

Dispositifs et situations.
Quelles articulations en éducation ?

Entre intentions et réalisation, les acteurs de l'évaluation d'un dispositif de formation à l'enseignement

Danièle Périsset Bagnoud¹

Introduction

La question des *dispositifs* renvoie, schématiquement, à l'organisation structurelle, matérielle ou, pour emprunter à une terminologie techniciste, à l'ingénierie de formation : les ressources et environnement proposés sont, en principe, définis par des objectifs posés à court, moyen et long terme².

Les *situations* renvoient à la réalité dans laquelle sont déployés, mis en œuvre, réalisés les dispositifs : les acteurs y interviennent alors activement. Mus par leur rationalité (toujours limitée)³, par des stratégies personnelles et professionnelles, par la représentation qu'ils ont de leur mission et la manière dont ils la remplissent, influencés par les valeurs qui sont les leurs, individuellement ou collectivement, ils s'approprient, réécritent, détournent, récupèrent – bref, font vivre et devenir réalité des dispositifs jusque là virtuels. Dans le champ de l'éducation en milieu scolaire, les politiques, les professionnels sur le terrain (les enseignants⁴) et les chercheurs (scientifiques et universitaires) interprètent la situation et font valoir leurs enjeux distincts dans des jeux de pouvoir spécifiques quant à la planification des projets, l'organisation de leur mise en œuvre puis la gestion des différents dispositifs inhérents au domaine (école publique et formations à l'enseignement notamment).

Notre contribution se situe dans le contexte des réformes des formations à l'enseignement dans les degrés élémentaire et moyen (soit, selon la dénomination traditionnelle, l'école enfantine⁵ et l'école primaire répartis en deux cycles d'égale durée : élèves de 4 à 7 et de 8 à 11 ans) réalisées en Suisse à partir de 2000. A partir des contextes politiques, professionnels et historiques des formations à l'enseignement dans ce pays, nous

¹ Professeure à la Haute école pédagogique du Valais (Suisse), aux Universités de Lausanne et de Genève (Laboratoires ERHISE et LIFE).

² Les travaux sur l'ingénierie de formation, notamment ceux de LeBoterf (1997, 1998), en sont des exemples bien diffusés dans le champ de la formation à l'enseignement, du moins en Suisse.

³ Les travaux désormais classiques des sociologues des organisations (Bernoux, 1985 ; Friedberg, 1993) ou encore de l'Ecole de Palo Alto (Watzlawick *et al.*, 1975) proposent dans ce contexte des cadres conceptuels toujours pertinents.

⁴ Pour la commodité rédactionnelle et le confort de la lecture, nous utilisons tout au long de ce texte le masculin générique. Que les étudiantes et les enseignantes, majoritaires dans la profession, nous en excusent.

⁵ L'équivalent de l'école maternelle en France.

Dispositifs et situations.
Quelles articulations en éducation ?

interrogerons la distance entre l'intention d'un projet de formation d'une Haute école pédagogique (HEP) récemment créée et sa réalisation, entre ce qui a été pensé, buts et objectifs posés dans le premier temps idéalisé du projet, et l'impensé de la transposition par rapport à l'incertitude des modalités effectives de l'action, d'après ce qu'en disent les acteurs institutionnels directement concernés.

Contextualisation

Dans le champ de la formation à l'enseignement, les transformations structurelles opérées en Suisse au cours de cette dernière décennie sont importantes. Fédéral, le système helvétique d'éducation est pluriel (Périsset Bagnoud, 2002b) ; il répond traditionnellement aux attentes politiques et sociales locales. Ainsi, il y avait auparavant plus de 50 Ecoles normales⁶ publiques ou privées (souvent confessionnelles) sur l'ensemble du territoire helvétique. L'organisation de ces écoles (dont les Ecoles normales du Valais où se situe la présente étude de cas) relevait encore bien souvent du niveau secondaire (niveau baccalauréat) intégrant formation générale et formation professionnelle. Le transfert des formations à l'enseignement aux degrés enfantines et primaires dans les Hautes écoles pédagogiques réalisé entre 2000 et 2003 a réduit le nombre d'institutions (treize actuellement et de nouveaux regroupements ne sont pas à exclure dans les années à venir) et les a toutes placées à un niveau d'enseignement supérieur (Périsset Bagnoud, 2002a).

En adéquation avec le cadre institutionnel posé par la Conférence suisse des directeurs de l'Instruction publique (CDIP, 1993), les candidats à l'enseignement dans les degrés élémentaire et moyen sont recrutés au niveau de la maturité gymnasiale⁷. Une formation professionnelle en six semestres y est dispensée ; elle débouche à la fois sur un *Diplôme d'enseignement aux degrés élémentaire et moyen* et sur un *Bachelor of Arts* permettant de poursuivre des études en direction d'un Master. Conformément aux directives de Bologne, l'organisation des études de niveau *Bachelor* se fait sous la forme de modules validés, au final, par 180 crédits « ECTS ». Environ le tiers de cette formation, soit une trentaine de semaines de stages égrenés sur les six semestres, a lieu sur le terrain.

Le cadre théorique de référence sur lequel se fonde la création des curriculums des HEP de Suisse romande (Valais, Vaud, Fribourg, Berne-Jura-Neuchâtel) reflète les préoccupations relatives à l'ajustement des formations à l'enseignement aux transformations sociales. Pour ce faire, sont pris en référence les principes du processus de *professionnalisation* (notamment Lang, 1999 ; Bourdoncle, 1991, 1993, 2000 ; Carbonneau, 1993). La formation vise dès lors à produire des enseignants experts, praticiens réflexifs formés par l'alternance entre théorie et pratique et par l'analyse des pratiques (Gauthier & Mellouki, 2006 ; Oser, 1997 ; Paquay, 1994 ; Perrenoud, 1994a, 2000, 2001, 2004). Dans ce contexte, le praticien réflexif que décrit notamment Schön (1983/1994) engage son expertise non pas sur le capital symbolique que lui confère le prestige de ses titres, mais sur sa capacité à déconstruire et reconstruire un problème pour le résoudre. Cet enseignant à la professionnalité avérée fait

⁶ Mis à part l'exception de Genève (Hofstetter & Schneuwly, 2000 ; Perrenoud, 1994b).

⁷ L'équivalent du baccalauréat français.

Dispositifs et situations.

Quelles articulations en éducation ?

appel à son expérience pour identifier les ressemblances et les différences entre les situations qu'il rencontre, situations toujours considérées comme étant uniques. Il organise les différents aspects connus des problèmes en donnant sens aux caractéristiques qu'il reconnaît mais aussi à celles qui sont nouvelles pour lui. Afin de comprendre et de résoudre les situations inédites, il se réfère aux travaux théoriques adéquats et est donc formé aux savoirs partagés par la communauté professionnelle. Ces références lui permettent d'agir en toute autonomie et responsabilité. Il sait poser des hypothèses qu'il teste par expérimentation tout en étant capable d'infléchir son action *en cours d'action* à partir des effets qu'il observe : il enrichit ainsi son répertoire de résolutions de situations problématiques et augmente sa capacité à en résoudre de nouvelles, toujours plus complexes. Une formation en alternance, intégrant très étroitement théorie et pratique (Akkari & Heer, 2006), notamment par le travail sur les études de cas, est dès lors requise pour former un professionnel réflexif et permettre au débutant de commencer à se constituer un répertoire de situations les plus variées possibles.

En s'engageant formellement dans cette direction, les HEP sont donc en rupture épistémologique, en plus d'être en rupture structurelle et administrative, d'avec les formations normaliennes traditionnelles dont elles sont de fait les héritières directes. Jusque dans les années 2000 à 2003, les *Ecoles normales*, comme leur nom l'indique⁸, fonctionnaient traditionnellement sur un mode normatif. Elles formaient des instituteurs et des institutrices à exercer un métier étroitement codifié (notamment par les méthodologies et manuels imposés par l'autorité scolaire), selon un mandat politique et social clairement défini et selon les normes du modèle administratif dit *bureaucratique*. Les politiques, les enseignants sur le terrain, la population connaissent fort bien ce dispositif hiérarchique qui occupe une bonne place dans l'imaginaire collectif. Selon les dispositions formelles récentes (CDIP, 1993), les *Hautes écoles pédagogiques* affichent, dans leurs projets, l'ambition de former des enseignants *professionnels*, c'est-à-dire engagés dans le processus de professionnalisation, dans le sens que lui donnent les travaux de la sociologie du travail y relatifs.

Les HEP se situent donc formellement au niveau supérieur, leurs contenus de formation sont issus des travaux de la recherche en éducation et en sciences sociales et le cadre de référence sur lequel s'appuient les dispositifs de formation relève de la formation d'un enseignant expert, praticien réflexif. D'autre part, le cadre administratif déclaré des Hautes écoles pédagogiques relève d'un modèle dit lui aussi *professionnel*, modèle basé sur l'autonomie du processus, sur la responsabilité, sur le rendre compte et la régulation des effets observés lors de l'évaluation des résultats. L'énoncé de certaines des caractéristiques d'un *professionnel*, dont celles liées à l'autonomie et la responsabilité, se retrouvent dans les cadres de références revendiqués respectivement par les enseignants, les chercheurs et les politiques. Cette concomitance d'intérêt au développement et à la réalisation du modèle déclaré *professionnel* a donc reçu l'aval du terrain et des politiques et a soutenu l'élaboration des projets régionaux.

⁸ Nous ne reprendrons pas ici la littérature s'y référant. Citons seulement Nique (1991), Delsaut (1992) et Périsset Bagnoud (2003).

Dispositifs et situations.

Quelles articulations en éducation ?

Mais la mise en œuvre des conceptions sous-jacentes d'une part à la définition d'un professionnel et des exigences de sa formation et, d'autre part, le passage abrupt d'une administration de type bureaucratique à une conception réellement professionnelle des processus administratifs, paradigmes différents et théoriquement incompatibles, se sont rapidement révélés difficiles. Ainsi, une analyse des textes légaux et administratifs de l'une d'entre elle a pourtant montré que, dans la réalité, ils sont amalgamés et réalisaient une curieuse synthèse des procédures en vigueur dans les Ecoles normales traditionnelles et des propositions nées des principes du courant libéral (Périsset Bagnoud & Ritz, 2005). A *contrario* des déclarations d'intention, il s'est avéré que le modèle administratif régissant l'institution se positionnait non pas dans un paradigme *professionnel* mais plutôt dans une perspective *post-bureaucratique* telle que décrite par Maroy (2006) où les usagers forment notamment un important groupe de pression. Entre l'intention et la réalisation, entre l'idéal et les effets de son adaptation aux réalités des acteurs et du terrain, la distance est ici mesurée et analysée : à mi-chemin entre la traditionnelle Ecole normale et les Ecoles supérieures postulées, l'autorité politique et administrative a conservé un droit de regard non seulement sur les produits ainsi qu'il est de règle dans un modèle professionnel, mais aussi sur les processus tel que l'appliquait l'ancienne norme bureaucratique.

La question de la distance entre l'intention et la réalisation dans le cadre d'un dispositif de formation initiale du point de vue conceptuel est donc légitime. Nous nous appuyons pour avancer dans la réflexion sur une étude de cas : celle de l'évaluation du dispositif de formation initiale proposé par la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS) afin de déterminer si les propositions professionnelles ont été retenues, quelles distances sont constatées entre le projet de formation *professionnelle* et sa réalisation du point de vue des acteurs et quels facteurs se distinguaient et distinguaient les acteurs.

Questions de recherche et méthodologie

La HEP-VS répond aux caractéristiques décrites plus haut à propos des HEP de Suisse. L'évaluation interne⁹ mise en place par les responsables institutionnels n'a pas eu pour but d'établir un degré de satisfaction des usagers. Dans une visée d'autorégulation, après avoir délivré les premiers *Diplômes d'enseignement* et *Bachelors*, l'institution souhaitait mesurer la cohérence entre les buts professionnels fondateurs de la formation, les objectifs de formation, les plan d'études et les divers enseignements. Cette évaluation interne s'était donné comme buts 1) de mesurer la distance entre l'intention décrite dans le projet et sa réalisation et 2) d'obtenir des éléments objectifs de réponse aux différentes interpellations que lui adressent régulièrement (par voie de presse, par contact direct avec la hiérarchie cantonale ou encore par voie parlementaire) des acteurs (étudiants, enseignants-formateurs et enseignants du terrain accueillant des stagiaires, mais aussi politiciens, responsables institutionnels de l'Etat, enseignants non impliqués dans la formation et autres citoyens) ayant vécu, ou eu vent, d'expériences individuelles mitigées ou insatisfaisantes.

⁹ Les résultats de cette évaluation interne ont fait l'objet de plusieurs rapports et articles. Se référer à Périsset Bagnoud, Andrey, Steiner & Ruppen, 2006a, 2006b, 2006c.

Dispositifs et situations.
 Quelles articulations en éducation ?

L'équipe de recherche a été constituée de quatre enseignants-formateurs de la HEP-VS¹⁰. La question du double ancrage (formation/recherche) des chercheurs a demandé un travail certain de différenciation des rôles. Les données ont été récoltées à partir d'un questionnaire informatique anonymisé adressé aux différentes catégories d'acteurs directement impliqués dans la formation (étudiants, formateurs et formatrices en institution [les enseignants-formateurs HEP] et sur le terrain [les maîtres des stages dénommés ici praticiens-formateurs/PF]). Les questionnaires ont été remplis pendant un temps institutionnel, hors de la présence des chercheurs. Cette manière de procéder a permis de récolter un maximum de questionnaires et de rendre les échantillons significatifs tout en permettant aux chercheurs de conserver au maximum la distance indispensable à leur travail d'analyse.

	Total	Etudiants	Enseignants- formateurs HEP	Praticiens- formateurs
échantillons effectifs	357 (100%)	199 (55.7% du total)	40 (11.2% du total)	118 (33.0% du total)
échantillons pondérés ¹¹	365 (100%)	147 (40.3% du total)	36 (9.9% du total)	182 (49.7% du total)
taille des ensembles de base	531 (100%)	219 (41.24% du total)	54 (10.16% du total)	258 (41.24% du total)

L'enquête était composée de 70 questions. Afin de pouvoir mesurer la distance entre l'intention et la réalisation, les items ont été établis en référence à un cadre théorique issu des travaux relatifs à une formation *professionnalisante* (notamment à partir de Paquay, 1994 ; Herrmann, 1999 ; Perrenoud, 2001, 2004) et à partir duquel le curriculum de formation a été construit. Ils ont ensuite été répartis en dix domaines relevant de la structure, des contenus et des intentions de formation :

1. Profil des acteurs
2. Les conditions d'accès à la formation et procédure de sélection
3. L'organisation de la formation
4. Les semestres d'échange
5. Buts et finalités des enseignements
6. La formation sur le terrain : organisation
7. La pratique réflexive : dispositifs et instruments
8. Les procédures d'évaluation des étudiants
9. Les procédures d'information
10. Profil et identité professionnels construits à la HEP-VS.

¹⁰ Dont l'auteur de la présente contribution.

¹¹ Les fréquences pondérées utilisées pour le calcul ont permis de tenir compte du poids différencié des différentes catégories et de la taille proportionnelle inégale des trois catégories (échantillons) d'acteurs. Pour les PF, les échantillons étant proportionnellement très différents selon les sites, un calcul différencié a été établi selon le Valais romand et le Haut Valais.

Dispositifs et situations.
Quelles articulations en éducation ?

Sur l'ensemble des questions, 55 requéraient des réponses permettant un traitement statistique quantitatif (logiciel statistique SPSS) ; des comparaisons ont pu être opérées à ce niveau. Les autres items (questions ouvertes, traitement qualitatif) ont permis d'interpréter de manière plus précise les données quantitatives. Le traitement statistique a donné lieu à des résultats globaux. Ces derniers ont été affinés par un croisement des variables principales, dont celle du statut des acteurs (les étudiants, les praticiens formateurs [PF], les enseignants-formateurs de la HEP).

Ces résultats ont permis de poser un certain nombre de questions relatives à la réalisation du projet de formation professionnelle : c'est une partie de celles-ci que nous souhaitons discuter ici.

Résultats et discussion

Résultats globaux : de la satisfaction

L'analyse des résultats globaux montre que la formation initiale proposée par l'institution est satisfaisante. Que ce soit au niveau des *conditions d'accès et de la procédure de sélection*, de *l'organisation des semestres et de la formation sur le terrain*, des *procédures d'évaluation*, de *l'information et du suivi des étudiants*, les acteurs trouvent en général le dispositif de formation adéquat, bien organisé, cohérent et susceptible de permettre aux étudiants de construire les compétences professionnelles requises. Par rapport à ces questions de type plutôt administratif et organisationnel, le projet semble avoir été réalisé adéquatement. En outre, dans le cadre d'une institution telle que la HEP, autour de laquelle gravite l'imaginaire collectif lié à l'histoire des Ecoles normales, la réalité des chiffres permet de dépasser les interprétations personnelles, souvent menées sur le registre affectif, qui imprègnent trop fréquemment les jugements individuels portés sur l'institution. A ce niveau, le second objectif de l'enquête a été atteint.

Résultats catégoriels : des différences

Si les résultats globaux sont positifs, la distance entre l'intention et la réalisation conceptuelles se lit plus précisément dans les différences établies par l'analyse des réponses données par les différentes catégories d'acteurs (enseignants-formateurs HEP ; étudiants ; praticiens-formateurs). Sur les 55 questions de notre questionnaire permettant une comparaison, 39 (soit environ les 2/3) montrent une différence statistique entre réponses données par les étudiants, les praticiens-formateurs et les enseignants-formateurs HEP. C'est dire l'importance que joue la *position institutionnelle des acteurs*, chacun étant investi d'un rôle spécifique, acteur social obéissant à des stratégies et enjeux spécifiques.

Les différences constatées entre les catégories d'acteurs, et spécifiquement entre les étudiants et les enseignants-formateurs, apparaissent surtout à propos des dispositifs mis en place pour former un enseignant praticien réflexif. Nous avons relevé plus haut les caractéristiques d'un tel professionnel, formé à des contenus basés sur des apports de la recherche et dont les effets positifs sont partagés par la communauté professionnelle. Cet enseignant est donc formé à la recherche mais aussi *par* la recherche dans un processus

Dispositifs et situations.
Quelles articulations en éducation ?

d'alternance intégrant étroitement formation en institution (aspects davantage théoriques) et formation sur le terrain (stages).

Pour ce professionnel, la recherche est donc fondamentale en formation initiale, mais aussi en formation continue. L'enquête a cependant révélé que, pour les étudiants et les praticiens-formateurs, les missions de la HEP ne comprenaient pas la recherche. Seules la formation initiale et, dans une moindre mesure, la formation continue constitueraient les raisons d'être de l'institution. Les contenus de formation dispensés par l'institution sont peut-être basés sur la recherche (rien n'indique que ces acteurs y soient opposés), mais cette recherche n'appartient pas à la HEP qui n'y participe donc pas. Entre l'intention et la réalisation d'une formation professionnelle, pour ces acteurs concernés par la formation mais dont l'ancrage « terrain » est prédominant, l'importance de la recherche est restée en second plan, comme c'était le cas dans les anciennes Ecoles normales.

Une autre question a divisé les acteurs : celle des cours de *didactiques des disciplines d'enseignement*. Le plan d'études HEP-VS prévoit dès le début de la formation des cours de didactiques. Portant dans un premier temps sur l'épistémologie des didactiques et sur leurs aspects plus généraux, les cours de didactiques sont davantage liés à la pratique professionnelle dès la seconde année d'étude. Cette répartition ne satisfait pas les étudiants qui réclament des cours de didactiques dès le début de leur formation. Quelle demande sous-tend donc cette revendication ? Pourquoi les étudiants ne reconnaissent-ils pas les cours donnés en première année comme étant des cours de didactiques ? L'analyse qualitative des réponses démontre que ce qui est souhaité relève des cours de « méthodologie, comme à l'Ecole normale », de l'acquisition de *savoir-faire* pédagogiques directement utilisables, d'outils pragmatiques, et non pas d'outils conceptuels dont ils ne savent que faire.

Un autre faisceau de questions, relatives à l'utilité des *instruments de pratique réflexive*, a obtenu des résultats significativement différenciés selon les catégories d'acteurs. Le dispositif de formation de la HEP-VS en propose plusieurs tout au long de la formation : le *référentiel de compétences*, le *portfolio*, le *bilan de compétences*¹², le *journal de bord*¹³, *l'intervision*¹⁴, les *études de cas*¹⁵, l'analyse des pratiques à travers le *scénario didactique*¹⁶, le *document de suivi des stages* ou encore les *entretiens de supervision* qui suivent la visite de stage effectuée par l'enseignant-formateur HEP et auxquels participent également les praticiens-formateurs.

¹² Voir Zurbriggen, 2006.

¹³ Voir Truffer Moreau & Périsset Bagnoud, 2006.

¹⁴ Voir Truffer Moreau, 2006.

¹⁵ Voir Steiner, 2006.

¹⁶ Soit une grille d'évaluation de sa perception des situations d'enseignement-apprentissage organisée à partir du triangle didactique. Voir Truffer Moreau, Périsset Bagnoud et Clerc, 2006.

Dispositifs et situations.
 Quelles articulations en éducation ?

Préférence	Etudiants	Enseignants-formateurs HEP	Praticiens-formateurs
1	<i>L'entretien de supervision</i>	<i>Le référentiel de compétences</i>	<i>Le scénario didactique</i>
2	<i>Le document de suivi des stages</i>	<i>Le journal de bord</i>	<i>Le référentiel de compétences</i>
3	<i>Les études de cas</i>	<i>Le document de suivi des stages</i>	<i>Le portfolio et le bilan de compétences</i>
4	<i>Le référentiel de compétences</i>	<i>L'entretien de supervision</i>	<i>le journal de bord</i>
5	<i>Le portfolio et bilan de compétences</i>	<i>Le portfolio et le bilan de compétences</i>	<i>Le document de suivi des stages</i>
6	<i>Le journal de bord</i>	<i>Les études de cas</i>	<i>Les études de cas</i>
7	<i>Le scénario didactique</i>	<i>Le scénario didactique</i>	<i>L'entretien de supervision</i>

Les résultats de l'enquête montrent que les *études de cas* sont peu prisées des praticiens-formateurs et des enseignants-formateurs HEP, mais elles le sont des étudiants. Le *référentiel de compétences*, deuxième instrument le plus apprécié par les praticiens-formateurs, l'est aussi par les enseignants-formateurs HEP (premier instrument cité), mais il ne l'est pas vraiment par les étudiants (quatrième position). Les praticiens-formateurs apprécient aussi davantage le *portfolio et bilan de compétences* que les étudiants et les enseignants-formateurs HEP. Le *journal de bord* occupe une position distincte dans chaque catégorie d'acteurs (il est apprécié des enseignants-formateurs HEP, moyennement par les praticiens-formateurs et peu par les étudiants). Le *document de suivi des stages*, dans lequel est consignée la progression des étudiants tout au long de leur parcours et les *entretiens de supervision* sont bien plus appréciés par les étudiants que par les autres catégories d'acteurs, et, pour les entretiens de supervision notamment, que par les praticiens-formateurs qui les classent en dernier.

Il apparaît à cette analyse que les étudiants privilégient les instruments qui les accompagnent étroitement, qui leur permettent de recevoir des conseils et leur dictent en quelque sorte la conduite à adopter (le dispositif *d'entretien de supervision*, le document de *suivi des stages*, les *études de cas*). Ils peuvent se laisser guider et y jouer un rôle plutôt passif, contrairement à l'attitude exigée par les autres instruments de pratique réflexive (*journal de bord*, *scénario didactique*, *bilan de compétences*). L'analyse qualitative des questions ouvertes montre que la pratique réflexive semble être vue, par les étudiants, comme un dispositif de débriefing, lieu de travail sur l'affect, sur les difficultés personnelles. La proximité et le réassurance affectifs sont prioritaires dans les représentations des étudiants, alors que, dans le cadre de la HEP-VS, les dispositifs de pratique réflexive ont été conçus en tant qu'espaces de régulation cognitive pour la construction d'une expertise professionnelle fondée sur des cadres théoriques issus des travaux scientifiques en sciences sociales et de l'éducation (Schön, 1983/1994 ; Perrenoud, 2004).

Que ce soit donc à propos de la perception de l'importance de la recherche dans l'institut de formation, du contenu des cours de didactiques des disciplines à enseigner ou encore de l'utilité des instruments permettant d'opérationnaliser la pratique réflexive, les différences entre les trois catégories d'acteurs interrogés et la position distincte qu'occupent les étudiants montrent que la formation professionnelle, pour ces derniers, devrait être avant tout une

Dispositifs et situations.

Quelles articulations en éducation ?

formation pragmatique, assez éloignée des caractéristiques de la professionnalité vue dans une perspective de professionnalisation. Si l'on transpose ce souci dans des termes proposés par la recherche (Saujat, 2004 notamment), les débutants, dont font partie les étudiants, placés devant le double défi et la double difficulté de devoir « apprendre le métier » tout en « faisant apprendre », réclament des outils qui leur permettent de « prendre » et « tenir » la classe pour pouvoir la « faire ».

Conclusion

Aux extrémités des multiples exigences du métier, il y a, d'une part, les critères définis par les caractéristiques d'un professionnel réflexif, autonome et responsable de ses choix, position que soutiennent les chercheurs et les enseignants-formateurs, et, à l'autre pôle, les attentes des étudiants à qui la formation est destinée et qui, avant de songer à devenir experts, souhaitent devenir enseignants dans les meilleures conditions possibles, avec des contenus qui leur permettent de « faire apprendre aux élèves » tout en apprenant eux-mêmes le métier. La gestion de la classe et celle des apprentissages s'entremêlent. Mais, pour les débutants se projetant dans l'incertitude des débuts professionnels où ils seront privés du soutien et du guidage rapprochés de leurs mentors (enseignants-formateurs HEP et praticiens-formateurs), la gestion de la classe semble prioritaire pour permettre à celle des apprentissages de s'installer.

Les enjeux des enseignants-formateurs HEP ne sont évidemment pas les mêmes que ceux que poursuivent les étudiants. Les intérêts de ces derniers obéissent à leurs préoccupations à court terme, à leur besoin de fonctionner rapidement. Leur idée de la culture professionnelle est encore influencée par l'imaginaire collectif, par leur environnement social et familial, par l'intérêt (ou le désintérêt) qu'ils trouvent dans la formation institutionnelle et elle est fortement imprégnée par le souvenir des difficultés rencontrées lors de leurs premières expériences dans le monde de l'enseignement (Boudreau, 2001). Les préoccupations des enseignants-formateurs HEP sont d'un autre type : entre les enjeux disciplinaires (Hofstetter, Lussi & Schneuwly, 2005) et les enjeux professionnels (dans le sens sociologique du terme), les enseignants-formateurs HEP ont des préoccupations qui relèvent des différentes cultures universitaires (disciplinaires et/ou en sciences de l'éducation, ces deux approches pouvant par ailleurs se trouver en concurrence, voire en conflit).

La mise en regard des intérêts respectifs des différentes catégories d'acteurs montre que chacun se situe par rapport à son statut, à ses attentes, à son histoire collective. L'intention d'une analyse telle que celle proposée ici n'est pas de dénoncer, ni de déplorer qu'il en soit ainsi : afin de dégager des pistes de régulations et d'améliorations, il s'agit d'identifier les zones de tensions où les interprétations divergent et sont susceptibles de générer des conflits. Dans la configuration où les rapports entre acteurs obéissent à une logique de formation, les positions occupées par les étudiants et les enseignants-formateurs HEP sont asymétriques et n'entrent aucunement en concurrence. Il n'y a pas de vision à imposer (hiérarchisation des enjeux et intérêts respectifs et jugement de valeurs), mais une complémentarité à travailler. La prise de conscience des intérêts respectifs des acteurs de la HEP peut, dans ce cadre, permettre à l'institution de réguler là où l'intention de formation

Dispositifs et situations.

Quelles articulations en éducation ?

n'est pas réalisée, parce que sa transposition a été mal pensée ou mal communiquée. Ceci n'est possible qu'en connaissance de cause, c'est-à-dire en sachant où se situent les objectifs et priorités de l'institution et de ses agents et à quelle distance se situent les étudiants, quelles sont leurs préoccupations et leurs attentes. Ce travail de redéfinition des priorités de la formation initiale et des moyens permettant de les atteindre devrait permettre de renforcer, dans le même mouvement, la distinction, la cohérence et l'articulation entre la formation initiale, qui permet de poser les bases d'une professionnalité réflexive, et la formation continue destinée à des enseignants dont l'expérience leur permet désormais d'avancer sur le chemin de la construction des compétences professionnelles en prenant en compte d'autres savoirs pour « faire » la classe.

Entre l'intention et la réalisation se glissent les logiques individuelles, collectives (cultures communes entre pairs partageant les mêmes tâches et missions) dont il s'agit de tenir compte. Une évaluation de ce type permet sans doute à l'institution d'évoluer sans céder à la démagogie qui conduirait de fait l'institution à renier ses prétentions professionnalisantes. Elle lui permet d'exercer de manière optimale son mandat de formation et d'encadrement (Curonici & McCulloch, 2004) en maintenant une position visible, fondée, explicitée, constante et sécurisante qui seule permet à l'individu en formation de se construire une posture professionnelle véritablement autonome et responsable.

Bibliographie

- Akkari, A. & S. Herr, S. (2006). La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants. *Actes du Forum HEP-BEJUNE de la recherche*. Porrentruy : HEP-BEJUNE.
- Bernoux, P. (1985). *La sociologie des organisations*. Paris : Points Essais.
- Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi ? *Revue des Sciences de l'éducation, XXVII, 1*, 65-84.
- Bourdoncle, R. (1991 et 1993). La professionnalisation des enseignants. Analyses sociologiques 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). 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.
- CDIP (1993). *Thèses relatives à la promotion des Hautes écoles pédagogiques*. Berne : Conférence des Directeurs des cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Dossier 24.
- Curonici, C. & McCulloch, P. (2004). L'approche systémique en milieu scolaire : réflexions 20 ans après. *Thérapie familiale, 25*, 575-599.
- Delsaut, Y. (1992). *La place du maître : une chronique des Écoles normales d'instituteurs*. Paris : L'Harmattan.
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle*. Paris : Seuil.
- Gauthier, C. & Mellouki, M. (Ed.). (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec : Presses de l'université de Laval.

Dispositifs et situations.

Quelles articulations en éducation ?

-
- Herrmann, U. (1999). Lehrer – professional, Experte, Autodidakt. Bemerkungen zu den strukturellen Möglichkeiten und Grenzen der « Professionalität » und « Professionalisierbarkeit » des Lehrers und seiner beruflichen Praxen. In H.J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgren & U. Sandfuchs (Hrsg.). *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess*. (pp. 408 – 428). Bad Heilbronn : Klinkhardt.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2000). L'universitarisation de la formation des enseignants et l'émergence des sciences de l'éducation (1870-1933). L'exception genevoise ? In L. Criblez, R. Hofstetter & D. Périsset Bagnoud (Éd.), *La formation des enseignant-es primaires. Histoire et réformes actuelles* (pp. 267-298). Paris-Berne : Lang.
- Hofstetter, R., Lussi V. & Schneuwly, B. (2005). *Analyse critique des approches théoriques et historiques portant sur les interactions entre sciences de l'éducation et professionnalisation des enseignants au 20^{ème} siècle : enjeux de savoirs et de pouvoirs*. Genève : Université, ERHISE. Texte proposé au symposium REF, 15-16 septembre 2005, Montpellier.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : PUF.
- Le Boterf, G. (1997). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : Organisation.
- Le Boterf, G. (1998). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Organisation.
- Maroy, Ch. (2006). Régulation et évaluation des résultats des systèmes d'enseignement. *Politiques d'Education et de Formation*, vol 11, 2, 21-36.
- Nique, Ch. (1991). *L'impossible Gouvernement des esprits : histoire politique des Écoles normales primaires*. Paris : Nathan.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1. und 2. *Beiträge zur Lehrerbildung, Heft 1*.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et formation*, 15, 7-38.
- Périsset Bagnoud, D. (2002a). HEP nouvelles formations : c'est ouvert ! *Educateur*, 8, dossier Hautes écoles pédagogiques, 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 Sèvres*, 30, 59-68.
- Périsset Bagnoud, D. (2003). *Vocation : régente, institutrice. Jeux et enjeux autour des Ecoles normales du Valais romand, 1846-1994*. Sion, Archives cantonales : Cahier Vallesia n° 10.
- Périsset Bagnoud, D., Andrey, M., Steiner, E. & Ruppen, P. (2006a). *Évaluation de la formation initiale de la HEP-VS. Cinq Rapports : les étudiant-es ; les enseignant-es ; les praticiens-formateurs ; les entretiens ; synthèse et comparaison*. St-Maurice et Brigue : Haute école pédagogique du Valais.
- Périsset Bagnoud, D., Andrey-Berclaz, M., Steiner, E. & Ruppen, P. (2006b). L'alternance intégratrice : les propositions de la HEP-VS. Contribution au Forum HEP-BEJUNE, 2-28 septembre 2005. In J. Akkari et S. Herr, *Actes du Forum HEP-BEJUNE de la recherche*. Porrentruy : HEP-BEJUNE.
- Périsset Bagnoud, D., Andrey-Berclaz, M., Steiner, E. & Ruppen, P. (2006c). Former à la pratique réflexive : les instruments de la HEP-VS. Enquête auprès des étudiant-es. In P.-F. Coen & F. Leuenberger (Eds), *La réflexivité dans les pratiques d'enseignement et de formation. Formation et pratiques d'enseignement en questions, revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 3, 119-134.

Dispositifs et situations.

Quelles articulations en éducation ?

Périsset Bagnoud, D. & Ritz, T. (2005). *Les nouvelles formations d'enseignants, entre autorité bureaucratique et autorité professionnelle. Le cas de la HEP-VS*. Communication faite au Congrès de la Société Suisse de Recherche en éducation (SSRE), Lugano, 21-23 septembre 2005.

Perrenoud, Ph. (1994a). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.

Perrenoud, Ph. (1994b). Former les enseignants primaires dans le cadre des sciences de l'éducation : le projet genevois. *Recherche et formation*, 16, 39-60, juin 1994.

Perrenoud, Ph. (2000). Les hautes écoles pédagogiques entre la forme scolaire et la forme universitaire : les enjeux. In L. Criblez, R. Hofstetter & D. Périsset Bagnoud (Éd.), *La formation des enseignant-es primaires. Histoire et réformes actuelles* (pp. 341-370). Paris-Berne : Lang.

Perrenoud, Ph. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. In P. Lhez, D. Millet, et B. Séguier (Ed.). *Alternance et complexité en formation* (pp. 10-27). Paris : Seli Arslan.

Perrenoud, Ph. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. In J.-F. Inisan (Ed.), *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation* (pp. 11-32). Reims : CRDP de Champagne-Ardenne.

Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 1, 97-106.

Schön, D. A. (1983/1994 pour la trad. fr.) *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques, coll. Formation des maîtres.

Steiner, E. (2006). Etudes de cas : un instrument pour intégrer théorie et pratique. *Résonances*, avril, 28-29.

Truffer Moreau, I. (2006). *Le journal de bord et le groupe d'intervision : deux instruments pour une démarche de formation socialisée et autonome*. St-Maurice : HEP-VS.

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

Truffer Moreau, I., Périsset Bagnoud, D. & Clerc, A. (2006). Le scénario didactique. *Résonances*, juin, 28-30.

Watzlawick, P., Weakland, J. & Fisch, R. (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapie*. Paris : Seuil.

Zurbriggen, E. (2006). Le bilan de compétences, un certificat de travail utile. *Résonances*, mai, 32-33.