraient conquérir une plus grande légitimité en acquérant savoirs et savoir-faire spécialisés, notamment à travers une formation initiale intégrant les apports de la recherche en sciences de l'éducation. Ceci implique certes que parallèlement soit aussi reconnue la spécificité des besoins de la profession et la légitimité des savoirs professionnels que les enseignants eux-mêmes ont de longue date élaboré et sur la base desquels les sciences de l'éducation se sont édifiées.

La formation, enjeu d'un possible dialogue profession – discipline? la position délicate du formateur enseignant-chercheur

A l'instar de la formation médicale, la formation des professionnels de l'éducation pourrait offrir l'espace possible d'un dialogue entre discipline et profession. N'est-ce pas le postulat sous-jacent du modèle de la professionnalisation à travers la tertiarisation de la formation? Ceci implique d'offrir les garanties d'une véritable «culture de recherche» des institutions de formation – pour reprendre un concept québécois (Hamel & Laroque, 2002) – ayant des implications à de multiples niveaux institutionnels: mandat des institutions de formation, attribution des ressources financières, critères de recrutement et cahier des charges des formateurs, définition des cursus des étudiants.

La recherche fait-elle partie du mandat même de l'institution et dans quelle proportion et à quelles fins? Le cas échéant, quelles sont les conditions générales offertes (ressources financières et humaines, réseaux de communication) pour garantir la réalisation de ce mandat? Qui sont les personnes mandatées pour as-

sumer cette tâche et quelles sont leurs qualifications et ressources pour ce faire? Quelle est la place réservée dans les cursus aux apports de la recherche et aux connaissances issues des sciences humaines et sociales? Les étudiants bénéficient-ils d'une initiation à la recherche? Chacun de ces niveaux contribue à définir une certaine conception du rapport entre la recherche et la formation, entre la discipline et la profession.

L'exemple des débats accompagnant la mise en place des Hautes écoles pédagogiques (HEP) en Suisse et l'analyse des documents réglementant à l'heure actuelle ces institutions (EDK, 1993, 1995; Grossenbacher, Schärer & Gretler, 1998; Herzog, 2001; Kyburz, Trachsler & Zutavern, 2000; Maradan, 2000; Perrenoud, 2000; SSRE, 1997; Weiss, 2001; et les articles de Walter Herzog et de Jacques Weiss, dans ce volume) montrent les difficultés pour relever le défi d'institutions de formation inscrivant la recherche au coeur de leur mandat et proposant une articulation entre discipline et profession à même d'assurer leurs apports et complémentarité mutuels.

C'est probablement au niveau du formateur d'enseignants que se joue l'un des enjeux-clés du problème, puisque l'on attend couramment de lui qu'il assume le rôle de médiateur entre discipline et profession, entre les savoirs de recherche et les compétences professionnelles. N'est-ce pas pour cette raison que sont institués les formateurs enseignants-chercheurs au sein de certaines nouvelles institutions de formation (que ce soient les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) ou les HEP)? Le pari nous semble de taille et mérite qu'on lui octroie l'attention et les ressources adéquates pour le relever: si le formateur enseignant-chercheur ne bénéficie en effet pas des conditions satisfaisantes (qualifications, mandat, ressources, réseaux) pour assumer pleinement ce double mandat de chercheur et d'enseignant, de producteur et de transmetteur de savoirs, ne court-il pas le risque de subordonner l'une des deux fonctions à l'autre, tendanciellement la recherche à la formation, celle-ci imposant des pressions en principe incompressibles? L'instrumentalisation des savoirs de la recherche et leur traduction immédiate en savoirs pragmatiques (OCDE, 1995) sont d'autant plus courantes que la plupart des enseignants en formation initiale quêtent pour leur part avant tout la maîtrise de savoir-faire pratiques aptes à les instrumenter dans leur futur métier et se montrent peu curieux des savoirs issus de la recherche pour eux-mêmes et peu disposés à s'initier aux pratiques, souvent très exigeantes, de la recherche elle-même. Ces attentes doublées des impératifs professionnalisants des cursus inclinent étudiants et formateurs à traduire les apports des sciences sociales en vérités et prescriptions, au risque de reconduire déceptions et méprises évoquées ci-dessus. La tendance à réduire l'apport des sciences sociales au profit d'un plus grand investissement sur la formation strictement professionnelle nous paraît ainsi davantage amplifier que résoudre les problèmes que les réformes actuelles s'attachent à combler. Et le modèle HEP auquel se rallient maintenant la plupart des cantons suisses ne constitue assurément qu'un compromis qui est

loin d'échapper aux écueils repérés dans les autres modèles dont elles tentent de se démarquer.

Articuler discipline et profession, recherche et formation nous semble ainsi en appeler en premier lieu à la reconnaissance de leurs exigences et logiques propres, pour éviter toute subordination de l'une à l'autre, mais favoriser leur enrichissement mutuel (ou ce fameux partenariat proposé par Walter Herzog, dans ce volume). Et si la recherche en sciences de l'éducation, dont cette revue se veut le relais, peut, à son niveau, contribuer à cette reconnaissance réciproque en se penchant sur cette problématique sur la base d'études descriptives, analytiques et empiriques approfondies, elle aura dans le même temps contribué à asseoir dans le champ qui est le sien sa légitimité.

Une approche plurielle de la problématique

Les articles de la partie THEMA de ce volume abordent la question du rapport entre la formation des enseignants, la recherche et les savoirs de référence de différents points de vue, dans différents contextes socioculturels, focalisant le regard sur différentes problématiques, nous invitant ainsi à une lecture plurielle explorant diverses facettes de ce rapport. Les deux premiers traitent la problématique à partir de l'expérience suisse: Walter Herzog étudie la question du rapport discipline/profession en privilégiant une approche à la fois historique et épistémologique; Jacques Weiss propose une réflexion sur la nature des recherches conduites dans les institutions tertiaires de formation des enseignants et discute les enjeux institutionnels de l'inclusion de la recherche dans les HEP. La contribution de Christine Schaefers esquisse un état des lieux des recherches empiriques récentes conduites sur la formation des enseignants en Allemagne. Le quatrième article, de Yves Lenoir, interroge les modèles à partir desquels s'opèrent les réformes actuelles en retraçant la genèse sur la base d'une étude socio-historique incluant la France et les Etats-Unis. Complémentaires, ces contributions offrent ainsi chacune un certain éclairage de la problématique traversante du numéro, tout en aboutissant à des constats convergeants, notamment en ce qui concerne l'apport, spécifique, des savoirs disciplinaires et de la recherche scientifique et, plus globalement, des sciences de l'éducation à la formation et, partant, à la professionnalisation des enseignants. La lecture que nous en proposons ici est à dessein ciblée sur ce qui fonde l'originalité de chacune d'entre elles et sur le propos général de la présente introduction.

Walter Herzog esquisse une mise en perspective historique des réformes actuelles estimant que ces dernières résultent d'une évolution culturelle et socio-économique fondamentale, qui a complètement renouvelé notre rapport à la pédagogie (soit *Pädagogik*, entendu ici à la fois comme savoir scientifique/discipline et comme praxis), laquelle s'inscrit désormais au coeur de nos sociétés contemporaines et déborde largement l'univers scolaire. Les professions éduca-

tives sont ainsi amenées à se transformer et à quêter une nouvelle légitimité, qui pourrait leur être conférée à travers une plus large assise scientifique de leur formation. Or Walter Herzog montre que ce processus de professionnalisation s'accomplit tardivement comparativement à d'autres métiers. Selon lui, ce retard est notamment lié aux formes spécifiques des savoirs de référence dans le monde pédagogique; davantage que dans d'autres disciplines et professions, domine encore dans l'univers germanophone pris comme exemple l'approche essentiellement philosophico-herméneutique des phénomènes éducatifs. Les réformes actuelles ne peuvent s'opérer qu'à la condition, estime-t-il, que l'on change de paradigme, au profit d'une valorisation de la *Pädagogik* comme science sociale. Ce changement – qui favoriserait la construction de connaissances scientifiques empiriquement fondées – pourrait permettre un véritable partenariat entre la discipline et la profession, chacune étant susceptible d'acquérir une plus large reconnaissance et professionnalité: tandis que les sciences de l'éducation peuvent offrir des instruments réflexifs pour la profession, elles profitent de la formation pour, à travers elles, se déployer, se renouveler et se différencier.

Prolongeant le propos précédent en le resituant dans son contexte institutionnel actuel, Jacques Weiss propose une réflexion sur le statut de la recherche au sein des institutions tertiaires de formation d'enseignants. Il s'interroge plus particulièrement sur la fonction, la nature, les conditions de viabilité de la recherche dans les Hautes Ecoles Pédagogiques helvétiques. Pour ce faire, il propose d'inscrire le questionnement dans le contexte des réformes récentes conduites en d'autres contrées (dans son cas, la France et le Québec) pour élargir le champ de possibles des expériences et réflexions proposées ailleurs. Jacques Weiss rend ainsi compte de l'évolution du rapport entre théorie et pratique dans ces deux pays ainsi que des logiques de recherche pour la formation des enseignants qui y sont recensées. S'agissant de la Suisse, il étudie et discute les différentes formes d'institutionnalisation de la recherche au sein de la formation des enseignants, selon que la formation y est pleinement, partiellement ou pas rattachée à l'Université. Sur la base d'un état des lieux de la réflexion et des expériences actuelles conduites en Helvétie, il montre qu'un large accord de principe se dessine quant à la nécessaire mise en réseau des institutions, l'attribution de ressources significatives pour la recherche, le respect des standards classiques de la recherche et surtout les qualifications professionnelles des chercheurs, dont pourrait dépendre le succès des mutations actuelles. Reste à savoir si ces principes guideront véritablement les réformes en cours et permettront aux nouvelles institutions de contribuer à leur manière à ce que recherche et formation s'enrichissent mutuellement.

La contribution de Christine Schaefer propose un état des lieux systématique des recherches empiriques sur la formation des enseignants conduites depuis les années nonante en Allemagne. Sa revue de littérature rend compte des tendances récentes (problématiques et méthodes privilégiées) de la recherche sur la formation des enseignants. Christine Schaefer synthétise notamment les principaux

résultats des recherches portant sur les discours (représentations et appréciations subjectives) tenus par les principaux intéressés (étudiants, formateurs, enseignants) sur l'articulation théorie/pratique au sein de la formation, repérant précisément les ambivalences, discutées ci-dessus, quant au rapport que les acteurs entretiennent avec les savoirs scientifiques, contribuant ainsi à la réflexion sur les enjeux de professionnalisation du corps enseignant à travers l'universitarisation de sa formation. Son étude s'attache dans le même temps à pointer les lacunes principales repérées, en vue d'optimiser le processus de réforme. Et ses conclusions rejoignent celles des deux précédents contributeurs: les recherches analysant de façon approfondie, sur la base d'études empiriques et sous-tendues par un cadre théorique élaboré, font cruellement défaut. Des études comparatives inscrivant le processus dans une plus longue durée, débordant des expériences locales et complétant les évaluations internes d'expertises externes manquent également. Or Christine Schaefer estime que c'est à la condition de se donner les moyens de telles connaissances que les réformes actuelles seront susceptibles d'être efficaces. Le rôle de la recherche en sciences de l'éducation et sa contribution à la formation professionnelle sont ici de toute évidence décisifs.

L'article de Yves Lenoir élargit l'horizon de réflexion en proposant une analyse socio-historique prenant en compte la longue durée et un contexte géographique étendu, mettant en rapport les modèles de référence et de leur actualisation aux Etats-Unis et en France. Son étude permet notamment de mieux cerner la nature des conceptions et logiques dominant présentement les réformes marquées du double signe de l'universitarisation et la professionnalisation. Appuyant sa démonstration sur une analyse des options pédagogiques ayant guidé depuis le 18^e siècle l'évolution des systèmes de formation aux Etats-Unis et en France, Yves Lenoir montre ce faisant combien ces modèles, tout en étant susceptibles de s'enrichir réciproquement, s'inscrivent toutefois aussi en porte-à-faux avec des traditions nationales différentes dans la manière où elles conçoivent l'émancipation de l'individu: là où le modèle américain en appelle à une conception plutôt pragmatique de l'éducation visant l'intégration sociale de l'individu, la France se réfère davantage à une conception intellectuelle ou culturelle (renvoyant à la *Bildung* germanophone) promouvant une citoyenneté éclairée et autonome. Ces distinctions sont susceptibles de permettre une nouvelle compréhension des tensions entre finalités disciplinaires-culturelles et finalités professionnelles générées lorsque s'impose sans mise en question le modèle américain voire une certaine idéologie néolibérale susceptible de conduire à une soumission de la formation à une logique de marché. Il serait intéressant de prolonger cette analyse par une étude intégrant d'autres contextes de traditions socio-culturelles contrastées. La Suisse, à la confluence de plusieurs d'entre elles, pourrait constituer un terrain privilégié pour ce faire.

Bibliographie voir page 24

Notes / Anmerkungen

- 1 Il serait intéressant de prolonger cette réflexion par trop centrée sur les enseignants dans un cadre scolaire en étudiant le processus de tertiarisation des formations d'autres professions liées aux terrains éducatifs voire aux autres métiers de l'humain; nous avançons l'hypothèse que les tensions et paradoxes discutés ici traversent également les restructurations des formations de ces autres métiers.
- 2 Es wäre interessant, diese stark auf die Lehrerinnen und Lehrer und den Schulbereich konzentrierten Überlegungen auf den Prozess der Tertiarisierung der Ausbildung in andern pädagogischen und sozialen Berufen auszudehnen; wir wagen die Hypothese, dass auch die Ausbildungsreformen in diesen andern Berufsfeldern den hier diskutierten Spannungsverhältnissen und Paradoxien unterworfen sind.

Bibliographie

- Barras, V. (2001). La médecine et ses professionnels. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Science(s) de l'éducation 19e – 20e siècles. Entre champ professionnels et disciplinaires. Erziehungswissenschaft(en) 19. – 20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin* (pp. 335-346). Berne: Lang.
- Bloch, A. (2000). «Hauptsache Sturz der Burg von Küsnacht» – Gesetzesvorlagen und Diskurse um eine akademische Volksschullehrerbildung im Kanton Zürich zwischen 1865 und 1938. In L. Criblez & R. Hofstetter (avec coll. de D. Périsset Bagnoud) (Ed.), *La formation des enseignant(e)s primaires – Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen* (S. 239-266). Bern: Lang.
- Bourdoncle, R. (1993). L'évolution des sciences de l'éducation dans la formation initiale des enseignants en Angleterre. *Revue des sciences de l'éducation, XIX, 1*, 133-151.
- Bru, M. & Donnay, J. (2001). (Ed.). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Charlot, B. & CORESE (1995). *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. Paris: ESF.
- Criblez, L. (1998). Lehrerbildung zwischen Wissenschaftsaspiration und Wissenschaftskritik. *Beiträge zur Lehrerbildung, 16*, 177-195.
- Criblez, L. (2000). Lehrerbildungspolitik – Entwicklungsperspektiven aus internationaler Sicht. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 22*, 223-244.
- Criblez, L. & Hofstetter, R. (avec coll. de D. Périsset Bagnoud) (Ed.). (2000). *La formation des enseignant(e)s primaires – Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen*. Berne: Lang.
- Criblez, L. (2002). *Lehrerbildungsreform, Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft. Entwicklungen in der deutschsprachigen Schweiz seit 1960*. Wabern/Zürich: s.n. (unveröffentlichte Habilitationsschrift).
- Depaepe, M. (1993). *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Drewek, P. (2001). Defensive Disziplinbildung: die Akademisierung der deutschen Pädagogik am Beginn des 20. Jahrhunderts im Kontexte der Dynamik des deutschen Bildungssystems. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Science(s) de l'éducation 19e – 20e siècles. Entre champ professionnels et disciplinaires. Erziehungswissenschaft(en) 19. – 20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin* (pp. 113-140). Bern: Lang.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1993). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen*. Bern: EDK.
- EDK (1995). *Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen vom 26. Oktober 1995*. Bern: EDK.

- Grossenbacher, S., Schärer, M. & Gretler, A. (1998). *Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bern: EDK (Dossier 54A).
- Hamel, T. & Larocque, M.-J. (2002). Legitimacy and Universitarisation of Teacher Training in Quebec: Emergence of a Research Culture in the Faculty of Education of Université Laval from 1939 to the Present. In R. Hofstetter & B. Schneuwly. The emergence and development of the sciences of education/educational research in Europe. *European Educational Research Journal*, 1.
- Hamel, T. (2000). Les réformes de la formation des enseignant(e)s au Québec: à la recherche de la formule idéale. In L. Criblez & R. Hofstetter (avec coll. de D. Périsset Bagnoud) (Ed.), *La formation des enseignant(e)s primaires – Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen* (pp. 563-588). Berne: Lang.
- Hensler, H. (2001). Pour une ouverture de la culture professionnelle aux savoirs de la recherche en éducation: quelles conditions aménager en formation initiale et continue? Texte d'une intervention au Symposium *La place des sciences humaines et sociales dans l'expertise et les savoirs professionnels des enseignants*. Rencontres du Réseau éducation et formation (REF). Montréal: UQAM, avril 2001.
- Herzog, W. (2001). Die Pädagogik als Wissenschaft und als Profession: Von der Identität zur Partnerschaft. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Science(s) de l'éducation 19e – 20e siècles. Entre champ professionnels et disciplinaires. Erziehungswissenschaft(en) 19.-20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin* (pp. 267-282). Bern: Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly B. (2001). *Les sciences de l'éducation en Suisse. Evolution et perspectives – Educational Sciences in Switzerland – Evolution and Outlooks*. Berne: CEST 2001/6.
- Hofstetter, R. & Schneuwly B. (2002). (Ed.). The emergence and development of the sciences of education/educational research in Europe. *European Educational Research Journal*, 1.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2000). L'universitarisation de la formation des enseignants et l'émergence des sciences de l'éducation (1870-1933). In L. Criblez & R. Hofstetter (avec coll. de D. Périsset Bagnoud) (Ed.), *La formation des enseignant(e)s primaires – Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen* (pp. 267-298). Berne: Lang.
- Judge, H., Lemosse, H., Paine, L. & Sedlak, M. (1994). *The University and the Teachers. France, the United States, England*. Oxford: Triangle.
- Keiner, E. (1999). *Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kyburz-Graber, R., Trachsler, E. & Zutavern, M. (2000). *Wissenschaftliche Zentren an den künftigen Pädagogischen Hochschulen der Region EDK-Ost. Schlussbericht der Expertengruppe «Forschung und Entwicklung» EDK-Ost*. Sankt Gallen: EDK-Ost.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris: PUF.
- Lessard, C. & Tardif, M. (1998). *La nature et la place d'une formation professionnelle selon les conceptions de l'université*. Communications REF – Toulouse 1998.
- Maradan, O. (2000). Professionnalisation et tertiarisation: pour un développement urgent et cohérent de la fonction «formateur» dans les Hautes écoles pédagogiques. In L. Criblez & R. Hofstetter (avec coll. de D. Périsset Bagnoud), *La formation des enseignant(e)s primaires – Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen* (pp. 391-406). Berne: Lang.
- Novoa, A. (1998). Professionnalisation des enseignants et Sciences de l'éducation. In *histoire & comparaison. Essais sur l'éducation* (pp. 121-147). Lisbonne: Educa.
- OCDE (1995). *La recherche et le développement en matière d'enseignement*. Paris: OCDE.
- Perrenoud, P. (2000). Les Hautes écoles pédagogiques, entre la forme scolaire et la forme universitaire: les enjeux. In L. Criblez & R. Hofstetter (avec coll. de D. Périsset Bagnoud), *La formation des enseignant(e)s primaires – Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen* (pp. 341-369). Berne: Lang.

- Perrenoud, P. (2001). Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action? Texte d'une intervention au Symposium *La place des sciences humaines et sociales dans l'expertise et les savoirs professionnels des enseignants*. Rencontres du Réseau éducation et formation (REF). Montréal: UQAM, avril 2001.
- Popkewitz, Th. S. (1994). Professionalization in Teaching and Teacher Education: Some Notes on Its History, Ideology, and Potential. *Teaching and Teacher Education*, 10, 1-14.
- Prondczynsky, A. von (1998). Universität und Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 61-82.
- Raymond, D. & Lenoir, Y. (1998). (Ed.). *Enseignants de métier et formation initiale*. Paris & Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Société Suisse pour la Recherche en Education (SSRE). (1997). Recherche et développement: recommandations de la SSRE concernant les Hautes Ecoles pédagogiques. *Bulletin de la Société Suisse pour la Recherche en Education*, 3, 4-7.
- Stichweh, R. (1987). Profession und Disziplinen. Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In K. Harney, D. Jütting & B. Koring (Ed.), *Professionalisierung der Erwachsenenbildung* (pp. 210-267). Bern: Lang.
- Szcyrba, B. & Wildt, J. (1999). Neuer Empfehlungen zur Reform der Lehrerbildung – eine Synopse. In M. Bayer, F. Bohnsack, K. Koch-Priewe & J. Wildt (Ed.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung* (S. 327-349). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux: perspectives internationales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Tenorth, H.-E. (1989). Versäumte Chancen. Zur Rezeption und Gestalt der empirischen Erziehungswissenschaft der Jahrhundertwende. In P. Zelder & E. König (Ed.), *Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien. Ansätze, Perspektiven* (pp. 317-344). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Tenorth, H.-E. (1994). Profession und Disziplin: zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & T. Rauenschenbach (Ed.), *Erziehungswissenschaft: die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (pp. 17-28). Münschen: Juventa.
- Tenorth, H.-E. (1998). Les sciences de l'éducation en Allemagne. Un cheminement vers la modernité entre science, profession enseignante et politique. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Le pari des sciences de l'éducation* (Raisons éducatives, N° 1/2, pp. 117-146). Bruxelles: De Boeck.
- Terhart, E. (2001). Lehrerbildung – quo vadis? *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 549-558.
- Thomas, J. B. (Ed.). (1990). *British Universities and Teacher Education: A Century of Change*. London: Falmer Press.
- Weiss, J. (2001). *Recherche en éducation dans les Instituts de formation des enseignants. Recommandations, thèses et situation en Suisse romande* Neuchâtel: IRDP.