

UNE FORMATION PROFESSIONNELLE UNIVERSITAIRE POUR TOUS LES ENSEIGNANTS L'EXEMPLE DE LA SUISSE AU XX^e SIÈCLE

RIITA HOFSTETTER*, BERNARD SCHNEUWLY*,
VALÉRIE LUSSI BORER*

Résumé Cet article retrace et compare l'histoire de la formation professionnelle universitaire des enseignants du primaire et du secondaire durant le XX^e siècle en Suisse, à la croisée des aires culturelles germanophones et francophones. Il met en lumière et discute trois tensions inhérentes au processus d'universitarisation : 1) entre les différentes instances concernées par la définition des cursus de formation ; 2) autour de la nature des savoirs de référence qui fondent la profession ; 3) par rapport à la division interne de la profession entre les niveaux d'enseignement primaire et secondaire.

Mots-clés : formations professionnelles universitaires, enseignants du primaire, enseignants du secondaire, savoirs de référence, sciences de l'éducation.

25

Dès la fin du XIX^e siècle, la plupart des pays européens envisagent la possibilité de confier à l'université la formation professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire. Quelles sont les attentes, controverses, contradictions qui président à ce mouvement et permettent ou non sa concrétisation ? Qui en sont les principaux protagonistes et quelles positions défendent-ils ? En quoi cette « universitarisation » vise-t-elle et contribue-t-elle à la « professionnalisation » des métiers de l'enseignement ? Et quels sont les savoirs de référence que ces métiers privilégient pour se constituer comme « profession » ? Comment s'articulent l'évolution de ces formations et celle des sciences de l'éducation, devenues champ disciplinaire de référence des problématiques éducatives ?

* Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly, Valérie Lussi Borer, ERHISE (Équipe de recherche en histoire des sciences de l'éducation), université de Genève.

Cet article présente le cas de la Confédération helvétique, pays qui compte sept universités et vingt-six systèmes éducatifs cantonaux autonomes situés à la confluence d'aires culturelles différentes, en particulier germanophone et francophone. Il s'appuie d'une part sur une recherche collective historique (Hofstetter et Schneuwly, 2007; Lussi Borer, 2008); d'autre part, sur les restructurations récentes qui ont conduit à rattacher ces formations au réseau tertiaire (niveau universitaire).

L'analyse permet de dégager trois tensions constitutives du processus d'universitarisation des formations à l'enseignement, qui ne sont pas sans échos dans l'actualité internationale (Bourdoncle, 1991; Condette, 2007; Novoa, 2006). Étroitement imbriquées, nous les différencions ici pour la clarté de l'analyse :

- une tension entre les instances concernées par le processus, 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'État) 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 (contribuant à sa professionnalisation, au sens où l'entend Bourdoncle [2000], que nous discutons (*in* Hofstetter, Schneuwly et Lussi [à paraître])) : savoirs à/pour enseigner ; disciplines de référence, sciences de l'éducation, didactiques, savoirs pratiques/expérientiels ;
- une tension interne à la profession enseignante elle-même avec 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). Elle se perçoit en particulier à travers les différentes conceptions des didactiques qui représentent autant de manières d'envisager l'articulation entre disciplines de référence, sciences de l'éducation et pratique professionnelle (Schneuwly et Hofstetter, 2006).

Dans une première partie, nous rappelons les modalités successives pour former les professeurs du primaire (élémentaire et collège pour partie) et du secondaire supérieur (équivalent au lycée), ainsi que leur progressive universitarisation. Nous donnons une typologie schématique des divers modèles de référence qui ont prévalu en Suisse. Le découpage même de notre présentation historique est à lire comme l'expression d'une réalité sociale qui, pour évidente qu'elle paraisse, est un produit sociohistorique hautement significatif. Dans un deuxième temps, nous analysons les trois tensions repérées, qui nous semblent encore prégnantes aujourd'hui, pour les discuter en conclusion, pour mieux en cerner les enjeux et paradoxes, voire être à même de les dépasser.

DES SAVOIRS DE RÉFÉRENCE PROPRES À LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Dans le processus d'universitarisation de la formation des enseignants, on peut schématiquement distinguer quatre phases qui sont communes aux aires culturelles composant la Suisse, mais qui diffèrent dans leurs résultats. Nous nous proposons de discuter ici ces analogies et différences en présentant, sur la base de volumineuses sources archivistiques, les évolutions institutionnelles des sept sites universitaires suisses ; celles-ci nous ont permis de dégager des configurations contrastées relatives aussi bien aux conceptions de la formation professionnelle des enseignants (primaire/secondaire) qu'aux modèles universitaires de formation et, plus particulièrement, au rôle des sciences de l'éducation au sein de ceux-ci.

Formation des enseignants du secondaire supérieur : deux modèles contrastés

L'institutionnalisation progressive de la formation des enseignants du secondaire supérieur se réalise en Suisse selon deux logiques différentes. Le premier modèle est à dominante administrative et imprègne l'aire francophone, marquée par une culture locale et influencée à la fois par les évolutions française et allemande, voire, pour Genève notamment, anglo-saxonne. Le deuxième est à dominante universitaire et prévaut dans l'aire culturelle germanophone, fortement influencée par l'évolution dans les pays germaniques. Nous proposons ici une schématisation de ces deux modèles contrastés (voir tableau 1, page suivante).

27

La formation des enseignants du secondaire est à l'évidence marquée par la forte dominance des disciplines académiques de référence. Au cours du temps, cette formation augmente en durée et suit une logique définie quasi exclusivement par l'évolution des disciplines elles-mêmes. Ceci a notamment pour conséquence d'accroître la distance entre les contenus académiques et scolaires, rendant d'autant plus nécessaire une formation professionnelle spécifique, et notamment en didactique, point d'intersection entre les disciplines de référence et les disciplines scolaires. Cette dernière reste cependant subsidiaire en termes de durée et de profondeur et ne semble pas constituer un élément essentiel de la construction de l'identité professionnelle des enseignants du secondaire. On pourrait dire que, contrairement à d'autres professions, l'identité des enseignants du secondaire ne se base pas sur un savoir professionnel spécifique, mais sur un savoir générique, d'ordre culturel, renvoyant à une discipline académique, comme c'est le cas des professions universitaires auxquelles les enseignants du secondaire s'identifient, par contraste précisément avec les professions enseignantes des degrés primaires (Hofstetter, Schneuwly, Lussi, Cicchini, 2004).

Tableau 1. Évolution des deux modèles de formation des enseignants du secondaire supérieur en Suisse en quatre phases

Modèle administratif de l'aire francophone	Modèle universitaire de l'aire germanophone
Avant 1910. Formation dans les disciplines de référence avec diplôme (niveau Bac/Maturité + 3 ans). Emergence d'offres de formation professionnelle en parallèle avec la formation disciplinaire (notamment des exercices pratiques sous la responsabilité des professeurs de disciplines).	
Création de chaires de pédagogie à l'instigation des administrations scolaires (les titulaires cumulent souvent des responsabilités administratives). Diplôme de la discipline comme seul critère d'engagement au secondaire exigé par les administrations scolaires, même si elles poussent les universités à créer de premiers certificats d'aptitude pédagogique.	Création de chaires pour la formation des enseignants du secondaire et/ou réorientation des chaires de philosophie vers la pédagogie. Institution de diplômes d'Etat par les administrations scolaires pour l'engagement au secondaire à partir desquels les structures universitaires de formation s'organisent.
1910-1950. Renforcement de la formation dans les disciplines de référence (en règle générale 4 ans). A la demande des associations professionnelles et des administrations scolaires, introduction d'une formation pratique sous forme d'exercices pratiques puis de stages. Formation professionnelle pour l'essentiel en parallèle avec la formation disciplinaire.	
Multiplication de certificats d'aptitude à l'enseignement intégrant les apports de la chaire de pédagogie. Formation pratique progressivement extraite de l'université : stages gérés par les administrations scolaires. Cours de didactiques donnés par les professeurs des disciplines académiques, puis par des enseignants du secondaire hors cadre universitaire.	Formation pratique à travers des séminaires juxtaposés aux cours et des visites d'établissements secondaires, puis par des stages. Cours de didactiques proposés par des enseignants du secondaire engagés par l'université.
1950-1995. Pressions en vue d'une harmonisation. Instauration de recommandations au niveau fédéral pour la formation des enseignants du secondaire par la Conférence des directeurs de l'Instruction publique (1995).	
Formation professionnelle consécutive à la formation disciplinaire en un à deux ans, en cours d'emploi, sous la responsabilité d'un organisme sans lien avec l'université, géré par les administrations scolaires, formation exclusivement par des pairs.	Formation professionnelle en parallèle avec la formation disciplinaire à l'université possible (durée totale 4 à 7 ans) comprenant des stages d'enseignement en responsabilité.
Développements actuels. Renforcement de la formation dans les disciplines de référence : en règle générale 4 ans 1/2, voire 5 ans. Tendance à l'uniformisation du modèle de formation professionnelle avec son intégration dans une structure de type Haute école et/ou université. Formation professionnelle consécutive à la formation disciplinaire (en une année voire en une année 1/2 en partiel recouvrement avec la formation disciplinaire). Renforcement de la formation en sciences de l'éducation.	
Apparition de chaires autonomes de didactiques disciplinaires.	Apparition de didactiques disciplinaires, en général sous la houlette des disciplines académiques (chaires mixtes).

Dans les deux modèles, et sous la pression conjointe de l'administration et des associations professionnelles, apparaît la nécessité d'une composante de savoir professionnel spécifique qu'on peut considérer comme la part commune de la profession, puisque les disciplines académiques, par définition, la divisent. Dans un premier temps, cette composante est surtout théorique et comprend pour l'essentiel des cours de pédagogie donnés, soit par les professeurs de philosophie dont la chaire inclut ce mandat dans le modèle germanophone, soit par des professeurs de pédagogie dans le modèle francophone (Späni, 2002). Ces cours théoriques sont progressivement complétés par des cours de didactique et des exercices pratiques, puis par des stages. La formation en didactique des disciplines se construit différemment au sein de chaque modèle : elle est confiée à la responsabilité du champ professionnel dans l'aire francophone alors qu'elle est en général placée sous le contrôle des disciplines de référence au sein de l'aire germanophone.

Les études ont partout tendance à se prolonger, aussi bien dans la discipline académique que dans la formation professionnelle. Pour harmoniser les structures de formation en Suisse, la formation professionnelle est désormais confiée à des institutions spécifiques, les Hautes écoles pédagogiques, pour toutes les catégories d'enseignants (du préscolaire au secondaire supérieur dans certains cantons). Notons que les cantons au sein desquels les sciences de l'éducation sont bien implantées au niveau universitaire ne choisissent pas la voie des Hautes écoles pédagogiques pour la formation professionnelle des enseignants du secondaire supérieur : à Genève, Fribourg et Zurich, elle se déroule à l'université.

Les deux modèles sont le produit de déterminations multiples et de négociations entre les principaux protagonistes concernés, dont les intérêts ne sont pas tous convergents : la profession enseignante et ses sociétés ou associations de référence, l'administration scolaire qui incarne l'employeur, les facultés disciplinaires et instances universitaires concernées. Dans les deux modèles, la profession intervient (parfois exclusivement) dans la formation pratique, par le biais de formateurs au niveau de stages et d'enseignements liés à la pratique (didactique ou méthodologie conçue essentiellement comme une pratique théorisée et non pas comme champ théorique autonome). Son influence en tant que corps constitué en groupe de pression existe, mais ne semble guère institutionnalisée. La répartition du contrôle sur la formation se fait principalement entre l'administration ou l'État et les facultés ou l'université, et c'est sur ce point que les deux modèles diffèrent profondément (Lussi & Criblez, 2007, p. 239-242).

Dans le modèle germanophone, la formation, y compris professionnelle, est pour l'essentiel déléguée à l'université : choix des enseignants, définition des cursus et des

contenus. Les universités créent d'ailleurs couramment des structures spéciales, transversales aux facultés, pour assumer cette tâche. Les enseignements pratiques et didactiques sont dispensés par des enseignants détachés du secondaire et engagés par l'université. Le contrôle de l'État s'effectue sur l'accès à la profession par le biais d'examens dont il définit les composantes de manière relativement autonome (disciplines reconnues comme branches d'enseignement, niveau de formation dans ces disciplines, composantes de la formation professionnelle, types d'examens pour cette formation, etc.).

Dans le modèle francophone à l'inverse (Lussi Borer, 2008), les titres universitaires font office de seuls prérequis pour être engagé dans le secondaire. Cependant, on peut presque parler d'ingérence de l'État dans l'université par rapport à la formation professionnelle : nomination de professeurs de pédagogie assumant des charges administratives ; encadrement d'exercices pratiques d'abord par l'université, puis finalement extra-universitarisation de la formation professionnelle des enseignants du secondaire et organisation par l'administration (directeurs d'école, personnes mandatées pour gérer la formation), la formation étant dispensée exclusivement par des pairs détachés de l'enseignement.

Ce sont donc plus l'insertion institutionnelle et le contrôle de la formation que sa structure, pour l'essentiel identique, qui distinguent les deux modèles. Le modèle francophone a pour effet d'instaurer une distance importante entre le champ professionnel et ses champs disciplinaires de référence – aussi bien disciplines académiques que disciplines professionnelles – à l'inverse du modèle germanophone. Aucun des deux modèles ne développe systématiquement des savoirs académiques spécialisés, autonomes et cohérents, propres à la profession enseignante : dans le modèle francophone, il n'y a pas par définition, de développement académique des savoirs spécifiques qui s'élaborent donc essentiellement comme pratiques théorisées par des praticiens ; dans le modèle germanophone, les institutions transversales ne sont guère dotées de chaires, au-delà d'un professeur de pédagogie responsable de la formation et de ses institutions. Se pose ainsi la question des savoirs de référence qui fondent l'identité professionnelle desdits enseignants, leur conférant des compétences et savoirs spécifiques, autrement dit contribuant à leur professionnalisation (spécifique ou non).

Formation des enseignants du primaire : l'enjeu d'une inscription universitaire

L'histoire de la formation des enseignants du primaire révèle un rapport très différent à l'université. La question de l'universitarisation de tout ou partie de cette formation se pose dès l'instauration d'une instruction publique et l'édification de l'État enseignant. Les enseignants du primaire s'organisent très tôt en corporations et sociétés pédagogiques, aspirant à être reconnus comme interlocuteurs légitimes dans la définition du devenir de l'école, de leur propre formation et de leurs savoirs de référence. Alors que les enseignants du secondaire sont d'abord des académiques, qui n'acquièrent que tardivement une formation professionnelle spécifique, le mouvement est inverse pour les enseignants du primaire qui sont d'abord – sauf exception, nous y reviendrons – des personnes émanant du primaire, qui n'acquièrent qu'ultérieurement une formation de niveau secondaire voire, plus tard, tertiaire. Ce type de recrutement différencié, aux racines historiques multiples et profondes, conforté par la division du système scolaire – lui-même enjeu de classe –, résulte en un tableau (voir tableau 2, page suivante) très différent des modèles de formation pour la profession des enseignants du primaire.

La différenciation des modèles se fait à nouveau en fonction de données institutionnelles. Le premier est celui de la formation en écoles normales, le deuxième au sein de l'université ou dans une institution interagissant directement avec cette dernière. Ces modèles ne sont pas liés aussi clairement à des aires culturelles et leur hétérogénéité est grande, d'autant plus qu'au fil du temps, un site peut évoluer dans son modèle de référence.

31

Comme dans la plupart des États d'Europe occidentale, la formation des enseignants du primaire en Suisse est au départ confiée à des Écoles normales, souvent en internat, et s'adresse à des élèves émanant de l'école primaire. Ce modèle dominant n'est cependant pas le seul (Criblez et Hofstetter [avec la coll. de Périsset Bagnoud], 2000). D'autres voies de formation existent, organisées presque ad hoc par l'administration scolaire, mais dont les cours peuvent être confiés à des universitaires et qui privilégient une plus ample culture générale. Ces autres voies sont éprouvées par les sites (notamment Genève, Bâle, Neuchâtel et partiellement Zurich) de tradition protestante et universitaire, où la densité démographique comme les taux d'alphabétisation et de scolarisation sont élevés, favorisant un recrutement possible des enseignants au niveau de la maturité (baccalauréat).

Tableau 2. Évolution des deux modèles de formation des enseignants du primaire en Suisse en quatre phases

Modèle « normalisant »	Modèle « universitaire »
Avant 1910. Revendications des associations professionnelles pour une formation universitaire (Zurich, Berne, Genève, Bâle et Vaud).	
Création d'écoles normales (EN) (dès 1830) qui forment au niveau secondaire des enseignants qui sortent de l'école primaire. Lien tenu avec l'université par la présence de professeurs de pédagogie qui donnent cours ou dirigent les EN.	Formation des enseignants dans des sections pédagogiques du gymnase, puis par des stages et cours normaux partiellement donnés par des professeurs universitaires (pédagogie, psychologie expérimentale).
1910-1950. Renforcement des revendications d'universitarisation émanant des associations professionnelles par l'alliance avec des mouvements d'éducation nouvelle et des représentants des sciences sociales.	
Augmentation de la durée des études. Renforcement de la formation générale et pratique. Exigences d'entrée plus élevées.	Création de cursus de formation (au moins partiellement) universitaire à Bâle (jusqu'en 1925), Zurich (jusqu'en 1938) et Genève (dès les années 20, institutionnalisé définitivement en 1933).
1950-1995. Pressions en vue d'une harmonisation. Instauration de recommandations au niveau fédéral pour la formation des enseignants du primaire par la Conférence des directeurs de l'Instruction publique (1995).	
Accès à l'enseignement supérieur avec les brevets des EN (officiellement dès 1995).	Stabilisation du modèle semi-universitaire genevois en lien avec le champ disciplinaire des sciences de l'éducation.
Développements actuels. Tertiarisation de la formation	
Transformation des EN en Hautes écoles pédagogiques : institutions de niveau tertiaire axées exclusivement sur la formation des enseignants (dont secondaire inférieur et supérieur pour certaines) comprenant un mandat de recherche orienté uniquement vers le service Formation en sciences de l'éducation, en didactiques et à la pratique professionnelle.	Intégration complète de la formation à l'université à Genève. Fort développement des sciences de l'éducation et des didactiques disciplinaires comme champs autonomes. Articulation étroite avec le terrain professionnel.

C'est à partir des centres universitaires que se multiplient, dès les années 1870, des revendications pour une formation universitaire des enseignants du primaire qui vont perdurer et se renforcer après la première guerre mondiale. Le mouvement de l'Éducation nouvelle, fortement implanté, demande une formation permettant de mieux prendre en compte les dimensions psychologiques et pédagogiques de l'enfant. Parallèlement, se développe une nébuleuse de disciplines (pédagogie expérimentale, didactique expérimentale, psychologie de l'éducation, psychologie de l'enfant, méthodes d'évaluation individuelles et collectives) qui offrent autant

d'approches scientifiques des phénomènes éducatifs, susceptibles de devenir un champ disciplinaire de référence pour les enseignants s'ils étaient formés à l'université. Dans différentes universités, des groupes de travail réunissant enseignants et scientifiques, des laboratoires et instituts, souvent éphémères, voient le jour (Zurich, Berne, Lausanne, et bien sûr Genève avec l'Institut J.-J. Rousseau qui fonctionne souvent comme pôle de référence). Plusieurs institutions de formation s'installent ainsi dans l'université en totalité (Zurich, jusqu'en 1938), ou en partie (de façon éphémère à Bâle et Neuchâtel ; durable à Genève), ce qui a pour conséquence un développement non négligeable du champ disciplinaire (chaires, charges de cours, privat-docent) et des activités de recherches.

Les développements actuels se réalisent sous deux nouvelles formes, en continuité et rupture avec le passé. La formation « normalisante » fait place à une structure appelée « Haute école pédagogique » ; la formation sur le modèle « universitaire » s'intègre pleinement à l'université. Dans les deux structures, sous des formes diverses et souvent peu articulées, cohabitent en général les formations des enseignants du primaire et du secondaire.

La Haute école pédagogique constitue une structure de formation séparée de toutes les autres structures de formation du tertiaire (universités ; autres Hautes écoles spécialisées) ; elle est dédiée à la seule profession enseignante, sans lien organique avec les autres Hautes écoles (Perrenoud, 2000). Elle est de ce fait dépendante de l'administration (locale, de fait cantonale) qui nomme les directeurs et enseignants selon des procédures variables, mais distinctes des universités. La recherche représente une partie congrue des activités (5 à 20 % au maximum). Il s'agit néanmoins de lieux où se développent les sciences de l'éducation et les didactiques comme champs disciplinaires construisant des savoirs spécifiques sur et pour la profession.

L'universitarisation complète de la formation des enseignants du primaire (cursus de quatre ans) a comme conséquence un renforcement significatif des sciences de l'éducation sous trois formes : sciences de référence (histoire, psychologie, sociologie de l'éducation, etc.), domaines thématiques désignés aussi comme transversaux (inter-culturel, processus d'enseignement et apprentissage, rapport théorie-pratique, etc.) et didactiques disciplinaires. L'instauration et le développement de ces domaines est la condition de cette universitarisation de la formation. Réciproquement, cette dernière permet un développement significatif des sciences de l'éducation.

LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Un champ de référence méconnu et controversé

L'histoire doublement comparée – primaire *versus* secondaire ; francophone *versus* germanophone – des structures de formation des enseignants fait apparaître quelques traits qui sont sans doute spécifiques à la profession. Nous allons les discuter en fonction des trois tensions qui sous-tendent nos analyses et interprétations.

1. Les protagonistes conjuguent leurs efforts pour optimiser la formation des enseignants et l'ajuster à l'évolution des savoirs disponibles, des attentes sociales et besoins du système scolaire. Tous se rejoignent sur la nécessité d'une qualification croissante, ce qui les conduit pour la période récente, à inscrire cette formation professionnelle au niveau supérieur, voire universitaire. Mais ce processus ne se fait pas sans confrontations et contradictions, souvent puissantes. La profession enseignante est constitutive du devenir de toute société et de toute culture, dont elle assure la pérennité moyennant son intervention sociale, éducative, formative, intellectuelle sur les nouvelles générations. L'éducation est affaire d'État à double titre : l'État fonctionne comme employeur, ayant mandat de contrôler l'efficacité de ses agents (considérés comme relais de ses valeurs), et comme puissance publique, garant de la qualité et l'équité des systèmes de formation (visant son « autonomie » à l'égard des convulsions du social, des partis pris idéologiques, religieux voire politiques). Cette tension interne à l'administration scolaire se traduit par une ambivalence 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 le modèle normalisant, jusqu'aux modèles les plus clairement universitaires. Les associations professionnelles des enseignants – qui sont parmi les plus précoces et les mieux organisées – sont elles-mêmes divisées entre les différents niveaux d'enseignement et peinent donc à 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, comme le montre la discussion se rapportant aux deux autres tensions.

2. S'agissant des savoirs en jeu, nos analyses mettent en lumière quatre composantes des systèmes de formation des enseignants, que l'on retrouve dans tous les

contextes (géographiques, culturels, temporels) étudiés, mais qui se distribuent selon des logiques diverses en fonction des différents corps constituant la profession, et qui sont pris en charge par des acteurs spécifiques (Lussi & Criblez, 2007, p. 258-259) :

- des **formations disciplinaires spécialisées**, par exemple de physique ou de biologie pour les candidats à l'enseignement, etc. Pour les enseignants du secondaire supérieur, ces formations sont du ressort des facultés disciplinaires qui les définissent totalement ;
- des **cours de didactique des disciplines** par des enseignants émanant soit d'une faculté disciplinaire, soit du terrain professionnel, ces derniers assurant ainsi un lien personnel et institutionnel entre les disciplines et la profession enseignante ;
- des **enseignements de sciences de l'éducation** confiés à l'origine à des professeurs généralistes (de philosophie en général) comme partie de leur cahier de charges, puis progressivement à des professeurs appartenant au champ disciplinaire qui se différencie de plus en plus ;
- des **contenus de formation pratique**, en principe dispensés par des professionnels dont la position entre champ de pratique et université est souvent peu claire.

Ces différentes composantes se trouvent en fortes tensions :

- **tension entre formation pratique et formations disciplinaires**, la pratique étant souvent supposée être formatrice en tant que telle, dans une vision de formation par compagnonnage entre pairs. Cette vision du savoir expérientiel est fortement ancrée dans une profession où les savoirs spécifiques sont peu développés et peu constitutifs de la profession, contrairement, par exemple, à la médecine et au droit ;
- **tension entre savoirs des disciplines de référence et savoirs didactiques**, notamment dans les formations pour l'enseignement secondaire : si les didactiques comme théories pratiques – ou pratiques théorisées – sont anciennes, leur instauration comme champs disciplinaires autonomes est récente et peu stable. Les didactiques sont prises entre deux forces antagonistes : l'une tire vers les sciences de référence, avec parfois un retour vers l'applicationnisme ; l'autre se centre surtout sur les processus d'enseignement/apprentissage, sans tenir compte des contenus disciplinaires (Schneuwly et Hofstetter, 2006). Plus le niveau d'enseignement est élevé, plus la vision domine que la formation disciplinaire suffit pour l'essentiel à l'enseignement. La didactique est dès lors perçue non comme un savoir spécifique, mais comme une matière essentiellement pratique ; du coup, son développement paraît secondaire et fortement dépendant des disciplines de référence ;
- **tension entre didactiques et sciences de l'éducation** : la conception des didactiques pour le primaire tend davantage vers une centration sur les processus d'enseignement/apprentissage, d'autant plus que les enseignants ont à enseigner de nombreuses matières scolaires pour chacune desquelles une formation didactique approfondie n'est pas envisageable. À l'inverse, la formation des enseignants du secondaire supérieur est fortement axée sur une (voire deux) matière(s)

d'enseignement et sur la maîtrise de leur didactique ; la focale est donc ciblée sur les sciences de référence, à côté desquelles les questions relatives aux processus d'appropriation des connaissances (traitées par les sciences de l'éducation) paraissent plus secondaires.

3. 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, renforçant ce faisant les tensions problématisées ci-dessus. Résultat d'un processus historique, socio-économique et politique qui la déborde, cette division freine ou conditionne le développement de savoirs spécifiques à la profession. Certes, 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. Le seul savoir commun de la profession reste pour l'essentiel le savoir expérimentiel, les enseignants du secondaire fondant leur identité professionnelle dans la discipline académique qu'ils représentent et qui constitue l'essentiel de leur formation ; les enseignants du primaire s'ouvrant timidement vers les sciences de l'éducation. Les rapprochements institutionnels de la formation promus actuellement permettront-ils, à terme, un renforcement des savoirs partiellement communs de la profession et la construction d'un champ disciplinaire de référence plus reconnu ?

Ces tensions, qui s'originent dans la question plus profonde de la finalité du système scolaire, peuvent être relues et interprétées comme symptôme d'une ambivalence intrinsèque à nos « sociétés de connaissance », à l'égard du rôle de l'école et de la place des savoirs en son sein. Cette ambivalence est particulièrement marquée à l'intérieur même de la corporation enseignante, comme nos analyses historiques l'ont montrée, autant que les controverses actuelles. Alors que les rhétoriques sur la « professionnalisation » (Lang, 2001) des formations à l'enseignement au niveau supérieur se font de plus en plus pressantes, les enseignants ne semblent pas considérer les savoirs à et pour enseigner comme l'instrument de leur reconnaissance comme profession, pas plus que les champs disciplinaires qui les produisent, les systématisent et les enseignent (dont les sciences de l'éducation). Reste à savoir si cette « universitarisation » vise à renforcer les savoirs mobilisables pour l'action (savoirs à « potentiel praxéologique »), au risque de réduire les institutions de formation et de recherche à des institutions de service. Ou au contraire, s'il s'agit d'une nouvelle opportunité pour transformer le rapport entre la profession et ses champs disciplinaires de référence. Dans ce cas, les enseignants pourraient être des interlocuteurs légitimes dans la définition même des savoirs essentiels à leur formation, par-delà leurs indéniables compétences pratiques de longue date attestées par leurs savoirs expérimentiels.

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDONCLE R. (1991). « La professionnalisation des enseignants. Analyses anglaises et américaines : la fascination des professions », *Revue française de pédagogie*, n° 94, p. 73-92.
- BOURDONCLE R. (2000). « Autour des mots "Professionnalisation, formes et dispositifs" », *Recherche et Formation*, n° 35, p. 117-32.
- BOURDONCLE R., DEMAÏLLY L. [éd.] (1998). *Les professions de l'éducation et de la formation*, Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- CONDETTE J.-F. (2007). *Histoire de la formation des enseignants en France (19^e-20^e siècles)*, Paris : L'Harmattan.
- CRIBLEZ L., HOFSTETTER R. [éd.] [avec la collaboration de D. Perisset Bagnoud.] (2000). *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles*, Berne : Lang.
- HOFSTETTER R., SCHNEUWLY B. [éd.] (à paraître). *Transformation des savoirs dans les formations aux professions enseignantes*, Bruxelles : De Boeck (collection Raisons éducatives).
- HOFSTETTER R., SCHNEUWLY B. [avec la collaboration de V. Lussi, M. Cicchini, L. Criblez, M. Späni] (2007). *Émergence 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 : Lang.
- HOFSTETTER R., SCHNEUWLY B., LUSSI V. (à paraître). « Professionnalisation des enseignants et développement des sciences de l'éducation. Contribution à une typologie des interprétations à propos des nouveaux enjeux de savoirs et pouvoirs », in R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels à l'université. Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles : De Boeck.
- HOFSTETTER R., SCHNEUWLY B., LUSSI V., CICCHINI M. (2004). « Formation des enseignants secondaires : logiques disciplinaires ou professionnelles ? Le cas de Genève (fin du 19^e - première moitié du 20^e siècle) », *Revue suisse d'histoire*, n° 3, p. 275-305.
- LANG V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*, Paris : PUF.
- LANG V. (2001). « Les rhétoriques de la professionnalisation », *Recherche et Formation*, n° 38, p. 95-117.
- LENOIR Y., BOUILLIER-OUDOT M.-H. [éd.] (2006). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, Québec : Presses de l'Université Laval.
- LESSARD C., ALTET M., PAQUAY L., PERRENOUD P. [éd.] (2004). *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles : De Boeck.
- LESSARD C., BOURDONCLE R. (2002). « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 139, p. 131-154.
- LUSSI V., CRIBLEZ L. (2007). « Sciences de l'éducation et formations à l'enseignement », in R. Hofstetter, B. Schneuwly, *op. cit.*, p. 231-264.

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 19^e et la première moitié du 20^e siècle*, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, université de Genève.

MAROY C., CATTONAR B. (2002). « Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? », *Cahier de Recherche du GIRSEF*, n° 18, p. 1-27.

NOVOA 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 d'histoire, Paris: Université Paris IV.

PERRENOUD P. (2000) « Les hautes écoles pédagogiques entre la forme scolaire et la forme universitaire: les enjeux », in L. Criblez, R. Hofstetter [éd.], *op. cit.*, p. 341-371.

POPKEWITZ T.S., NOVOA A. [éd.] (2001). « La fabrication de l'enseignant professionnel. La raison du savoir », *Recherche et Formation*, n° 38.

SCHNEUWLY B., HOFSTETTER R. (2006). « La didactique des disciplines: entre logiques disciplinaire et professionnelle. Réflexions à partir de l'histoire de la formation des enseignants du secondaire à Genève », *Bulletin de l'Association suisse des professeurs d'université (APU)*, n° 32 (1), p. 16-20.

SPÄNI M. (2002). « Zur Disziplingeschichte der Pädagogik in der Schweiz aus der Perspektive der Lehrstuhlentwicklung zwischen 1870 und 1955 », in R. Hofstetter, B. Schneuwly [éd.], *Erziehungswissenschaft(en) 19.-20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin*, Berne: Lang, p. 77-100.

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*, n° 13 (1), p. 55-69.

TENORTH H.-E. (à paraître). « Différence de statut, différence des standards pédagogiques? Compétence professionnelle et savoir pratique des *Oberlehrer* prussiens au sortir du 19^e siècle », in R. Hofstetter, B. Schneuwly, *op. cit.*