

QUELLE PROFESSIONNALISATION POUR LES NOUVEAUX INSTITUTS DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT EN SUISSE ?

Enjeux et ambiguïtés

Résumé : Dès les années 1990, les formations à l'enseignement en Suisse ont été réformées et transférées au niveau supérieur (universitaire) afin de favoriser la *professionnalisation des enseignants*. Or, l'acception donnée par les politiques dans le cadre des nouvelles gouvernances à ce qu'est la « professionnalisation » n'est pas identique à ce que le concept recouvre pour les acteurs du terrain. Deux exemples sont discutés ici. Entre intentions et prescriptions, le discours est implicite et ambigu. De ce fait, les réformes ont des difficultés à être réellement réalisées. La réussite effective (et efficiente par rapport aux buts visés) de la transformation structurelle des formations à l'enseignement par rapport à la *professionnalisation* attendue est au prix de la clarification des intentions et, subséquemment, de la cohérence des moyens engagés et mis en œuvre à tous les niveaux de la hiérarchie des politiques et administrations scolaires jusqu'aux acteurs engagés sur le terrain.

Mots-clefs : formation des enseignants – professionnalisation – politique en matière d'éducation – nouvelles gouvernances.

PROFESSIONNALISER LA FORMATION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS EN SUISSE : CONTEXTE

En Suisse, les formations à l'enseignement dans les degrés élémentaires et moyens (soit école enfantine/maternelle et école primaire) ont connu une évolution significative au cours des années 1990. En effet, le système fédéral en Suisse avait permis historiquement l'éclosion de plus d'une cinquantaine d'instituts de formation, des Écoles normales publiques ou privées (tenues alors le plus souvent par des congrégations). Quelques institutions, en Suisse romande notamment, proposent à la fin du XX^e siècle une formation successive (la formation professionnelle, au niveau supérieur, fait suite à une formation générale achevée au niveau secondaire). Mais à la fin des années 1990, la majorité des Écoles normales suisses fonctionnent encore selon le modèle traditionnel intégré : la formation professionnelle et la formation générale sont données de manière concomitante au niveau secondaire (lycée/baccalauréat) (Périsset Bagnoud, 2003). En 1993, la Conférence suisse des Directeurs de l'Instruction publique (CDIP) publie un rapport innovant : *Dix thèses relatives à la promotion des Hautes écoles pédagogiques (HEP)* (CDIP, 1993). Des changements structurels sont proposés afin de transformer tous les instituts de formation, d'harmoniser leurs structures, d'en réduire le nombre (elles sont de fait encore une quinzaine en 2010) et de les porter au niveau supérieur. Les points suivants font l'objet d'une attention particulière : *les condi-*

tions d'admission ; la durée de la formation ; les contenus du plan d'étude ; l'articulation entre formation sur le terrain et formation en institution ; la durée des stages ; la place de la recherche ; les qualifications requises pour le personnel enseignant. Ces éléments ne sont pas seulement des intentions puisque les instituts doivent les mettre en œuvre et prouver leur fonctionnement afin d'obtenir la reconnaissance intercantonale pour les diplômes d'enseignement délivrés par chaque Haute École (CDIP, 1999, 2000 ; Périsset Bagnoud, 2002b).

Ce mandat, tel qu'interprété par les chercheurs, formateurs et responsables pédagogiques chargés de mettre en place les nouveaux instituts, est considéré par eux comme une chance unique de faire avancer le *processus de professionnalisation* entendu dans le sens donné par la sociologie des professions : formation théorique de haut niveau autour de savoirs professionnels constitués par les professionnels et chercheurs du champ, savoirs partagés et reconnus par les pairs dans la profession ; savoirs forts d'un pouvoir symbolique qui autorise une autonomie certaine par rapport à l'action mais qui engage aussi la responsabilité des acteurs ; accroissement de la reconnaissance sociale des compétences spécifiques qui se développent en autonomie (Lang, 1999 ; Bourdoncle, 1991, 1993, 2000 ; Carbonneau, 1993 ; Paquay, 1994). Les Hautes Écoles Pédagogiques ont cependant une voie originale à trouver, à inventer, à tracer, qui ne serait ni celle – abandonnée dans les intentions – du niveau secondaire (lycée) ni celle – possibilité que le politique a écartée – de l'Université (Perrenoud, 2000).

C'est dans ce contexte que, à partir de 2000, naissent et se développent les Hautes Écoles Pédagogiques (HEP) de Suisse. Dix années se sont écoulées, les difficultés des débuts (Périsset Bagnoud, 2002a) semblent surmontées et les premiers bilans ont pu être effectués (notamment : Lehmann *et al.*, 2007 ; Périsset Bagnoud *et al.*, 2006). L'expérience acquise et certains travaux réalisés vont nous permettre d'esquisser ici une réflexion à propos de la *professionnalisation* des enseignants¹, de l'intention politique à sa réalisation dans le cadre des nouveaux instituts de formation.

DES INTENTIONS À LA RÉALITÉ

En Suisse, le modèle traditionnel des Écoles normales a donc perduré fort longtemps. La question de l'héritage de leurs valeurs, de la place qu'elles ont dans l'imaginaire collectif se pose donc en toute légitimité. Cette question est reliée à celle de comprendre ce qui sous-tend le concept de *professionnalisation*, concept constamment évoqué pour justifier les innovations engagées par les responsables politiques dans le sillage de l'implantation des nouvelles normes de gestion et de pilotage. Peut-on, sous prétexte de *professionnalisation*, décider au plus haut niveau de la transformation structurelle d'institutions (scolaires) et d'instituts (de formation et d'enseignement), sans se soucier de ce que cela implique pour les acteurs chargés à tous les niveaux, de celui qui émet les prescriptions à celui les met en œuvre ? Peut-on leur demander de réaliser lesdites transformations, sans questionner leurs conceptions du métier, leur rapport à la hiérarchie, leurs croyances,

¹ Selon l'usage français et pour ne pas alourdir le texte, nous appliquons le masculin générique à propos des enseignants. Que les enseignantes, majoritaires dans la profession, nous en excusent.

QUELLE PROFESSIONNALISATION POUR LES NOUVEAUX INSTITUTS DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT EN SUISSE ?

leur expérience ? Car ce qui habitait les normaliennes et les normaliens, les instituteurs et les institutrices et les cadres pédagogiques qui les supervisaient et les contrôlaient était relativement bien connu : traditionnellement issus de milieux ruraux et modestes, puis de la classe moyenne² dans laquelle les enseignants de l'école primaire se sont historiquement maintenus lorsqu'ils n'ont plus été ruraux et de plus en plus issus de l'immigration, les *instituteurs et les institutrices* ont incarné les valeurs pérennes du respect de la hiérarchie sociale et politique quand bien même l'institut de formation avait considérablement évolué au fil du temps.

Mais actuellement, les valeurs de la *professionnalisation* telle que perçue dans le monde économique exigent autre chose de la part des acteurs concernés : davantage d'autonomie, de responsabilité, de prises de risques, de décisions, de rendre compte des effets obtenus par rapport à l'investissement financier consenti... Pour l'OCDE en particulier, les enseignants deviennent des *experts professionnels*, appelés à devenir des *actifs* « ayant développé des aptitudes d'ordre social et entrepreneurial [...] qui [les] aideront à mieux comprendre ce que la société attend de l'école » (Keely, 2007, p. 77). Ainsi, dans cet esprit, les enseignants seront prêts à offrir toutes les conditions à leurs élèves pour qu'ils atteignent les objectifs nationaux (*standards*) définis par les gouvernements et seront redevables, à ce propos, envers l'autorité supérieure. Selon ces visées, l'école doit désormais répondre aux exigences de qualité économique (efficacité attestée par l'atteinte des *standards* nationaux et internationaux) et aux exigences pédagogiques (aspects *cognitifs* de construction de compétences de haut niveau et aspects *sociaux* d'intégration des élèves venus d'ailleurs mais aussi constitution de *réseaux* potentiellement utiles pour les futurs citoyens).

Ces qualités sont ordinairement liées à l'*habitus* développé dans les classes sociales de tendances libérales dont ne sont en général pas issus les enseignants, les inspecteurs scolaires, les formateurs d'enseignant, ni non plus, généralement, les cadres politiques (législatif et exécutif) des départements d'éducation en Suisse.

En raison donc la prégnance de la culture développée et portée par l'École normale auprès du monde politique et de la population, et considérant les conditions dans lesquelles les programmes des Écoles normales ont été jadis et jusqu'à récemment élaborés et gérés (Périsset Bagnoud, 2003), nous nous demandons si le fait de transférer les dispositifs de formation au niveau tertiaire/supérieur suffit, à lui seul, à permettre aux instituts de formation d'accéder à l'autonomie procédurale et *professionnelle* déclarée, telle que la promettent les textes officiels et autres déclarations d'intention.

² Pour la Suisse en particulier, se référer aux études récentes de l'Office fédéral de la statistique (OFS, 2006), de Hutmacher, Raymann et Spichiger-Carlsson (2004) sur l'ensemble de la Suisse, de Denzler, Fiechter et Wolter (2005) pour le canton de Berne ou encore Périsset Bagnoud et Ruppen (2006) pour le Valais. Les études pour la France sont bien connues ; nous renvoyons le lecteur, entre autres, à la synthèse de Duru-Bellat et van Zanten (2002).

LES MODÈLES ADMINISTRATIFS EN VIGUEUR DANS LES INSTITUTS DE FORMATION

Les déclarations d'intention générale (CDIP, 1993, 1999, 2000) et les législations cantonales dotent les HEP de compétences dites *professionnelles*. Un détour du côté de la définition du concept tel que présent dans les « nouvelles gouvernances », et son opposition au modèle prégnant dans les Écoles normales, soit le modèle *bureaucratique*, s'impose.

Le modèle-type *bureaucratique*, sur lequel les systèmes scolaires, dont les Écoles normales, se sont appuyés dès leur constitution dès le début du XIX^e siècle et qu'a notamment décrit Weber (1971), est caractérisé par des règlements légaux et d'exécution, basé sur une idée conçue de l'expérience passée, par un ferme maintien de positions budgétaires adoptées en amont, par des structures, des organisations et des procédures administratives figées par le droit administratif et le droit du personnel. Ces procédures manquent tout à la fois de souplesse, d'adaptation et de prise de responsabilité, que ce soit au niveau spécialisé ou à un niveau plus global. La responsabilité relative aux résultats obtenus n'est pas véritablement contrôlée, pas plus que n'est souhaité un engagement de la base dans des processus d'innovation. Transposé dans le milieu scolaire, ce modèle-type (qui n'est pourtant jamais systématiquement appliqué et se décline sur une large palette d'interprétation pragmatique plus ou moins anarchique comme le montrent notamment les recherches de Tardif et Lessard, 1999) demande donc aux enseignants de répondre à des normes de fonctionnement, de réaliser les mandats fixés par le politique et que leur transmet leur hiérarchie directe. Les activités et la manière dont les normes sont respectées ont davantage d'importance que les résultats effectivement obtenus en classe.

Pour répondre aux limites du système d'autorité bureaucratique perçu dans ses caractéristiques les plus sévères et afin d'orienter l'institution vers un système permettant aux responsables politiques et à l'administration de remplir leur mission de manière plus ciblée, plus économique et plus efficace, de nouveaux concepts de pilotage, importés du monde économique, sont conçus. Ils répondent aux caractéristiques de l'autorité dite *professionnelle* et affichent les intentions suivantes :

- passer de l'État souverain classique à l'organisation de services proches des citoyens,
- faire évoluer la coordination basée sur des ordonnances et des articles figés définissant les buts vers une coordination stratégique, opérative et adaptée aux différents niveaux.

L'application des concepts de ce discours réformiste suppose que les enseignants adhèrent librement aux normes professionnelles et qu'ils agissent à partir de la construction collective des conceptions fondant les principes, les valeurs et les objectifs professionnels. Dans le contexte des institutions scolaires de Suisse, quelques auteurs font référence, dont Dubs (1994, 2005a, 2005b). Pour lui, 4 caractéristiques liées à l'*autorité professionnelle* deviennent déterminantes : l'orientation de l'action des « professionnels » par rapport au contrôle des résultats qui est du ressort de l'autorité administrative ; la prise en compte non négociable des objectifs stratégiques émis par les autorités ; l'autonomie partielle déléguée par

QUELLE PROFESSIONNALISATION POUR LES NOUVEAUX INSTITUTS DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT EN SUISSE ?

l'autorité au pilotage opérationnel de l'école ; l'accent mis, tant par les « professionnels » que par les politiques, sur l'efficacité plutôt que sur les activités.

La mise en œuvre des principes respectant ces caractéristiques exige l'organisation d'un pilotage et d'un suivi systématique de la part de tous les acteurs concernés.

On perçoit bien l'idéal de telles propositions. Évaluée en d'autres pays, notamment en Belgique et ailleurs par Cattonar et Maroy (2004) et Maroy (2005, 2009) dans le contexte des réformes de l'enseignement primaire, la réalité de l'efficacité de ces propositions est mise à rude épreuve. Ces travaux montrent bien que les politiques n'ont pas totalement pris le virage du paradigme *professionnalisation* et que leur action se situe dans un processus de régulation *post-bureaucratique* dans lequel se mêlent normes de référence (diffusion des « meilleures pratiques », sessions de formation), contractualisation et évaluations (internes et externes), ajustement individuel et compétition *postfordiste*³ (au niveau régional mais aussi international), et règles de droit par la production de lois, décrets, circulaires, règlements dont l'application est vérifiée.

UNE HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE ENTRE DEUX MODÈLES DE GOUVERNANCE

Dans le contexte des Hautes Écoles Pédagogiques de Suisse, une analyse de contenu des textes officiels fondateurs et organisateurs d'un institut de formation a été conduite afin d'observer si cette étrange alchimie était, ou non, à l'œuvre (Périsset Bagnoud et Ritz, 2005). Si l'on en croit les déclarations politiques d'intention, l'École Normale établie au degré secondaire depuis le XIX^e siècle selon le modèle de l'autorité *bureaucratique* évolue au tournant du XXI^e siècle et se transforme donc en une Haute École de niveau supérieur, placée selon toute logique sous une autorité *professionnelle*. L'analyse montre que la réalité n'obéit pas à ce modèle évidemment trop simple. Les représentants de l'État (législatif et exécutif), obligés d'obéir aux modèles contemporains de gestion, n'ont pas oublié les avantages de l'institution disparue (l'École Normale) sur laquelle leur pouvoir était réel. Ne pouvant contrer une évolution sociale irréversible et empêcher l'accès de l'institution au degré tertiaire/supérieur⁴, les autorités législatives agissent sur l'axe du *pilotage et de la gestion* afin de tempérer les ardeurs *professionnalisantes* des responsables de l'institution nouvelle.

L'analyse des prescriptions faites à cette HEP montre bien que, du discours à la réalité, il y a une distance certaine. Si les textes officiels offrent à la Haute Ecole un cadre virtuel d'autonomie de décision et de mise en application, moyennant le rendre compte de l'efficacité des propositions réalisées, la réalité montre qu'en fait, à travers les demandes adressées à l'institut de formation et les commentaires régulièrement émis par les autorités scolaires et politiques, c'est une

³ Pour rappel : le *postfordisme* caractérise les «nouvelles gouvernances» et prône l'ouverture des marchés nationaux (libéralisation), la mise en place des réseaux productifs transnationaux (globalisation) et l'inscription de nouveaux découpages fonctionnels suscités par les nécessités de la rationalité économique (territorialisation).

⁴ Voir à ce propos des débats du Grand conseil (1994) relatifs à la fermeture de l'École normale et la création d'un institut au degré supérieur. Périsset Bagnoud, 2003.

place étroitement ancrée dans les exigences, habitudes et procédures locales qui est assignée à l'institut de formation⁵. Ces exigences se traduisent par des normes conjoncturellement édictées auxquelles l'institut doit se conformer tout en devant rendre compte *in fine* des résultats obtenus. Les questions pédagogiques et professionnelles, ainsi étroitement contrôlées par un pouvoir politique jaloux de ses prérogatives, sont bureaucratiquement assujetties, *a contrario* des propositions procédurales de l'autorité professionnelle.

En résumé, malgré des déclarations d'intention qui imposent à la Haute École de former des *professionnels* et la dote pour ce faire des pouvoirs décisionnels et autonomes adéquats, l'institut de formation est pris dans un processus de régulation *post-bureaucratique*, parce que les politiques (au niveau du Parlement/législatif comme au niveau du Département cantonal/exécutif) n'ont pas abandonné leurs prérogatives relativement à la gestion de ses procédures de fonctionnement.

LE PROJET DE MONITORAGE DES HEP DE SUISSE

Cette HEP et ses décideurs ne détiennent cependant pas le monopole des ambiguïtés. Ainsi, au niveau suisse, la Conférence suisse des Directeurs de l'Instruction publique, réunion de tous les ministres de l'éducation des 26 cantons souverains qui avait, en 1993, promu les Hautes Écoles Pédagogiques (HEP) (CDIP, 1993) met sur pied, en 2005, un programme de *monitorage de la formation des enseignants*.

Ce projet de monitorage a pour but de documenter l'état de la recherche dans les Hautes Écoles Pédagogiques de Suisse et d'évaluer les programmes de formation initiale. La CDIP est aussi particulièrement intéressée à connaître le profil sociologique des candidats à l'enseignement, la structure, l'organisation et les contenus des différentes filières de formation, à faire un état des lieux des modalités de la formation sur le terrain, de la place de la recherche, des compétences attendues dans le domaine des langues étrangères, à pouvoir nommer les compétences acquises par les étudiants lorsqu'ils quittent la formation, le taux d'emploi des jeunes enseignants mais aussi le nombre d'abandons en cours de formation. Enfin, le rapport demandé sollicite la mise au point d'un modèle de monitorage : que peut-on et que doit-on observer dans la durée ? Quelles sont les priorités à fixer ?

L'orientation prise par le document de 1993 à propos de la promotion des HEP, et que les acteurs du terrain découvrent dans le projet de 2005, est celle du modèle de la navigation professionnelle (Le Boterf, 2006) qui insiste sur la production « des règlements et des normes dont une des finalités est bien de *donner confiance* aux clients ou aux patients » (pp. 15, 23 et sq.), ou qui, selon Dubar (2000, p. 115), « transforme les fonctionnaires en « professionnels », c'est-à-dire en fournisseurs de services à des usagers avec qui ils sont liés par une relation de confiance dont ils cherchent à satisfaire les besoins ».

⁵ Lire, en exemple des ambiguïtés entre intention et réalité, l'éditorial « Une Haute école pédagogique, pourquoi faire ? » signé par le Chef du Service de l'enseignement du Canton concerné et publié dans *Résonances*, journal des enseignants, février 2010.

QUELLE PROFESSIONNALISATION POUR LES NOUVEAUX INSTITUTS DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT EN SUISSE ?

La référence explicite aux nouvelles gouvernances qu'introduit le projet de monitoring de 2005 et la philosophie sous-jacente au concept de *professionnalisation* dans ce contexte, marque un tournant par rapport au document de 1993 où le concept de professionnalisation, bien qu'utilisé, n'était pas explicité et a donc été librement interprété. Il faut se rappeler que dans les années 1990, les travaux et concepts relatifs à la conception néolibérale des nouveaux modèles administratifs des organisations, en place alors surtout dans les pays anglo-saxons, étaient peu connus, mal diffusés auprès des professionnels et praticiens chargés notamment de rédiger les projets institutionnels. Le document pouvait et avait été interprété par les acteurs chargés de réaliser les nouveaux instituts dans le sens du processus *professionnalisation* tel que le décrit la sociologie des professions. L'accent est alors mis sur les savoirs et sur l'activité.

Le programme de monitoring commandé en 2005 par la Conférence des Chefs de l'Instruction publique de Suisse (CDIP) ne laisse plus planer de doute : il doit permettre au politique de gérer, économiquement et en termes de ressources humaines, les procédures de formation des enseignants. En outre, il est attendu des effets sur les acteurs à travers ce projet : « Dans ce sens, le pilotage des formations à l'enseignement désigne l'influence ciblée exercée par des acteurs d'un niveau supérieur sur des acteurs subordonnés, afin d'amener ces derniers à modifier les structures et les processus de leur institution, de telle sorte que les indicateurs définis évoluent dans la direction souhaitée » (cité par Lehmann *et al.*, 2007, p. 116).

L'accent est mis sur le fonctionnement institutionnel, sur les procédures administratives (« assurance qualité »), sur les résultats (mesurables) attendus, sur l'indice de satisfaction des clients du « marché » éducatif. Le politique entend bien garder la main haute non seulement en exigeant la qualité du produit, mais aussi en contrôlant les processus de réalisation sans les déléguer aux responsables des instituts supérieurs nouvellement constitués.

Mais le rapport que rendent Lehmann *et al.* (2007) montre à quel point la réalité résiste et rend le projet difficilement réalisable. En effet, les comparaisons intercantionales sont difficiles, les instituts ont des structures différentes, des manières divergentes de définir et de comptabiliser les unités de formation, de transposer les concepts de formation et d'assurer leur gestion au sein des nouveaux instituts *tertiarisés*. C'est que ces derniers, finalement, continuent à fonctionner selon leurs anciennes conceptions et leur rapport habituel à l'organisation, à la hiérarchie, à l'autonomie ; le déplacement des fonctionnements inhérents aux normes bureaucratiques (que connaissent bien les directeurs d'établissement et les enseignants) vers ceux qui sont sous-jacents aux normes dites *professionnelles* (et dont la définition est implicite) s'effectue difficilement, lentement, de manière cahotante, et le mouvement que les directeurs des Hautes Écoles impulsent tout de même aux structures institutionnelles engendre d'étranges configurations, qui empruntent aux uns et aux autres modèles certains aspects par définition incompatibles ou contradictoires. De fait, pour les acteurs, en résulte de la souffrance issue d'une difficile adaptation à une nouvelle mais surtout insaisissable culture professionnelle décidée d'en haut (Périsset Bagnoud, 2009).

Entre la prescription et sa réalisation, les acteurs sont là, qui « brouillent » les intentions et prescriptions administratives en continuant à fonctionner, à tous les niveaux, selon leurs anciennes références.

IN FINE...

Ainsi, transférer uniquement du point de vue administratif des instituts de formation au niveau supérieur ne suffit pas à transformer fondamentalement lesdites institutions pour les rendre compatibles avec les règles des « nouvelles gouvernances ». Et de toute évidence, il y a des malentendus relatifs à la définition du concept de *professionnalisation*. Selon les acteurs, on pourrait penser que seule l'acception diffère et que le malentendu ou les discordances pourraient facilement s'expliquer. Si l'on creuse ce que sous-tend le terme utilisé dans les différents contextes, on se rend compte de l'existence de conceptions épistémologiquement distinctes et philosophiquement opposées. En considérant que la professionnalisation comporte de nombreuses dimensions – qui relèvent de la nature du prescrit, de la prise qu'ont les acteurs sur l'organisation et la division de leur travail, du mode d'encadrement et de reddition des comptes, de la prise collective des acteurs sur leur métier, du contrôle qu'ils exercent sur leurs formations initiale et continue, de la référence à un état de l'art et des savoirs, de la responsabilité du développement professionnel, de la responsabilité juridique, du rapport à la société et à la reconnaissance sociale en général, de la reconnaissance interne, les niveaux et domaines de qualification, des questions du salaire, de la qualification et de l'efficacité... (Périsset Bagnoud, 2009) – et en observant quelles sont les dimensions que chaque catégorie d'acteurs privilégie ou étouffe, on se rend compte que les figures obtenues rendent le concept de *professionnalisation*, d'une acception à l'autre, quasiment méconnaissable.

Car le terme, polysémique, tel que défini dans les travaux de la sociologie des professions, outre les multiples dimensions qui le composent, se rapporte, comme le précise Lang (1999), à un processus double qui renvoie, d'une part, à d'idée du développement professionnel que sous-tend 5 affirmations (Lang, 1999, p. 26) : la présence de savoirs et savoirs-faires spécifiques de haut niveau, propres à l'exercice de l'activité professionnelle en question ; l'engagement individuel de chaque acteur, novice au départ qui, à travers sa formation et sa pratique, va devenir un « professionnel expérimenté » ayant acquis une « expertise » ; la production, par l'action professionnelle, de résultats efficaces et efficients ; la relation qu'entretient l'acteur avec le groupe professionnel avec lequel il partage son expertise et l'efficacité des procédures engagées ; enfin, le fait que, pour être collectifs, les savoirs sont objectivés, transmissibles, ayant une existence sociale distincte des praticiens chevronnés.

Le second sens que Lang (1999, p. 27) relève pour le terme de professionnalisation renvoie à « la place du groupe professionnel dans la division sociale du travail et donc à la revendication-négociation d'un statut social plus prestigieux pour l'ensemble du corps concerné ». La professionnalisation, analyse encore Lang (1999, p. 28), « n'est pas l'accès à un état mais elle est un processus dans lequel un corps de métier tend à s'organiser sur le modèle des professions établies : il s'agit bien d'une stratégie de *positionnement social* [...] ».

Mais si les enseignants font parfois preuve de « professionnisme » pour défendre leur cause (Lang, 1999, p. 29), ce n'est sans doute pas vers l'accroissement du niveau de reconnaissance sociale et d'autonomie décisionnelle que convergent les représentations des différents acteurs de la noosphère lorsqu'ils souhaitent « davantage de professionnalisation » pour les enseignants.

QUELLE PROFESSIONNALISATION POUR LES NOUVEAUX INSTITUTS DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT EN SUISSE ?

De ce double processus, le premier seul semble trouver un relatif consensus auprès des différents acteurs, parce qu'il est susceptible de répondre à leurs besoins respectifs.

Les HEP de Suisse ont été créées dans les années quatre-vingt-dix pour « soutenir le processus de professionnalisation des enseignants ». Les enseignants et les formateurs l'ont pris comme étant une invitation à s'inscrire dans la ligne des universités scientifiques nées en Allemagne au XIX^e siècle et comme un développement inespéré qui allait leur apporter aussi des améliorations au niveau de leur autonomie professionnelle et de la reconnaissance sociale de leur activité professionnelle – ils ont cru en un soutien à l'accroissement de leur niveau de « professionnalisation » dans chacun des axes du double processus décrit plus haut. Quelques années plus tard, on se rend compte que la demande effective relève du modèle de *l'université de service de type libéral*, anglo-saxon (Lessard et Bourdoncle, 2002) avec, en cohérence avec l'air du temps, des procédures de rendre-compte à la clé (Périsset Bagnoud et Lehmann, 2010), la réussite nationale aux tests internationaux de type PISA et la formation d'enseignants acculturés aux nouvelles normes sociales et économiques postfordistes (Périsset Bagnoud, soumis). Mais toutes les professions (Champy, 2009), et non seulement l'enseignement, sont mises à mal par les pressions productivistes et les tendances à la standardisation qui voient, par un déplacement subreptice mais fondamental, l'accent mis sur les « savoirs pertinents à la réalisation des missions » devenir accent mis sur « l'efficacité observable des procédures engagées », ce à quoi les acteurs du terrain résistent non sans difficultés pour eux (Dubar, 2000 ; Lang, 1999, 2006 ; Périsset Bagnoud, Gather Thurler et Barthassat, 2006 ; Périsset Bagnoud, 2009).

La réussite effective (et efficiente par rapport aux buts visés) de la transformation des instituts de formation et de leur transfert que ce soit au niveau universitaire ou ailleurs au niveau supérieur, est au prix de la clarification des intentions et, subséquemment, de la cohérence des moyens engagés et mis en œuvre à tous les niveaux de la hiérarchie des politiques et administrations scolaires jusqu'aux acteurs engagés sur le terrain.

Danièle PÉRISSET BAGNOUD
Haute école pédagogique du Valais
et Université de Genève

Abstract : Since the nineties, teacher training in Switzerland has been reformed and transferred to a higher university level in order to promote the professionalization of the teaching staff. Meanwhile, the meaning of “professionalization”, as seen by the administrative rulers within the framework of the new governances, is not identical to the understanding of the teachers. Thus the initial intentions are ambiguously interpreted and real reforms are hard to accomplish. Two examples are discussed in this paper. The success of structurally transforming the teaching training from a professionalization point of view relies on clear and accurate goals definitions and, subsequently, on the coherence of the means involved and effectively used at all the levels – starting from the highest administrative managers and down to the teacher who is really involved in the classroom.

Keywords : teacher training – professionalization – education policy – new governance.

Bibliographie

- BOURDONCLE R. (1991) « La professionnalisation des enseignants. Analyses sociologiques anglaises et américaines. 1. La fascination des professions » – *Revue Française de Pédagogie* 94 (73-92).
- BOURDONCLE R. (1993) « La professionnalisation des enseignants. Analyses sociologiques anglaises et américaines. 2. Les limites d'un mythe » – *Revue Française de Pédagogie* 105 (83-119).
- BOURDONCLE R. (2000) « Professionnalisation : formes et dispositifs » – *Recherche et Formation* 35 (117-132).
- CARBONNEAU M. (1993) « Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines » – *Revue des Sciences de l'Éducation XX, 1* (33-57).
- CATTONAR B. & MAROY C. (2004) « Les effets des politiques scolaires sur la (dé) professionnalisation des enseignants » – in : M. Frenay et C. Maroy (coord.), *L'école, six ans après le décret « missions »* (99-120). Louvain : Presses Universitaires et GIRSEF.
- CDIP (1993) *Thèses relatives à la promotion des hautes écoles pédagogiques, dossier 24*. Berne : Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique.
- CDIP (1999) *Règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire du 10 juin 1999*. Berne : Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique.
- CDIP (2000) *Instructions pour l'élaboration d'une demande de reconnaissance des diplômes des hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés primaire et préscolaire*. Berne : Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique.
- CHAMPY F. (2009) *La sociologie des professions*. Paris : PUF.
- DENZLER S., FIECHTER U. & WOLTER S. C. (2005) *Die Lehrkräfte von Morgen. Eine empirische Untersuchung der Bestimmungsfaktoren des Berufswunsches bei bernischen Maturanden. Diskussions Papier n° 6*, Bern : Universität, Volkswirtschaftliches Institut, Forschungsstelle für Bildungsökonomie.
- DUBAR C. (2000) *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.
- DUBS R. (1994) *Die Führung einer Schule*. Zürich : SWP Kaufmännischer Verlag.
- DUBS R. (1995) *Lehrerverhalten*. Zürich : SWP Kaufmännischer Verlag.
- DUBS R. (2005a) « Schulinnovation, Schulentwicklung und Leadership » – *Pädagogische Führung* Heft 1 (4-10).
- DUBS R. (2005b) *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Zürich : SKV-Verlag.
- DURU-BELLAT M. & van ZANTEN A. (2002) *Sociologie de l'école*. Paris : Colin (2^e éd.).
- HUTMACHER W., RAYMANN U. & SPICHIGER-CARLSSON P. (2004) *Images, statut social et attractivité des professions enseignantes. Pro-*

QUELLE PROFESSIONNALISATION POUR LES NOUVEAUX INSTITUTS
DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT EN SUISSE ?

- gramme de recherche UNIVOX. Zurich : gfs, Genève : Université (FPSE).
- KEELY B. (2007) *Le capital humain. Comment le savoir détermine la vie*. Paris : OCDE.
- LANG V. (1999) *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : PUF.
- LANG V. (2006) « L'évolution des identités et du métier des enseignants : le cas des professeurs des écoles en France » – *Formation et Pratiques d'Enseignement en Question* 5 (73-84).
- LE BOTERF G. (2006) *Professionnaliser, le modèle de la navigation professionnelle*. Paris : Eyrolles et éd. d'Organisation.
- LEHMANN L., CRIBLEZ L., GULDIMANN T., FUCHS W. & PÉRISSET BAGNOUD D. (2007) *Bildungsmonitoring Lehrerinnen und Lehrerbildung. Bericht im Rahmen des Bildungsmonitorinz Schweiz*. Aarau : Pädagogische Hochschule, PH.
- LESSARD C. & BOURDONCLE R. (2002) « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'Université et formation professionnelle » – *Revue Française de Pédagogie* 139 (131-154).
- MAROY C. (2005) « Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? » – *Cahiers de la Recherche en Éducation et Formation* 49.
- MAROY C. (2009) « Régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement et travail enseignant » – in : L. Mottier Lopez, M. Crahay (coord.) *Évaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (83-100). Bruxelles : de Boeck.
- OFS (2006) *La situation financière des étudiantes et des étudiants en Suisse en 2005*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- PAQUAY L. (1994) « Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ? » – *Recherche et Formation* 15 (7-38).
- PÉRISSET BAGNOUD D. (soumis) « L'évolution des formations à l'enseignement en Suisse : du fédéralisme à la globalisation, paradoxes et enjeux » – [contribution invitée et en cours d'évaluation pour publication dans une revue scientifique en France].
- PÉRISSET BAGNOUD D. (2009) « Les injonctions au travail collaboratif et le sentiment de professionnalisation des acteurs qui y sont soumis » – in : V. Dupriez, J.-F. Marcel et T. Piot *Les pratiques collectives des acteurs éducatifs au niveau de l'établissement scolaire. Regards croisés et apports de la recherche*. Louvain-la-Neuve : Réseau REF.
- PÉRISSET BAGNOUD D. (2002a) « HEP nouvelles formations : c'est ouvert ! » – *Éducateur* 8 (6-9).
- PÉRISSET BAGNOUD D. (2002b) « Le rôle des enseignant-es dans les réformes scolaires, contexte suisse. De l'injonction institutionnelle à l'engagement personnel, le mythe du consensus » – *Revue Internationale d'Éducation* 30 (59-68).
- PÉRISSET BAGNOUD D. (2003) *Vocation : régente, institutrice. Jeux et enjeux autour de la formation des enseignants du Valais romand, 1846-1996*. Sion : Archives cantonales, Cahier Vallesia 10.

- PÉRISSET BAGNOUD D. & LEHMANN L. (2010) « Les recherches sur les formations à l'enseignement : prospectives et perspectives. Une mise en contexte. Éditorial » – *Revue suisse des Sciences de l'Éducation* 1.
- PÉRISSET BAGNOUD D. & RITZ T. (2005) *Les nouvelles formations d'enseignants, entre autorité bureaucratique et autorité professionnelle. Le cas de la HEP-VS*, Lugano, Congrès de la Société Suisse de recherche en Education (SSRE).
- PÉRISSET BAGNOUD D. & RUPPEN P. (2006) « Devenir enseignante/enseignant à l'école enfantine et primaire du Valais : profil sociologique des étudiantes et étudiants de la HEP-VS (2001-2005) » – *Formation et Pratiques d'Enseignement en Question* 5 (115-131).
- PÉRISSET BAGNOUD D., GATHER THURLER M. & BARTHASSAT M. A. (2006) « De l'obligation de résultats aux résultats de l'obligation : de nouveaux paradigmes pour de nouveaux paradoxes » – *Raisons Éducatives* 10 (231-248).
- PERRENOUD P. (2000) « Les hautes écoles pédagogiques entre la forme scolaire et la forme universitaire : les enjeux » – in : L. Criblez, R. Hofstetter et D. Périsset Bagnoud (coord.) *La formation des enseignant-es primaires. Histoire et réformes actuelles* (341-370). Berne : P. Lang.
- TARDIF M. & LESSARD C. (1999) *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec : Presses de l'Université Laval, Bruxelles : de Boeck.
- WEBER M. (1971) *Économie et société*. Paris : Plon.