

## Chapitre VIII

# Le concept et place de la recherche en formation des enseignants

Denis Perrin  
Patrick Studer

### Introduction

Il y a quelques mois, le quotidien suisse *Tages-Anzeiger* a rapporté une discussion de blog (*Tages-Anzeiger* online, politblog, 8 juin 2015) sur la question controversée de *la nécessité pour les futurs enseignants de suivre une formation de niveau universitaire*. La résistance typique des Suisses envers l'académisation des métiers/professions, traditionnellement acquis grâce à l'apprentissage, y a été débattue. Les opposants à la formation des enseignants de niveau universitaire y ont été considérés comme souffrant d'un syndrome de *Geissenspeter*<sup>1</sup>: le refus obstiné, et d'apparence sain, de l'académisation de l'apprentissage – assimilé ici à celui de *Geissenspeter* d'aller à l'école, préférant errer, l'esprit libre, dans les Alpes suisses, ses activités dans son beau Heidiland lui suffisant à apprendre la vie.

Du point de vue discursif, les débats menés par les blogueurs sont à coup sûr du plus grand intérêt pour le lecteur, car ils véhiculent les croyances et les postures les plus répandues des citoyens. Les discours *de la* et *sur* la professionnalisation sont d'un intérêt similaire pour le chercheur qui essaie de comprendre comment les structures de la formation ont été adaptées aux principes de la formation universitaire, ou tertiaire, des enseignants, en tenant compte à la fois des normes professionnelles et du discours politique.

Dans le cadre du projet financé par le FNS, *Professionnalisation – Le Cas de la Suisse* (Wentzel, 2012), les chercheurs de l'unité *Professionnalisation de la formation des enseignants et recomposition identitaire* de la HEP-BEJUNE<sup>2</sup> se sont mobilisés sur un corpus de documents clés, potentiellement dignes d'intérêt, pour mener des études qualitatives et quantitatives des discours controversés proposés au lecteur impliqué dans le système éducatif suisse. Ces documents clés, publics, provenant de plusieurs HEP<sup>3</sup> suisses, situés à des niveaux institutionnels différents selon leur finalité, leurs auteurs et leurs destinataires, et dessinant les cadres politiques, stratégiques et opérationnels des institutions et dispositifs de

1 Littéralement Pierre le Chevrier, le jeune gardien de chèvres, meilleur ami de Heidi, dans le roman de Johanna Spyri.

2 <http://www.hep-bejune.ch/recherche/unite-1>

3 Pour alléger le texte, nous utiliserons l'appellation de HEP pour désigner les institutions tertiaires de formation des enseignants, les Hautes écoles pédagogiques romandes (HEP) et institutions assimilées de Suisse alémanique (PH) et du Tessin (SUPSI). Nous les différencierons cependant des instituts universitaires de formation, tels l'IUFE genevois, l'Université de Fribourg et celle de Zurich.

formation des enseignants, ont été tout d'abord analysés dans des études préliminaires et sont maintenant explorés en détail dans des analyses intertextuelles (Stumpf, Joliat & Perrin, 2016).

Ces documents cadres, à l'origine, ou régulateurs, des instituts universitaires et tertiaires de formation, exposant la mission de la formation des enseignants et, plus largement, de l'école dans la société, prennent une valeur particulière pour l'analyste car ils marquent le vaste territoire discursif au sein duquel les institutions se positionnent (Stumpf, Joliat & Perrin, 2016; Studer, 2012). Ils ont été écrits à partir des débats d'idées fondamentaux contenus dans les *Thèses relatives à la promotion des Hautes Ecoles Pédagogiques* (CDIP 1993) et dans ceux qui ont suivi. Ces thèses s'intégraient alors dans le mouvement international de refonte de l'enseignement supérieur qui a démarré dans les années cinquante (Croché et Charlier, 2009). Au nombre de 23, elles forment la toile de fond discursive des préoccupations actuelles des HEP et des universités formatrices d'enseignants en ce qui concerne le processus de professionnalisation. Nous avons dès lors considéré les textes institutionnels, qui en sont pour le moins partiellement les héritiers, comme des retraductions<sup>4</sup> des thèses qui reposent sur les stratégies de résolution de nombreux dilemmes, principalement celui issu de la tension entre théorie et pratique, et qui s'inspirent des solutions élaborées à partir des débats sociaux, politiques et institutionnels qu'elles ont initiés.

Notre contribution a pour but de rendre compte de la place et de l'espace qui sont accordés à la recherche dans les HEP, tels qu'ils apparaissent dans les textes, fondateurs et régulateurs des institutions de formation professionnalisantes des enseignants suisses, que nous avons étudiés. Notre réflexion se greffe plus spécifiquement sur une des questions de recherche du projet FNS (Wentzel, 2012) dont les résultats les plus significatifs concernent l'articulation entre recherche et formation (Wentzel, 2015) : *quelle place accordent les programmes et dispositifs de formation à l'intégration de la recherche, en termes de savoirs et de pratiques, à la formation pratique et à son articulation avec la formation théorique, au développement de compétences théoriques par les futurs enseignants?* Notre questionnement principal qui en découle se rapporte à la place faite à la science, la recherche, l'esprit scientifique, dans les discours politiques et institutionnels exposant l'approche de la professionnalisation de la formation des enseignants.

Notre ambition est de soumettre nos résultats et les interprétations que nous en avons faites au débat institutionnel. Le lecteur n'y trouvera pas la forme d'un rapport de recherche mais pourra se positionner sur les multiples réflexions que nous avons tirées de nos analyses.

---

4 Felouzis (2016) va même jusqu'à oser le terme de « trahison », tant la retraduction est rendue difficile par la polysémie – politique – des notions définies et par les nombreuses contradictions apparaissant dans les discours. (Cité à partir des notes de Perrin prises lors de la conférence introductive au Colloque international Gouvernance et recherche en éducation, 20 au 21 avril 2016, HEP-BEJUNE, Gouvernance, inégalités et politiques éducatives).

## 1. Approche du problème et questionnements

La polysémie du terme de professionnalisation est largement reconnue dans les milieux scientifiques (Wentzel, Lussi & Malet, 2015). Elle amène sans doute tout individu qui s’y frotte – tant dans la réflexion théorique que dans la pratique, dans la formation ou le travail – à réagir, à s’interroger sur sa signification, sa nécessité, son sens en regard des tensions parfois fortes qu’elle provoque. Elle ne semble pourtant pas poser de problèmes particuliers dans les milieux politiques qui en font un usage fréquent dans leurs discours, souvent dans une perspective volontariste et prescriptive d’une idée composite et adaptable à toute forme d’idéologie, visant, comme si ce mot en avait la faculté, à résoudre les tensions internes des systèmes éducatifs dans un contexte socioéconomique tendu, tourné vers la croissance mondialisée et vers une logique de rationalisation. On peut retrouver ce contexte dans la thèse 14 (CDIP, 1993) préconisant « une large formation antérieure de culture générale » (p. 47) nécessaire à l’accès en HEP, permettant de répondre, comme on le mentionne dans les commentaires, « aux demandes formulées à l’égard de l’école par les milieux économiques et la société dans son ensemble » (p. 47).

Dès lors, doit-on considérer la professionnalisation comme un thème, une notion, un concept, une idée<sup>5</sup> ? Difficile parfois de s’y retrouver – malgré les nombreuses analyses scientifiques et notes de synthèse qui en traitent avec beaucoup d’expertise – dans la mesure où sa première approche et son usage au quotidien en montrent souvent une double face : celle qui donne envie de s’engager en faisant miroiter l’autonomie, la flexibilité et la responsabilité dans le travail – une forme de chant des sirènes qui touche à la subjectivité de chacun. Et celle, plus obscure, d’une réalité vécue qui met sous tension et fait percevoir ces mêmes perspectives dans des visées différentes – autonomie et responsabilité contrôlées, flexibilité commandée par l’institution. La professionnalisation nous place ainsi devant le paradoxe d’une tendance réelle à l’institutionnalisation de l’activité (alors même que les organisations parlent de professionnalisation !) se traduisant par un contrôle organisationnel plus fort de la nature du travail à réaliser accompagnant, dans le même temps, une diminution du pouvoir de contrôle des groupes professionnels sur leur activité (Wittorski, 2008, p. 4).

Ainsi, la professionnalisation mènerait le bal sans les membres de la profession, d’une profession inexistante statutairement<sup>6</sup>. Dans ce contexte quelque peu brouillé, les discours de la professionnalisation sont marqués de tensions et de contradictions en ce qui concerne l’introduction et la mise en œuvre de la science, de la théorie et de la recherche dans les processus de fabrication (Deauvieu, 2004 ; Wittorski, 2008) d’un professionnel dans un système, des dispositifs et des programmes de formation des enseignants. Le sujet est délicat pour un certain nombre de raisons. Tout d’abord, le changement vers l’académisation des formations provient généralement d’en haut et est prescrit pour les acteurs du bas de l’échelle opérationnelle – les formateurs, les enseignants, les étudiants<sup>7</sup>.

5 On peut sur cette question renvoyer le lecteur à Vygotski et à son analyse du processus par lequel un concept devient une idée (Vygotski, 1999, pp. 93-97).

6 Freidson considérerait la profession enseignante comme une semi-profession.

7 Vanhulle, Merhan & Ronveaux (2007) parlent d’une injonction à la professionnalisation.

Comme c'est souvent le cas, l'introduction de quelque chose de nouveau rencontre l'opposition de ceux qui sont principalement concernés. Acteurs confrontés à la professionnalisation, ils se trouvent par conséquent pris dans la négociation de leur position, non seulement à l'égard de ce qu'ils croient être bon pour les futurs enseignants, mais aussi de ce qui les concerne eux-mêmes, soit de leur propre carrière professionnelle. Ensuite, l'analyse du discours de la professionnalisation doit tenir compte du fait qu'il est, dans une certaine mesure, significatif de luttes de pouvoir (Witorski, 2008 ; Studer, 2012) – entre les décideurs politiques, les gestionnaires des HEP et des universités, les chercheurs, les formateurs d'enseignants et les enseignants<sup>8</sup>. Ceci peut expliquer une certaine prudence argumentative politique en ce qui concerne le processus de professionnalisation et son opérationnalisation en structures et dispositifs de formation, et placer le défi, auquel les acteurs sont confrontés quand ils prennent des positions, sur un champ miné ou pour le moins instable.

Ces brouillages amènent le discours de la professionnalisation et sur la professionnalisation à emprunter le genre de la rhétorique. Son objectif, qui confine à l'art pour certains, reste de convaincre ou séduire par une argumentation pertinente, sans nécessité d'être scientifique, en s'appuyant sur l'analogie et la métaphore, pour faire passer une idée (Weinberg, 2009).

Nous nous sommes appuyés sur ces réflexions préalables, et sur les débats et mises en confrontation qui ont régulé l'avancement des travaux de notre unité de recherche, pour nous pencher plus spécifiquement sur un des thèmes clés de la professionnalisation de la formation justifiant sa tertiarisation ou son universitarisation : l'intégration de la science et de la recherche dans le processus de formation, une volonté politique qui marque un changement important par rapport aux anciennes institutions de formation du secondaire – « la dimension spécifique de "l'esprit scientifique" s'y ajoute avec toute l'ambition liée au terme de "Hautes Ecoles" » (CDIP, 1993, p. 53). Ce lien d'apparence indispensable est d'ailleurs soulevé par de nombreux auteurs dont Giannini et Gadea :

Le rattachement de la formation professionnelle à l'enseignement supérieur relie symboliquement les professions au monde de la recherche, qui peut être plus ou moins élémentaire ou fondamentale, mais qui permet le développement des connaissances et des compétences et qui incline à la réflexion indépendante des considérations pratiques, commerciales et politiques. (Giannini & Gadea, 2006, p. 31)

Nous voulons explorer plus profondément comment les institutions de formation des enseignants suisses se sont approprié – à propos de l'intégration de la recherche – les arguments, recommandations et prescriptions issus des débats initiés par les 23 thèses de la CDIP, et comment elles les ont retraduits, ou plus précisément comment elles ont résolu les contradictions de la rhétorique qui décrit la science comme une nécessité dans la formation.

<sup>8</sup> Bernstein (2007), dans sa distinction entre pouvoir et contrôle, disait des relations de pouvoir qu'elles « créent des frontières, légitiment des frontières, reproduisent des frontières entre les différentes catégories de groupes, de sexe, de classe, de race, les différentes catégories de discours, les différentes catégories d'agents. Ainsi, le pouvoir opère constamment à produire des ruptures, pour produire des ponctuations dans l'espace social » (p. 27).

Nous avons dès lors travaillé à constituer un corpus de textes en nous appuyant sur une matrice pensée par des membres de notre unité de recherche (Stumpf, Joliat & Perrin, 2016). Elle nous a permis d'opérer des choix ciblés des composantes d'un système de formation<sup>9</sup> qui ont été convoquées dans l'analyse et de leur mise en rapport en fonction des objets de recherche construits par les chercheurs, de leurs objectifs et des cadres théoriques qu'ils développent.

Nous avons ensuite convoqué un cadre théorique d'analyse du discours centré sur la controverse, au sens de Foucault, et sur l'intertextualité, au sens de Bakhtine, dans une perspective d'analyse critique et de mise en relation – retraduction de textes de niveaux différents mais de genres semblables.

## 2. Problématique et approche théorique

Les documents politiques contiennent de nombreuses contradictions conceptuelles et incohérences. En surface, elles sont peu visibles, mais lorsqu'elles sont analysées en détail, le lecteur se rend compte que les discours qu'ils contiennent ont été rédigés dans une perspective qui suppose que des mesures doivent être prises – déplacer la formation du secondaire au tertiaire, par exemple –, imposées par une nouvelle réalité censée exister. Questionner ce qui est considéré pour acquis met en lumière nos hypothèses cachées.

Dans le cadre de notre étude sur la professionnalisation, il paraît indispensable de voir comment les décideurs politiques formulent l'idée de la science et de l'esprit scientifique comme étant un progrès dans les curricula de la formation des enseignants. Souvent, le changement est présenté et légitimé *ex negativo*, comme quelque chose qui est saisi seulement quand il s'impose à nous. La science et la théorie sont présentées comme un remède qui aide à faire face aux mauvaises influences actuelles. Du point de vue discursif, le changement représente une image puissante. Elle fixe le présent contre l'idée d'un passé idyllique, un passé dans lequel le monde était moins complexe ; le progrès, d'autre part, est présenté comme un mal nécessaire, ce qui semble être un moyen légitime pour l'argumentation.

Notre étude repose sur l'hypothèse que les contradictions conceptuelles sont primordiales dans la pensée humaine, qu'elles informent le comportement humain (Studer & Werlen, 2012) : « les concepts imprègnent le discours et le discours imprègne les concepts : il semble évident qu'il existe une forte interaction entre les deux phénomènes analytiques » (Studer, 2012, p. 124<sup>10</sup>). La contradiction et la critique forment les principaux mécanismes des changements conceptuels. La contradiction apparaît comme un phénomène cognitif qui sous-tend une grande partie de l'activité politique linguistique de décision. Elle est une clé de l'élaboration des systèmes de formation et révélatrice de la pensée des décideurs et des dirigeants d'institutions de formation (Studer, 2012). Elle conduit à des luttes

9 Domaines du dispositif de formation ; textes appartenant à un ou plusieurs des quatre niveaux d'écrits institutionnels ; marqueurs de la rhétorique.

10 Traduction par les auteurs.

(struggles) entre acteurs et amène à des stratégies de résolution qui dessinent les cadres institutionnels de la professionnalisation et l'orientation de ses dispositifs de formation.

Résoudre les combats d'idées et les contradictions signifie toujours réduire la complexité des phénomènes sociaux grâce à un positionnement idéologique (Studer, 2012, 2013), en utilisant des stratégies argumentatives à des fins de réduction des discordances (Studer, 2012, à l'origine dans Festinger, 1957<sup>11</sup>). La réduction d'une discordance, cependant, peut conduire à des incohérences argumentatives qui peuvent aller à l'encontre des intentions communicatives et peuvent avoir l'effet inverse de ce en faveur de quoi les acteurs souhaitent plaider. Cela signifie que quelqu'un qui plaide pour la professionnalisation peut, en réalité, endosser des vues et des stéréotypes opposés. Cela peut être rendu visible lorsque nous nous concentrons sur les nœuds du discours où des idées en apparence valides, mais peu logiques, émergent (*fallacy*), c'est-à-dire des incohérences argumentatives dans la résolution des contradictions du discours. Cette *logique fallacieuse* est particulièrement puissante dans un contexte où la raison d'une chose que l'on croit être bonne découle de ce qui est perçu comme réalité (« *naturalistic fallacy* » dans le sens de G.E. Moore, 1922). La règle de cette logique peut être décrite ainsi : *il est, il devrait donc être*. La logique est particulièrement intéressante du point de vue éthique dans la mesure où ce type d'argumentation exclut toute discussion sur, si oui ou non, ce qui est supposé exister est en fait bon ou mauvais.

Les contradictions des discours mettent en lumière d'autres questions liées à la *professionnalisation* : qu'est-ce que ce mot signifie réellement ? Qu'est-ce que l'on entend par *science et théorie* ? D'un point de vue plus pragmatique, une introduction de trente minutes à la médiation dans les conflits doit-elle être catégorisée comme étant pratique, théorique ou scientifique ? Sans surprise, les documents cadres des institutions tertiaires et universitaires ne sont pas clairs sur ces questions. Ils dressent un tableau de la science où le scientifique semble plutôt non scientifique et ils décrivent la théorie comme quelque chose se situant entre théorie appropriée et pratique professionnelle. Dès lors, qu'apprennent vraiment les futurs enseignants sur la science ou la théorie, même s'ils prétendent le faire ? À quoi leur sert-elle en formation si leur attention est figée sur les recettes du métier ?

Ces questions sont laissées ouvertes au débat, mais elles nous permettent d'introduire la seconde partie de cette contribution dans laquelle, au travers de quelques extraits de documents, nous tenterons de montrer comment les contradictions du discours de la professionnalisation sont résolues et comment elles dessinent les formations actuelles. Nous relevons ici que nous ne voulons pas porter de jugement mais juste montrer l'arrière-plan des institutions de formation tertiaire à l'enseignement. Nous pouvons, dans cette perspective, suivre les propos de Schleichert (2005, pp.115-116) : « Die subversive Argumentation hat nicht die Form einer externen Kritik der Art Was du glaubst, ist falsch ; sie lautet : Ich zeige dir an, was du eigentlich glaubst. »<sup>12</sup>

11 Voir aussi Toulmin (1958) pour les éléments rhétoriques d'une argumentation.

12 Je ne vous montre pas que ce que vous croyez est faux ; je vous montre ce que vous croyez réellement (traduction

Nous voulons, pour en dégager le contour conceptuel, interroger les textes institutionnels officiels qui proposent la professionnalisation comme étant une clé de la formation, qui la défendent et qui la retraduisent à différents niveaux,

- Faire l'inventaire de manifestations rhétoriques de conflits, de luttes dans les documents politiques clés
- Identifier les stratégies utilisées pour maximiser l'inclusion de certains termes (ici la science et la recherche)
- Identifier les stratégies utilisées pour réduire les conflits
- Évaluer les implications discursives des stratégies

### **3. La place de la recherche en formation : exemples et discussion**

Nous présentons ici le résultat de nos analyses au travers des extraits de textes de deux documents qui contiennent et expliquent les fondements de la mission de deux grandes HEP et fournissent au lecteur une orientation quant à l'objet et au rôle des HEP dans la société. Nous les avons considérés, sur la base de l'hypothèse qu'ils sont représentatifs des discours relatifs à d'autres HEP, comme deux cas typiques nous permettant d'illustrer le contexte argumentatif et discursif du débat entourant la professionnalisation dans les HEP suisses.

Les deux documents font référence à la professionnalisation et à la tension que la science provoque dans ce contexte. Dans la discussion qui suit, nous ferons référence aux documents en les nommant Doc A et Doc B. L'analyse des documents est produite uniquement à des fins d'illustration des mécanismes de l'argumentation. Elle n'a pas pour but de marquer des positions ou des pratiques idéologiques spécifiques des institutions concernées par ces documents. Elle ne sert pas non plus à en évaluer la qualité textuelle. Les textes apparaissent dans des discours et des contextes spécifiques et ne peuvent être compris qu'en relation avec le public visé et les conditions dans lesquelles ils ont été écrits. Les extraits des documents analysés sont tout d'abord écrits dans leur langue d'origine, puis traduits par les auteurs.

L'analyse procède par la lecture attentive de passages clés (exemples). Nous compléterons nos interprétations en faisant parfois référence au document de la CDIP (2003) exposant les 23 thèses censées ouvrir le débat sur la réforme de la formation des enseignants.

Les exemples 1, 2, 5 et 6, extraits du Doc A, décrivent quelques arguments clés qui sous-tendent l'introduction de la science dans les programmes de formation des enseignants; les exemples 3 et 4, extraits du Doc B, montrent les ambivalences des acteurs face à la professionnalisation à partir des incohérences logiques qui sous-tendent son introduction.

### Exemple 1

Le premier extrait est tiré d'une brochure d'information (Doc A) d'une HEP Suisse alémanique (PH X). Il est intéressant car il indique au lecteur comment l'institution souhaite être perçue par sa manière de traiter les contradictions sociales inhérentes au terme de professionnalisation :

*Lehrerinnen und Lehrer sind [...] Expertinnen und Experten für das Lehren und Lernen, für den Umgang mit Veränderungen und Heterogenität. Als « Führungskräfte mit gesellschaftlicher Orientierungsfunktion » müssen sie in der Lage sein, die Lebenswelten der Kinder, die Gesellschaft und soziale Welt allgemein, aber auch das Verhalten, Handeln und Denken aus einer Vielfalt von Perspektiven wahrnehmen, erklären und deuten zu können. Sie müssen aber auch fähig sein, ihr eigenes Handeln zu reflektieren. Gleichzeitig verlangt jedoch die komplexer gewordene Berufsrealität der Lehrpersonen – Heterogenität der Schülerschaft, neue konkurrierende Ansprüche an die Schule durch die Eltern und die Arbeitswelt – wie in anderen Berufsfeldern auch nach einer stärkeren Wissenschaftsorientierung. (Doc A, p. 3).*

Les enseignants sont [...] des experts en matière d'enseignement et d'apprentissage, dans le traitement des changements et de l'hétérogénéité. Dans leur fonction de cadres, avec fonction d'orientation de la société, ils doivent être en mesure de percevoir, d'expliquer et d'interpréter, à partir de plusieurs points de vue, les mondes vécus des enfants, de la société et le monde social en général, aussi bien que le comportement, l'action et la pensée. Dans le même temps, la complexité croissante de la réalité professionnelle des enseignants – à savoir l'hétérogénéité des élèves, de nouveaux défis concurrentiels pour les écoles dans le rapport avec les parents et le monde des affaires – exige une orientation scientifique plus forte, comme dans d'autres domaines professionnels.

L'extrait commence par une déclaration au sujet de ce que les enseignants sont déjà soupçonnés d'être, à savoir des experts en matière d'enseignement et d'apprentissage et pour faire face au changement et à l'hétérogénéité (Expertinnen und Experten für das Lehren und Lernen, für den Umgang mit Veränderungen und Heterogenität). Les auteurs du texte font ici une première distinction, à savoir entre être un expert dans l'enseignement et l'apprentissage, et être capable de faire face au changement social et à l'hétérogénéité. Cette dernière qualité, pour le lecteur averti, se situe en dehors de l'expertise de l'enseignement et de l'apprentissage. La citation présente ensuite une liste exhaustive des qualités que l'expertise de l'enseignement et de l'apprentissage pourrait inclure, telles que le leadership, la capacité à comprendre les mondes vécus des enfants, et des tendances dans la société en général, ainsi que de la capacité à réfléchir sur leurs propres actions – autant de qualités qui sont essentiellement présentées comme des qualités qui n'ont aucun lien direct avec la recherche ou la science. Cette image de l'enseignant expert est simultanément en contraste avec et intégrée dans les nouveaux phénomènes sociaux dans le monde, à savoir la complexité croissante de la réalité professionnelle des enseignants (en particulier par l'hétérogénéité des élèves et la concurrence avec les



parents et le monde des affaires). Ces tendances ne sont pas seulement présentées comme des faits sociaux, mais, quand elles sont connectées aux discours environnants plus larges sur les migrations et la parentalité, elles évoquent les perceptions négatives et les stéréotypes de l'évolution récente de la société (à savoir l'image des parents surcritiques interférant avec des professeurs experts, l'hétérogénéité due à l'immigration conduisant à la baisse de rendement des élèves).

Ainsi, l'introduction de la science est essentiellement légitimée, *ex negativo*, en rapport avec la perception du changement comme étant une chose qui nous touche seulement quand il s'impose à nous par ses développements indésirables dans la société. La science, au sens figuré, est présentée presque comme une arme avec laquelle nous pouvons défendre la profession enseignante contre les tendances et les influences indésirables. Cette image, bien sûr, ne peut être complète que si nous pouvons mesurer le présent en rapport avec un passé plus idyllique, à savoir, quand on imagine le passé comme un temps où l'enseignement n'avait pas besoin d'être défendu contre le monde extérieur, était moins complexe et plus simple et, probablement, plus innocent. Ainsi, la contradiction entre la théorie (ici la science) et la pratique est fondamentalement ancrée dans un discours de progrès et développement versus d'approbation d'un statu quo. La lecture de ce passage est portée par la conséquence logique sur laquelle l'argumentation des auteurs est fondée, comme le montre la figure 1.

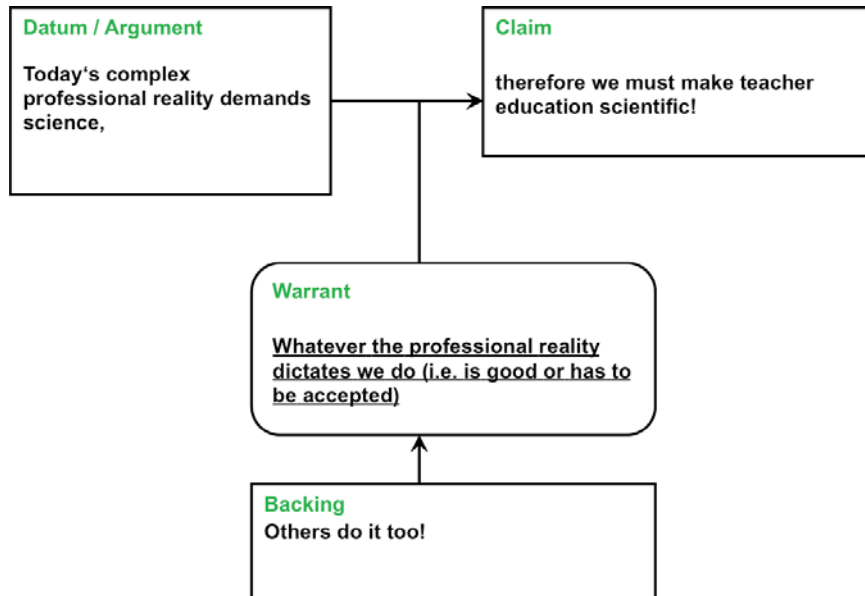


Fig. 1. L'argumentation de légitimation d'après le modèle de Toulmin.

La figure 1 est une tentative de représenter schématiquement l'argument de légitimation des auteurs en utilisant le modèle de Stephen Toulmin (1958). Quand nous examinons l'argument en détail, nous nous rendons compte qu'il est basé sur l'hypothèse d'une conséquence naturelle. Cette conséquence est l'appel à l'inclusion de la science dans la formation des enseignants. Cette affirmation découle logiquement de la croyance que la réalité professionnelle d'aujourd'hui exige la science. Le lien logique entre référence et requête est justifié par la règle simple : *il devrait en être ainsi* (à savoir l'inclusion de la science) parce que *c'est ainsi*. En d'autres termes, la modalité déontique est dérivée de ce que l'on croit aussi être vrai dans le monde. En conséquence, quoi qu'elle nous dise, la réalité supposée doit être acceptée comme un guide pour l'action. Dans l'exemple 1, le mandat est soutenu par une référence à comment les autres font (« wie in anderen Berufsfeldern<sup>13</sup> »). Puisque d'autres ont commencé à inclure la science, nous devons inclure la science aussi.

Cette logique est manipulatrice pour l'esprit critique, parce que l'argument selon lequel l'enseignement réclame la science peut et doit être remis en question pour lui-même, sans prise en compte des changements dans la société. Dans l'exemple 1 cependant, l'argument est présenté comme un besoin qui résulte naturellement d'une réalité qui est prise pour un acquis. La présentation de la science comme quelque chose qui doit être mis en place en fonction d'une nécessité extérieure légitime l'impression que les auteurs ne veulent pas de ce changement, ne se voient pas eux-mêmes responsables de la réalité sociale qu'ils croient exister, ni de la conséquence logique qu'ils en tirent.

La logique présentée dans l'exemple 1 est manipulatrice aussi parce que le texte vise à présenter une argumentation cohérente, alors que, dans une lecture plus approfondie, le lecteur se rend compte que les auteurs ne fournissent pas de substance argumentative à leurs revendications. Une série de questions apparaissent au lecteur : quelle est la complexité professionnelle, de quelle manière la science fournit-elle une réponse aux changements dans la société, pourquoi devons-nous suivre les autres dans la façon dont ils abordent leurs problèmes, pourquoi la réalité professionnelle doit-elle dicter ce que nous croyons en tant que formateurs d'enseignants ? Sommes-nous complètement à la merci de ce qui se passe *là-bas* ou devons-nous avoir nos propres considérations éthiques ? Ainsi, les *topoi*<sup>14</sup> spécifiques introduits dans l'exemple 1 reposent sur une hypothèse de sens commun à laquelle nous nous devons de réagir pour l'adapter à ce que nous croyons exister dans le monde, tout en omettant que nous pouvons nous-mêmes façonner la réalité.

---

13 Cette considération fait référence aux hypothèses sous-jacentes à l'écriture des 23 thèses de la CDIP (1993, p. 34) : « si la formation des enseignants doit être assimilée à celle des professions comparables ». On n'y précise en rien à quelles professions on fait référence. On est ainsi amené à penser que cette formulation montre la nécessité de se mettre au diapason du mouvement de professionnalisation plutôt que de repenser la profession en rapport avec les changements internes et sociaux ; on semble ici mettre plus d'importance sur le changement d'étiquette plutôt que sur le changement en profondeur du métier et de la profession d'enseignant.

14 Lieux communs.

Nous retrouvons cette contradiction et ses arguments dans d'autres textes institutionnels, par exemple dans les 23 thèses de la CDIP :

- les cantons qui s'engagent dans cette voie doivent savoir à quoi ils s'engagent et être convaincus que leur choix est bien fondé.
- les raisons qui militent en faveur des HEP se fondent sur :
  - « Le changement des demandes formulées à l'égard de l'enseignement scolaire »
  - « La nécessité d'une professionnalisation du métier d'enseignant »
  - « L'exigence d'une amélioration qualitative de l'école » (p. 36)

Ces demandes, cette nécessité et cette exigence ne sont pas explicitées ; elles apparaissent comme des conditions auxquelles les cantons doivent se soumettre ; elles postulent une amélioration de l'enseignement ; la professionnalisation est formulée comme une nécessité, sans qu'on la définisse à ce stade. Est-ce que les HEP sont l'unique moyen d'améliorer la qualité de l'école ? Elles représentent la solution pour le faire. On parle du registre professionnel sans vraiment l'aborder. On ne trouve pas dans l'argumentation un besoin interne à une profession – qui n'existe pas au-delà du métier pour l'instant – ignorant les véritables besoins des enseignants. Un autre extrait du document le montre : « on ne peut pas se couper de la tendance générale qui promeut les formations professionnelles supérieures au niveau académique » (p. 38).

Continuons notre discussion autour de quelques exemples en regardant qui devrait éventuellement bénéficier de l'inclusion de la science et de la recherche dans la formation des enseignants. L'exemple 2 contextualise la discussion précédente en incluant d'autres acteurs dans l'équation, à savoir les professeurs et les managers des institutions de formation.

### Exemple 2

*“Die Grundausbildung, die Weiterbildung sowie die Forschung und Entwicklung an der PHX beschäftigen sich mit gegenwärtigen und zukünftigen Bildungsprozessen. Das stark ausdifferenzierte schulische Handlungsfeld stellt vielfältige und teilweise widersprüchliche Anforderungen an all jene, die diese Bildungsprozesse im Rahmen ihrer Tätigkeit an der PH X anregen, begleiten und erforschen. Sie sollen die Bildungsbedürfnisse der Studierenden berücksichtigen und den eigenen wissenschaftlichen Qualitätsmassstäben entsprechen. Sie sollen die Forderungen des Berufsfelds erfüllen und dem infolge gesellschaftlicher Veränderungen steigenden Entwicklungsbedarf der Lehrberufe gerecht werden.” (Doc A, p. 4)*

“La formation de base, la formation continue comme la recherche et le développement dans la HEP X sont en accord avec les processus éducatifs actuels et futurs. Le domaine professionnel, hautement différencié, montre des exigences multiples et parfois contradictoires pour tous ceux

qui encouragent, accompagnent et explorent ces processus éducatifs dans leur travail au sein de la HEP X. Les formateurs doivent considérer les besoins de formation des étudiants et simultanément respecter leurs propres normes de qualification scientifique. Ils doivent répondre aux exigences du domaine professionnel et aux besoins croissants de développement et d'apprentissage, en raison des changements sociaux ». (Doc A, p. 4)

Les auteurs continuent, dans le même axe de pensée que dans l'exemple 1, en supposant que le domaine professionnel est devenu globalement plus hétérogène et confronte donc les formateurs d'enseignants et les gestionnaires des HEP à des contradictions. Dans l'exemple 2, les auteurs reconnaissent que la situation actuelle dans la formation des enseignants est quelque peu contradictoire par rapport à l'opposition théorie-science/pratique. Le principal problème que les auteurs identifient se situe entre les besoins éducatifs des étudiants et les exigences de l'enseignement supérieur scientifique. En d'autres mots, ils avancent, indirectement, que l'éducation aux normes scientifiques ne répond pas aux besoins professionnels des étudiants, mais sert seulement d'aide au propre développement scientifique des formateurs.

Cette phrase est en contradiction directe avec ce qu'ils prétendaient auparavant à la page précédente dans le texte, où ils écrivaient qu'en raison de la complexité de la profession, qui exigeait la science, les étudiants devaient être éduqués à la science. Ici, nous apprenons que la science est surtout bonne pour les enseignants et, en conséquence, pour les institutions professionnalisantes, mais qu'elle ne permet pas le développement des étudiants.

Au lieu de résoudre la contradiction entre théorie et pratique, la version actuelle du texte approfondit le fossé entre les deux opposés et présente encore un autre point sensible dans l'ensemble de la discussion : la question de savoir si les professeurs doivent être scientifiquement qualifiés. Comme présentée dans le texte, leur qualification scientifique n'aurait pas d'impact positif sur leur enseignement ; en fait, le contraire est suggéré : ils pourraient, de manière à répondre aux normes scientifiques, en venir à négliger leurs tâches d'enseignement, ce qui est implicite dans le paragraphe. Notre lecture attentive des exemples 1 et 2 nous conduit à l'interprétation suivante du texte : tout d'abord, il présente la contradiction entre théorie et pratique, qui sous-tend le discours de la professionnalisation, comme une conséquence logique indésirable issue des changements dans la société. Le changement, dans ce contexte, est essentiellement représenté comme quelque chose de mauvais, quelque chose qui nous oblige à développer des manières que nous pourrions ne pas vouloir. Le changement, par ailleurs, représente la complexité, le statu quo (idyllique), la simplicité. Dans la lutte « de classes » au sein des établissements d'enseignement supérieur (direction, enseignants, étudiants), le changement est présenté – voire pas du tout – comme bon pour la gestion, mais pas nécessairement pour les étudiants, dont les besoins semblent être différents, et pas bon pour les enseignants, qui doivent élaborer un profil scientifique qui n'a aucune incidence sur la qualité de leur enseignement. La science, par conséquent, peut être interprétée comme quelque chose que l'institution a besoin de développer – mais pourquoi et pour qui, à ce stade, on ne peut le dire.

Dans le document de la CDIP (1993), l'esprit scientifique est tout d'abord décrit comme évoquant des clichés sur la science, ce qui amène à le redouter comme étant « un enseignement anonyme, dépersonnalisé, éloigné de la vie et de l'école, peu soucieux de méthodologie et de didactique » (p. 38). En introduisant sa définition ainsi, n'amène-t-on pas le lecteur à s'inscrire dans cette perspective ? Quand bien même on insiste ensuite sur une perception tout autre : « l'esprit scientifique revendiqué n'a en fait rien de commun avec cette caricature et, à vrai dire, lui est même incompatible (p. 38). On poursuit en définissant l'esprit scientifique en rapport à ses liens avec le métier, en termes d'« acquisitions de connaissances », de « vérité en tant que valeur » et d'« acquis des disciplines scientifiques » (p. 39). Dans le premier énoncé, on reconnaît que « la science influence largement le consensus social sur la validité de la connaissance ; elle a pour objet les méthodes, les instruments et les règles sociales de l'acquisition des connaissances » (p. 38), mais on précise en contrepartie que l'enseignant est influencé « plus ou moins consciemment par de telles représentations et conventions » (p. 38) en limitant son spectre d'influence à un esprit critique « grâce à une compréhension intelligente de ce qu'est la science » (p. 39). Dans le deuxième lien, la science fait office de gardien de la vérité et empêche l'enseignant de « fabriquer ni colporter des contre-vérités » (p. 39). Dans le troisième, l'enseignant doit développer un esprit critique sur lui-même en le fondant sur des arguments scientifiques ; au-delà des questions qu'il pose, il doit être capable de « classer des affirmations à caractère scientifique dans le champ des théories et des tendances de la science » (p. 39).

On peut percevoir ici les prémisses d'un statut de la science comme ressource de légitimation, comme objet permettant la connaissance vraie, mais on n'y fait pas appel en tant que processus de formation. Elle reste située à l'extérieur du processus.

Les exemples 1 et 2 ont été extraits du même document (Doc A) d'une grande HEP suisse. Nous pouvons maintenant étendre la discussion en examinant des documents similaires provenant d'une autre HEP. L'exemple 3 ci-dessous a été extrait du Doc 2 produit par une autre HEP (HEP Y). Ce document de base, qui définit les principes d'un bon enseignement dans cette institution, aborde également la question de la science dans la formation des enseignants.

### Exemple 3

*Die Aus- und Weiterbildung auf der Tertiärstufe ist durch Wissenschaftsorientierung bei gleichzeitiger Ausrichtung auf die Anforderungen und Aufgaben des Berufs gekennzeichnet. Die Orientierungsstandards schaffen für diejenigen, die an der Pädagogischen Hochschule PH Y für die Lehre verantwortlich sind, einen verbindlichen Bezugsrahmen für ihr professionelles Handeln, das auf die Bildung und Qualifikation der Akteurinnen und Akteure der Bildungssysteme der (Region der PH Y) auf hohem Niveau abzielt. (Doc B, p. 1)*

La formation initiale et continue au niveau tertiaire est caractérisée par une orientation scientifique, qui met simultanément l'accent sur les exigences et les devoirs de la profession. Les normes d'orientation fournissent

à ceux qui sont chargés d'enseigner à la HEP Y un cadre contraignant de niveau élevé à leur approche professionnelle, qui vise à la formation et à la qualification des acteurs des systèmes éducatifs (dans la région de la HEP Y). (Doc B, p. 1)

Cette citation, tirée du préambule du texte, est intéressante parce qu'en surface, le texte approuve explicitement l'idée de combiner la science et la pratique dans la formation des enseignants (science et profession). Cette idée est couplée avec une référence à un enseignement de haut niveau, ce qui implique que, si nous parvenons à combiner les deux opposés en formation des enseignants, le niveau de formation peut être considéré comme élevé. L'appel à la science et à la pratique est souligné par une note dans le texte qui fait référence à une seule étude sur la professionnalisation, à laquelle on renvoie le lecteur. Une lecture plus approfondie met cependant en lumière, dans le libellé de la première phrase, les mêmes incohérences rhétoriques décrites dans les exemples 1 et 2. Le libellé de cette phrase, qui souligne la coprésence de phénomènes distincts, « l'enseignement est caractérisé par la présence simultanée de X (science) et Y (profession) » est porteur de la présupposition importante que « X est généralement sans Y (et Y est généralement sans X) ». En d'autres termes, ce qui est sous-entendu dans cette déclaration apparemment inoffensive est l'hypothèse que la science, en fait, se situe en dehors des exigences et des besoins de la profession enseignante. Le lecteur attentif se demande alors pourquoi la science et les besoins professionnels devraient apparaître simultanément dans la formation des enseignants, alors que la science ne facilite pas les besoins professionnels des étudiants, ou plutôt n'en fait pas partie. Bien que nous puissions être presque sûrs que cette lecture n'a pas été anticipée par les auteurs du texte, elle est compatible avec notre impression que les auteurs des deux textes, malgré des efforts rhétoriques importants, ont introduit dans les textes ce qui semble être leurs propres doutes concernant la valeur et la place de la science dans la formation des enseignants. Les auteurs révèlent également leur propre insécurité sur le sens de la professionnalisation. Cela devient particulièrement évident dans l'exemple 4, également extrait du document de base de la deuxième institution :

#### Exemple 4

*Das Studienangebot orientiert sich am aktuellen Diskurs der wissenschaftlichen und professionsspezifischen Bezugsdisziplinen und des Professionswissens. Aktuelle Forschungsergebnisse und adäquates forschungsmethodisches Handlungswissen aus den Bezugsdisziplinen werden fortgesetzt im Studienangebot berücksichtigt. (Doc B)*

Le programme est basé sur le discours actuel scientifique et spécifique à la profession des disciplines de référence et des connaissances de la profession. Les recherches actuelles et les recherches en adéquation avec les connaissances d'action méthodique des disciplines de référence continuent et seront prises en compte dans le Guide d'étude. (Doc B)

Le texte dit que le programme de cours est orienté vers les discours actuels des disciplines scientifiques et professionnelles et de l'expérience professionnelle (« Dis-

kurs der wissenschaftlichen und professionsspezifischen Bezugsdisziplinen und des Professionswissens »). Comme dans l'exemple 3, le lecteur perçoit une différence essentielle et une fracture conceptuelle entre « scientifique » et « professionnel ». En d'autres termes, tout ce qui est inclus dans les « professionnels » dans ce contexte, même si cela comprend la recherche et la connaissance méthodologique, ne peut pas être considéré comme scientifique. Ceci est non seulement illogique et potentiellement déroutant, mais signale surtout la difficulté des auteurs dans l'attribution d'un rôle significatif à la science dans la formation des enseignants. Ainsi, le texte, au lieu de combler le fossé potentiel entre la science et la pratique professionnelle, approuve la perception de la science comme quelque chose de pertinent qui ne fait pas partie de la formation des enseignants. Dans le même temps, les disciplines professionnelles sont introduites comme quelque chose d'un troisième type, ni scientifique ni, peut-être, complètement libre de la rigueur scientifique. Quand le lecteur continue à parcourir le texte, il se rend compte que le mot « profession » réapparaît à plusieurs reprises dans ce troisième sens intermédiaire. La science, d'autre part, est marginalisée comme quelque chose qu'on peut acquérir en plus des connaissances professionnelles, mais dans quel but et pour qui, tout cela reste ouvert.

La théorie (et ses synonymes « la science » et « la recherche »), comme nous l'avons vu, apparaît comme un concept vague et peu clair dans les documents de base des institutions visées par l'enquête. La citation suivante montre que l'imprécision persiste également lorsqu'il s'agit de conceptualiser la science dans le cadre des profils de compétences des futurs enseignants.

L'exemple 5 est extrait de la section de Doc A qui porte sur les types de connaissances que les étudiants devraient développer :

#### Exemple 5

*Wissen allein reicht Lehrpersonen nicht aus, um ihren umfassenden Bildungsauftrag in der Schule erfolgreich wahrnehmen zu können. Um im Berufsalltag erfolgreich bestehen zu können, müssen sie sich auch auf verschiedene Handlungsschemata abstützen können. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss sich deshalb auch immer wieder die Frage stellen, wie mit der Differenz zwischen wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handlungswissen produktiv umzugehen ist, was denn nun genau in der Praxis und durch die Praxis gelernt werden kann. (Doc A, p. 13)*

La connaissance seule ne suffit pas aux enseignants à percevoir avec succès leur mission éducative globale à l'école. Afin de continuer à réussir dans leur vie professionnelle, ils doivent pouvoir être pris en charge à travers différents programmes d'action. C'est pourquoi la formation des enseignants doit également toujours se reposer la question, tout comme au sujet de la différence entre connaissances scientifiques et connaissances d'expérience pratique, de la manière de traiter de façon productive ce qui peut être, maintenant, précisément appris dans la pratique et par la pratique. (Doc A, p. 13)

Dans l'exemple 5, les connaissances théoriques, qui, dans ce document, sont conçues comme synonymes de (ou, pour le moins, comprennent) la science et de la recherche, sont opposées à la connaissance pratique qui implique des routines d'enseignement. Le passage affirme essentiellement que les connaissances théoriques sans pratique, sans l'expérience, sont insuffisantes. La connaissance pratique, d'autre part, n'est pas représentée comme étant insuffisante sans connaissances théoriques. Elle est seulement une connaissance théorique qui est définie par rapport à la connaissance pratique. Le lecteur critique se demande à nouveau exactement ce qui pourrait être signifié ici : la théorie devient pratique, et cette théorie pratique est connectée à nouveau à la pratique ? Il est clair que les auteurs, en soulignant constamment la valeur non scientifique, non théorique, de la science et de la théorie dans la formation des enseignants, tentent de minimiser les perceptions négatives que la théorie soulève chez tous les acteurs sociaux concernés. Cette interprétation est également compatible avec la formulation « Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss sich deshalb auch immer wieder die Frage stellen, wie mit der Differenz zwischen wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handlungswissen produktiv umzugehen ist » – le mot « productiv » suppose que la différence est normalement perçue comme une chose négative à laquelle les étudiants doivent apprendre à faire face d'une manière productive.

La dernière citation discutée dans cette étude, l'exemple 6, a été extraite de la même section sur les compétences des étudiants dans Doc A :

#### Exemple 6

*Gute Lehrpersonen können, wie Ewald Terhart (1992, S. 32) festhält, « weder durch ein engmaschiges Ausbildungscurriculum <gemacht> noch durch einen integrativen Bildungsgang via charismatische Erfahrungsübertragung <geboren> werden... Die tatsächliche Bildung eines Lehrers ist in einem hohen Masse von der Eigentätigkeit der einzelnen Personen abhängig. »... In diesem Zusammenhang begreifen wir die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen als Entwicklung eines professionellen pädagogischen Habitus. (Doc A, p. 13)*

Les bons enseignants ne peuvent être, comme le déclare Ewald Terhart (1992, p. 32), « ni “fabriqués” grâce à un programme de formation très ciblé, ni “nés” grâce à un cours de formation intégratif via la transmission de l'expérience charismatique... La formation réelle d'un enseignant est dépendante à un haut degré de l'activité intrinsèque des individus. »... Dans ce contexte, nous comprenons la formation initiale et continue des enseignants en tant que développement d'un habitus pédagogique professionnel. (Doc A, p. 13)

Cette citation est pertinente dans la présente discussion, car, pour la première et unique fois, les auteurs deviennent explicites sur l'endroit où les responsabilités sont situées (en d'autres termes : qui est responsable de la professionnalisation). Alors que les institutions de formation des enseignants semblent tiraillées dans toutes les directions par l'ensemble des acteurs de leur environnement et par ceux y travaillant, il revient finalement aux étudiants eux-mêmes de concilier toutes les



différences, négatives et contradictoires, de développer un habitus pédagogique professionnel. Dans le cadre de la présente étude, ce passage se lit ironiquement par le lecteur critique même si, bien sûr, nous pouvons supposer que cet effet n'a pas été voulu par les auteurs.

## Conclusion

Nous devons le répéter ici, l'intention qui a porté notre réflexion, bien qu'elle soit critique, n'a pas pour dessein de porter un jugement sur des erreurs dans les décisions politiques ou sur l'intention d'affirmer que ce que croient les acteurs des HEP concernant la professionnalisation est mauvais (ils peuvent avoir tout à fait raison), mais bien de mettre en évidence des mécanismes, des logiques d'élaboration des politiques éducatives et de leur opérationnalisation dans les institutions de formation, qui contribuent à rendre le terrain de la formation instable et opaque. Les enjeux de la professionnalisation sont le plus souvent à rechercher dans un contexte international qui devient de plus en plus difficile à appréhender, tant les questions économiques et financières qui les touchent deviennent incontrôlables – à dessein ou non. Nous renvoyons le lecteur à l'énoncé de Schleichert apparaissant plus haut (« nous ne vous montrons pas que ce que vous croyez est faux, mais nous montrons ce que vous croyez »).

Notre intention est de partager avec le lecteur et les acteurs concernés ce qu'ils semblent réellement croire quand ils écrivent des textes comme ceux que nous avons étudiés. Alors, que pensent-ils ? Croient-ils vraiment en la science/théorie/recherche ? Tout d'abord, l'opposition entre théorie et pratique est conceptualisée de manière incohérente de telle sorte que les passages se contredisent dans la tentative de minimiser la dissonance causée par l'opposition.

Deuxièmement, l'argumentation semble avoir été guidée en réponse à la pression des différents acteurs sociaux dans l'institution – les auteurs ont tenté de plaire aux acteurs de tous bords (sauf aux étudiants et à la société en général). En d'autres termes : nous apprenons que la professionnalisation est comme quelque chose qui par essence n'est pas scientifique ; nous en apprenons beaucoup sur la science qui a peu de sens pratique ; nous en apprenons sur les motivations de professionnalisation, qui se trouvent dans les développements non souhaités (négatifs) dans la société. Nous comprenons donc que les acteurs effectivement ne voient pas beaucoup d'avantages dans la science, y compris en dehors de l'amélioration de leur image dans la communauté. Et enfin, nous lisons les vœux d'espoir des auteurs que les étudiants apprennent à faire face à la négativité provoquée par la théorie, en développant leur initiative personnelle. Pour tous les futurs enseignants impliqués, ce n'est ni cohérent, ni une perspective positive !

On perçoit des discours ancrés dans un dilemme historique, le changement de registre de la formation des travailleurs des organisations de production de services, profondément ancré dans le secteur secondaire, matérialisé par le passage au tertiaire. On peut dès lors se poser légitimement la question des avantages à en retirer.

Une autre contradiction surgit entre la relative prudence des discours politiques et une certaine brutalité des changements imposés par le haut... le temps presse, il faut faire quelque chose... mais dans quelles visées ? Est-ce que les institutions tertiaires de la formation des enseignants (HEP ou universités) peuvent vraiment croire à la professionnalisation ? Si non, en quoi croient-elles ?

Lorsqu'on examine les documents cadres clés des HEP et des universités responsables de la formation des enseignants, la réponse à la première question est négative, ou pourrait, pour le moins, n'être qu'un oui conditionnel. Le ton dans ces documents, dans lesquels on se félicite de la professionnalisation comme un moyen pour la formation des enseignants de parvenir au niveau tertiaire ou universitaire, est sans aucun doute argumentatif et superficiel. Cependant, si on y regarde de plus près, il existe dans les textes d'importantes incohérences qui ne peuvent être résolues de manière si rapide.

Si on les rapporte aux décideurs, ceux qui orientent et opérationnalisent les idées relatives à la professionnalisation afin qu'elles puissent être mises en œuvre dans la formation des enseignants, ces incohérences apparaissent vraiment comme étant alarmantes, tout comme le degré de généralité des concepts utilisés. Alors que nous pensions tous que le plus gros avait été fait ces dernières années pour rendre la formation des enseignants plus professionnelle, nous voyons que le débat ne fait que commencer et qu'il est loin d'être résolu. Ainsi, la professionnalisation reste un véritable défi, conceptuel et discursif.

En fin de compte, on peut défendre la thèse d'une intégration de la science et de la recherche comme un objet légitimant le statut tertiaire ou universitaire des formations et la qualité des savoirs qui y sont diffusés, mais pas comme processus de formation en soi.

## Références bibliographiques

- Barat, E., Studer P. & Nekvapil, J. (2013). *Ideological Conceptualizations of Language : Discourses of Linguistic Diversity*. Frankfurt : Peter Lang. (Prague, Papers on Language, Society and Interaction 3).
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Québec : Presses universitaires de Laval.
- CDIP. (1993). *Thèses relatives à la promotion des hautes écoles pédagogiques* (Dossier N° 24). Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Croché, S. & Charlier, J-E. (2009). Le processus de Bologne et ses effets. Bologne. Dix ans après. *Education et Sociétés*, 24, 2, 5-10.
- Deauvieu, J. (2004). *La fabrique des Professeurs : genèse des styles enseignants*. Thèse de doctorat en sociologie, Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines.
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language. Second Edition*. New York : Routledge.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford : University Press.
- Giannini, M. & Gadea, C. (2006). Introduction. Dans M. Giannini et C. Gadea (Eds.), *Eliot Freidson. Savoir, travail & société*, 4 (2), 23-40. Paris : L'Harmattan.
- Moore, G.E. (1922). *Principia Ethica*. Cambridge : University Press.
- Schleichert, H. (2005). *Wie man mit Fundamentalisten diskutiert, ohne den Verstand zu verlieren. Anleitung zum subversiven Denken*. München (Beck'sche Reihe 1344).
- Studer, P. & Werlen, I. (Eds.) (2012). *Linguistic Diversity in Europe : Trends and Discourses*. Berlin/ New York : de Gruyter Mouton. (Contributions to the Sociology of Language CSL 97).
- Studer, P. (2012). Conceptual contradiction and discourses on multilingualism. Dans P. Studer & I. Werlen (Eds.). *Linguistic Diversity in Europe. Current Trends and Discourses* (pp. 115-136). Berlin/New York : de Gruyter Mouton.
- Studer, P. (2013). Managing language ideologies in informal language planning episodes. Dans E. Barat, P. Studer and J. Nekvapil (Eds.), *Ideological Conceptualizations of Language : Discourses of Linguistic Diversity*. Frankfurt : Peter Lang. 193-216.
- Studer, P. (2014). Language planners cultural positioning strategies in joint negotiation of meaning. Dans J. Conacher and B. Geraghty (Eds.), *Intercultural Contact, Language Learning and Migration*. London : Bloomsbury Academic. 61-81. (Advances in Sociolinguistics).
- Stumpf, A., Joliat, F. & Perrin, D. (2016, sous presse). Comment analyser les traces de la professionnalisation dans les écrits des institutions de formation à l'enseignement? *Formation et profession : revue internationale en éducation*.
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Vanhulle, S., Merhan, F. & Ronveaux, C. (2007). Introduction : du principe d'alternance en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. Dans F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Eds.), *Alternances en formation* (Raisons éducatives). Bruxelles : De Boeck.
- Vygotski, L. S. (1999). *La signification historique de la crise en psychologie*. Lausanne : Delachaux et Niestlé SA.
- Weinberg, A. (2009). Aux sources de l'éloquence. *Sciences Humaines*, 209, 31-35.
- Wentzel, B. (2012). *La professionnalisation de la formation des enseignants : le cas de la Suisse* [N° 136849]. Projet du Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS) 2012-2014. FNS, Berne.
- Wentzel, B. (2015). *Professionnalisation de la formation des enseignants : le cas de la Suisse*. Rapport de recherche 13DPD3\_136849. Bienne : HEP-BEJUNE.
- Wentzel, B., Lussi, V. & Malet, R. (Eds.) (2015). *Professionnalisation de l'enseignement. Fondements et retraductions*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy – Éditions Universitaires de Lorraine.
- Witorski, R (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2008, 17, pp. 11-38. <halshs-00339073 >.