

**SAVOIRS, CURSUS ET MODELES EN TENSIONS AU CŒUR DE LA
PROFESSIONNALISATION DES FORMATIONS A L'ENSEIGNEMENT :
DES DEBATS SECULAIRES**

Valérie Lussi Borer & Rita Hofstetter

Université de Genève
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Equipe de recherche en Histoire des sciences de l'éducation (ERHISE)
40, Boulevard du Pont d'Arve
CH-1205 Genève
Valerie.Lussi@unige.ch
Rita.Hofstetter@unige.ch

Mots-clés : Professionnalisation, formations à l'enseignement, savoirs

Résumé. *La question des savoirs, cursus et modèles de formation les plus adaptés pour former les enseignants s'inscrit au cœur des questions d'actualité parmi les plus cruciales dans le champ éducatif. Une approche historique de cette question permet de prendre conscience de la dimension séculaire de la problématique qui traverse tout le 20^e siècle et revêt depuis quelques décennies de nouvelles modalités, à l'heure où les formations à l'enseignement s'inscrivent dans un processus de tertiarisation qui résulte notamment de l'ambition de répondre aux exigences croissantes de qualification et de professionnalisation des enseignants.*

1. Introduction

La question des savoirs, cursus et modèles de formation les plus adaptés pour former les enseignants s'inscrit au cœur des questions d'actualité parmi les plus cruciales dans le champ éducatif. Une approche historique de cette question – comme nous le proposons ici, dans le prolongement des travaux de notre équipe ERHISE et ceux d'Appel & al. (1999), Carbonneau, (1993), Criblez (2000), Hofstetter & Schnewly (2002), Lenoir (2002), Moon, Vlasceanu et Barrows (2003) ou Nóvoa (1987, 2006) qui offrent des synthèses éclairantes des modèles institutionnels occidentaux de la formation des enseignants dans le réseau des hautes écoles – permet de prendre conscience de la dimension séculaire de la problématique, au cœur déjà des débats révolutionnaires de la fin du 18^e siècle, puis du 19^e siècle pédagogique. Elle traverse tout le 20^e siècle et revêt depuis quelques décennies de nouvelles modalités, à l'heure où les formations à l'enseignement sont inscrites dans un processus de tertiarisation qui engendre notamment l'augmentation de la durée de formation, l'inclusion d'une formation professionnelle plus conséquente et la formalisation de plus en plus poussée des savoirs de formation. Ce processus tente de répondre aux exigences croissantes de qualification et de « professionnalisation » des enseignants, moyennant une transformation de leurs cursus de formation ainsi que de leurs savoirs de référence.

Si le processus de professionnalisation a été et continue d'être amplement convoqué pour justifier les différentes réformes qui ont touché les systèmes occidentaux de formation depuis une quarantaine d'années, il ne cesse toutefois de prêter à controverse, notamment à cause de sa polysémie, de sa géométrie variable et de l'utilisation rhétorique qui en est faite (Freidson, 2001 ; Hargreaves, 2006 ; Labaree, 1992 ; Lang, 2001). Pour notre part, nous employons ce terme pour désigner un processus évolutif qui revêt des formes différentes suivant les professions concernées et le contexte culturel et historique : émergence puis transformation de fonctions et activités spécifiques en professions caractérisées par des compétences spécialisées, une certaine autonomie

et prestige, présupposant une formation adéquate ; en ce sens, il peut aussi servir d'outil analytique pour cerner la manière dont s'opère ce processus de professionnalisation sur la longue durée, ainsi que les différents contextes dans lequel il prend place. La revue de littérature sur la professionnalisation que nous avons réalisée (Hofstetter, Schneuwly & Lussi, 2009a) témoigne d'une profusion de conceptions de ce processus, variant tant en fonction des contextes nationaux, des politiques dans lesquelles il s'inscrit, qu'en fonction des protagonistes qui les défendent et des buts que ces derniers poursuivent. Il nous semble donc indispensable, comme le proposent les organisateurs de ce symposium, d'analyser les enjeux sous-jacents à ce processus, d'autant qu'ils ont une incidence importante sur les savoirs de référence qui sont convoqués.

A l'invite de Bourdoncle (2000) qui propose de distinguer les différents aspects sur lesquels porte la professionnalisation pour mieux cerner ce processus, nous choisissons de nous focaliser sur la *professionnalisation de la formation* à travers deux composantes imbriquées et toutes deux hautement formalisées :

- Une formation orientée vers l'enseignement comme pratique, qui ne se réalise donc plus par simple immersion sur le terrain et sur le principe du compagnonnage ;
- Une formation théorique de haut niveau, intégrant une composante scientifique approfondie ajustée sur les renouvellements récents des champs disciplinaires de référence de la profession, pour contribuer à la qualification de celle-ci.

Quels sont les savoirs de référence et comment sont-ils dispensés au sein des cursus de formation à l'enseignement primaire et secondaire supérieur ?¹ Quelle est la nature de ces savoirs, d'où proviennent-ils, par qui et comment sont-ils fabriqués ? Quel rapport entretiennent-ils avec la *professionnalité* enseignante et *l'expertise* telles que la définissent les organisateurs du symposium ? A travers une approche socio-historique, notre contribution s'intéresse aux débats relatifs aux savoirs, cursus et modèles de formation les plus adaptés pour former à l'enseignement, débats qui convoquent autant l'expertise du champ professionnel de référence – l'enseignement – que celle des différentes disciplines universitaires qui interviennent dans la formation. Ce faisant, elle prolonge différents travaux portant sur le conditionnement réciproque entre développement des sciences de l'éducation et des formations à l'enseignement déjà menés en d'autres contrées européennes notamment par Bourdoncle (1991, 1993, 2007), Condette (2007), Drewek et Luth (1998), Horn, Németh, Pukansky & Tenorth (2001), Hofstetter et Schneuwly (2002, 2007).

Nos travaux nous permettent de dégager trois tensions étroitement imbriquées qui traversent ces débats et sur lesquelles nous porterons notre attention (Hofstetter, Schneuwly & Lussi, 2009b) :

- Une tension entre les instances concernées par le processus de tertiarisation et qui contribuent de différentes manières à définir ces formations : la profession enseignante (entendue ici comme un générique), l'administration scolaire (de fait, l'employeur, représenté pour l'essentiel par l'Etat) ainsi que les facultés académiques sollicitées (pédagogie, science(s) de l'éducation, disciplines de référence de l'enseignement) ;
- Une tension quant à la nature des savoirs de référence qui fondent la profession : savoirs à/pour enseigner ; disciplines de référence, sciences de l'éducation, didactiques, savoirs pratiques/expérientiels ;
- Une tension interne à la profession enseignante qui est divisée par deux pôles : secondaire supérieur et primaire. Cette tension est particulièrement manifeste dans la manière dont les différents ordres d'enseignement se définissent par distinction l'un de l'autre et en rapport avec leurs disciplines et terrains de référence (Lang, 1999 ; Tardif, Lessard et Lahaye, 1991 ; Terral, 1997).

Nos investigations se basent sur un large corpus de données issues de dépouillements archivistiques conduits dans les cantons universitaires de Suisse romande au sein des archives

¹ Nous n'abordons ici pas l'enseignement secondaire inférieur car son évolution est par trop différente suivant les cantons de même que les formations des enseignants qui sont multiples. Des recherches complémentaires sont prévues pour mieux comprendre ces diverses évolutions.

cantonaux (notamment celles des départements de l'instruction publique) et universitaires. Ces données, recueillies dans le cadre de projets FNS, de travaux de thèse et d'habilitation à diriger des recherches, retracent l'institutionnalisation des formations à l'enseignement public de la moitié du 19^e siècle à nos jours (Hofstetter, 2010 ; Lussi Borer, 2008 ; Lussi & Criblez, 2007). De par la diversité de ses systèmes éducatifs cantonaux, la Suisse offre un laboratoire des plus intéressants pour observer l'évolution des savoirs, cursus et modèles de formation à l'enseignement à travers la comparaison de séries de documents similaires entre les cantons.

2. Evolution des modèles de formation et des savoirs en leur sein

Tout d'abord, notons que l'analyse des formations à l'enseignement sur le long terme montre une évolution phénoménale de ces formations, ici comme ailleurs : en moins de deux siècles, le modèle prévalant du compagnonnage et d'une formation sur le tas se voit progressivement supplanté par une formation de plus en plus formalisée, qui tend à s'institutionnaliser au niveau du réseau secondaire puis tertiaire, dans des cursus incluant une ample palette de savoirs, intégrant progressivement la recherche scientifique. Le processus de professionnalisation de l'enseignement induit une formation élargie dans laquelle les enjeux culturels et pédagogiques prennent le pas sur des enjeux de doctrine et de normalisation, nécessitant le passage d'une formation ayant pour objectif de construire un viatique pour enseigner vers une formation basée sur des savoirs formalisés supposant désormais l'intégration des connaissances issues des sciences humaines.

Toutefois, cette évolution phénoménale correspond à une lente maturation faite d'avancées, de replis et de contradictions : en témoigne la permanence des débats récurrents qui l'accompagnent, notamment ceux autour de la nature des savoirs de référence desdites formations qui sont au cœur de notre analyse. Les positions des différentes instances qui définissent les formations sur la question des moyens pour permettre l'acquisition et le développement de méthodes pédagogiques, l'« art d'instruire », sont souvent ambiguës voire contradictoires – parfois au sein d'un même groupe d'acteurs – et oscillant au gré des politiques. Ceci illustre d'emblée combien cette question de la *nature des savoirs de référence* des enseignants est nodale et explique le fait que deux siècles durant, elle suscite des controverses.

Le schéma ci-dessous résume comment évoluent en Suisse romande les modèles de formations à l'enseignement, à partir du milieu du 19^e siècle où se mettent sur pied les premiers brevets obligatoires pour exercer en tant qu'enseignant, en passant par l'organisation de premiers cursus puis institutions de formation spécifiquement dédiés à cette formation, qui, eux-mêmes, se tertiarisent à la fin du 20^e siècle.

| Période | 1830-1910 | 1910-1950 | 1950-1995 | 1995-2010 |
|---------------------------------------|--|--|--|---|
| Formation des enseignants primaires | Création d'écoles normales (EN) (dès 1830) (niveau secondaire) OU Formation dans des sections pédagogiques du gymnase, puis par des stages et cours normaux (niveau universitaire) (Genève, Neuchâtel) | Augmentation des exigences d'entrée, de la durée des études en EN, puis accès à l'enseignement supérieur après l'EN (1995) Mise en place d'études pédagogiques (niveau post-secondaire) (1948 à Neuchâtel) OU Cursus de formation partiellement universitaire en lien avec les sciences de l'éducation (Genève) | | Transformation des EN en Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP) : institution de niveau tertiaire cumulant un double mandat de formation et de recherche OU Intégration complète de la formation à l'université (Genève) |
| Formation des enseignants secondaires | Avant 1890 : formation dans les disciplines de référence (facultés) Après 1890 : ajout de composantes pédagogiques théoriques (chaires de pédagogie) et pratiques (leçons d'épreuve). Mise en place progressive de | Multiplication des certificats d'aptitudes qui deviennent progressivement obligatoires Formation pratique progressivement extraite de l'université : stages gérés par les administrations scolaires OU | Formation professionnelle consécutive à la formation disciplinaire (1-2 ans), en cours d'emploi, géré par les administrations scolaires, formation exclusivement par des pairs OU Formation professionnelle parallèle à la formation | Tendance à l'uniformisation du modèle de formation professionnelle, intégration dans une structure de type Haute école et/ou Université Formation professionnelle consécutive à la formation disciplinaire Renforcement de la |

1995 : Instauration de recommandations au niveau fédéral par la Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique

| | | | | | |
|--|---|--|--------------------------|--|---|
| | certificats d'aptitudes pédagogiques par les facultés | Création d'un institut pédagogique en charge de la formation professionnelle (Fribourg) | disciplinaire (Fribourg) | | formation en sciences de l'éducation |
|--|---|--|--------------------------|--|---|

Figure 1 : Evolution des modèles de formation à l'enseignement primaire et secondaire dans les cantons universitaires de Suisse romande (Fribourg, Genève, Neuchâtel, Vaud)

Relevons, dans la durée, les différentes évolutions principales qui marquent les formations à l'enseignement :

- Augmentation de la durée de formation,
- Augmentation du nombre d'institutions en charge de la formation des enseignants (pour le primaire, une à plusieurs écoles normales par canton ; pour le secondaire, des cursus mis en place dans toutes les universités),
- Inclusion d'une formation professionnelle progressivement plus conséquente pour toutes les formations (au primaire comme au secondaire),
- Elévation du niveau de formation (peu à peu uniquement dans des institutions de niveau tertiaire),
- Processus de formalisation de plus en plus poussée des savoirs de formation,
- Changement de culture de la formation en direction de la professionnalisation et référence de plus en plus centrale à la notion de compétence (Barbier, 2006, p. 72).

On voit ainsi comment évoluent les différentes composantes de la formation initiale d'un métier qui ne cesse par ailleurs de se transformer, de se spécialiser et de se hiérarchiser (Maroy & Cattonar, 2002), accroissant toujours d'autant le besoin de formation pour les futurs professionnels. Dans ce nouveau cadre, la formation professionnelle spécifique des enseignants se développe progressivement. On assiste à une formalisation des savoirs dispensés durant la formation (savoirs *à* et *pour* enseigner, savoirs savants autant qu'expérientiels) qui fondent la professionnalité enseignante. Ceci moyennant un ordre curriculaire qui en énonce les principes d'intelligibilité (explicitation, élémentarisation, extériorisation, objectivation, didactisation) et rend ces savoirs, quelle que soit leur forme, transmissibles, reproductibles, enseignables. Le besoin d'une formation professionnelle conséquente est d'autant plus prégnant que se diversifient et se spécialisent les disciplines académiques, créant un écart entre les savoirs disciplinaires et les savoirs enseignés au secondaire (Hofstetter & al. 2004), mais également au primaire. C'est ainsi en tout premier lieu la capacité à transposer les savoirs scientifiques en savoirs à enseigner que doivent faire acquérir les formations à l'enseignement, capacité qui fait la particularité de la profession enseignante et qui unifie sa fonction au-delà des différents niveaux d'enseignement (Hofstetter & Schneuwly, 2009, p. 19).

Toutefois, l'évolution de ces composantes est loin d'être linéaire. Comme le montrent nos travaux antérieurs, on ne compte plus les débats qui traversent les différents protagonistes en charge de définir les formations à l'enseignement. Relevons notamment l'ambivalence que témoigne de tout temps l'administration scolaire à l'égard de la nature de la formation des enseignants, de leurs savoirs de référence et, partant, des instances à même de les produire et diffuser ; au premier chef, à l'égard de l'Université, de ses autorités et disciplines académiques. Ce dernier système fonctionne en autonomie, cette liberté est même l'une des conditions de la production de savoirs. En découlent des rapports complexes entre ces deux protagonistes qui affectent les façons de concevoir la formation, qui vont de la dépendance forte de l'administration dans certains modèles de formation, jusqu'aux modèles les plus clairement universitaires. Citons également la division des associations professionnelles des enseignants – qui sont parmi les plus précoces et les mieux organisées – entre les différents niveaux d'enseignement, ce qui les empêche de se profiler comme interlocutrices légitimes unifiées face aux instances administratives et académiques. La profession apparaît dès lors couramment dans une position relativement subalterne de formateur à la pratique. Ceci d'autant plus que le savoir professionnel théorisé est peu développé et en même temps peu valorisé.

3. Enjeux actuels des formations à l'enseignement à la lumière de leur évolution historique

Dans cette contribution, nous approfondirons trois enjeux actuels pour les formations à l'enseignement dont la problématique nous semble pouvoir être enrichie par une perspective sur la longue durée :

- L'inscription institutionnelle des formations à l'enseignement et leur autonomisation
- Les savoirs de référence en lien avec les enjeux de professionnalisation de la formation,
- La question de l'unité de la profession enseignante et de son processus de professionnalisation.

3.1 Institutions

Au niveau des institutions de formations à l'enseignement, on voit qu'elles se mettent sur pied et se multiplient à partir du 19^e siècle :

- D'abord pour le *primaire* majoritairement sous forme d'écoles normales ;
- Ensuite, pour le *secondaire*, la formation professionnelle se déroule en lien avec les universités jusque dans les années 1940, puis avec les administrations scolaires jusqu'à l'aube des années 2000 (à l'exception de Fribourg).

Cette tendance s'inverse à partir de la fin des années 1990 avec les recommandations qui sont promulguées au niveau fédéral par la CDIP en 1995. Comme le montre l'enquête de Criblez (2010), on assiste durant ces dix dernières années à une réduction importante du nombre d'institutions vouées à la formation des enseignants qui démontre le passage d'une politique cantonale à une politique intercantonale, voire fédérale en la matière.

Si l'on s'intéresse plus particulièrement à la formation professionnelle dispensée, on voit qu'elle se développe, dans le premier 20^e siècle, au sein d'*institutions distinctes du monde de la production*, supposant la dépersonnalisation des fonctions d'enseignant, médiatisée par des règles et instructions scripturalisées qui permettent la généralisation de ces fonctions (que ce soit au sein des Ecoles normales pour le primaire, ou au sein des universités pour le secondaire). Une rupture importante a lieu dès les années 1940, lorsque la formation professionnelle pratique puis théorique des enseignants du secondaire est sortie des universités pour être confiée aux pairs sous le contrôle de l'administration scolaire. Cette formation a dès lors lieu *au sein même du monde de la production* avec un double corollaire : la formation professionnelle est sous la dépendance directe de l'employeur, elle ne peut du coup plus s'exercer dans un espace préservé des contraintes praxéologiques. Ce modèle est remis en cause durant les années 1990 et abandonné au profit d'institutions de formation à nouveau *distinctes du monde de l'exercice professionnel*. Pourtant, ce n'est pas la voie universitaire que choisissent la plupart des cantons mais celle des hautes écoles, avec la création d'une nouvelle famille : les Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP).

Réunissant pour la plupart les formations à l'enseignement de différents niveaux (même si les cursus sont séparés), les HEP sont de nouvelles venues dans le paysage de la formation en Suisse. Sous l'effet des recommandations internationales, ces institutions tendent à être de plus en plus harmonisées. Criblez relève que l'on assiste en Suisse durant ces vingt dernières années à différentes réformes des systèmes éducatifs tant au niveau cantonal que fédéral (reconnaissance des diplômes et recommandations CDIP notamment). Ces réformes ont pour corollaire une tertiarisation de la formation des enseignants qui réduit « la diversité institutionnelle à l'intérieur des cantons et entre les cantons » (2010, p. 51). Le poids joué par les instances fédérales sur les systèmes éducatifs ne cesse d'augmenter au détriment des prérogatives cantonales qui étaient jusqu'alors la règle.

Toutefois, un double modèle institutionnel de formation à l'enseignement subsiste : à côté du modèle des Hautes écoles pédagogiques, certains cantons choisissent de confier la formation de leurs enseignants du primaire et/ou du secondaire à l'université (Fribourg, Genève et Zurich, cf.

Hofstetter, Schneuwly & Lussi, 2009). Quels impacts les transformations des institutions de formations à l'enseignement en hautes écoles ou leur inscription au sein du giron universitaire ont-elles sur le modèle de formation ? Nous en évoquerons ici deux touchant d'une part à leur autonomie, d'autre part à la place de la recherche scientifique en leur sein. Nous verrons comment ces éléments influencent différemment le modèle HEP du modèle universitaire, bien que tous les deux possèdent un mandat englobant formation et recherche.

Depuis plus d'un siècle, le débat autour de l'autonomie des institutions de formation est un sujet récurrent : quelle autonomie faut-il laisser aux institutions de formation des enseignants si l'on considère l'importance du rôle qu'elles jouent tant pour la formation des futurs citoyens que l'avenir de nos démocraties ? Paradoxalement, faire le choix d'inscrire progressivement ces formations au sein d'institutions de niveau tertiaire, dont le statut même suppose l'autonomie, interroge. Voyons en quels termes ce débat se pose aujourd'hui, à l'heure où en France, certains en appellent au retour d'un Etat « instituant et instituteur » pour reprendre les termes de Stenius dans ce symposium. Selon celui-ci, il y aurait actuellement nécessité d'un Etat qui ne se limite pas uniquement à son rôle d'employeur, mais joue un rôle actif dans la définition des formations à l'enseignement et dans le contrôle des institutions qui en sont responsables. Et ce pour ne pas laisser la formation professionnelle disparaître entre l'administration scolaire et les facultés disciplinaires qui revendiquent la légitimité de la dispenser et contrôler. Quel rôle doit donc jouer l'Etat vis-à-vis des formations à l'enseignement ? Quelle est la place des différents protagonistes concernés, notamment celle de la profession que l'on ne voit ici que peu apparaître ?

En Suisse également, Criblez souligne la fragile autonomisation des HEP : si ces dernières sont formellement reconnues comme autonomes, cette autonomie reste précaire. Elles restent tiraillées entre l'influence que continuent à avoir les chefs cantonaux des Départements de l'instruction publique sur les formations de par leur quasi-monopole sur l'emploi, entre les velléités des associations professionnelles et entre les attentes inhérentes à leur statut de haute école. Du côté des universités, des tensions similaires sont à l'œuvre, mais les nouvelles lois dernièrement votées leur allouent une autonomie plus grande, ce qui pourrait leur permettre de mieux faire face aux tentatives d'ingérence provenant des pouvoirs publics concernant les décisions relatives aux formations à l'enseignement. On peut se demander si et jusqu'à quel point le statut universitaire, qui continue – pour combien de temps encore ? – à avoir pour mission d'offrir un « sanctuaire » préservant la primauté du savoir, permet de mettre les formations à l'enseignement plus à l'abri des convulsions de la sphère économique-politique que les HEP rattachées aux DIP cantonaux.

Certains chercheurs mettent également en cause les visées politiques qui seraient cachées derrière ces processus d'autonomisation et de professionnalisation des formations à l'enseignement, processus qu'ils dénoncent comme une rhétorique destinée à masquer des intentions plus perverses. En Suisse comme ailleurs, on assiste à une centralisation des institutions de formation à l'enseignement ces dix dernières années qui tend à diminuer leur nombre et diversité. Si l'on en croit des auteurs comme Popkewitz et Novoa (2001), le déracinement des institutions de formation des enseignants du niveau local serait partie prenante d'une entreprise visant à « discipliner » les nouveaux enseignants qui doivent dès lors assumer de manière autonome – donc intérioriser – des directives et orientations définies par un pouvoir central pour en assurer l'application à leur niveau local. Ce processus vise également à « civiliser » les futurs enseignants qui seraient partout formés à adopter les principes scientifiques d'un enseignement systématiquement organisé et basé sur les savoirs produits par les sciences de l'éducation, consacrant dès lors la suprématie de l'alliance entre le politique et la science et expropriant la profession de ses compétences et de sa réelle autonomie. Si ce schéma dénonce avant tout des mécanismes présents en Amérique du nord (Hofstetter, Schneuwly & Lussi, 2009, p. 47), il semble toutefois intéressant de questionner sa pertinence à l'heure où les HEP sont appelées à uniformiser toujours davantage leurs conditions d'accès et leurs formations pour les différentes catégories d'enseignants. Quels enjeux se cachent-ils derrière cette harmonisation, voire standardisation des pratiques (via notamment un processus de reconnaissance des diplômes standardisé) ? Quels écueils se trouvent derrière cette quête permanente pour une meilleure gestion du système et des qualifications (voir notamment Périsset,

2010) ?

Abordons maintenant la place de la recherche scientifique au sein des institutions de formations à l'enseignement. Pour la Suisse, Criblez note que le processus de tertiarisation et d'académisation des institutions de formation des enseignants est presque terminé mais que leur scientificisation en est encore à ses débuts, celle-ci restant l'apanage des universités. Selon Criblez, les HEP ont encore de nombreux défis à relever par rapport à la formation des formateurs, au développement de la recherche (qui est encore faible), à une meilleure articulation entre enseignement et recherche, à la capacité de décerner des titres de niveau doctoral (2010, pp. 52-54).

Ces défis reposent à nouveaux frais la question de la place de la recherche et des savoirs produits par la science dans les formations à l'enseignement. Si la professionnalisation de la formation s'entend actuellement notamment à travers la mise en place de référentiels de compétences qui sont préférées au terme de savoirs (Barbier, 2006), elle n'évacue pas pour autant la question même de la place de ces savoirs au sein des formations à l'enseignement. De fait, si la compétence peut être définie comme relevant « d'une combinatoire complexe, d'un agencement coordonné, multidimensionnel, toujours à recréer, de la mobilisation de ressources multiples, de savoirs, de savoir-faire, de stratégies, d'habiletés manuelles, d'attitudes, de valeurs privilégiées » (Bain, 2002, p. 131), elle ne peut se manifester sans savoirs. Reste à comprendre comment ceux-ci sont réaménagés en son sein. Cette professionnalisation de la formation s'accompagne également d'une formation clinique, développant la réflexivité des futurs professionnels ainsi que de nouveaux modèles de suivis et d'évaluation de la formation directement importés des techniques de gestion des entreprises privées. Quels sont les effets de ces dispositifs sur les cursus de formation, hormis ceux que l'on peut observer au niveau de la modification des intitulés des programmes ? Et sur les savoirs acquis ? Cette réflexivité est également développée au travers d'une formation à et par la recherche, d'où la volonté d'intégrer une dimension de cette nature aux formations à l'enseignement, condition pour répondre aux exigences de la tertiarisation. Se joue là notamment le rôle des mémoires professionnels comme travaux de fin de formation (Hofstetter, 2005).

3.2 Savoirs et professionnalisation

Les mouvements tendant à l'harmonisation des institutions de formations ont évidemment des répercussions sur les savoirs dispensés au sein des cursus de formation et entraînent une formalisation de plus en plus poussée des savoirs de référence. Parmi toutes les questions qui touchent les savoirs, nous aborderons la suivante en la resituant dans son ancrage historique : existe-t-il des savoirs de référence sur lesquels s'accorderait la profession enseignante dans son entièreté et si oui, comment évoluent-ils ? Ces savoirs sont-ils ceux qui assurent une reconnaissance sociale aux professions de l'enseignement ?

Nous retenons pour notre propos la définition de « savoirs » proposée par Pastré, Vergnaud et Mayen : « ensembles d'énoncés cohérents et reconnus valides par une communauté scientifique ou professionnelle » (2006, p. 156) que nous aurions, au vu de ce qui précède, tendance à reformuler ainsi pour l'enseignement : ensembles d'énoncés cohérents et reconnus valides par une communauté scientifique ET professionnelle. En effet, à partir du moment où une activité tend à être reconnue comme profession, les savoirs dont elle se revendique doivent s'inscrire au sein de l'université (sur le double processus de professionnalisation et disciplinarisation, voir Hofstetter et Schneuwly, 2002). L'enjeu est donc double : reconnaissance à la fois par la communauté professionnelle et scientifique.

Comme le montrent nos travaux historiques, la profonde division de la profession enseignante – questionnant la pertinence même de ce singulier générique – a précisément comme pierre d'achoppement la question des savoirs et des modèles de formation professionnelle. Résultat d'un processus historique, socioéconomique et politique qui la déborde, la division entre le primaire et le secondaire supérieur freine et conditionne le développement de savoirs spécifiques à la profession. Nous notons une évolution importante du statut des savoirs de référence sur deux

siècles, principalement pour l'enseignement secondaire. Avant, le statut de savoirs de référence était restreint aux savoirs disciplinaires : la formation ne comportait que peu de savoirs professionnels, mais les enseignants bénéficiaient de la caution de ces savoirs et leur reconnaissance sociale s'en trouvait accrue. Par ailleurs, les savoirs disciplinaires distinguent fondamentalement les niveaux d'enseignement, éclatant la profession enseignante. Certes, au fur et à mesure que l'on avance dans le 20^e siècle, les sciences de l'éducation, y compris les didactiques, connaissent un déploiement non négligeable, et les transferts récents de la formation des enseignants, primaires avant tout, vers le niveau supérieur leur ont conféré une nouvelle dynamique. Mais la division persiste : les enseignants du secondaire fondent leur identité professionnelle dans la discipline académique qu'ils représentent et qui constitue l'essentiel de leur formation, alors que si les enseignants du primaire s'ouvrent timidement vers les sciences de l'éducation, ils reconnaissent surtout le *savoir expérientiel* comme celui propre à la profession.

Aujourd'hui, avec la mise en place de formation professionnelle au niveau tertiaire pour tous les niveaux d'enseignement, on note une prégnance des savoirs *pour* enseigner dans les formations. Toutefois, il semble qu'il y ait peu de reconnaissance sociale liée à ces savoirs qui semblent moins légitimes que les savoirs disciplinaires, par exemple. Ces savoirs rapprochent par contre les professions de l'enseignement et de la formation (Hofstetter & Schneuwly, 2009) ; ils possèdent un potentiel d'unification pour la profession, à la condition qu'ils ne restent pas enfermés dans leur singularité, mais qu'ils acquièrent une dimension générique (comme l'évoque Tenorth avec le processus de « Pädagogisierung », in Hofstetter & Schneuwly, 2009). On pourrait également aussi s'interroger sur la nature même de ces savoirs *pour* enseigner et sur l'expertise qu'ils confèrent. Alors que les savoirs généralement détenus par les experts restent, même une fois transmis, la propriété de ces experts, les savoirs à enseigner tendent, eux, à se transmettre en même temps qu'ils sont enseignés. Ils perdent du coup de leur valeur car ils deviennent propriété de l'apprenant qui peut les réutiliser.

3.3 L'enseignement : une profession unifiée ?

On le voit, les savoirs *pour* enseigner prodigués durant la formation et qui se manifestent, une fois que l'enseignant entre en fonction, par sa capacité à transposer les savoirs disciplinaires en savoirs à enseigner font la particularité de la profession enseignante et unifient sa fonction, mais restent très fragiles. Le seul savoir commun reconnu par la profession demeurant pour l'essentiel le savoir expérientiel (Tardif, Lessard & Lahaye, 1991), il faudrait donc analyser si et comment les savoirs *pour* enseigner se transforment en savoirs expérientiels. Cet enjeu semble crucial à l'heure où la reconnaissance de la profession enseignante et sa légitimité passent par la construction de savoirs professionnels de référence qui soient communs. Il s'agit donc de trouver des dimensions qui puissent être collectivement partagées par la profession, que ce soit au niveau de la définition des savoirs de référence (et des fameux savoirs expérientiels) ou à celui de l'éthique, à l'heure où ce qui fait le liant de la profession est en pleine évolution, ainsi que le souligne Prairat dans ce symposium. Toutefois, pour légitimer ces dimensions et pour qu'elles puissent participer au processus de professionnalisation, encore faut-il qu'elles recueillent la caution de la communauté scientifique. On le voit, c'est un défi important qui est encore à relever.

4. Bibliographie

- Apel, H. J., Horn, K.-P., Lundgreen, P. & Sandfuchs, U. (Ed.). (1999). *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt.
- Bain, D. (2002). De l'évaluation aux compétences : mise en perspective de pratiques émergentes. In J. Dolz & Ollagnier, E. (Ed.), *L'énigme de la compétence en éducation* (Raisons éducatives n°2, pp. 77-94). Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, J.-M. (2006). Les voies nouvelles de la professionnalisation. In Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot (Ed.), *Savoirs professionnels et curriculums de formation* (pp. 67-81). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants. Analyses anglaises et américaines : la fascination des professions. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-119.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots « Professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et formation*, 35, 117-132.
- Bourdoncle, R. (2007). Autour du mot «universitarisation». *Recherche et Formation*(54), 135-149.
- Carbonneau, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, 1, 33-57.
- Condette, J.-F. (2007). *Histoire de la formation des enseignants en France (19^e-20^e siècles)*. Paris: L'Harmattan.
- Criblez, L. (2000). Das Lehrerseminar - Zur Entwicklung eines Lehrerbildungskonzeptes. In L. Criblez & R. Hofstetter, (avec la collaboration de D. Périsset Bagnoud) (Ed.), *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen* (pp. 299-340). Berne : Peter Lang.
- Criblez, L. (2010). La réforme de la formation des enseignantes et des enseignants en Suisse depuis 1990: processus, premier bilan et desiderata. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Ed.), *Tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants*. Berne: CDIP.
- Drewek, P., & Lüth, C. (Eds.). (1998). *Histoire des sciences de l'éducation*. Gent: CSHP.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The Third Logic*. Cambridge: Polity Press.
- Hargreaves, A. (2006). Four ages of Professionalism and Professional Learning. In H. Lauder, P. Brown, J.-A. Dillabough & A. H. Halsey (Ed.), *Education, Globalization & Social Change* (pp. 673-691). Oxford: Oxford University Press.
- Hofstetter, R. (2005). La professionnalisation des enseignants à travers une initiation à la recherche. Le mémoire comme formation à et par la recherche de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Numéro thématique: Le mémoire, un moyen pour penser sa pratique? *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 2, 71-90.
- Hofstetter, R. (2010). *Genève : creuset des sciences de l'éducation*. Genève: Droz.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Ed.). (2002). *Science(s) de l'éducation (19^e-20^e siècles). Entre champs professionnels et champs disciplinaires. Erziehungswissenschaft (19.-20. Jahrhundert) Zwischen Profession und Disziplin*. Berne : Peter Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (avec la collaboration de V. Lussi, M. Cicchini, L. Criblez & M. Späni). (2007). *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse, à la croisée de traditions académiques contrastées (fin du 19^e – première moitié du 20^e siècle)*. Berne : Peter Lang.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (Ed.). (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation* (Raisons éducatives). Bruxelles: De Boeck.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B., Cicchini, M. & Lussi, V. (2004). Evolution de la formation des enseignants secondaires: logiques disciplinaires – logiques professionnelles. L'exemple de Genève fin du 19^e - première moitié du 20^e siècles. *Revue suisse d'histoire*, 54, 275-305.

- Hofstetter, R., Schneuwly, B. & Lussi, V. (2009a). Professionnalisation des enseignants et développement des sciences de l'éducation. In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquat & Ph. Perrenoud (Ed.), *Former des enseignants professionnels à l'université. Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 14-38). Bruxelles : De Boeck.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. & Lussi Borer, V. (2009b). Une formation professionnelle universitaire pour tous les enseignants : l'exemple de la Suisse au 20e siècle. , 25-38.
- Horn, K.-P., Németh, A., Pukánszky, B., & Tenorth, H.-E. (Ed.). (2001). *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen - deutscher Einfluß - nationale Eigenständigkeit*. Budapest: Osiris.
- Labaree, D. F. (1992). Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching : A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching. *Harvard Educational Review*, 63(2), 123-154.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lang, V. (2001). Les rhétoriques de la professionnalisation. *Recherche et Formation*, 38, 95-117.
- Lenoir, Y. (2002). Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux Etats-Unis: Eléments de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24, 91-128.
- Lussi Borer, V. (2008). *Formations à l'enseignement et sciences de l'éducation. Analyse comparée des sites universitaires de Suisse romande entre la fin du 19e et la première moitié du 20e siècle*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Lussi, V. & Criblez, L. (2007). Sciences de l'éducation et inscriptions universitaires des formations à l'enseignement: conditionnements réciproques. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (avec la collaboration de V. Lussi, M. Cicchini, L. Criblez & M. Späni), *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées Fin du 19e - première moitié du 20e siècle* (pp. 231-264). Berne: Peter Lang.
- Maroy, C. & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? § *Cahier de Recherche du GIRSEF* (Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation), 18, 1-27.
- Moon, B., Vlasceanu, L. & Barrows, C. (Ed.). (2003). *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe : Current models and new developments*. Bucarest : UNESCO-CEPES, Studies in Higher Education.
- Nóvoa, A. (1987). Le temps des professeurs: analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe - XXe siècle). Lisboa: Instituto nacional de investigação científica.
- Nóvoa, A. (2006). *La construction du « modèle scolaire » dans l'Europe du Sud-Ouest (Espagne, France, Portugal. Des années 1860 aux années 1920*. Thèse de doctorat en histoire, Université de Paris IV – Sorbonne.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Périsset, D. (2010, juin). *L'inscription sociopolitique des dispositifs contemporains de formation à l'enseignement : pour quelle professionnalisation?* Texte présenté dans le symposium « Concevoir des dispositifs de formation dans une perspective de professionnalisation : quelles articulations entre savoirs de référence et savoirs d'expérience des formateurs? » du Colloque international « Professionnalisation de la formation des enseignants : état de la recherche et visions des formateurs », Bienne.
- Tardif, M., Lessard, C. & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 13(1), 55-69.
- Terral, H. (1997). *Profession: professeur*. Paris : Presses Universitaires de France.