

AUTOUR DU MOT « UNIVERSITARISATION »

CETTE RUBRIQUE PROPOSE AUTOUR D'UN OU DE QUELQUES MOTS UNE HALTE PENSIVE À TRAVERS UN CHOIX DE CITATIONS SIGNIFICATIVES EMPRUNTÉES À DES ÉPOQUES, DES LIEUX ET DES HORIZONS DIFFÉRENTS.

Pourquoi ce mot? Pourquoi pas ceux que l'on trouve dans le titre du thème choisi pour ce numéro: « Nouveaux cursus, nouveaux diplômes »? Ils sont trop généraux. Pourquoi pas ceux du sous-titre « La formation professionnelle des formateurs à l'Université »? Avec Claude Lessard (Lessard et Bourdoncle, 2002 et 2003), nous avons déjà travaillé sur la question proche, mais plus générale: « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? » Inutile d'y revenir. On se répéterait. Travailler sur les mots formation et formateur? Ceci vient d'être fait ici même par Laot et Lescure (RF 53, 2006). Alors, autant s'éloigner du titre et se rapprocher de la conjoncture, car c'est elle qui, en réalité, gouverne aussi bien l'apparition des thèmes que l'emploi de certains mots.

La conjoncture, dans le domaine des professions de l'éducation et de la formation, auquel se consacre cette revue, concerne et va prochainement encore plus concerner l'université. Il y a d'abord la multiplication des diplômes professionnels universitaires, depuis les IUT à partir de 1968 jusqu'aux masters professionnels en 2004, toutes choses qui interpellent la professionnalité des universitaires et le lien variable entre recherche et formation (titre de cette revue). Il y a ensuite, depuis 1999, l'apparition de formations plus spécifiquement orientées sur la formation des formateurs, notamment des formateurs d'enseignants. C'est principalement sur cet aspect qu'est ciblé ce numéro de *Recherche et Formation*. Il y a enfin, ou plutôt il y aura en 2008, l'intégration des Instituts universitaires de formation des maîtres dans les universités.

Comment nommer ces différentes évolutions? Parlera-t-on de professionnalisation de l'université dans le premier et le second cas, parce ce qu'il y a création en son sein – et souvent sous sa propre initiative – de nouveaux diplômes à vocation et même maintenant à appellation clairement professionnelles? Parlera-t-on d'universitarisation dans le troisième cas parce qu'il y aura absorption institutionnelle par

l'université? Ainsi posée, la distinction peut paraître claire: ce qui vient de l'intérieur, la création de diplômes, transformerait l'université elle-même, c'est-à-dire, lorsqu'il s'agit de la création de diplômes professionnels, la professionnaliserait; ce qui vient de l'extérieur, serait transformé par l'université, c'est-à-dire universitarisé. Belles définitions autocentrées sur l'Université, un peu trop autocentrée à mon goût: elle impose sa loi à ce qui vient de l'extérieur et modifie de l'intérieur, et à son initiative, ses propres modes de fonctionnement.

En fait, les distinctions verbales précédentes risquent de s'avérer beaucoup plus difficiles à faire dans la réalité. D'abord, les deux processus semblent aller en partie de pair: la création de diplômes professionnels par les universitaires ne fait pas que contribuer à la professionnalisation de l'université; elle universitarise en même temps la formation des professionnels du secteur concerné. De même, l'absorption d'institutions de formation professionnelles externes n'est pas seulement un processus d'universitarisation de l'institution concernée. C'est aussi un processus de professionnalisation de l'université en ce que cela fait grossir la proportion des formations professionnelles en son sein. En outre, n'y a-t-il pas déjà quelque plaisante ironie à parler d'universitarisation des IUFM qui sont déjà qualifiés d'universitaires dans leur appellation même? S'agirait-il d'une universitarisation au carré? Autre ironie, la paradoxale professionnalisation émanant des universitaires, qui créent des diplômes professionnels répondant plus à leurs besoins qu'à ceux des professions visées, assez peu associées, comme le révèlent les deux premiers articles de ce numéro (C. Agulhon et Y. Marcyan).

On peut déjà soupçonner que les réalités se rient du bel ordre des mots, ou plutôt que les hommes savent si bien assouplir leur lexique que de multiples sens deviennent possibles pour construire avec les mêmes mots les réalités qui leur conviennent. Ceci est encore plus flagrant lorsque les mots sont portés par une réforme et des textes réglementaires, qu'il faut bien appliquer sans trop se transformer. On change alors le sens des mots, pour ne pas ou peu changer les choses. Après le mot professionnalisation qui, dans la formation des enseignants, connut ce sort de paravent lors de la création des IUFM, peut-être est-ce le mot universitarisation qui va connaître un sort semblable avec l'intégration de ces instituts dans les universités. Avant que ne s'engage la réforme et que ce dernier mot encore un peu marginal ne désigne un enjeu social central pendant quelques mois, peut-être n'est-il pas inutile de tourner un peu autour, et d'en débusquer quelques sens, comme nous y invite cette rubrique. En fait, nous analyserons les trois aspects qui nous semblent les plus affectés par l'universitarisation: les structures, les savoirs et les personnels.

Mais, on ne peut aborder une notion impliquant une institution plus de neuf fois centenaires sans chercher dans son si long passé quelques racines des processus actuels. Ainsi, les premières universités avaient une dimension professionnelle réelle. La première, Bologne est née à la fin du XI^e siècle, conventionnellement en

1088, quand des maîtres de grammaire, de rhétorique et de logique commencent à s'intéresser au droit canon. La seconde université, celle de Paris, a été créée au XIII^e siècle autour de la théologie. Certaines universités, comme Salerne et Montpellier, sont nées de la transmission des savoirs médicaux.

Certes, la transmission de savoirs de métiers rendant le travail plus efficace à travers différentes formes d'imitation et d'apprentissage est bien plus ancienne. L'université s'en distingue par deux aspects, qui pointent tous deux la division entre les savoirs du corps et de l'action et ceux des mots et des écrits. D'abord, les savoirs qu'elle transmet sont des savoirs « professés », c'est-à-dire des savoirs mis en mots et transmis oralement et par écrit, et non des savoirs incorporés dans des gestes que l'on imite. Ces savoirs sont basés sur les écrits des « *auctoritates* », des auteurs faisant autorité, le plus souvent grecs ou romains. Cette place centrale de l'écrit est une exigence de la méthode utilisée, la scolastique basée sur la lecture, le commentaire et la discussion, méthode qui, ce faisant, produisait des savoirs nouveaux à partir de savoirs anciens. La force de l'université vient de là : ces savoirs, qui se réélaborent lorsqu'ils s'enseignent et qui se fixent par écrit, se conservent, circulent et se transmettent mieux de génération en génération que les savoirs incorporés. Ils viennent alimenter un stock de savoirs évolutif et non bridé par l'imitation.

Second aspect, pour pouvoir entrer dans ces facultés professionnelles supérieures, il fallait non seulement savoir lire et écrire, mais aussi avoir déjà obtenu le baccalauréat des arts et donc avoir pratiqué les sept arts libéraux, ceux destinés aux hommes libres, qui n'avaient pas besoin de travailler de leurs mains et pouvaient se consacrer à ces disciplines cultivant l'esprit. Cette dévalorisation de tout travail impliquant des habiletés manuelles s'accompagnait d'une exclusion de l'université, comme ce fut, par exemple, le cas pour la chirurgie, exclue de la médecine et confiée aux barbiers. Cette dévalorisation sociale, à laquelle nous sommes aujourd'hui très sensibles, nous rend peut-être moins sensibles à une dimension épistémique pourtant importante : tous ces savoirs du corps, qui s'apprennent par imitation et dressage, et non par le seul travail avec des mots, ne pouvaient s'enseigner en université, lieu de l'écrit.

Parsons, dans son article de 1968 consacré aux professions, parcourt l'histoire des universités jusqu'à nos jours, en leur consacrant six des onze pages prévues pour la notion de profession. C'est dire l'importance qu'il attribue à celles-ci dans la définition de celle-là. Les universités furent d'abord dominées par la religion : elles fabriquaient des clercs. Puis, elles prirent une orientation plus culturelle que cultuelle au XVII^e et XVIII^e siècles : elles fabriquaient alors plutôt des gentilshommes (*gentlemen*) cultivés. L'orientation devint scientifique au début du XIX^e siècle, avec la diffusion du modèle berlinois de création et de spécialisation des disciplines. Elle formait alors des universitaires spécialistes. Enfin, les États-Unis ont favorisé le développement d'universités plus professionnelles avec notamment le *Land Grant Act*

(1862), incitation fédérale dotant de terres les collèges ou universités qui développaient des départements d'agriculture ou de toute autre matière à usage pratique pour la communauté.

Ce bref parcours d'une longue histoire laisse entrevoir l'évolutivité et la complexité des liens entre les activités professionnelles et l'université. C'est une modalité actuelle de ces liens que nous nous proposons maintenant d'analyser à travers la notion d'« universitarisation ». En première approximation, on pourrait dire que ce terme, appliqué ici aux formations et aux institutions qui les délivrent, désigne le processus qui les rend universitaires alors qu'elles existaient auparavant ailleurs qu'à l'université. Selon cette définition, les masters décrits dans ce numéro ne relèvent pas de l'universitarisation. Certes, ils sont bien universitaires, mais ce sont soit des créations (et non des transformations), soit des transformations, mais de DESS, déjà universitaires. Dans les deux cas on ne peut parler d'universitarisation, c'est-à-dire de transformations en formation universitaire de formations qui ne l'étaient pas.

Avançons un peu plus. On peut dire qu'il y a universitarisation lorsque les institutions de transmission des savoirs d'un secteur professionnel, ces savoirs eux-mêmes et les formateurs qui les transmettent se trouvent en quelque sorte absorbés par l'université. Précisons chacun de ces trois aspects, avant de les détailler un à un :

- les institutions de formation d'origine disparaissent ou sont profondément transformées au profit des structures universitaires habituelles et de leurs modes ordinaires de fonctionnement ;
- les savoirs professionnels y sont désormais non seulement transmis, mais aussi créés et accumulés selon les règles particulières de l'université faisant une large place à l'activité de recherche ;
- les personnels de formation eux-mêmes se voient confrontés à un nouveau statut dominant, celui d'enseignant-chercheur, qui exige, pour y accéder, un doctorat.

Les structures

Le rapprochement structurel et institutionnel est l'aspect le plus immédiatement perçu du processus d'universitarisation, dont le nom même indique un processus institutionnel. Ce rapprochement peut se faire de différentes manières, qui relèvent inégalement d'un processus d'universitarisation *stricto sensu*, c'est-à-dire étendant la sphère d'action de l'université. Pour nous en tenir aux transformations impliquant la formation des enseignants, on peut distinguer les transformations par expansion, par absorption et par fusion. On trouve des exemples du premier cas aux États-Unis, au XIX^e siècle, avec la transformation des écoles normales, souvent la principale sinon la seule institution d'enseignement supérieur dans de nombreux États, en collèges, puis en universités d'État. Le Québec fournit un bon exemple du second cas, avec, à la suite du Rapport Parent de 1965, l'absorption de la formation des

enseignants dans les universités sous forme de nouveaux départements ou facultés d'éducation, se substituant aux écoles normales et scolasticats, qui disparaissent. On trouve en Allemagne dans les années 1960 et aux Pays-Bas, en 1983, des réformes fusionnant des institutions monovalentes d'enseignement professionnel supérieur venant de différentes branches, dont la formation des enseignants, en des institutions de formation professionnelle polyvalentes, interprofessionnelles et beaucoup plus grosses, les *Fachhochschulen* en Allemagne, les *Hogescholen* aux Pays-Bas ou les Hautes-Écoles en Belgique francophone. Pour revenir au cas français, on pourrait à la limite percevoir les IUFM comme une tentative originale et assez particulière de fusion non pas interprofessionnelle, comme dans les cas précédents, mais intraprofessionnelle, entre les trois institutions (écoles normales, CPR et ENNA) (1) s'occupant de la formation des différents ordres d'enseignement.

On peut dire que les deux premiers cas de transformation évoqués, par expansion et par absorption sont de vrais processus d'universitarisation, puisqu'ils aboutissent à la création ou au renforcement d'universités. Les cas de fusion allemands et néerlandais évoqués relèvent plus de l'anti-universitarisation, puisqu'ils aboutissent non au renforcement monopolistique des universités mais au contraire au développement d'un système binaire d'enseignement supérieur. Ce faisant, une partie de l'Europe semble échapper – du moins pour l'instant – au système parsonien de la rationalisation des professions par l'universitarisation. Enfin, avec les IUFM français, on a un cas de fausse universitarisation, car malgré l'affirmation dans leur appellation de leur caractère universitaire et la présence d'enseignants-chercheurs, encore minoritaire, dans son personnel, ils restent des établissements publics à caractère administratif et non des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, comme les universités. La recherche, même faite par leur personnel de statut universitaire, reste externe, puisqu'ils n'ont finalement pas été autorisés à construire leurs propres équipes de recherche. Bref, même s'ils ont des liens avec les universités, ils n'en dépendent pas directement. Mais ceci va sans doute changer avec l'intégration en 2008 des IUFM dans les universités.

Au total, si l'on conçoit l'universitarisation selon un critère administratif et structurel restrictif comme l'intégration organisationnelle dans les structures universitaires habituelles, facultés, départements, instituts, écoles, et si l'on essaie de prendre une vue d'ensemble allant au-delà des quelques exemples illustratifs donnés ici, elle paraît plutôt assez peu fréquente. Certes, elle semble augmenter dans les réformes les plus récentes, que nous n'avons pas reprises ici (université de Genève, réforme en cours des IUFM). Mais des mouvements contraires de sortie de l'université se manifestent aussi aux États-Unis ou même en Suisse. En tout cas, sur l'ensemble, anti et fausse universitarisation paraissent au moins aussi fréquentes.

1 - CPR : Centres pédagogiques nationaux.
ENNA : Écoles normales nationales d'apprentissage.

Resterait à voir, dans les cas pas si fréquents d'universitarisation réelle, quelle est la place faite à la formation des enseignants dans son nouvel espace institutionnel. Est-elle regroupée dans une structure unique, du style école professionnelle universitaire, avec une large autonomie et les mêmes pouvoirs que les autres structures? Est-elle au contraire en partie dispersée en un ensemble plus vaste, de type faculté ou institut d'éducation, où sont séparés les enseignements selon qu'ils sont disciplinaires (maîtrise approfondie des disciplines à enseigner); fondamentaux, concernant la connaissance des processus éducatifs tels qu'ils sont analysés par différentes disciplines regroupées dans les sciences de l'éducation; professionnels (connaissance des programmes, didactiques, élaboration du mémoire ou du portfolio...) ou pratiques (structures de pratique pédagogique et d'analyse de la pratique; préparation et suivi de stage...) ou de recherche (masters et doctorats). Le risque est ici d'une dévalorisation et une marginalisation des enseignements pratiques, le plus souvent assumés par des praticiens non universitaires, et parfois complètement externalisés, alors que seraient survalorisés les enseignements fondamentaux des sciences de l'éducation, les plus disciplinarisés et à ce titre les moins éloignés de l'université. Car, comme on va le voir, les savoirs n'ont pas tous le même statut en université.

Les savoirs

Quoique moins visibles que les changements de structure, les changements dans la nature tant des savoirs mobilisés que des rapports de la formation à ces savoirs n'en sont pas moins essentiels. Or, on l'a entrevu, les formations professionnelles de jadis étaient beaucoup plus utilisatrices et reproductrices que créatrices des savoirs. Au contraire, l'université fut, dès son origine, un lieu de transmission très particulier où les savoirs sont professés, explicités et discutés, ce qui certes reproduit le savoir ancien, mais aussi produit en même temps un savoir nouveau, plus logique et plus explicite.

Cette union intime de l'enseignement et de la recherche, ou du moins de cette forme particulière de recherche qui produisait du savoir nouveau à partir de l'examen du savoir ancien, a été profondément renouvelée dans le modèle humboldtien de l'université de Berlin, dont le premier principe était de baser l'enseignement sur la recherche et tout particulièrement sur la recherche scientifique. Ce modèle a apporté de nombreux bénéfices et notamment la spécialisation et la multiplication des disciplines, des avancées scientifiques majeurs dans nombre de ces disciplines et enfin l'application de ces avancées majeurs dans certaines pratiques professionnelles, décuplant leur efficacité et du même coup leur crédibilité.

Nous ne citerons qu'un exemple, la pratique médicale, qui, avec le développement de la bactériologie, est passé d'une médecine symptomatique, qui traitait les manifestations de la maladie, à une médecine curative, qui traitait les causes, même

invisibles comme les microbes, découverts par un chimiste de l'École normale supérieure, Pasteur. D'où l'idée de faire travailler des scientifiques dans les écoles professionnelles, afin d'assurer la meilleure synergie entre ce que Whitehead nommait, comme on l'a déjà indiqué, les découvreurs et les inventeurs. En tout cas, même dans ses écoles professionnelles, l'université peut être créatrice de savoirs et de pratiques nouvelles autant que reproductrice des savoirs et des pratiques anciennes, comme l'a montré, parmi les premières, l'université Johns Hopkins, aux États-Unis. La réussite du modèle humboldtien en matière de sciences et la réussite de ses applications professionnelles dans les universités américaines a incité, avec le concours du *Land Grant Act*, à universitariser plusieurs domaines de pratiques professionnelles, notamment l'agriculture, l'ingénierie, la gestion ou l'éducation, qui nous intéresse ici. En Europe, l'universitarisation des formations d'enseignants s'est jouée de manière différente pour les enseignants du primaire et ceux du secondaire. La formation de ces derniers est en quelque sorte universitaire depuis longtemps, puisqu'elle s'effectue dans les départements disciplinaires correspondant aux savoirs qu'ils auront à enseigner. Quant aux savoirs pour enseigner, ils s'apprenaient pour l'essentiel dans et par la pratique. Lorsque, dans certains pays comme la Suisse, des cours universitaires prétendaient les traiter, il s'agissait le plus souvent d'enseignements généraux et théoriques, traitant des principes éducatifs (Hofstetter, Schneuwly, 2007). Ils n'avaient pas la force identitaire de la formation disciplinaire. Pour les instituteurs, qui devaient enseigner à des populations beaucoup plus diverses que celles du second degré d'alors, des savoirs élémentaires empruntés à de nombreuses disciplines, les savoirs nécessaires pour enseigner et réduire la difficulté, autrement dit la pédagogie, avaient une importance et une force identitaire beaucoup plus grandes.

Lorsque la formation de ces enseignants s'est universitarisée, cela a entraîné la disciplinarisation de ces savoirs, c'est-à-dire leur élaboration selon les règles de construction du savoir admises dans la communauté disciplinaire. Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly et leur équipe, qui se sont attachés à décrire, pour les sciences de l'éducation, le processus social complexe de la disciplinarisation, soulignent, à la suite de Becher et Stichweh, qu'« une discipline se définit par et suppose des lieux, instances, réseaux, supports, corps de professionnels spécialisés dans la production systématique de nouvelles connaissances par la recherche scientifique. » (Hofstetter, Schneuwly, 2002, p. 6). Certes, ils distinguent à la suite de Stichweh deux processus de disciplinarisation, selon que la création de la discipline universitaire est antérieure ou postérieure à l'existence de professions construisant dans la pratique des savoirs sur les mêmes objets. Dans le premier cas, l'absence ou la faiblesse des savoirs professionnels préexistant amène les disciplines à se constituer sur la base des seuls savoirs académiques, avec leur exigence d'efficacité cognitive et non pratique. Dans le second cas, qui nous concerne ici, il s'agit

d'un processus de disciplinarisation secondaire, reprenant les savoirs professionnels pour les reconstruire rigoureusement, selon le processus ordinaire de la constitution disciplinaire. En fait, lorsqu'une activité professionnelle universitarise ses formations, les savoirs qui se disciplinarisent d'abord sont ceux qui sont les plus proches de disciplines universitaires existantes. Se sont ainsi successivement développées en formation d'enseignants, des branches spécialisées en philosophie, psychologie, histoire, sociologie... de l'éducation. Quelques disciplines nouvelles sont nées, comme les didactiques disciplinaires. Toutes permettent d'accroître les capacités de compréhension des phénomènes éducatifs chez le futur enseignant, mais aucune, même la didactique présente en université sous sa forme théorique et critique et non praticienne, ne permet d'assurer aux futurs enseignants une formation pratique dont l'insuffisance se fait vite ressentir.

Nous prendrons pour exemple deux pays, l'un pour la formation des enseignants secondaire, la Suisse, l'autre pour celle du primaire, l'Angleterre. En Suisse, Lussi et Criblez (2007) distinguent trois phases dans le processus d'universitarisation qu'ils étudient au tournant des XIX^e et XX^e siècles. Les premiers cursus de formation à l'enseignement secondaire mis en place à la fin du XIX^e siècle comprennent essentiellement « des contenus disciplinaires relevant des facultés auxquels s'ajoutent quelques enseignements – obligatoires ou non – de pédagogie et/ou de psychologie » (p. 243). La disciplinarisation des sciences de l'éducation était encore peu avancée. Il n'empêche qu'au cours des deux premières décennies du XX^e siècle, les associations professionnelles et les autorités administratives et pédagogiques s'unissent pour critiquer ces formations insuffisamment pratiques et didactiques, ce qui amène à contester la place des enseignements de pédagogie théorique et de psychologie. Dernière phase, après 1930, des formations pratiques se mettent en place.

Que s'est-il passé en Angleterre en 1963, lors de la création de la licence d'éducation. En simplifiant beaucoup, on peut dire qu'en Angleterre, le processus d'universitarisation que furent la création de la licence d'éducation en 1963 et quelques réformes structurelles adjacentes, a connu trois étapes. Avant cette date, ce que certains ont appelé « le gang des londoniens », c'est-à-dire les professeurs de la *London School of Education*, ont pris le pouvoir sur l'un des trois secteurs du programme de formation des enseignants, celui des principes d'éducation. Ils l'ont fait de deux manières :

1. d'abord, en disqualifiant cet enseignement fait par des non-spécialistes, qui, au lieu de construire un réseau (*mesh*) d'intelligibilité du phénomène éducatif, construisaient en fait une bouillie (*mush*) d'approximation. Il fallait confier cet enseignement aux spécialistes des quatre disciplines majeures de la compréhension éducative : la philosophie, la sociologie, la psychologie et l'histoire appliquées à l'éducation ;
2. ensuite, en envoyant pour enseigner dans les différents lieux de formation leurs diplômés de maîtrise et de doctorat. Ceux-ci ont orienté leurs enseignements en

fonction de leurs propres intérêts disciplinaires et non en fonction des besoins des élèves-maîtres. Comme l'écrivait Shipman en 1969, leur référence n'était plus le maître d'école, mais le maître de conférences.

Au cours de la deuxième période, juste après la réforme, les conséquences apparurent bien vite. Elles présentent un double visage. Sur le plan universitaire, les bénéfices de cette disciplinarisation des formations d'enseignants furent considérables. Citons les deux principaux. Il y eut d'abord un doublement du nombre de chaires d'éducation en trois ans. Il y eut ensuite un fort développement des quatre disciplines et même la création de nouvelles sociologies de l'éducation et la philosophie analytique de l'éducation. Les postes et la gloire internationale, n'y a-t-il pas là de quoi rendre euphorique un universitaire ?

Les conséquences professionnelles furent-elles aussi heureuses ? Certainement pas, si l'on en croit les nombreuses critiques venant tant des étudiants que des enseignants en exercice, de l'Inspection générale, d'un rapport officiel, celui de James publié en 1972 et même d'un petit nombre d'universitaires professeurs d'éducation. On reprocha notamment aux quatre disciplines :

- d'instaurer un divorce complet entre théorie et pratique ;
- d'apporter peu d'aides dans l'action ;
- de n'avoir aucun effet discernable sur les pratiques enseignantes.

Le Rapport James alla même jusqu'à douter que « les disciplines éducatives [soient] d'une utilité majeure en formation initiale », sauf si elles s'avéraient directement applicables à la pratique, ce qui ne lui était pas apparu.

La troisième période fut marquée par des réductions drastiques de postes et de multiples tentatives pour se libérer d'un enseignement étroitement disciplinaire, en l'organisant autour d'un thème, par exemple, enseigner en banlieue, chaque discipline apportant sa contribution. L'objectif avait complètement changé : il fallait construire des formations « *school centered* », centrées sur l'école et ses problèmes, et non sur les disciplines et leurs recherches et résultats récents. Les bonheurs d'un moment sont devenus les malheurs du suivant.

Ainsi l'un des risques de toute universitarisation, c'est une disciplinarisation trop radicale, qui amène des enseignements finalisés non sur la compréhension des pratiques et des terrains réels d'exercice, mais sur la recherche et la logique disciplinaire. Cependant, éviter ce danger en éliminant ou réduisant drastiquement la place des sciences de l'éducation dans la formation a aussi des conséquences néfastes. Cela prive les futurs enseignants des instruments conceptuels qui les aident à prendre un peu de distance avec leur pratique, à la réfléchir et à mieux maîtriser les changements qui peuvent y survenir. C'est du moins ce que, en tant qu'universitaires, nous aimons croire. Ajoutons que cela éloigne aussi l'espoir de percées

scientifiques qui, par une compréhension nouvelle des mécanismes d'apprentissage, puissent rendre la pratique enseignante beaucoup plus efficace, comme ce fut le cas en médecine avec la bactériologie. Il est vrai que certains pensent que de telles percées s'effectueront plus probablement dans les disciplines-mères (psychologie, sciences cognitives...) que dans leurs branches liées aux sciences de l'éducation.

Mais, rappelons-le, toutes les formations professionnelles universitaires connaissent nécessairement des tensions entre la théorie et la pratique, ou plus précisément entre les découpages théorique et pragmatique du réel, séparés par un « *pragmatic gap* », ou, pour employer les termes de Schön, entre la rigueur qu'exige la construction de nouveaux savoirs en contexte universitaire, même s'ils sont sans intérêt pratique, et la pertinence, qui valide les savoirs et compétences mobilisées non par leur rigueur, mais par leur capacité à résoudre les problèmes pratiques posés. Il n'en reste pas moins vrai que cette tension est exacerbée par la hiérarchisation des savoirs et des statuts propres à l'université.

Les statuts : formateurs et enseignants-chercheurs

Étant donné l'importance et l'ancienneté du lien entre recherche et formation dans les universités, on ne s'étonnera pas que celles-ci recrutent leurs enseignants essentiellement sur la base de leurs travaux de recherche. De leur côté, les institutions de formation professionnelle supérieure recrutent leurs formateurs sur des bases variables, où l'expérience dans la profession à enseigner et les qualités en tant que formateur peuvent jouer un rôle, mais très peu la recherche. Que se passe-t-il lorsque ces institutions sont touchées par l'universitarisation ?

Et d'abord, que deviennent les personnels au moment de l'universitarisation ? On pourrait distinguer deux cas, engendrant des risques et des bénéfices différents :

1. on garde les personnels susceptibles de remplir rapidement les conditions du recrutement universitaire ordinaire (la thèse) et aussi ceux qui rendent des services que ne peuvent ou ne veulent pas assurer les universitaires. Les formateurs non retenus par l'université sont intégrés dans d'autres cadres d'enseignement. C'est, par exemple, ce qui s'est passé au Québec dans les années soixante, lors de l'universitarisation qui a fait disparaître les écoles normales ;

2. on garde tous les personnels enseignants, et on attend que le temps fasse son œuvre et envoie en retraite ces enseignants souvent anciens, ce qui risque d'être d'autant plus long que l'on est parfois amené à en recruter encore. C'est ce qui se passe pour les IUFM.

Chacune de ces solutions a ses avantages et ses inconvénients. La solution québécoise a un coût humain certain, pour ceux qui sont obligés de quitter la formation des enseignants, mais aussi pour ceux qui y restent en rejoignant l'université, et même pour ceux qui sont recrutés après pour s'occuper des aspects que ne pren-

nent pas en charge les universitaires (relations avec les terrains, préparation et suivi des étudiants en stages, etc.). Ces collègues-là sont certes dans la place, mais sur des statuts peu valorisés. S'ils veulent en changer et devenir des enseignants-chercheurs de plein exercice, ils risquent de rencontrer des difficultés à faire reconnaître leurs contributions et leurs publications, certes considérées comme indispensables à la formation, mais jugées trop liées à la pratique. Sans cette reconnaissance de leurs travaux, ils ne peuvent obtenir le poste souhaité, comme le montre le cas présenté par Fournier, Gingras, Mathurin (1988). Cette solution québécoise n'est pourtant pas sans bénéfice : elle préserve plus largement les possibilités de recrutement de jeunes enseignants-chercheurs.

La solution française est plus facilement acceptable par les syndicats. Mais elle présente un double coût sur le plan de la recherche. D'abord, les possibilités de recrutement de jeunes enseignants-chercheurs sont diminuées pendant assez longtemps. Ensuite, les enseignants non universitaires, qui, en France, doivent faire un service d'enseignement deux fois plus lourd, car ils n'ont pas de temps de recherche inscrit dans leur statut, ne semblent effectivement guère consacrer de temps à cette activité. Donnons un seul indice : lors du colloque national de recherche sur la formation des enseignants qu'avait organisé à Bordeaux la Conférence des directeurs d'IUFM, les enseignants-chercheurs exerçant en IUFM avaient proposé beaucoup plus de communications que les formateurs, alors qu'ils sont trois fois moins nombreux parmi les enseignants d'IUFM. Bref, un corps de formateurs nombreux risque d'empêcher le développement des activités de recherche et le recrutement d'enseignants-chercheurs que devrait pourtant favoriser l'universitarisation.

Ce sont là des difficultés qui paraissent conjoncturelles, car elles se manifestent fortement à l'occasion d'un processus d'universitarisation. Ce sont en fait des difficultés permanentes, qui trouvent leurs sources d'une part dans la nécessité d'associer étroitement les milieux professionnels, ce qui oblige à avoir recours à plusieurs types de formateurs et, d'autre part, dans la tendance de l'université à survaloriser certains statuts – comme certains types de savoirs – et à dévaloriser les autres. Signalons au passage que Parsons attribuait les vertus les plus profondes à cette association si difficile des universitaires et des praticiens, puisqu'il déclarait que « l'origine essentielle du système moderne des professions vient du mariage entre les universitaires et certaines catégories de praticiens » (1968, p. 546). Mais aujourd'hui, les unions ne durent que si elles ne sont pas trop inégalitaires. Comment faire ?

Il existe plusieurs types de solutions. Évoquons-en deux. La plus immédiate et la plus ancienne, c'est d'exiger que la même personne fasse les deux métiers (les trois en réalité) d'enseignant-chercheur et de praticien. C'est d'une certaine manière ce que font les formations professionnelles universitaires les plus anciennes, la médecine et le droit. C'est aussi ce qu'avait tenté de faire, pour la formation des enseignants, le

groupe Holmes aux États-Unis. Mais les professeurs ont très vite déserté les *Teaching Schools* (sorte d'écoles d'application universitaires construites sur le modèle des *Teaching Hospitals*, centres hospitalo-universitaires). C'est pourtant là qu'ils devaient à la fois effectuer leurs travaux de recherche et leur activité de praticien de l'enseignement auprès des scolaires et en bonne partie la formation de leurs étudiants. Pourquoi ce qui a marché dans les disciplines professionnelles anciennes, mais aussi dans certaines nouvelles, comme la gestion, ne marche pas pour d'autres, comme l'enseignement? Est-ce parce que les premières fonctionnent en bonne partie en exercice libéral et à la prestation individuelle, là où les autres fonctionnent sous régime public et à la prestation pour des collectifs? Ce serait en tout cas intéressant de connaître les raisons pour, peut-être, trouver de meilleures solutions.

En tout cas, faute d'une telle solution, une autre piste, apparemment simple aussi, a été tentée: recruter des professionnels sur les mêmes statuts que les universitaires, mais pas exactement avec les mêmes critères. Au lieu de la thèse, qu'ils n'ont pas, sinon ils pourraient être recrutés selon les voies ordinaires, on valorise l'excellence et la durée de la pratique professionnelle, ainsi que les écrits auxquels elle peut avoir donné lieu. C'est par exemple le cas en France avec les professeurs et maîtres de conférences associés, soit à mi-temps, pour des durées longues renouvelables, soit à plein-temps, pour des durées courtes renouvelables une fois. Derrière ces différences réglementaires, il semble y avoir deux stratégies et même deux conceptions différentes de l'association de professionnels à l'enseignement universitaire. La première, c'est la stratégie non plus du triple, mais du double métier: professionnel du secteur et en même temps formateur des futurs professionnels. Sans doute espère-t-on ainsi maintenir le contact du formateur avec la pratique professionnelle qu'il exerce à mi-temps et lui permettre d'en saisir les inévitables évolutions, que risque d'ignorer celui qui est devenu formateur à temps plein. La seconde stratégie, celle du temps plein, favorise l'universitarisation complète de l'enseignant associé. Car, d'une part, cela l'éloigne de la pratique professionnelle d'origine pendant son temps plein, en même temps que cela l'incite et lui donne un délai pour faire les travaux de recherche nécessaires pour devenir enseignant-chercheur de plein droit.

Cette stratégie d'universitarisation des praticiens, très conciliable avec les exigences universitaires, résout-elle le problème de la présence et de la reconnaissance des trois volets nécessaires dans une formation professionnelle universitaire, l'enseignement, la recherche et la pratique? Évidemment non, car la transformation du praticien en enseignant-chercheur finit par faire disparaître son activité pratique au profit des deux autres. Il faudrait en fait intégrer la pratique ou l'application des connaissances que l'on enseigne comme une dimension consubstantielle du travail universitaire. Ceci implique un changement profond dans sa conception, si l'on en croit le constat de Boyer (1990), pour qui l'on a aujourd'hui une vue restrictive de

l'activité professorale, la limitant à une hiérarchie de fonction où règnent la recherche et la publication, l'enseignement et l'application des savoirs n'ayant qu'un rôle annexe.

Mais Boyer ne perd pas espoir, car il estime que « le temps est venu d'aller au-delà de l'alternative dépassée entre enseignement et recherche et de donner à la notion digne et familière d'érudition (ou expertise) (2) un sens plus large et plus riche, qui légitimise le spectre entier du travail académique » (1990, p. 16). Et il conclut qu'il faut donner la même dignité savante à l'expertise en matière d'enseignement, d'intégration des connaissances (3) et d'application qu'à celle en matière de recherche. On peut trouver là des analogies avec la définition que donnait Whitehead de l'université en 1929 : un lieu où les « *scholars* », qui font revivre la beauté et la sagesse des œuvres du passé, les « *discoverers* », qui font avancer le savoir scientifique et les « *inventors* », qui appliquent ces savoirs pour répondre aux besoins sociaux, transmettent (*teaching*) leurs savoirs et leur expertise à la jeune génération. Boyer, d'une certaine manière, a repris ces quatre dimensions du chanfre américain des universités professionnalisées.

De telles définitions de l'université et du travail universitaire aideraient sans doute beaucoup à éviter ou aplanir les difficultés de l'universitarisation des formations professionnelles, notamment celles concernant les enseignants, dont nous venons de donner quelques exemples. Ces définitions peuvent paraître avoir un caractère un peu idéal et irréalisable. C'est, en tout cas pour ce qui concerne les propositions de Boyer, compter sans le pragmatisme américain, qui mesure, évalue, opérationnalise et même institutionnalise ses propositions (voir en particulier Glassick, Huber, Maeroff, 1997, ainsi que Braxton, Luckey, Helland, 2002)

En attendant le progrès de telles conceptions, force est de constater, à travers les quelques facettes ici abordées, que l'universitarisation reste une aventure incertaine, qui ne s'impose pas partout. Pourquoi ? On pourrait penser que le contexte est doublement favorable. On a, d'une part, une tendance ancienne et forte à l'élévation des diplômes, qui laisse espérer un meilleur salaire, notamment dans la fonction publique, malgré des risques inflationnistes. Est apparue, d'autre part, l'harmonisation européenne des diplômes universitaires, dont les effets de standardisation

2 - Comment traduire *scholarship*, lorsque son sens est ainsi élargi ? « Erudition » fait trop accumulation livresque de connaissances pour désigner les compétences d'enseignement. « Expertise » semble un peu mieux convenir, mais celle-ci n'est pas propre aux « *scholars* ».

3 - Il s'agit alors d'établir des liens entre les disciplines pour comprendre les contextes proche et plus large dans lesquels s'inscrit votre travail. Le premier facteur d'intégration, c'est la culture générale, exigée selon Parsons pour les professions, qui sont des « *learned activities* », des activités qui exigent l'étude et la culture.

favorisent plus les universités que le reste de l'enseignement supérieur. Il y a enfin, sous jacente dans ce présent texte, l'idée parsonnienne d'une rationalisation et d'une amélioration des pratiques professionnelles grâce à la recherche proprement universitaire. Mais alors, pourquoi préfère-t-on encore la solution des Hautes-Écoles, comme le fait actuellement la Suisse? La réponse semble simple au départ: les Cantons suisses, qui gèrent l'éducation, ne veulent pas perdre le contrôle de la formation des enseignants, en la confiant à une université forcément plus indépendante et qui plus est, probablement hors canton pour les plus petits d'entre eux. Cette volonté de contrôle de la puissance publique sur la formation des futurs professeurs semble tout à fait légitime et d'ailleurs existe à peu près partout. Mais elle se combine très bien avec l'universitarisation par le jeu des agréments de programmes et celui des certifications, concours et autres conditions de recrutement. Il doit donc y avoir d'autres causes, et notamment des doutes sur les bénéfices de l'universitarisation, tant en termes de résultats que ces formations d'enseignants produisent auprès des élèves qu'en termes d'utilité de la recherche éducative produite.

L'on avait jadis ordonné la formation des enseignants du primaire selon trois stades, normalisation, académisation (formations d'enseignement supérieur sans lien organique avec la recherche, comme par exemple les Hautes-Écoles actuelles) et universitarisation. On les avait différenciés tant par leurs structures et leurs fonctionnements institutionnels que par les savoirs qu'ils enseignaient (Bourdoncle, 1995). Bien sûr, il n'y a pas de loi de l'histoire, même sous la forme classificatoire de trois stades. Chacun de ceux-ci existe toujours, plus ou moins fortement représenté en quelque endroit du monde. Remarquons seulement que l'on cherche maintenant à démontrer empiriquement quelles sont parmi ces formes de formation des enseignants celles qui sont les plus efficaces auprès des élèves (Lessard, 2006). L'on espère même pouvoir ainsi construire une politique de formation sur des bases scientifiques (*Evidence-based policy*). Remarquons simplement que ces entreprises ne sont possibles que grâce au développement de la recherche en éducation. Or, celle-ci ne s'est-elle pas développée avec l'universitarisation, que contestent souvent ces recherches? Nouvelle ironie de l'histoire ou progrès malgré tout du savoir?

Raymond BOURDONCLE
Université de Lille III (Proféor)

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDONCLE R. (1994). *L'Université et les professions. Un itinéraire d'étude sociologique*, Paris: L'Harmattan.
- BOYER E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*, San Francisco: Jossey-Bass.
- BRAXTON J. M., LUCKEY W., HELLAND P. (2002). "Institutionalizing a Broader View of Scholarship through Boyer's Four Domains", *ASHE-ERIC Education Report*, 29-2.
- FOURNIER M., GINGRAS Y., MATHURIN C. (1988). « L'évaluation par les pairs et la définition légitime de la recherche », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 74, p. 47-54.
- GLASSICK C. E, HUBER M. T., MAEROFF G. I. (1997). *Scholarship Assessed: Evaluation of the Professoriate*, San Francisco: Jossey-Bass.
- HOFSTETTER R., SCHNEUWLY B. (éd.) (2002). *Sciences de l'éducation, 19^e-20^e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires*, Berne: Peter Lang.
- HOFSTETTER R., SCHNEUWLY B. (éd.) (2007). *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées*, Berne: Peter Lang.
- LAOT F., LESCURE E. (2007). « Formateur d'adultes. Entre fonction et métier », *Recherche et Formation*, n° 153, p. 79-93.
- LESSARD C. (2006). « Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique *evidence-based*, *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 19-32.
- LESSARD C., BOURDONCLE R. (2002). « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? »: 1. « Conceptions de l'université et formation professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 139, p. 131-154; 2. « Les caractéristiques spécifiques: programmes, modalités et méthodes de formation », *Revue française de pédagogie*, n° 142, p. 131-181.
- LUSSI V., CRIBLEZ L. (2007). « Sciences de l'éducation et inscriptions universitaires des formations à l'enseignement: conditionnements réciproques », in R. Hofstetter, B. Schneuwly (éd.), *op. cit.*, p. 231-264.
- PARSONS T. (1968). "Professions", in *International Encyclopedia of the Social Sciences*, New York: Collier Macmillan, p. 536-547.
- SHIPMAN M. (1969). "The Changing Role of the College of Education Lecture", *Paedagogica Europea*, 5, p. 137-145.
- WHITEHEAD A. N. (1929). *The aims of Education*, New York: Macmillan Co.