



La « professionnalisation » des enseignants à travers une initiation à la recherche. Le mémoire comme formation à et par la recherche de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève

Rita HOFSTETTER¹

Université de Genève, Suisse

L'institutionnalisation d'un mémoire de fin d'études pour couronner la formation à l'enseignement s'inscrit dans le mouvement séculaire de professionnalisation du corps enseignant et de sa formation, formation désormais insérée dans le réseau des hautes écoles, présupposant une plus étroite intrication avec les savoirs issus des sciences humaines et sociales. En ce sens, le mémoire constituerait-il un miroir dans lequel pourraient s'apprécier la qualité des formations proposées et leur adéquation au concept des hautes écoles ? Cet article propose une réflexion sur cette problématique, à partir de l'exemple genevois, en focalisant l'attention sur la nature des exigences – notamment scientifiques vs professionnelles – à l'égard des mémoires et sur les tendances privilégiées dans les productions effectives.

Contextualisation et problématisation

Le canton de Genève a fait le pari en 1996 de confier à l'Université, à la Section des sciences de l'éducation (SSED) plus précisément, la formation initiale des enseignants primaires. La formation qui y est dispensée est sanctionnée par un mémoire de licence conforme aux exigences académiques classiques, à l'instar de la formation elle-même.

Bien que ce choix soit d'abord perçu comme original – du fait que les autres cantons suisses ont pris l'option d'établir des Hautes écoles pédagogiques (HEP) et d'y instaurer un mémoire couramment qualifié de professionnel – le choix genevois résulte en réalité d'un processus historique aussi bien local qu'international. Dès 1933, les sciences de l'éducation assument à Genève la formation théorique des enseignants primaires (sanctionnée par ce que l'on appelle alors une « petite thèse »). Cette partielle universitarisation vise une valorisation de la profession et l'amélioration des aptitudes professionnelles des enseignants grâce à une meilleure

1. Contact : Rita.Hofstetter@pse.unige.ch



connaissance de l'enfance et des phénomènes éducatifs et une ample culture académique supposée élargir l'esprit et la posture critique². C'est le cas également, en ce début de 20^{ème} siècle, en de nombreux autres Etats occidentaux préoccupés de répondre optimalement aux exigences de qualifications croissantes des métiers éducatifs. Cette préoccupation hante pourrait-on dire tout le 20^{ème} siècle (aux prises avec les impératifs d'efficacité, d'égalité des chances et de qualité des systèmes de formation) ainsi qu'en témoignent les innombrables débats contradictoires s'y rapportant et les multiples réformes des institutions chargées de cette formation (Apel, Horn et Lundgreen, 1999 ; Carbonneau, 1993 ; Criblez, 2000 ; *European Educational Research Journal*, 1 (1), 2002 ; Labaree, 1992 ; Novoa, 1987 ; Tardif, Lessard et Gautier, 1998 ; Thomas, 1990). En de nombreuses contrées, la formation initiale des enseignants primaires est bientôt tout ou partie insérée dans le réseau des hautes écoles. Tout en revêtant des configurations contrastées, le mouvement se généralise en Europe à la fin du 20^{ème} siècle, incluant désormais aussi la France, l'Italie et la Suisse, qui à leur tour emboîtent le pas et confient aux hautes écoles la formation initiale des enseignants (pour une étude des réformes dans ces trois pays : Criblez, Hofstetter, Périsset Bagnoud, 2000 ; Criblez, 2002 ; Lang, 1999 ; Périsset Bagnoud, 2003, Todeschini, 2003 ; pour leur part, Moon, Vlasceanu, Barrows, 2003, proposent une synthèse éclairante des modèles institutionnels européens incluant la formation des enseignants dans le réseau des hautes écoles).

Ce processus est la résultante d'une multiplicité de facteurs parmi lesquels l'ambition de répondre aux exigences croissantes de qualification et de « professionnalisation »³ des enseignants moyennant une transformation de leurs cursus de formation et de leurs savoirs de référence. La recherche scientifique étant constitutive des hautes écoles, ce transfert présuppose une plus étroite imbrication avec la recherche éducationnelle. Se pose dès lors avec une nouvelle acuité la question sensible de la nature des apports des sciences humaines et sociales, des sciences de l'éducation en particulier, à la formation professionnelle. Cette question renvoie à la dialectique

2. En réalité, le processus s'enclenche antérieurement et s'institutionnalise déjà en 1928; 1933 scelle la création durable des Etudes pédagogiques pour les enseignants primaires. Voir à ce propos, Dottrens, 1933; pour une analyse historique: Hofstetter et Schneuwly, 2000, Novoa & Popkewitz (2001), nous l'employons pour notre part pour désigner un processus évolutif qui revêt des formes différentes suivant les professions concernées et le contexte culturel et historique: émergence d'activités professionnelles spécifiques; transformation de ces activités en professions caractérisées par des compétences spécifiques, une certaine autonomie et prestige, présupposant une formation adéquate. Cette formation – sur laquelle l'attention est focalisée ici – inclut deux composantes, imbriquées: une formation professionnelle aux « gestes du métier », qui ne se réalise donc plus par simple immersion sur le terrain et sur le principe du compagnonnage; une formation théorique de haut niveau, intégrant une composante scientifique approfondie ajustée sur les renouvellements récents des champs disciplinaires de référence de la profession, pour contribuer à la qualification de celle-ci.

3. Polysémique, ce terme prête à controverse, d'autant qu'il a une forte charge normative et prescriptive. Dans le sillage des travaux de Bourdoncle (1991, 1993, 2000), Conze & Kocka (1985), Enzelberger (2001).



entre discipline et profession (Stichweh, 1987 ; Tenorth, 1989, 1994), couramment abordée à partir de la dialectique savoirs scientifiques/compétences professionnelles ou théorie/pratique (Bourdoncle et Lessard, 2003 ; Perrenoud, 1996, 2004) : En quoi la profession peut-elle s'enrichir de la recherche conduite dans les disciplines de référence, en particulier au sein des sciences de l'éducation ? Quelle est la part que les cursus doivent conférer à la formation intellectuelle et pratique, aux contenus disciplinaires et praxéologiques ? Convient-il de privilégier une formation à ou par la recherche ? Quels sont les qualifications scientifiques et les cahiers des charges des formateurs ? Toutes questions que le mémoire de fin d'étude – supposé couronner les études et attester des compétences et qualifications visées – cristallise avec une acuité particulière.

Après une présentation du concept du mémoire de la Section des sciences de l'éducation, nous synthétisons quelques données d'enquêtes récentes rendant compte de la manière dont ce concept s'est concrétisé dans les pratiques effectives. Nous proposons alors une discussion, à dessein critique, sur les tendances pointées, discussion qui renvoie à la dialectique savoirs scientifiques/compétences professionnelles au cœur des débats actuels dans la plupart des hautes écoles chargées de la formation des enseignants. Nous proposons, en conclusion, de considérer les mémoires comme un miroir dans lequel pourraient s'apprécier sinon la recherche éducationnelle du moins la qualité des formations d'enseignants et leur adéquation au concept des hautes écoles.

Le concept du « Mémoire SSED » : une formation à et par la recherche

Dans le souci de garantir la reconnaissance académique de la nouvelle licence mention enseignement (LME) et d'éviter une discrimination de celle-ci en raison de sa dimension professionnalisante, la SSED a pris l'option en 1996 d'une licence unique, avec différentes mentions⁴. Cette option se concrétise par une structure qui comprend un tronc commun à tous les étudiants de sciences de l'éducation, des cours communs tout au long du parcours de formation, et un mémoire de licence dont le concept est lui aussi commun à toutes les mentions. Pour favoriser une clarification des attentes et une harmonisation des exigences, un document d'orientation a été élaboré dont ce volet restitue les principes essentiels⁵.

4. Depuis 1996, la licence en sciences de l'éducation propose trois mentions: formation d'adultes, recherche et intervention, et enseignement. Avec le processus de Bologne, la Section sera contrainte de déroger au principe d'un diplôme unique avec diverses mentions, dans la mesure où la formation des enseignants présuppose, de par ses exigences spécifiques, un concours d'admission (nombre de places de stage limité), et deviendra – c'est à tout le moins l'option prise à ce jour par la Section – dès lors un master spécialisé.

5. Instituée en 1996 par la Commission de coordination des programmes, une « Commission Mémoire », composée de Pierre Dominicé, Rita Hofstetter (coordinatrice), Tania Ogay et Bernard Schneuwly a élaboré ce « Document d'orientation », approuvé par les instances concernées, et désormais inséré dans le guide de l'étudiant et catalogue des cours dans la Section.



Le document énonce d'abord la fonction du mémoire dans le parcours de licence, laquelle se déduit de la fonction de l'enseignement supérieur lui-même, supposé introduire les étudiants aux savoirs scientifiques constitués en leur montrant les mécanismes de production scientifique et en les incitant à participer progressivement à la recherche. L'enjeu est d'être à même de passer d'une position de simples consommateurs ou reconSTRUCTEURS de savoirs et de connaissances, à celle de producteurs potentiels, pour contribuer, même modestement, au progrès des sciences de l'éducation. Le mémoire vise ainsi une formation à et par la recherche. Aussi, même s'il contribue à forger des compétences professionnelles, le mémoire est, de par sa nature même, un enjeu académique, puisque son acceptation scelle un parcours de formation au terme duquel un diplôme universitaire est octroyé.

Sa définition et ses critères d'appréciation, eux aussi, sont académiques, comme le montrent les cinq principes ensuite énoncés. Nous les citons tels quels.

Définition du Mémoire SSED (Document d'orientation, 1998/2004)

1. Liberté de choix de l'objet de recherche et diversité des genres de recherche

Le choix de l'objet de recherche est libre. Aucun contenu n'est a priori exclu, pour autant qu'il relève des sciences de l'éducation. Ce qui définit l'objet n'est pas tant ce qu'il est (par exemple une théorie constituée ou une pratique professionnelle) que la manière de l'interroger, de le cadrer dans une problématique plus générale et de le traiter comme objet distancé.

Les recherches peuvent être purement théoriques, fondamentales, appliquées, etc. ; elles peuvent porter sur des pratiques et représentations sociales, sur des comportements individuels ou de groupes, etc. ; sur le présent ou le passé ; elles peuvent traiter comme matériaux (de 1^{re} ou de 2^{ème} main) des sources documentaires, des travaux scientifiques, des données empiriques existantes ou recueillies sous des formes diverses (observations, questionnaires, entretiens, récits, etc.).

La diversité des mémoires existants et reconnus comme légitimes découle de ce principe.

2. Faisabilité du projet de recherche

Outre l'intérêt de l'étudiant pour un thème, les critères de choix d'un objet ont essentiellement trait à la faisabilité du projet de recherche : connaissances déjà acquises par l'étudiant ; existence d'une littérature scientifique de référence ; maîtrise possible des méthodes d'investigation pour aborder la problématique ; accessibilité des sources documentaires et/ou des données empiriques ; nouveauté du thème ou du problème traité, ou du moins originalité de la manière de le traiter.

L'étudiant peut soit traiter un problème dans le cadre d'un projet de recherche déjà existant au sein d'une équipe, soit définir un objet de recherche de



manière autonome, pour autant qu'il corresponde à un champ de compétence d'un enseignant de la Section.

3. Appropriation des connaissances théoriques et empiriques pertinentes

Toute production de connaissance se réalise à partir des connaissances déjà construites. La recherche méthodique de documents scientifiques existants dans le domaine abordé dans le mémoire et la lecture et présentation d'une littérature de référence constituent un volet essentiel d'un travail de mémoire. C'est à partir de l'appropriation des connaissances existantes et en référence à des modèles théoriques existants que se construit le cadre conceptuel et théorique qui permet de formuler des hypothèses ou questions de recherche.

4. Explicitation et justification des démarches méthodologiques

L'enjeu de cette dimension est central puisqu'il s'agit de construire le geste fondamental de la recherche : fonder aussi sûrement que possible ce que l'on affirme, le rendre accessible à d'autres et en montrer les conditions de validité en explicitant le mode de production. Autrement dit, l'étudiant doit tenter de constituer la problématique analysée en objet de recherche (mise à distance de l'objet), d'objectiver le processus de recherche et de le rendre explicite pour d'autres.

Soulignons-le, il ne s'agit aucunement de définir un catalogue de méthodes acceptables. Celles en vigueur dans les différents champs et disciplines représentés en sciences de l'éducation constituent la référence et c'est à ce niveau notamment que se situe la reconnaissance sans réserve des différentes démarches de recherche existantes dans l'institution. L'essentiel pourtant : dans le mémoire il s'agit de recherche, et la méthode en est sa pierre angulaire.

5. Ecriture pour un destinataire de spécialistes et/ou de personnes intéressées

Initier les étudiants à la recherche signifie également leur donner accès aux formes d'écriture – aux genres – pratiquées dans les différentes disciplines. Ceci concerne aussi bien la structure du texte, le mode d'énonciation par lequel l'énonciateur se situe face à son propre texte, que les techniques utilisées pour donner aux destinataires, sous une forme lisible, toutes les informations nécessaires en vue d'une lecture critique.

Formellement, le mémoire est un écrit relativement long, de quelque soixante à cent pages (voir plus s'il est réalisé à deux ou à trois) d'environ 2 500 à 3 000 signes. Il rend compte de la recherche effectuée de façon rigoureuse et selon les pratiques de production universitaire.

Des indications complémentaires sont fournies sur les modalités d'accompagnement (commission d'encadrement et séminaire de préparation au mémoire notamment) et d'évaluation des mémoires, qu'un règlement interne formalise. La commission de mémoire (3 à 5 membres) réunit des personnes ressources auxquelles l'étudiant peut se référer pour aborder des problèmes qui relèvent de leurs compétences. Elles préfigurent les destinataires du mémoire, matérialisant pour ainsi dire la communauté scientifique et le public de personnes intéressées auxquelles le texte est destiné.



A l'heure des restructurations découlant du processus de Bologne, ces principes ont à nouveau fait l'objet d'une consultation au sein de la Section⁶ et ont été approuvés quasiment tels quels par les formateurs et instances universitaires concernés. Il y a donc unanimité quant à la définition du mémoire comme d'une recherche académique visant une première initiation à la recherche grandeur nature telle quelle est diversement pratiquée à l'université ; un mémoire qui propose ainsi une formation à et par la recherche pour toutes les mentions délivrées, même celles qui ont aussi une vocation clairement professionnalisante, à l'instar de la LME.

Comment ces principes se concrétisent-ils ?

Etat des lieux des pratiques effectives

Plusieurs enquêtes, expertises et réflexions ont été menées ces dernières années dans et sur la Section pour mieux connaître les conditions de réalisation des mémoires (toutes mentions confondues) et les productions intellectuelles qui en résultent ; autrement dit, pour cerner la manière dont les principes énoncés s'actualisent dans les pratiques. Tout en contribuant à la connaissance des sciences de l'éducation dans leurs dimensions à la fois scientifiques et formatives, ces travaux permettent également de repérer d'éventuels problèmes ou contradictions entre visées et pratiques, pour tenter de les dépasser. Ils ont ainsi aussi pour ambition de contribuer à l'amélioration des cursus de formation et des modalités d'encadrement des mémoires. La préoccupation de réduire le taux important d'abandons et d'échecs est à l'origine également d'une des enquêtes, l'impression prévalant alors qu'un nombre substantiel d'étudiants n'achèvent pas leurs études faute d'être à même de finaliser leur mémoire.

Ces travaux recourent à des démarches diverses : entretiens et/ou questionnaires auprès des formateurs et instances universitaires, des étudiants et des licenciés⁷ ; analyse de contenu des résumés, ou d'un échantillon significatif de mémoires⁸ ; analyse de contenu des projets de mémoire (que les étudiants doivent rendre dans le cadre des séminaires de préparation au mémoire)⁹ ; analyse factorielle de la « valeur faciale »

6. Cette seconde consultation, menée au printemps 2004, a révélé la nécessité de mieux connaître les productions intellectuelles effectives. Un mandat a donc été confié à deux assistants, Pierre Escofet et Denise Morin, pour en rendre compte moyennant l'étude empirique des mémoires eux-mêmes (analyse des thèmes, domaines et démarches privilégiés, directeurs choisis, profils des auteurs, etc.). A l'heure où je finalise cet article, cette recherche n'est pas terminée mais de premières données sont accessibles et seront par endroit évoquées ici.

7. Allal & collaborateurs, 2001 ; Cros, Martinand & Paquay, 2001 ; De Jonckeeere, Dumont & Stahl (2003 ; De Ketele, Reuter & Tardif, 20000). J'ai moi-même procédé à de tels entretiens dans le cadre des consultations précitées.

8. De Jonckeeere et al. (2003) pour les résumés ; Escofet et Morin pour l'étude des mémoires eux-mêmes, second volet de leur mandat en cours et dont nous n'avons à ce jour pas les résultats.



des mémoires (titres, thèmes, directeurs, caractéristiques de l'auteur, nombre de pages)¹⁰. Nous nous basons ici sur l'ensemble de cette documentation, tout en nous référant plus particulièrement aux deux investigations les plus récentes et les plus approfondies (De Jonckeeere, Dumont & Stahl, 2003 ; Escofet & Morin, 2004)¹¹.

Par delà la diversité des points de vue et démarches privilégiées et, par tant, des analyses proposées, leurs auteurs débouchent sur un certain nombre de conclusions similaires, dont nous ne pointons ici que les plus significatives pour notre réflexion. Deux questions cruciales centreront notre attention. De par son exigence (notamment scientifique), le mémoire est-il à l'origine du taux important d'échecs et d'abandons en SSED ? Quelles sont les thématiques, domaines et démarches privilégiés ? Ces deux questions seront traitées successivement puis discutées, sur la base également des discours tenus par les étudiants et formateurs universitaires sur les conditions de réalisation et d'accompagnement des mémoires.

Des exigences dissuasives ?

L'enquête de De Jonckeeere *et al.* (2003) infirme en premier lieu l'hypothèse répandue dans la Section, qu'un nombre substantiel d'étudiants abandonnent leurs études en fin de 2^{ème} cycle, soit à l'heure de réaliser leur mémoire. Autrement dit, ce ne sont pas les exigences du mémoire qui occasionnent un taux important d'échecs ou d'abandons, ces derniers survenant pour l'essentiel au début des études¹² (1% seulement à la fin du 2^{ème} cycle, soit au niveau du mémoire). Et ce taux d'échecs ou d'abandons dans l'ensemble du parcours s'est sensiblement réduit ces dernières

9. Cette réflexion s'effectue par certains enseignants en charge des séminaires de préparation au mémoire dans le cadre de leur pratique pédagogique. Je fonde ma propre analyse sur les 161 projets de mémoire que j'ai « encadrés » depuis 1997 dans le contexte précisé de ces séminaires.

10. Escofet & Morin, 2004.

11. Qui sont aussi les seules directement accessibles, les autres constituant de fait surtout une littérature à usage interne.

L'enquête de De Jonckeeere *et al.* (2003) procède par a) questionnaire à l'intention de deux volées complètes d'étudiants (ceux entrés en 1995 et en 1996, soit 611 personnes). En 2003, 216 d'entre eux ont obtenu la licence, ce qui présuppose la réalisation du mémoire, 343 ayant abandonné ou échoué et 52 étant encore immatriculés; b) des entretiens ciblés d'étudiants et de formateurs c) une analyse documentaire d'un « fichier de mémorants » (échantillon aléatoire de 101 étudiants ayant soutenu leur mémoire entre 1999 et 2002).

Celle de Escofet et Morin (2004) recourt dans sa première phase à des analyses factorielles des titres des 639 mémoires soutenus entre 1999 et 2003 (étude des domaines, disciplines, démarches à partir des titres, répartition des directeurs, nombre de pages). Nous n'avons entre les mains que ces tableaux.

12. 85% des abandons surviennent pendant la première année du tronc commun, 14% après voir réussi le tronc commun (De Jonckeeere *et al.*, 2003, p. 24). « L'abandon ou l'échec est lié au sexe, à la nationalité et à l'âge au moment de l'inscription: les femmes, les Suisses, les personnes inscrites avant 25 ans sont proportionnellement plus nombreux à réussir la licence » (p. 67).



années (de 56% à 18%, entre l'ancien et le nouveau plan d'études), quand bien même les exigences, entre autres au niveau du mémoire, sont restées similaires. Diverses raisons sont susceptibles d'expliquer cette réduction. L'une des plus importantes réside précisément dans le fait que la Section assume désormais la formation des enseignants primaires, dont elle prend en charge la formation initiale et pour lesquels elle a aménagé ses programmes et modalités d'encadrement. Comme l'explicitent les auteurs (De Jonckeele et al., 2003, p. 5), les étudiants de la LME¹³ constituent de fait une population estudiantine qui réunit certaines caractéristiques spécifiques, celles précisément qui participent des facteurs favorisant la réussite des études : population relativement jeune (souvent sans responsabilité familiale ou professionnelle), en formation initiale, bénéficiant d'un emploi assuré après la formation, à laquelle ils doivent consacrer un plein temps (de par les contraintes des plans d'études). La durée moyenne des études pour obtenir la licence des étudiants LME est aussi légèrement plus réduite (4.56 années) que celle des étudiants des autres mentions (formation d'adultes : 4.67 ; recherche et intervention : 5.23) (p. 16). Le temps dédié au mémoire est très variable, oscillant, à en croire les étudiants interrogés, entre 2 et 30 mois (moyenne 13 mois, à raison d'un peu plus de 13 jours en moyenne par mois, soit quelque 170 jours) (p. 50). Précisons que le mémoire constitue aujourd'hui l'équivalent de 18 crédits (l'ensemble de la formation équivalant à 240 crédits ECTS, le mémoire en constitue donc le 13,3%). Autrement dit, plus que les exigences du mémoire, ce sont les conditions d'études et d'encadrement – au niveau du mémoire comme de l'ensemble du parcours de formation – qui déterminent le taux de réussite et la durée des études.

Quelques caractéristiques des productions intellectuelles : thématiques, domaines et démarches

Les rapports montrent la large palette des thématiques abordées, des domaines concernés, des démarches employées. Cette diversité, pour laquelle plaident les documents d'orientation de la Section, se voit donc confirmée dans les pratiques¹⁴. Certes, des prépondérances se dégagent, que les rapports ont décelé à travers l'étude des titres ou des résumés des mémoires, des projets de mémoire, des directeurs choisis.

Au niveau des thématiques et terrains étudiés, évoquons le fait que même au-delà de la mention enseignement, l'attention porte majoritairement sur des questions pédagogiques d'actualité et chargées socialement¹⁵

13. Qui correspondent donc aux candidats à l'enseignement primaire en formation.

14. Cette diversité se donne d'ailleurs également à lire dans les genres et styles de mémoire, ainsi que leur longueur, seule étudiée à ce jour. Voici comment se répartissent les 639 mémoires soutenus entre 1999 et 2003: 8,5% moins de 90 pages; 13,6%: entre 90 et 109; 18% entre 110 et 129; 11,7% entre 130 et 149; 23,% plus de 150 pages; 24,6 pas d'informations (Escofet & Morin, 2004, tableau 9).



concernant l'école publique (surtout genevoise) et plus particulièrement le réseau primaire, tous degrés confondus. Les disciplines scolaires font l'objet d'une attention particulière (avec certaines dominantes, notamment le français) mais pas nécessairement d'un point de vue didactique¹⁶.

S'agissant des domaines et disciplines de référence, si tous les mémoires relèvent clairement des sciences de l'éducation, la référence aux disciplines contributives apparaît rarement dans les titres. Parmi ceux qui l'expriment, mentionnons une prépondérance pour la psychologie, puis l'histoire, et finalement la sociologie. Le choix des directeurs illustre également clairement ces tendances, aussi bien au niveau des thèmes que des disciplines de référence¹⁷.

Concernant les approches et méthodologies employées, tous les rapports montrent que les démarches qualitatives priment largement (sur les démarches quantitatives), et en leur sein, les investigations auprès des acteurs (par entretiens et/ou questionnaires), qui débouchent principalement sur l'étude des représentations. Les études au cadre de validité limitée à la recherche elle-même sont les plus courantes¹⁸. Les contrastes entre les données issues des questionnaires auprès des étudiants et celles découlant de l'analyse de contenu des titres ou des résumés des mémoires sont intéressantes. L'une des plus significatives à nos yeux réside dans le cadre de validité des résultats issus de la recherche, un

15. Parmi les thématiques privilégiées, évoquons: les enjeux relationnels, interculturels, de gestion de classe, les pratiques d'évaluation, les difficultés d'apprentissage, des enjeux divers relatifs aux professionnels de l'éducation, enseignants, formateurs, éducateurs etc.

16. Dans la droite ligne d'ailleurs des travaux conduits de longue date dans l'institution, déjà avant qu'elle ne devienne la 7^{ème} Faculté de l'Université de Genève. Les mémoires de la Licence mention Formateurs d'adultes, eux, concernent un spectre plus large d'institutions et de professionnels de la formation.

17. Sur les 639 titres répertoriés entre 1999 et 2003, 85,1% n'évoquent aucune discipline contributive des sciences de l'éducation (seuls 95 y réfèrent dans le titre: psychologie: 51; histoire: 23; sociologie: 14; autres: 7); 43 (6.7%) évoquent par ailleurs une dimension didactique (Escofet & Morin, 2004, tableau 17).

Les choix des directeurs s'effectuent par les étudiants, en fonction de critères de compétences dans le domaine et certainement aussi d'affinités. Les domaines les plus prisés de ce point de vue sont, par ordre décroissant, l'interculturel, l'estime de soi, les dimensions relationnelles, la pédagogie (ces dénominations des domaines résultent d'une interprétation générique).

18. Pour De Jonckee et al, auxquelles nous nous référons ici, l'«étude de cas» est définie comme «une étude plutôt descriptive, portant sur un petit nombre de cas et qui ne permet pas de généralisation»; par contraste à l'«enquête empirique» qui propose «une vérification d'hypothèses ou de réponses à des questions précises au travers de données de terrain. La dimension de l'étude permet une certaine généralisation» (2003, p. 51). Les premiers résultats de l'enquête de Escofet et Morin confirment ces tendances et en affinent la description (2004, tableau 16) en dégageant également la variable genre.

19. Contraste qui apparaît particulièrement clairement dans l'étude de De Jonckee et al (2003, pp. 51-52). Le résultat de l'analyse des résumés de mémoire par ces auteurs aboutit à 60% d'études de cas et 13% de recherche empirique, proportion qui s'inverse dans le discours des étudiants: 45% d'enquête empirique contre 24 % d'études de cas.



cadre de validité que les étudiants considèrent couramment comme bien plus large (voire même généralisable) que les directeurs ou auteurs des études ici citées¹⁹.

Discussion

Des études plus approfondies dans les contenus des mémoires eux-mêmes sont évidemment nécessaires pour affiner l'analyse en cernant, au-delà des titres, des résumés et des problématiques énoncées dans les projets ou en réponse aux enquêtes, si ces tendances se confirment dans les productions intellectuelles et comment elles s'y actualisent²⁰. Ces premiers résultats nous semblent néanmoins déjà significatifs et permettent quelques premières réflexions ; celles-ci concernent surtout la question sensible de la nature des exigences relatives aux mémoires.

Des mémoires au plus près de l'expérience vécue ?

Le fait même que dominait l'idée que le mémoire de par son exigence était la première cause d'échecs et d'abandons illustre l'ambivalence à l'égard de ces exigences. Quand bien même les données statistiques l'ont formellement infirmée, cette idée semble d'ailleurs perdurer et justifie, dans les faits, certaines tolérances quant à la qualité, scientifique en particulier, des mémoires. Autrement dit, l'unanimité quant aux principes édictés ne signifie pas unanimité quant à la nature des exigences, notamment scientifiques. Aussi, il est plus juste de présenter ces principes comme un vecteur vers lequel tendre ; et il nous semble que c'est à ce titre qu'ils font l'unanimité auprès des formateurs et instances universitaires, conscients que les pratiques de recherche (pas seulement estudiantines d'ailleurs) ne correspondent pas toujours à de tels principes.

La grande disparité dans la qualité des mémoires est d'ailleurs pointée dans certains rapports internes. Suggestion est faite d'élaborer des critères d'évaluation²¹ (à l'exemple de ceux fournis pour l'expertise d'articles et manuscrits) pour clarifier les exigences, harmoniser les critères d'évaluation, contribuer à la qualité des travaux. La finalisation du mémoire dans des délais raisonnables et la qualité de ce dernier étant largement redevables – outre du profil de la population estudiantine et des conditions d'études – des compétences acquises antérieurement par l'étudiant et des conditions d'encadrement pour leur mémoire (Préjent,

20. On pourrait s'inspirer pour ce faire des travaux d'histoire et de sociologie des sciences ayant à cœur de cerner les pratiques effectives de production intellectuelle, leurs logiques assertiques et modes d'intelligibilité ; à l'exemple (en sciences de l'éducation) des travaux de Schriewer (notamment 1998) comparant la structuration du discours pédagogique dans différentes contrées, sur la base d'une analyse des citations, pour reconstituer leurs espaces intellectuels et filiations cognitives. Pour les mémoires, voir Guigue-Durning (1995), se référant à la sémiotique et à la sociologie de la connaissance pour analyser l'usage des apports théorique et les stratégies de recherche et d'exposition.

21. Même si l'on sait que ceux-ci font également l'objet d'interprétations très diverses.



2001), c'est aussi à ce niveau que la Section s'attache à œuvrer pour permettre la réalisation d'un mémoire conforme aux principes énoncés dans les délais d'études impartis²².

Les thématiques privilégiées reflètent la diversité mais aussi les tendances existantes au sein de la Section, surtout, évidemment, au niveau des enseignements proposés, couramment à l'origine d'une idée pour un mémoire. Les prépondérances pointées concernent des thématiques que l'on pourrait appeler « de proximité », pour l'essentiel articulées aux préoccupations actuelles des étudiants et à leurs champs professionnels de référence. Ce sont donc des mémoires qui ont pour objet des pratiques sociales et réfèrent explicitement pour nombre d'entre eux à des champs professionnels. Il ne s'agit pas pour autant de mémoires professionnels, qualificatif qui laisse supposer que la dimension professionnelle ou praxéologique est principale, ou, pour le dire autrement, que les critères de pertinence sociale et professionnelle priment sur les critères de pertinence scientifique, ce qui n'est nullement le cas, tout du moins au niveau des principes édictés dans les documents d'orientation du « Mémoire SSED ». Nous y reviendrons.

S'agissant des domaines et approches (notamment disciplinaires), les prépondérances renforcent semble-t-il celles des cursus de la Section. Les approches clairement disciplinaires sont peu courantes et rarement « revendiquées » dans les titres. La dimension inter- ou pluridisciplinaire l'est davantage, mais toujours dans une proportion très réduite. Elle est certes présente dans les projets et les mémoires eux-mêmes, mais selon des modalités contrastées, qui, d'après nous, correspondent moins à une pluridisciplinarité – au sens où ce sont plusieurs approches disciplinaires qui sont invoquées –, qu'à une posture que l'on pourrait qualifier d'a-disciplinaire, autrement dit, ne tenant pas compte des points de vue disciplinaires²³.

Concernant les démarches et méthodes retenues, la forte dominance des entretiens ou des démarches donnant à entendre la voix des praticiens et autres protagonistes des champs professionnels de référence est en congruence avec les remarques ci-dessus, quant aux thématiques privilégiées, qui se veulent en proximité avec les acteurs sociaux, auxquels s'identifient les étudiants ou dont ils se pensent les échos. Mais ces tendances montrent aussi des choix par défaut ; celles requérant apparemment²⁴

22. Tout en optant maintenant pour que le master soit la fin « normale » des études, la Section souhaite éviter que les remaniements découlant du processus de Bologne n'allongent trop ces études.

23. Ce que montrent particulièrement bien les bibliographies, juxtaposant couramment des références d'horizons divers, parfois en une sorte d'inventaire à la Prévert, où la dimension thématique prime largement sur la dimension disciplinaire, qui ne semble pas un critère déterminant ni de choix des ouvrages ni de leur classification.

24. Comme le montre si finement Bourdieu dans son chapitre « Comprendre » de *La misère du monde* (1993, pp. 903-939).



moins de technicité étant privilégiées. Les lacunes dans la formation méthodologique sont d'ailleurs couramment évoquées par les personnes interrogées à ce propos²⁵. Pour des raisons également liées aux conditions de réalisation des mémoires (notamment par le fait que ce travail s'inscrit rarement dans une équipe de recherche²⁶), les instruments méthodologiques exigeants en ressources temporelles et financières sont délaissés.

Des mémoires comme espaces d'horizons possibles déliés des contingences immédiates

La richesse des thématiques, domaines et approches privilégiés dans les mémoires SSEED est évidente. Elle pourrait assurément l'être davantage, tant les horizons de possibles et les bénéfiques de telles explorations sont étendus. Les tendances pointées montrent clairement la propension des étudiants à privilégier ce qui semble plus accessible et qui relève d'une proximité immédiate, au plus proche du « vécu » des acteurs, vécu que l'on pense être d'autant mieux à même de restituer dans son authenticité et sa « spécificité irréductible »²⁷ qu'il ne fait pas l'objet d'une analyse objectivante, soupçonnée de le dénaturer, au risque évidemment de ne pas dépasser le sens commun. Elles montrent aussi une propension à privilégier des investigations orientées par des questions praxéologiques auxquelles des réponses pratiques sont attendues, pour développer des savoirs-faire directement utilisables. C'est le cas également dans d'autres contextes de formation (ainsi que le montrent notamment Cros, 1993 ; Guigue-Durning, 1995 ; Hensler, 1993, 2001 ; Keiner, 1999).

Légitime du point de vue des étudiants candidats à l'enseignement, en quête d'une professionnalité qui s'évalue aussi à l'aune de savoir-faire, cette tendance, laissée à elle-même, peut générer des écueils, dont celui

25. Commentaires qui interpellent toute la formation et pas seulement les cours de méthodologie, puisque la préparation au mémoire se réalise déjà dans de multiples autres cours/séminaires, les enseignants-chercheurs étant supposés proposer des contenus en congruence avec les renouvellements scientifiques ; outre les cours de méthodologie, les séminaires de recherche et séminaires préparation au mémoire ont évidemment un rôle particulièrement important dans cette initiation à la recherche.

26. Rares sont les mémoires qui s'inscrivent dans un projet de recherche collectif (par exemple de FNS), dont ils pourraient emprunter le cadre théorique et méthodologique, en apportant de leur côté une contribution ponctuelle à une étape bien délimitée du projet (par exemple sous forme de récolte de données, d'analyses de données disponibles etc.). Certes, les exigences et modalités de travail d'une équipe de chercheurs ne s'accordent pas nécessairement sur celles d'un mémoire. Mais cette situation explique aussi les tendances repérées et la difficulté de souscrire aux critères en usage dans la communauté scientifique. Elle découle aussi de l'idée encore très ancrée dans les esprits (dans plusieurs sciences humaines, au niveau des travaux des étudiants comme des chercheurs), que la qualité d'une recherche découle de son originalité, présupposant un travail en solitaire, qui implique une logique de réinvention amenuisant d'autant le processus de cumulativité, condition de tout approfondissement.

27. J'emprunte cette expression à Guigue-Durning (1995, p. 186) dont le chapitre 9 propose une analyse fine de ce problème.



d'une instrumentalisation des savoirs de la recherche, aux effets pervers connus (voir notamment Perrenoud, 1992) : applicationnisme, réification des savoirs scientifiques, mise au ban des investigations sans incidences praxéologiques directes. Soit, des écueils en contradiction avec le défi posé par le transfert de la formation des enseignants dans le réseau des hautes écoles, visant une professionnalisation moyennant un nouveau rapport aux savoirs (aussi bien dans la construction de savoirs de la pratique, qu'un nouveau rapport aux savoirs issus des sciences humaines et sociales) (CDIP, 1993 ; Kybuz-Graber, Trachsler, Zutavern, 2000). Qualifier le mémoire de professionnel peut contribuer à renforcer cette tendance, tout du moins si ce qualificatif présuppose une prédélimitation en termes de proximité des champs d'études possibles, des terrains investigués voire des démarches utilisées ; et si ce qualificatif présuppose que les critères d'appréciation du mémoire résident dans les compétences professionnelles appréciées à l'aune principal des savoir-faire construits²⁸. Comme le démontre Hensler (2001),

« À trop vouloir se centrer sur le développement de compétences et de savoir-faire contextualisés, on en vient à occulter aux yeux des étudiants l'existence même des savoirs de recherche issus des sciences de l'éducation. [...] De plus, le discours sur les compétences, quelles que soient les intentions de ses promoteurs, tend à renforcer la vision instrumentale et utilitariste des savoirs dans une culture déjà très marquée par le pragmatisme. Dans un tel contexte, une forte proportion d'étudiants en formation s'intéressent davantage à développer des savoir-faire directement utilisables dans l'action qu'à la maîtrise de connaissances nécessaires pour développer des compétences plus complexes et acquérir une compréhension élargie des défis et enjeux de la profession enseignante » (pp. 26 et 5-6).

Le mémoire de fin d'études d'une formation de niveau tertiaire, fût-elle professionnalisante, constitue assurément l'espace social et cognitif privilégié pour un rapport aux savoirs plus ouvert, conférant une place pour des savoirs en construction, adossés aux sciences sociales (Perrenoud, 2004), éprouvés dans leur conditions d'énonciation et leurs horizons de possibles, et où s'autorise, momentanément, une pensée déliée d'une instrumentalisation trop restreinte. Toute construction de connaissances, en sciences de l'éducation comme dans tout autre champ disciplinaire, suppose une suspension partielle et momentanée de l'action et des impératifs praxéologiques, au profit d'une appréhension visant une distanciation « objectivante » des phénomènes traités privilégiant études empiriques,

28. Nous estimons ainsi qu'il n'est pas judicieux d'apposer le qualificatif « professionnel » au mémoire de fin d'étude. Opinion que partage Guigue-Durning mais en proposant alors une autre typologie (1995, p. 10), distinguant les mémoires portés par un projet cognitif de ceux qui font référence à des pratiques et acteurs sociaux, typologie qui ne nous semble pas non plus convaincante: une recherche portée par un projet cognitif peut avoir pour objet des pratiques sociales et s'inscrire en référence à des champs professionnels sans nécessairement être professionnelle et avoir pour fin une dimension praxéologique. Ceci s'applique aussi bien aux mémoires qu'aux recherches conduites par les scientifiques et universitaires, en sciences de l'éducation comme dans toutes les autres disciplines.



approfondissements théoriques, analyses critiques ; même la « recherche-action » et la « recherche-innovation », nécessairement sous-tendues par de la recherche fondamentale (distinctions on le sait discutées), présupposent, bien sûr à des degrés différents, une telle posture. Et c'est à cette condition, certes exigeante, que les investigations menées peuvent enrichir l'appréhension des pratiques éducatives, et, à terme, en permettre le renouvellement, notamment avec et par ses professionnels eux-mêmes (Crahay, 2002). Des professionnels idéalement accoutumés à une telle posture à l'aube déjà de leur vie professionnelle, parce que l'ensemble de leur formation et surtout le mémoire de fin d'études les y a déjà initiés.

Les mémoires comme miroirs...

De la recherche conduite en sciences de l'éducation...

Ne nous y trompons pas : les tendances repérées ne sont nullement spécifiques aux « Mémoires SSED » (ou d'autres formations d'enseignants). Elles sont également pointées, mais dans une moindre mesure, dans les thèses en sciences de l'éducation (Criblez, 1998 ; Cusin, Grossenbacher, Vögeli-Montavani, 2001 ; Dumont, Stahl, de Jonckeere, 2003) et plus généralement dans les travaux conduits en sciences de l'éducation, en Suisse (Cusin, Grossenbacher, Vögeli-Montavani, 2001 ; Hofstetter et Scheuwly, 2001) comme en d'autres contrées (Beillerot, 1993 ; Duru-Bellat, 1992 ; Keiner, 1999 ; Lageman, 2000)²⁹. Elles caractérisent également d'autres sciences (sociales), ainsi que le soulignent notamment Bourdieu (1994, 1995) et Pestre (2003). En éducation, à tout le moins, les mémoires reflètent, probablement en un miroir grossissant, des traits qui caractérisent le champ disciplinaire dans son ensemble. Aussi, est-ce au niveau des pratiques scientifiques de l'ensemble de la communauté sciences de l'éducation qu'il convient d'œuvrer, si l'on émettait le souhait de voir se profiler d'autres tendances, au niveau des thématiques, des domaines et des approches privilégiées, des postures énonciatives et du rapport aux savoirs qui s'y construit. Ce d'autant plus si le mémoire de fin d'études constitue, comme c'est le cas en principe dans les institutions du réseau tertiaire, une première, même modeste, socialisation à la recherche dans le champ disciplinaire. Pour le dire autrement, les mémoires proposent une « vitrine » significative de la qualité des formations proposées et du travail des formateurs, incluant leur rapport à la recherche. Et la réflexion s'y rapportant ne saurait être dissociée d'une réflexion sur les finalités et la cohérence du parcours de formation, sur la qualité de l'encadrement, sur les qualifications et cahiers des charges des formateurs, voire sur le champ disciplinaire dans son ensemble.

29. Elles sont parfois même prônées par les politiques officielles (Prost, 2001, OCDE, 1995).



... à l'aune desquels pourrait s'apprécier l'adéquation effective des formations d'enseignants au concept des hautes écoles ?

Relever le pari d'une insertion de la formation des enseignants dans le réseau des hautes écoles – qui se caractérisent précisément par le fait que la recherche y est constitutive de la formation – signifie se donner les moyens d'une réelle initiation à la recherche à travers une formation par la recherche des étudiants, au moins au niveau du mémoire de fin d'études.

Ceci implique d'offrir les garanties d'une véritable « culture de recherche » des institutions de formation – pour reprendre un concept québécois (Hamel & Laroque, 2002) – ayant des implications à de multiples niveaux institutionnels : mandat des institutions de formation, attribution des ressources financières, critères de recrutement et cahier des charges des formateurs, définition des cursus des étudiants. La recherche fait-elle partie du mandat même de l'institution et dans quelle proportion et à quelles fins ? Le cas échéant, quelles sont les conditions générales offertes (ressources financières et humaines, réseaux de communication) pour garantir la réalisation de ce mandat ? Qui sont les personnes mandatées pour assumer cette tâche et quelles sont leurs qualifications et ressources pour ce faire ? Quelle est la place réservée dans les cursus aux apports de la recherche et aux connaissances issues des sciences humaines et sociales ? Les étudiants bénéficient-ils d'une initiation à la recherche ? Chacun de ces niveaux contribue à définir une certaine conception du rapport entre la recherche et la formation, entre la discipline et la profession.

C'est probablement au niveau du formateur d'enseignants que se joue l'un des enjeux-clés du problème, puisque l'on attend couramment de lui qu'il assume le rôle de médiateur entre les savoirs de recherche et les compétences professionnelles (voir à ce propos : Altet, Paquay & Perrenoud, 2002 ; Maradan, 2000). N'est-ce pas pour cette raison qu'ont été institués les formateurs « enseignants-chercheurs » au sein des hautes écoles en charge de la formation des enseignants (à l'exemple des IUFM et des HEP, comme de la LME où tous les formateurs sont concernés puisque tous sont censés être chercheurs) ? Le pari nous semble de taille et mérite qu'on lui octroie l'attention et les conditions adéquates pour le relever : si le formateur « enseignant-chercheur » ne bénéficie en effet pas des conditions satisfaisantes (qualifications, mandat, ressources, réseaux) pour assumer pleinement ce double mandat de chercheur et d'enseignant, de producteur et de transmetteur de savoirs, ne court-il pas le risque de subordonner l'une des deux fonctions à l'autre, tendanciellement la recherche à la formation, celle-ci imposant des pressions en principe incompressibles ?

Pour éviter que les principes généreux à l'origine du transfert des formations d'enseignants dans le réseau des hautes écoles ne soient qu'incantatoires, les conditions me semblent devoir être réellement données aux



institutions et aux formateurs pour assumer pleinement leur mandat, notamment scientifique, afin que les étudiants et futurs enseignants puissent y construire un rapport aux savoirs qui ne soit pas seulement instrumental mais offre un espace social et cognitif où se déploient de nouveaux pensables, de nouveaux possibles.

En ce sens, les mémoires de fin d'études nous semblent constituer un espace privilégié des institutions de formation des enseignants pour relever le pari de leur réelle inclusion dans le réseau tertiaire présupposant une formation à et par la recherche. C'est peut-être à l'aune de ceux-ci que l'on pourrait évaluer, à terme, la qualité de la formation et son adéquation effective au concept des hautes écoles.

Références

- Allal, L. & collaborateurs (2001). *Contribution à l'évaluation de la Licence en Sciences de l'éducation, mention Enseignement : Rapport sur l'expérience de la première volée*. Genève : FPSE.
- Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, Ph. (Ed.) (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Apel, H.-J., Horn, K.-P. & Lundgreen, P. (Ed.) (1999). *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess*. Heilbrunn : Klinkhardt.
- Beillerot, J. (1993). *Les thèses en sciences de l'éducation. Bilan de vingt années d'une discipline, 1969-1989*. Université de Paris X.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (1995). La cause de la science : comment l'histoire sociale des sciences sociales peut servir le progrès de ces sciences. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 106-107, 2-10.
- Bourdieu, P. (Ed.) (1993). *La misère du monde*. Paris : Seuil.
- Bourdoncle, R. (1991 et 1993). La professionnalisation des enseignants. Analyses anglaises et américaines. 1. La fascination des professions. 2. Les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie* 94, 73-92 et 105, 83-119.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots « Professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et Formation*, 35, 117-132.
- Bourdoncle, R. & Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthode de formation. *Revue Française de Pédagogie*, 142, 131-181.
- Carbonneau, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, 33-57.
- Conze, W. & Kocka, J. (1985). *Bildungsbürgertum 19. Jahrhundert*. Stuttgart : Klett-Cotta.
- Crahay, M. (2002). La recherche en éducation : une entreprise d'intelligibilité de faits et de représentations ancrés dans l'histoire sociale. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Ed.). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 253-274). Bruxelles : De Boeck.



- Criblez, L., Hofstetter, R. & Périsset Bagnoud, D. (Ed.) (2000). *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. Berne : Lang.
- Criblez, L. (1998). *Lehrerbildung zwischen Wissenschaftsaspisation und Wissenschaftskritik. Beiträge zur Lehrerbildung*, 16, 177-195.
- Criblez, L. (2000). *Lehrerbildungspolitik – Entwicklungsperspektiven aus internationaler Sicht. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22, 223-244.
- Criblez, L. (2002). *Lehrerbildungsreform, Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft. Entwicklungen in der deutschsprachigen Schweiz seit 1960*. Wabern/Zürich : s.n. (unveröffentlichte Habilitationschrift).
- Cros, F. (Ed.) (1993). *Le mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants. Traces d'un groupe de réflexion*. Académie de Versailles.
- Cros, F., Martinand, J.-L. & Paquay, L. (2001). *Rapport d'évaluation-conseil du programme de la « licence en sciences de l'éducation, mention enseignement »*. Genève : FPSE.
- Cusin, C., Grossenbacher, S. & Vögeli-Montavani, U. (2001). *Teilstudie Erziehungswissenschaften an Schweizer Universitäten (Orientierung, Produktivität und Nachwuchsförderung)*. Aarau : CSRE.
- De Jonckee, S., Dumont, P. & Stahl, A. (2003). *Été 2003 : Arrêt sur image. Abandons et mémoires dans la Section des sciences de l'éducation*. Genève : FPSE.
- De Ketele, J.-M., Reuter, Y. & Tardif, J. (2000). *Rapport d'expertise de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève*. Genève : FPSE.
- Dottrens, R. (1933). *Les études pédagogiques à Genève 1835-1933*. Lausanne : Payot.
- Dumont, P., De Jonckee, S. & Stahl, A. (2003). *Rapport à l'intention de la présidence de la Section des sciences de l'éducation (2^e partie : Thèses)*. Genève : FPSE.
- Duru-Bellat, M. (1992). *Les études universitaires de sciences de l'éducation en France, en 1990 : structures, contenus, public*. Dijon : IREDU (Université de Bourgogne).
- CDIP [Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique] (1993). *Thèses relatives à la promotion des Hautes Ecoles Pédagogiques*. Berne : CDIP/EDK.
- Enzelberger, S. (2001). *Sozialgeschichte des Lehrberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Weinheim : Juventa.
- Escofet, P. & Morin, D. (2004). *Tableaux relatifs au rapport sur les mémoires de licence en sciences de l'éducation (1999-2003)*. Genève : FPSE.
- European Educational Research Journal*, 2002/1. The emergence and development of the sciences of education/educational research in Europe.
[www.triangle.co.uk/eej]
- Guigue-Durning, M. (1995). *Les mémoires en formation. Entre engagement professionnel et construction de savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- Hamel, T. & Larocque, M.-T. (2002). *Observations from Quebec : the emergence of a research culture in education through legitimacy and universitarisation, 1940-2000. European Educational Research Journal*, 1 (1), 99-117.
[www.triangle.co.uk/eej].
- Hensler, H. (2001). *Pour une ouverture de la culture professionnelle aux savoirs de la recherche en éducation : quelles conditions aménager en formation initiale et continue ? Texte d'une intervention au Symposium La place des sciences humaines et sociales dans l'expertise et les savoirs professionnels des enseignants*. Rencontres du Réseau éducation et formation (REF). Montréal : UQAM, avril 2001.



- Hensler, H. (Ed.) (1993). *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* Université de Sherbrooke : CRP.
- Hofstetter, R. & Schneuwly B. (2001). *Les sciences de l'éducation en Suisse. Evolution et perspectives – Educational Sciences in Switzerland – Evolution and Outlooks*. Berne : CEST 2001/6.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2000). L'universitarisation de la formation des enseignants et l'émergence des sciences de l'éducation (1870-1933). In L. Criblez, R. Hofstetter & D. Périsset Bagnoud (Ed.), *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles* (pp. 267-298). Berne : Lang.
- Keiner, E. (1999). *Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Kyburz-Graber, R., Trachsler, E. & Zutavern, M. (2000). *Wissenschaftliche Zentren an den künftigen Pädagogischen Hochschulen der Region EDK-Ost. Schlussbericht der Expertengruppe « Forschung und Entwicklung » EDK-Ost*. Sankt Gallen : EDK-Ost.
- Labaree, D. (1992). Power, knowledge, and the rationalization of teaching : A genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review*, 62, 123-154.
- Lagemann, E.C. (2000). *An Elusive Science. The troubling History of Education Research*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.
- Maradan, O. (2000). Professionnalisation et tertiarisation : pour un développement urgent et cohérent de la fonction « formateur » dans les Hautes écoles pédagogiques. In L. Criblez, R. Hofstetter & D. Périsset Bagnoud (Ed.), *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles* (pp. 391-406). Berne : Lang.
- Moon, B., Vlăsceanu, L. & Barrows, L.C. (Ed.) (2003). *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe : Current Models and New Developments*. Bucharest : UNESCO-CEPES.
- Novoa, A. & Popkewitz, T. (2001). La fabrication de l'enseignant professionnel. La raison du savoir. *Recherche et formation*, 38.
- Novoa, A. (1987). *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII^e-XX^e siècle)*. Lisboa : Instituto Nacional de Investigação Científica.
- OCDE (1995). *La recherche et le développement en matière d'enseignement*. Paris : OCDE.
- Périsset Bagnoud, D. (2003). *Vocation : régent, institutrice. jeux et enjeux autour des Ecoles normales du Valais romand (1846-1994)*. Sion : Cahiers de Vallesia.
- Perrenoud, P. (1992). Formation des maîtres et recherche en éducation : apports respectifs. In F. Audigier & G. Baillat, *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage* (pp. 339-354). Paris : INRP.
- Perrenoud, P. (1996). Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement. *Perspectives*, XXVI, 3, 543-562.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation Permanente*, 160, 35-60.
- Pestre, D. (2003). *Science, argent et politique. Un essai d'interprétation*. Paris : INRA.
- Prégent, R. (2001). *L'encadrement des travaux de mémoire et de thèse*. Québec : Presses internationales.
- Prost, A. (2001). *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche.



- Schriewer, J. (1998). Etudes pluridisciplinaires et réflexions philosophico-herméneutiques : la structuration du discours pédagogique en France et en Allemagne. *Paedagogica Historica. International journal of the history of education*, 57-84.
- Stichweh, R. (1987). Profession und Disziplinen. Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In K. Harney, D. Jütting & B. Koring (Ed.), *Professionalisierung der Erwachsenenbildung* (pp. 210-267). Bern : Lang.
- Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux : perspectives internationales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Tenorth, H.-E. (1989). Versäumte Chancen. Zur Rezeption und Gestalt der empirischen Erziehungswissenschaft der Jahrhundertwende. In P. Zelder, & E. König (Ed.), *Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien. Ansätze, Perspektiven* (pp. 317-344). Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Tenorth, H.-E. (1994). Profession und Disziplin : zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & T. Rauenschenbach (Ed.), *Erziehungswissenschaft : die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (pp. 17-28). München : Juventa.
- Thomas, J. B. (Ed.). (1990). *British Universities and Teacher Education : A Century of Change*. London : Falmer Press.
- Todeschini, M. E. (2003). Teacher Education in Italy : New Trends In B. Moon, L. Vlăsceanu & L.C. Barrows (Ed.), *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe : Current Models and New Developments* (pp. 223-244). Bucharest : UNESCO-CEPES.





Recherches en débat

