

Périsset, D. (2012). L'évaluation des candidat-es à l'enseignement primaire en fin de formation: sens de la mesure. Petit tour d'horizon helvétique. In. R. Etienne & L. Clavier, (Ed.), *Tensions autour de l'évaluation de la formation des enseignants au niveau des acteurs, des dispositifs et des institutions* (pp. 145-164). Paris: L'Harmattan.

L'évaluation des candidat-es à l'enseignement primaire en fin de formation : sens de la mesure. Petit tour d'horizon helvétique

Danièle Périsset, HEP-VS et Université de Genève

Un contexte spécifique : les contraintes du fédéralisme helvétique

L'évaluation finale et certificative des candidats à l'enseignement en fin de formation s'inscrit dans un réseau complexe de tensions et d'interdépendances. Il y a certes l'évaluation des compétences professionnelles. Y réduire l'ensemble des enjeux de l'évaluation certificative qui intervient en fin de formation à l'enseignement revient sans aucun doute à en négliger les composantes sociopolitiques et historico-locales. Si ces dernières ne sont pas explicites, elles existent néanmoins. C'est ce que cet article propose d'investiguer

Pour mémoire, la Suisse est composée de 26 cantons et demi-cantons, soit autant de systèmes éducatifs et il y a presque autant d'instituts de formation des maîtres à l'enseignement aux degrés école maternelle et primaire (élèves de 4 à 12 ans) que de cantons. De fait, la création des HEP a permis de réduire le nombre d'instituts de formation de plus d'une cinquantaine dans les années 1990, à 16 en 2005. Les tendances les plus optimistes annonçaient de nouveaux regroupements et d'autres centralisations. Mais c'est le contraire qui semble se produire. Ainsi, une HEP de Suisse centrale, réunissant les formations de cinq petits cantons et deux demi-cantons, à savoir : Lucerne, Schwyz, Uri, Zoug, Unterwald soit Obwald et Nidwald s'est désunie en 2010. Lucerne et Schwyz faisant désormais bande à part, il y a désormais trois HEP pour ces sept régions faiblement peuplées.

Dans cette Suisse fédéraliste, les exigences sont posées à plusieurs niveaux. Il y a (par ordre hiérarchique descendant) :

1. Des **exigences fédérales**. Des normes sont édictées en matière de forme et de qualité de la formation, en lien avec les exigences internationales et les courants politico-économiques contemporains. Le système fédéral fait que ces exigences ne peuvent pas être contraignantes. Cependant, la procédure dite *de reconnaissance CDIP (1)* oblige les cantons à se soumettre à ces normes afin que les diplômes, délivrés par chaque canton, soient reconnus dans les autres cantons.
2. Des **exigences politiques cantonales ou régionales** en termes d'adéquation à une orientation donnée, à un terrain spécifique, à des caractéristiques sociopolitiques cantonales. Les instituts de formation étant cantonaux (ou régionaux, soit sous l'égide de 2 ou 3 cantons qui collaborent), ils sont placés sous la tutelle des gouvernements cantonaux.
3. Des **exigences institutionnelles** qui doivent à la fois tenir compte :
 - a. des exigences fédérales (pour la Suisse)
 - b. des exigences régionales (cantonales)

1 CDIP : *Conférence des Directeurs de l'Instruction publique* qui regroupe tous les chefs de Département de l'instruction publique des cantons suisses (soit les ministres cantonaux).

Périsset, D. (2012). L'évaluation des candidat-es à l'enseignement primaire en fin de formation: sens de la mesure. Petit tour d'horizon helvétique. In. R. Etienne & L. Clavier, (Ed.), *Tensions autour de l'évaluation de la formation des enseignants au niveau des acteurs, des dispositifs et des institutions* (pp. 145-164). Paris: L'Harmattan.

- c. des exigences pragmatiques du quotidien de la formation, des formateurs, des étudiants², des enseignants du terrain concernés
- 4. Des exigences institutionnelles qui doivent aussi permettre aux *formateurs*
 - a. de s'y retrouver et de pouvoir travailler dans le respect de leur éthique de la construction du développement professionnel pour les futurs enseignants,
 - b. tout en respectant les règles imposées par les exigences fédérales mais aussi cantonales,
 - c. et en composant avec les étudiants, leurs exigences, celles du terrain avec lequel les formateurs en institution collaborent dans les dispositifs d'alternance.

L'intention déclarée au niveau politique fédéral

L'ouverture des HEP en Suisse à la fin des années 1990 a résulté d'un besoin (ressenti à l'international) de tertiarisation des formations à l'enseignement, jusque-là principalement consignées en Suisse au degré secondaire (Ecoles normales traditionnelles, voir Périsset, 2003). Les arguments fondant la création des Hautes écoles pédagogiques ont une orientation clairement *professionnalisante* (et donc centrée essentiellement sur la pratique professionnelle et le terrain) plutôt que *théorique* (l'option *Université* a clairement été rejetée par tous les cantons à l'exception de Genève). Ils affirment qu'il s'agit d'une «promotion d'institutions de formation de maîtres au rang de hautes écoles pédagogiques [... fondée] essentiellement sur le changement des demandes formulées à l'égard de l'enseignement scolaire proprement dit, ainsi que sur la nécessité d'une professionnalisation du métier d'enseignant, celle-ci étant liée elle-même à l'exigence d'une amélioration qualitative de l'école» (CDIP, 1993, p. 36).

Cette déclaration est reprise 15 ans plus tard dans un nouveau dossier de la CDIP à propos de la profession enseignante. Pour la plus haute instance politique, la tertiarisation va améliorer significativement la qualité de l'école à travers le recours systématique à la science et aux normes professionnelles (standards et compétences):

La tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants a impliqué une nouvelle conception de celle-ci au sein des hautes écoles pédagogiques. La formation initiale et continue ont été modularisée et axée sur des standards et compétences professionnels. Elle s'accomplit sur une base scientifique, en se fondant sur des théories scientifiques et en transmettant des connaissances sur des méthodes scientifiques. La part de la formation à la pratique professionnelle a été élargie et les praticiennes et praticiens formateurs ont suivi une formation spécifique pour assumer cette fonction. Les hautes écoles pédagogiques mènent des projets de recherche appliquée et de développement et proposent différentes prestations (en particulier dans les domaines de la formation continue et de l'évaluation). Dans l'ensemble, la plupart de ces activités sont soumises à

² Bien que les candidates à l'enseignement et les étudiantes soient plus nombreuses que les candidats et étudiants dans ces instituts, la forme masculine générique est utilisée afin de ne pas alourdir le texte. Ceci également lorsque nous parlons des enseignantes et des enseignants, etc.

Périsset, D. (2012). L'évaluation des candidat-es à l'enseignement primaire en fin de formation: sens de la mesure. Petit tour d'horizon helvétique. In: R. Etienne & L. Clavier, (Ed.), *Tensions autour de l'évaluation de la formation des enseignants au niveau des acteurs, des dispositifs et des institutions* (pp. 145-164). Paris: L'Harmattan.

une assurance qualité et à une évaluation régulière. [...] Pour l'heure, une analyse, scientifiquement fondée, de l'efficacité des nouvelles formations en haute école pédagogique ne peut encore se faire; on peut toutefois partir du principe d'une amélioration de la qualité de la formation par rapport à celles effectuées dans les anciennes Ecoles normales (CDIP, 2008, pp. 22-23)

En Suisse, au niveau fédéral et en accord avec le courant international post-bureaucratique (Maroy, 2005), on parle désormais d'une adaptation de la formation à la *forme tertiaire de la professionnalisation*, en référence à des exigences qui renvoient aux « principes directeurs d'une professionnalisation pédagogique » (Forneck, 2010, p. 4) et en réponse aux

standards d'une institution tertiaire aux questions concernant l'éthique professionnelle, les expériences personnelles pertinentes pour la profession, l'aptitude, les connaissances professionnelles relatives à l'apprentissage et au développement, la logique liée à la pratique, l'acquisition de compétences professionnelles, l'action adaptée à un rôle particulier, le développement de la qualité de l'établissement et de sa propre organisation (Forneck, 2010, p. 4).

La gouvernance est définie en tant que pilotage et coordination (ou encore direction)

en gérant les interdépendances entre les acteurs (en règle générale collectifs). Le pilotage et la coordination reposent sur des mécanismes de contrôle institutionnalisés qui permettent de guider le comportement des acteurs. En règle générale, il s'agit de la combinaison de différents mécanismes de contrôle (marché, hiérarchie, règle de la majorité, négociation) [...] (Bucher, Leder *et al.*, 2010).

Les textes sont explicites : il y a, de la part des instances fédérales, une envie déclarée de centralisation (que fonde légalement le concordat HarmoS entré en vigueur en août 2009) et d'unification des procédures cantonales. Une volonté d'atteindre une certaine efficacité, mesurable et contrôlée, est clairement annoncée dans les documents issus de la CDIP : pilotage, réseaux, perméabilité et assurance qualité,... Ces grands thèmes, parmi d'autres, sont empruntés à l'économie et à l'industrie ; ils s'appliquent donc aux institutions gérées désormais, du moins est-ce souhaité, de manière homogène selon les nouveaux modes de régulation (Maroy, 2005 ; Dupriez *et al.*, 2008).

Une réalité aux accents cantonaux

La réalité est pourtant bien différente puisque les HEP, soumises à la législation de chaque canton souverain en la matière, sont libres d'organiser leur curriculum (qui doit bien sûr être validé par les autorités cantonales). Les structures institutionnelles sont quelque peu harmonisées sur le plan fédéral : pour les diplômées et diplômés puissent enseigner dans d'autres cantons suisses, les instituts de formation doivent répondre aux exigences fixées par la Conférence des Directeurs de l'Instruction publique (CDIP), exigences qui sont détaillées dans le « Règlement de reconnaissance » intercantonal des titres délivrés, et obtenir ledit label. Une étude exploratoire relative à l'établissement d'un monitoring des formations à l'enseignement au niveau suisse (Lehmann *et al.*, 2007) a cependant montré combien la diversité des pratiques rendait les comparaisons difficiles, à tous niveaux

Périsset, D. (2012). L'évaluation des candidat-es à l'enseignement primaire en fin de formation: sens de la mesure. Petit tour d'horizon helvétique. In. R. Etienne & L. Clavier, (Ed.), *Tensions autour de l'évaluation de la formation des enseignants au niveau des acteurs, des dispositifs et des institutions* (pp. 145-164). Paris: L'Harmattan.

(comptables, statistiques et dispositifs pédagogiques) tant sont multiples et incompatibles les interprétations des directives faites par les institutions.

De fait, chaque institut de formation a le souci d'obtenir ce sésame intercantonal qu'est la « Reconnaissance CDIP ». Pour y accéder, les instituts de formation ont donc soigné leurs procédures de qualification professionnelle. Ils les ont alignées tant que faire se peut sur les exigences CDIP. La norme pour les titres autorisant à enseigner en Suisse, à ce jour, est donc :

- Bachelor HEP ou titre jugé équivalent pour l'enseignement dans les degrés de l'école enfantine et de l'école primaire.
- *NB : Par décision cantonale pour le canton de Genève uniquement, bachelor universitaire + une année de Master (l'année Master donnant accès à la titularisation dans le canton).*
- Bachelor disciplinaire à l'Université + Master professionnel pour le degré secondaire 1 (toute la Suisse).
- Master disciplinaire à l'Université + Master professionnel pour le degré secondaire 2 (toute la Suisse).
- *NB : Certaines universités de Suisse alémanique proposent déjà lors des études disciplinaires des cours de pédagogie qui sont reconnus ensuite pour la formation professionnelle (enseignement aux degrés secondaires 1 et 2).*

Ce cadre devant être respecté, les institutions ont mis en place des procédures d'évaluation certificatives variables et adaptées à leur culture régionale spécifique.

Petit tour d'horizon des usages en vigueur dans les instituts de formation de Suisse romande en matière d'évaluation certificative pour l'enseignement aux degrés élémentaires et moyen (4 -12 ans)

Comment donc les cantons réalisent-ils le défi d'allier à la fois exigences fédérales et contraintes et usages cantonaux ou régionaux en matière de certification? Quelles variations peut-on attendre dans la structure d'évaluation certificative d'instituts de formation ayant chacune obtenu la précieuse « Reconnaissance CDIP » ?

Nous avons choisi de nous intéresser aux instituts de formation en Suisse romande. Pour le faire, nous avons consulté les documents officiels et publics et, lorsque des informations venaient à manquer, nous avons contacté des formateurs impliqués dans la procédure d'évaluation finale pour obtenir les informations complémentaires. Les procédures d'évaluation certificatives sont donc décrites ici pour chaque institut romand, HEP ou Université (par ordre alphabétique).

BEJUNE (HEP, Institut régional regroupant les régions de Berne francophone, les cantons du Jura et de Neuchâtel ; déployé sur trois sites, un dans chaque canton concerné)

Périsset, D. (2012). L'évaluation des candidat-es à l'enseignement primaire en fin de formation: sens de la mesure. Petit tour d'horizon helvétique. In: R. Etienne & L. Clavier, (Ed.), *Tensions autour de l'évaluation de la formation des enseignants au niveau des acteurs, des dispositifs et des institutions* (pp. 145-164). Paris: L'Harmattan.

Pas d'examen final pour la certification. Il faut avoir acquis les crédits liés aux Unités de formation (160 crédits³) pour les 3 ans, y c. crédits de stages (attribution annuelle par séance des profs HEP, sans FEE; visites + entretiens avec formateur HEP + FEE)

Production d'un mémoire professionnel qui sera évalué par le directeur de mémoire et un expert externe (qui peut être un autre prof de la HEP).

Sur le site de la HEP-Bienne : un portfolio associé aux crédits liés aux analyses de pratiques professionnelles.

GENEVE (Université)

Pas de procédure d'examen final : l'addition des crédits permet d'obtenir du titre.

Tous les crédits doivent être réalisés par les étudiants dans le cadre des différents domaines thématiques du plan d'étude. Les stages et temps de terrain valent 30 crédits ECTS et sont compris dans le domaine « Ouverture et mobilité ».

L' évaluation du stage en responsabilité de dernière année est effectuée par le formateur de terrain pour les temps en classe et par un entretien tripartite (entre l'étudiant, le formateur de terrain et le formateur universitaire) à l'occasion duquel les sont discutées les capacités d'analyse de sa pratique, de mobilisation de la théorie dans l'action discutée, d'explicitation des choix retenus et des propositions de régulations effectuées par l'étudiant. Le formateur de terrain n'a pas assisté à la séance d'enseignement discutée.

Pas de mémoire ou de travail de fin d'études pour ce baccalauréat universitaire. Le mémoire sera effectué lors d'une quatrième année que validera un certificat complémentaire obtenu au sein de l'Institut universitaire de la formation des enseignants (IUFE). Ce certificat permettra au candidat à un poste d'enseignement sur le territoire cantonal d'obtenir sa titularisation (refusée donc, par défaut, aux détenteurs d'un diplôme/bachelor HEP).

FRIBOURG (HEP FR)

L'étudiant-e doit avoir obtenu tous ses crédits pour la formation en institution qui est donc achevée et réussie pour entrer dans la procédure d'examen qui consiste en :

- Le **travail de diplôme**. Partie écrite à rendre et, si acceptation, soutenance devant le tuteur qui a suivi le travail et un expert qui peut être soit un formateur soit un externe.
- **Tâche complexe en sciences de l'éducation**. Les étudiant-es reçoivent la description d'une situation problématique en lien avec leur profession. Ils ont une journée pour l'analyser en se référant à leurs savoirs théoriques et pratiques des domaines 1 et 5 (sciences de l'éducation, éthique et développement personnel) et élaborer un plan d'intervention.
- Le **stage pratique** (stage de diplôme). Les compétences professionnelles sont validées par le maître ou la maitresse de stage.

³³ Il s'agit des crédits ECTS (1 crédit = env. 30h. de travail pour l'étudiant-e, y compris les heures de cours). La formation au niveau *bachelor* exige l'obtention de 180 crédits en trois ans.

Périsset, D. (2012). L'évaluation des candidat-es à l'enseignement primaire en fin de formation: sens de la mesure. Petit tour d'horizon helvétique. In. R. Etienne & L. Clavier, (Ed.), *Tensions autour de l'évaluation de la formation des enseignants au niveau des acteurs, des dispositifs et des institutions* (pp. 145-164). Paris: L'Harmattan.

- **Un examen pratique** (100 mn observées pendant le *stage de diplôme*. Un expert extérieur à la HEP et un formateur de la HEP – le mentor de l'étudiant – évaluent cette prestation)
- **Tâche complexe dans le domaine des didactiques**. Dans une discipline donnée, les étudiant-es planifient et élaborent un projet d'enseignement – apprentissage qui s'inscrit dans la durée. Ils/elles conduisent leur projet durant le stage de diplôme puis l'analysent sous différents aspects et soutiennent leur dossier devant un formateur HEP et un expert externe.

VALAIS (HEP-VS)

Une procédure d'examen final en trois temps:

Préalable : L'étudiant-e doit avoir obtenu tous ses crédits pour la formation en institution qui est donc achevée et réussie lors de l'entrée dans la procédure certificative en trois temps:

- La *pratique* dans la classe de stage en responsabilité : observation durant 2.5 heures suivie d'un entretien d'une heure ; jury composé d'un formateur de la HEP, d'un enseignant du terrain PF, d'un représentant du DECS, soit inspecteur ou directeur d'établissement)
- La *présentation critique du portfolio* (même jury que pour l'examen pratique) où l'étudiant explicite comment il a construit ses compétences professionnelles (à partir de l'inventaire des compétences listées dans le référentiel institutionnel).
- Le *mémoire de fin d'études* (écrit et soutenance, jury composé du directeur de mémoire, d'un lecteur/formateur de la HEP et d'un expert externe à la HEP)

VAUD-Lausanne (HEPL)

Pas de procédure d'examen final proprement dite. L'addition des crédits permet l'obtention du diplôme. Ces crédits sont obtenus à partir :

- de la soutenance de mémoire
- de la soutenance du dossier de formation, en groupe, (il s'agit d'une formalité, il n'y a pas d'échec)
- du dernier stage évalué dans sa globalité par le praticien-formateur, sans qu'il y ait de "leçon d'examen ".

En résumé, nous obtenons le tableau suivant :

	BEJUNE	Genève (GE)	Fribourg (FR)	Valais (VS)	Vaud (VD)
Obtention de tous les crédits de formation	X	X	X	X	X
Mémoire de fin de formation	X	-	X	X	X
Examen sur le terrain validé par jury autre que l'enseignant maître	-	-	X	X	-

Périsset, D. (2012). L'évaluation des candidat-es à l'enseignement primaire en fin de formation: sens de la mesure. Petit tour d'horizon helvétique. In. R. Etienne & L. Clavier, (Ed.), *Tensions autour de l'évaluation de la formation des enseignants au niveau des acteurs, des dispositifs et des institutions* (pp. 145-164). Paris: L'Harmattan.

de stage					
Portfolio ou dossier de formation à présenter	Un portfolio d'analyse de pratiques prof. (sur un seul site)	-	Tâches complexes en sciences de l'éducation et didactique	Présentation critique du portfolio	Dossier de formation, évaluation collective
Autre	-	Tripartite suite au stage en responsabilité	Validation du stage final par enseignant formateur	Entretien suite à l'examen sur le terrain	-

Tableau 1 : synthèse des différentes modalités d'évaluation certificatives en Suisse romande (formation à l'enseignement aux degrés élémentaires et moyens, niveau Bachelor)

Des exemples d'adaptation : du fédéral (compatible avec l'international) au local, des traductions contextualisées

Ainsi donc, ces instituts de formation ont, chacun, obtenu la « Reconnaissance CDIP ». On aurait pu s'attendre à observer une certaine harmonisation de leurs procédures certificatives. Or, nous voyons bien que, malgré la présence de quelques principes communs (dont l'obtention de tous les crédits de formation), deux modèles coexistent : l'un, plutôt théorique, fondé par une culture universitaire historique (GE) ou postulée (VD, BEJUNE) ; l'autre, plutôt orienté vers la pratique, est issu de la tradition normalienne (FR, VS). En effet, bien davantage que la présence ou l'absence d'un mémoire de fin d'étude ou d'un portfolio de compétences / dossier de formation, un indicateur fait, à notre avis, la différence : celui de l'observation de la pratique du futur enseignant et des modalités afférentes.

Dans les cantons de Fribourg et du Valais, qui restent marqués par leur histoire rurale et catholique et dont les Ecoles normales ont fonctionné jusqu'au début des années 2000 à la satisfaction de tous⁴, lors de la procédure d'examen final, les futurs enseignants, sont évalués lors d'une démonstration, sur le terrain, de leurs compétences professionnelles. Ils sont donc observés en situation réelle, dans leur classe de stage, par des formateurs HEP mais aussi par des observateurs experts extérieurs à l'institut de formation (enseignants praticiens formateurs qui n'est pas leur maître de stage, du moins en Valais, et représentants de l'administration scolaire cantonale). Ce dispositif prouve l'interdépendance de ces trois catégories d'acteurs incontournables dans le champ de l'instruction publique. Fribourg, malgré son statut de canton universitaire, reste donc très proche des préoccupations de terrain et des performances de ses futurs enseignants (voir à ce propos Genoud & Piller, 2010). En Valais, l'importante formation – pionnière – des praticiens formateurs (Truffer Moreau & Périsset, 2007 ; Périsset, 2009) et les ajustements sans cesse apportés au dispositif des stages démontrent l'importance de l'interdépendance entre institution et terrain.

⁴ La qualité de l'école obligatoire dans ces deux cantons a été relevée à l'occasion des analyses intercantionales issues des trois enquêtes PISA menées dans les années 2000, les résultats des élèves de ces deux cantons ont occupé les deux positions de tête, à l'inverse des cantons de Vaud et de Genève.

Périsset, D. (2012). L'évaluation des candidat-es à l'enseignement primaire en fin de formation: sens de la mesure. Petit tour d'horizon helvétique. In. R. Etienne & L. Clavier, (Ed.), *Tensions autour de l'évaluation de la formation des enseignants au niveau des acteurs, des dispositifs et des institutions* (pp. 145-164). Paris: L'Harmattan.

Tenants d'une autre démarche, les cantons de Genève et de Vaud, cantons citadins, réformés, aux cultures intellectuelles historiques, aux instituts porteurs d'enjeux académiques qui leur sont propres et dont la formation à l'enseignement est au niveau supérieur depuis plusieurs décennies, ce type de dispositif d'observation sur le terrain n'a pas été instauré. L'évaluation certificative est basée sur la compétence intellectuelle attestée par la réussite aux cours donnés en institution et par la cohérence et l'intelligence du discours que tiennent les futurs enseignants à propos de leur pratique professionnelle. Les autorités scolaires cantonales ne sont pas non plus invitées à participer au processus de certification, les deux instituts de formation s'étant vus octroyer de fait une très grande autonomie vis-à-vis de l'autorité politique cantonale.

Que dire de ces différences, comment les interpréter ? Au-delà des cultures et traditions régionales que ces différentes pratiques mettent en évidence, il faut constater que les instituts de formation répondent aux exigences fédérales, mais chacun à sa manière. C'est qu'ils sont pris dans une double injonction à laquelle ils obéissent en tenant compte au mieux dans leur contexte spécifique :

- en satisfaisant exigences nationales en matière de standards et de normes de qualité, qui touchent surtout la structure de formation,
- en tenant compte de l'histoire et des exigences locales, qui dessinent une identité particulière à chaque institution et donnent leur couleur à ses dispositifs et contenus de formation professionnelle.

Quels sens donner dès lors à l'évaluation certificative des compétences professionnelles des candidats à l'enseignement ? Les procédures d'évaluation certificative des instituts de formation en Suisse se trouvent bel et bien prises dans un réseau fort complexe

- d'exigences fédérales : « Reconnaissance CDIP » qu'il faut obtenir pour être crédibles auprès des élus politiques mais aussi auprès des étudiants potentiels ou en formation. Cette adéquation porte clairement sur la forme et l'adéquation du discours tenu par les textes officiels (règlements, structure des cours, crédits ECTS, ...) réglant la vie des HEP ou de l'Université concernée. Ces exigences, clairement liées aux courants politiques internationaux en matière éducative (OCDE, 2001, 2007 ; Keely, 2007 ; Périsset, 2010) mettent un accent sur la présence de dispositifs propres à la rhétorique des nouvelles gouvernances et des moyens de régulation qui y sont liés (assurance qualité, mobilité, réseaux, compétences, etc...),
- d'attentes que les autorités de proximité (autorités politiques cantonales, commissions scolaires locales, lobbys politiques,...) imposent à l'institut de formation de manière plus ou moins prégnante selon l'autonomie qui lui est accordée,
- d'exigences éthiques par rapport à la construction de la professionnalité des futurs enseignants et de son développement à travers des instruments variés (tripartite, portfolio, tâches complexes,...) mis en place par les formateurs, en relation la plupart du temps avec le processus de *professionnalisation* dans le sens donné par les travaux de la sociologie des professions.

L'évaluation certificative est certes une procédure permettant d'attester de la qualité des enseignants mis sur le marché du travail, et les moyens pour l'évaluer sont évidemment divers, aucun n'étant définitif ni absolu.

Périsset, D. (2012). L'évaluation des candidat-es à l'enseignement primaire en fin de formation: sens de la mesure. Petit tour d'horizon helvétique. In: R. Etienne & L. Clavier, (Ed.), *Tensions autour de l'évaluation de la formation des enseignants au niveau des acteurs, des dispositifs et des institutions* (pp. 145-164). Paris: L'Harmattan.

Mais aussi, et surtout, sans doute parce que les réalités locales ne sont pas généralisables, c'est une mesure qui montre la traduction locale d'une volonté supracantonale. Cette traduction ne peut être que unique, identitairement marquée. La lecture de ces adaptations régionales met à jour la nature des interrelations entre les institutions (et leurs formateurs qui mettent en place les dispositifs de formation), le terrain, les politiques cantonales ou régionales. De cette lecture sourdent les effets de l'histoire et des cultures locales, de la politique fédérale en lien avec les politiques internationales. Ces relations restent cependant la plupart du temps implicites, obéissant à des règles non dites mais bien vivantes dans les représentations et conceptions des sociétés et de la manière de les gérer, dans les *habitus* politiques respectifs.

Les îlots de l'archipel « harmonisation »

Du global au local, la chaîne de transposition des injonctions est longue, complexe et la dépendance des relations inter-scalaires stimule une activité qui ne va pas toujours dans le sens souhaité par les plus hauts échelons de la hiérarchie. Nous assistons ici à la réalisation d'un phénomène que les géographes connaissent bien. Plutôt que de produire de l'homogénéité, la globalisation produit de *l'hétérogénéité* (Michelet, 2008). Au lieu du mythique village global, c'est un *archipel*, une peau de léopard, que produisent les mouvements de mondialisation, donc de polarisation. Si l'économie connaît ces évolutions en termes de concentration urbaine et de développement de richesse, dans le cas présent, nous assistons à un renforcement identitaire local qui, sous couvert de procédures harmonisées, marque sa différence, sa spécificité, son unicité.

L'espace entre les différents échelons hiérarchiques est suffisant pour que se développent maints jeux et enjeux de pouvoir. Ceux-ci permettent aux acteurs, aux différents niveaux, d'interpréter les injonctions supérieures en fonction de besoins concrets qui deviennent de plus en plus pressants lorsqu'ils se rapprochent des acteurs les plus concernés par la mise en application locale des mesures décidées en amont. Ces injonctions émanant d'autorités relativement éloignées des préoccupations du terrain, elles sont transformées peu à peu, jusqu'à être interprétées dans les faits de manières si différentes qu'elles ne semblent plus les fonder tous. Qui accorde beaucoup d'autonomie à son institution, qui ne lui en laisse que très peu, ceci dans le sillage d'un héritage socio-historique bien présent en matière de formation à l'enseignement, va finalement dessiner le contour mais aussi le contenu des formations à l'enseignement, au-delà ou malgré les contraintes structurelles. L'empan où se situent les variations entre institutions, empan que permet la souveraineté cantonale helvétique jalousement conservée, est finalement très large. Cette marge de manœuvre permet au local de s'approprier le global en le traduisant à sa manière tout en respectant (parfois, il est vrai, de manière tout à fait cosmétique) quelques formes et en sauvant ainsi l'apparente harmonisation souhaitée au niveau fédéral.

Une réflexion encore : nos expériences institutionnelles et citoyennes nous ont appris que le degré d'étroitesse ou de relâchement des relations entre institutions et pouvoirs publics cantonaux ou régionaux ne permet en aucune manière d'inférer de la qualité des relations entre les acteurs du champ de la formation à l'enseignement, tant les enjeux respectifs peuvent être distincts, éloignés, voire incompatibles. Un institut disposant d'une forte autonomie n'entretient pas nécessairement de meilleures relations avec l'autorité locale qu'un institut fortement contrôlé. Lors d'une conférence, Lucien Criblez, professeur de pédagogie à l'Université de Zurich, rappelait que si les instituts de formation ont été créés au 19^e siècle pour résoudre les problèmes liés au déficit d'instruction de la

Périsset, D. (2012). L'évaluation des candidat-es à l'enseignement primaire en fin de formation: sens de la mesure. Petit tour d'horizon helvétique. In. R. Etienne & L. Clavier, (Ed.), *Tensions autour de l'évaluation de la formation des enseignants au niveau des acteurs, des dispositifs et des institutions* (pp. 145-164). Paris: L'Harmattan.

population, ils sont devenus, aujourd'hui *le* problème des politiques éducatives en Suisse. Mais le grand écart permanent, auquel les injonctions, attentes et croyances de tous bords contraignent les instituts de formation, est peut-être bien à la source du problème politique posé par les instituts de formation...

Périsset, D. (2012). L'évaluation des candidat-es à l'enseignement primaire en fin de formation: sens de la mesure. Petit tour d'horizon helvétique. In: R. Etienne & L. Clavier, (Ed.), *Tensions autour de l'évaluation de la formation des enseignants au niveau des acteurs, des dispositifs et des institutions* (pp. 145-164). Paris: L'Harmattan.

Bibliographie

Bucher, B, Leder, Ch. (avec la collaboration de Bircher, W., Rohner, R., Rosenberg, S., Salzmann, M., Schärer, H.-R.). (2010). *Gouvernance de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse. Esquisse, 26 mai 2010. Conférence bilan II, 10 et 11 juin 2010, Pertinence de la formation des enseignantes et enseignants – Une bonne gouvernance pour une bonne pratique scolaire*. Berne : Conférence de Directeurs de l'instruction publique – CDIP & Conférence des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques – COHEP.

CDIP (1993). *Thèses relatives à la promotion des Hautes écoles pédagogiques. Rapport 24*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

CDIP (2008). *Profession enseignante, Analyse des changements et conclusions pour l'avenir. Rapport 27B*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

Dupriez, V., Orianne, J.-F. & Verhoeven, M. (Ed.). (2008). *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*. Bern, Bruxelles: Lang, Exploration.

Forneck, H.J. (2010). *De la tertiarisation externe à la tertiarisation interne ? Les effets de la tertiarisation des enseignantes et des enseignants à la lumière des recherches empiriques suisses*. Berne : Conférence de Directeurs de l'instruction publique – CDIP, Conférence bilan 2010.

Genoud, Ph. & Piller, M. (2010). *Postures d'accompagnement en formation des enseignants : Quel effet sur la motivation du stagiaire ?* Communication présentée au 23^e colloque de l'ADMEE-Europe « Evaluation et enseignement supérieur ». Paris : Université René-Descartes, 13-14 janvier 2010.

Keely, B. (2007). *Le capital humain. Comment le savoir détermine la vie. Les essentiels*, Paris: OCDE.

Lehmann, L., Criblez, L. Guldemann, T. Fuchs, W., Périsset, D. (2007). *Les formations à l'enseignement en Suisse. Rapport dans le cadre du monitoring de l'éducation 2006*. Aarau : centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.

Maroy, Ch. (2005). *Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ?* Louvain (Belgique) : Université, GIRSEF, Cahiers de la recherche en éducation et formation, n° 49.

Michelet, J. (2008). *Régionalisation et politique régionale dans les Alpes suisses. Quelles stratégies et quel avenir, perspectives valaisannes*. Thèse de doctorat (non publiée). Lausanne : Faculté des Géosciences et de l'Environnement de l'Université de Lausanne et Grenoble: Institut de Géographie Alpine de l'Université de Grenoble I, Joseph Fourier.

OCDE (2001). *Du bien-être des nations. Le rôle du capital humain et social*, Paris : OCDE.

OCDE (2007). *Comprendre l'impact social de l'éducation*, Paris : OCDE/CERI.

Périsset, D. (2003). *Vocation : régent, institutrice. Jeux et enjeux autour des Ecoles normales du Valais romand, 1846-1994*, Sion : Archives cantonales, Cahier Vallesia.

Périsset, D. (2012). L'évaluation des candidat-es à l'enseignement primaire en fin de formation: sens de la mesure. Petit tour d'horizon helvétique. In R. Etienne & L. Clavier, (Ed.), *Tensions autour de l'évaluation de la formation des enseignants au niveau des acteurs, des dispositifs et des institutions* (pp. 145-164). Paris: L'Harmattan.

Périsset, D. (2009). Former à l'accompagnement en stage et à la supervision pédagogique : enjeux et défis. Les propositions de la Haute école pédagogique du Valais (Suisse). In J.-F. Desbiens, C. Borges, C. Spallanzani (Ed.), *La supervision pédagogique en enseignement de l'éducation physique. Éducation et francophonie*, XXXVII, 1, 50-67. http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF37-1-051_PERISSET.pdf (consulté le 30 novembre 2010)

Périsset, D. (2011). L'évolution des formations à l'enseignement en Suisse : du fédéralisme à la globalisation, paradoxes et enjeux. In R. Malet, *La formation des enseignants sous influence internationale. Circulation, emprunts, transferts dans l'espace francophone. Recherche et formation*, 6, 5, 61-74.

Truffer Moreau, I. & Périsset, D. (2007). Ecrire pour se former. Un outil de formation et d'auto-évaluation: le journal de bord des formateurs de terrain. *Mesure et évaluation en éducation*, 30, 1, 79-96.