

# Quelle professionnalisation pour les nouvelles institutions de formation ? Les enjeux des Hautes écoles pédagogiques en Suisse

**Danièle Périsset Bagnoud**

*Université de Genève, Haute école pédagogique du Valais, Suisse*

## 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 et primaire) ont connu une évolution significative au cours des années 1990. En effet, le système fédéral en Suisse avait permis 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 alors une formation successive (la formation professionnelle, au niveau supérieur, fait suite à une formation générale achevée au niveau secondaire). Le plus souvent cependant, ces instituts de formation fonctionnent à la fin des années 1990 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 portant sur *dix thèses relatives à la promotion des Hautes écoles pédagogiques (HEP)* (CDIP, 1993). Des changements structurels essentiels sont proposés afin de transformer toutes les institutions, d'harmoniser leurs structures, d'en réduire le nombre (une quinzaine en 2004) et de les porter au niveau supérieur. Les points suivants font l'objet d'une attention particulière ; ils rompent avec les traditions normaliennes, quand bien même celles-ci avaient considérablement évolué depuis les années 1970 : *les conditions 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 institutions doivent les mettre en œuvre et prouver leur fonctionnement afin d'obtenir la reconnaissance intercantonale des diplômes d'enseignement délivrés par chaque institution (CDIP, 1999, 2000 ; Périsset Bagnoud, 2002b).

Ce mandat, tel qu'interprété par les chercheurs, formateurs et responsables pédagogiques chargés de mettre en place les nouvelles institutions, 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 écarté – de l’université (Perrenoud, 2000).

C’est dans ce contexte que, à partir de 2000 naissent et se développent les Hautes écoles pédagogiques de Suisse. Sept 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 ; Périsset Bagnoud et Ruppen, 2006). L’expérience acquise et des travaux réalisés vont nous permettre d’esquisser une réflexion à propos de la « professionnalisation » des enseignants<sup>1</sup>, de l’intention politique à sa réalisation, de la distance entre l’acception du terme selon qu’il est utilisé par les différents acteurs concernés, leurs position, enjeux et intérêts.

## 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 en toute légitimité. Deux questions nous intéressent particulièrement ici : celle des valeurs véhiculées par la professionnalisation qui est constamment invoquée pour justifier les innovations. Ainsi, l’origine sociale des futurs enseignants. Celle des normaliennes et normaliens est bien connue : traditionnellement rurale et modeste, ses valeurs sont construites dans le long terme et dans le respect de la hiérarchie sociale et politique. Les conceptions de la professionnalisation exigent de la part des acteurs autonomie, responsabilité, prises de décision et de risques, qualités ordinairement liées à l’habitus développé dans les classes supérieures de tendance libérale. Pour répondre aux nouvelles exigences, les enseignants professionnels devront faire preuve de ces qualités spécifiques ; la formation initiale seule ne pourra y parvenir. L’accroissement du niveau d’exigence pour entrer dans les Hautes Écoles démontre aussi l’intention d’aller chercher les futurs enseignants dans un autre bassin de population, socialement plus avantageux. La transformation des modes de recrutement suffira-t-elle pour atteindre cet objectif ? D’autre part, connaissant la prégnance de la culture développée par l’École Normale auprès du politique mais aussi de la population, les conditions dans lesquelles les programmes des Écoles normales étaient élaborés et gérés (Périsset Bagnoud, 2003), le fait de transférer les dispositifs de formation au niveau tertiaire suffira-t-il pour permettre aux instituts de formation d’accéder à une autonomie procédurale certaine, celle-là même que promettent les textes officiels et autres déclarations d’intention ? Deux enquêtes nous offrent des pistes d’interprétation.

### L’origine sociale des étudiants

À propos du bassin de recrutement des futurs enseignants, les enquêtes réalisées par l’Office fédéral de la statistique (OFS, 2006) ou Hutmacher, Raymann et Spichiger-Carlsson (2004) sur l’ensemble de la Suisse, par Denzler, Fiechter et Wolter (2005) dans le canton de Berne ou encore Périsset Bagnoud et Ruppen (2006) en Valais montrent que les transformations structurelles opérées et l’accroissement des exigences permettant l’accès aux formations à l’enseignement n’ont finalement, à ce jour, pas eu d’impact sur les caractéristiques du bassin de recrutement des futurs enseignants.

---

<sup>1</sup> 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.

Les statistiques publiées par l'OFS montrent que les étudiants des hautes écoles sont moins nombreux à avoir au moins un parent titulaire d'un titre universitaire (23 %) que les étudiants de l'Université (42 %). Pour Hutmacher, Raymann et Spichiger-Carlsson (2004), les familles appartenant aux catégories moyennes et modestes ne prennent pas, ou plus, l'enseignement en tant que moyen d'ascension sociale, en particulier pour les jeunes gens ; l'attractivité de la profession reste stable pour les filles des familles à formation élevée mais recule pour leurs fils, elle augmente par contre de manière significative dans les classes populaires (niveaux de formation bas et moyen).

Denzler, Fiechter et Wolter (2005) ont établi un profil-type des étudiants se destinant aux professions de l'enseignement : ce sont en général des jeunes filles qui, au cours de leurs études préparatoires au lycée, ont choisi de suivre des cours à option dans les domaines artistiques, musicaux (corrélation positive) ou sociaux plutôt que mathématiques, économiques ou des sciences naturelles (corrélation négative), voire langues modernes, reproduisant de ce fait l'ancienne tradition de formation générale des Écoles normales. Le milieu socio-économique dont sont issues ces étudiantes (nous pouvons ici parler au féminin) est relativement modeste. La formation de la mère, le choix d'études courtes, le nombre d'enfants dans la fratrie, le domicile dans des zones rurales – tous indicateurs significatifs – en attestent.

Les résultats publiés par Périsset Bagnoud et Ruppen (2006) vont dans le même sens : les étudiantes et étudiants de la Haute école pédagogique du Valais, à plus de 80% des femmes, sont majoritairement issus d'un milieu socio-économique modeste ou intermédiaire. Celles et ceux qui habitent en zone rurale sont sur-représentés par rapport à la population en général ; leurs proches parents et leur fratrie ont des qualifications professionnelles du secteur secondaire ou primaire (métiers manuels et artisanat).

Quant aux qualités des étudiants qui se préparent aux métiers de l'enseignement, Denzler, Fiechter et Wolter (2005) ont également une piste à proposer, qui répond à notre seconde question, à savoir le degré de persistance des valeurs normaliennes : les motifs relatifs au choix du métier montrent une corrélation avec le fait de pouvoir concilier vie professionnelle et vie familiale, d'être en charge de la conduite de groupes humains, de recevoir une formation large, de pouvoir développer ses propres idées. Par contre, le profil des enseignants potentiels est corrélé négativement avec l'idée que de telles études permettent de développer sa personnalité ou d'acquérir des compétences scientifiques, qualités attribuées aux études universitaires n'ayant pas l'enseignement en objectif.

### **Les modèles administratifs en vigueur dans les institutions de formation**

Si les étudiants des nouvelles HEP présentent des caractéristiques comparables, du moins aujourd'hui, à ceux des Écoles normales, peut-être que le pari de l'innovation se réalisera à travers les transformations structurelles des nouvelles institutions de formation ?

Les déclarations d'intention générale (CDIP, 1993, 1999, 2000) et les législations cantonales (notamment celle du Valais, première loi adoptée en Suisse en 1996 et fixant l'organisation d'une Haute école pédagogique) dotent les HEP de compétences dites *professionnelles*. Un détour du côté de la définition du concept, et son opposition au modèle prégnant dans les Écoles normales, soit le modèle *bureaucratique*, est indispensable.

Le modèle-type *bureaucratique*, sur lequel les systèmes scolaires, dont les Écoles normales, se sont appuyés dès leur constitution dès le début du XIX<sup>e</sup> siècle et qu'a notamment décrit

Weber (1971), est caractérisé par des règlements légaux et d'exécution rigides, 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. L'attitude bureaucratique est orientée d'abord vers son propre statut, nonobstant toute responsabilité relative aux résultats obtenus ni engagement 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 aux enseignants de remplir les mandats fixés par la politique et leur hiérarchie directe. Les enseignants rebelles sont sanctionnés ; les activités et la manière dont elles sont menées ont davantage d'importance que les résultats effectifs.

Pour répondre aux limites du système d'autorité bureaucratique, perçue dans ses caractéristiques les plus sévères, et orienter l'institution vers un système permettant aux responsables politiques et à l'administration de remplir leurs missions de manière plus ciblée, plus économique et plus efficace, de nouveaux concepts de pilotage 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 figure de référence, dont Dubs (Dubs, 1994, 2005a, 2005b). Pour lui, **quatre caractéristiques liées à l'autorité professionnelle** deviennent déterminantes: 1- l'orientation sur le contrôle des résultats ; 2- les objectifs stratégiques émis par les autorités ; 3- l'autonomie partielle déléguée au pilotage opérationnel de l'école ; 4- l'accent mis 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 systématiques de la part de tous les acteurs concernés.

L'on perçoit bien l'idéal de telles propositions. Évaluée en d'autres pays, notamment en Belgique par Cattonar et Maroy (2004) et Maroy (2005) dans le contexte des réformes de l'enseignement primaire, la réalité 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 bien 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, et règle de droit par la production de lois, décrets, circulaires, règlements dont l'application est vérifiée (Maroy, 2005, p. 12).

### **L'exemple de la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS)**

Dans le contexte des Hautes écoles pédagogiques, une analyse de contenu des textes

officiels fondateurs et organisateurs de l'institution a été conduite. Si l'on en croit les déclarations politiques d'intention, l'École Normale établie depuis le XIX<sup>e</sup> siècle selon le modèle de l'autorité *bureaucratique* au degré secondaire évolue au tournant du XXI<sup>e</sup> siècle et se transforme en une Haute École de niveau supérieur, placée selon toute logique dans la zone de l'autorité *professionnelle*. L'analyse montre que la réalité n'obéit pas à ce modèle évidemment trop simple. Une autre forme de modèle explique les mouvements contradictoires observés entre l'intention et la réalisation du projet :

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 et dont est empreinte la mentalité régionale. Ne pouvant contrer une évolution sociale irréversible et empêcher l'accès de l'institution au degré tertiaire<sup>2</sup>, 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,

Les prescriptions et injonctions données à la HEP la 're-tirent' des apports de l'autorité professionnelle et lui assignent, de fait, une plage adaptée aux exigences locales que délimitent les axes *autorité bureaucratique* et *degré tertiaire*. Les questions pédagogiques et professionnelles, ainsi étroitement contrôlées par le pouvoir politique, leur sont bureaucratiquement assujetties, *a contrario* des propositions de l'autorité professionnelle.

En résumé, *a contrario* des déclarations d'intention qui veulent que la Haute École forme des *professionnels* et soit dotée des pouvoirs adéquats, l'institut de formation est pris dans un processus de régulation *post-bureaucratique*, les politiques n'ayant, de loin pas, abandonné leurs prérogatives relativement à la gestion des procédures de fonctionnement de l'institution.

### Le projet de monitoring des HEP de Suisse

Autre exemple des contradictions relevées dans le discours des politiques : au niveau suisse, la Conférence 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 et misé sur le processus de *professionnalisation*, met en 2005 sur pied un programme de *monitorage de la formation des enseignants*. L'orientation prise 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 suiv.), ou qui, selon Dubar (2005, 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 ». Les « communautés de métiers », comme les appelle Dubar (2005), sont ainsi démantelées, laissant la place à des réseaux de « situations » où l'identité est partagée par un groupe dépourvu de mémoire collective et dans lequel se mobilisent des individus qui se retrouvent dans un groupe « improbable » (Dubar, 2005, p.122).

Cette référence explicite à un monitoring, et à la philosophie sous-jacente au concept, marque un tournant par rapport au document de 1993 (CDIP, 1993) où le concept de professionnalisation est peu explicite. Il faut se rappeler que dans les années 1990, les travaux et concepts relatifs à la conception néo-libérale des nouveaux modèles administratifs

---

<sup>2</sup> 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.

des organisations, en place alors surtout dans les pays anglo-saxons, étant peu connus et mal diffusés auprès des professionnels et praticiens chargés notamment de rédiger les projets institutionnels. Le document pouvait et avait été interprété, sans doute naïvement, dans le sens du processus de professionnalisation du point de vue de la sociologie des professions. Le programme de monitoring qui est commandé en 2005 ne laisse plus de doute : il doit permettre au politique de gérer, économiquement et en termes de ressources humaines, les processus de formation des enseignants. C'est bien le politique qui entend garder la main non seulement en exigeant la qualité du produit, mais aussi en contrôlant les processus de réalisation sans les déléguer aux instituts supérieurs nouvellement constitués. Ce projet de monitoring a notamment 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 par la connaissance du profil sociologique des candidats à l'enseignement, la structure, l'organisation et les contenus des différentes filières de formation, par l'établissement d'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, par la possibilité de 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 monitoring : que peut-on et que doit-on observer dans la durée ? Quelles sont les priorités à fixer ?

Le rapport que rendent Lehmann *et al.* (2007) montre à quel point les comparaisons intercantionales sont difficiles, que les institutions ont des structures différentes, des manières différentes de définir et de comptabiliser les unités de formation, de transposer les concepts de formation et d'assurer leur gestion. Les institutions, finalement, continuent de 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 lentement, de manière cahotante, et le mouvement que les institutions impulsent tout de même à leur structure organisationnelle engendre d'étranges configurations, qui empruntent aux uns et aux autres modèles certains aspects par définition incompatibles ou contradictoires, engendrant de fait, pour les acteurs, une difficile adaptation à une nouvelle mais surtout insaisissable culture professionnelle (Dubar, 2000).

## Conclusion

---

De toute évidence, il y a des malentendus relatifs à la définition du concept de *professionnalisation* : selon les acteurs, l'acception diffère radicalement. Les HEP de Suisse ont été créées dans les années 1990 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 19<sup>e</sup> siècle. 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). La mutation, dont les références sont implicites et que les acteurs découvrent *a posteriori*, génère une crise (Dubar, 2000 ; Lang, 1999, 2006 ; Périsset Bagnoud, Gather Thurler et Barthassat, 2006). Une réelle discordance existe entre les conceptions qu'ont les différents acteurs (enseignants, politiques, responsables administratifs...) non seulement de la

situation institutionnelle, mais aussi des conceptions sous-jacentes à leurs raisonnements personnels et à ceux de leur groupe professionnel et à la manière dont ils croient les mettre en œuvre. La réussite effective (et efficiente par rapport aux buts visés) de la transformation des institutions de formation, qu'elles soient universitaires 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.

## Bibliographie

---

BOURDONCLE R. (1991) « La professionnalisation des enseignants. Analyses sociologiques anglaises et américaines. 1. La fascination des professions » *Revue Française de Pédagogie* n° 94, pp. 73-92.

BOURDONCLE R. (1993) « La professionnalisation des enseignants. Analyses sociologiques anglaises et américaines. 2. Les limites d'un mythe » *Revue Française de Pédagogie* n° 105, pp. 83-119.

BOURDONCLE R. (2000) « Professionnalisation : formes et dispositifs » *Recherche et formation* n° 35, pp. 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. Montréal*, n° XX, 1, pp. 33-57.

CATTONAR B. et 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 »* pp. 99-120. Louvain (Belgique), Presses universitaires et GIRSEF.

CDIP (Conférence des directeurs de l'instruction publique) (1993) *Thèses relatives à la promotion des hautes écoles pédagogiques, dossier 24*. Berne, Conférence des directeurs de l'instruction publique.

CDIP (Conférence des directeurs de l'instruction publique) (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 (Suisse), Conférence des directeurs de l'instruction publique.

CDIP (Conférence des directeurs de l'instruction publique) (juillet 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 (Suisse), Conférence des directeurs de l'instruction publique.

DENZLER S., FIECHTER U. et WOLTER S. C. (2005) *Die Lehrkräfte von Morgen. Eine empirische Untersuchung der Bestimmungsfaktoren des Berufswunsches bei bernischen Maturanden. Diskussions Papier n° 6*. Bern (Suisse), Universität, Volkswirtschaftliches Institut, Forschungsstelle für Bildungsökonomie.

DUBAR C. (2000) *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. Paris, PUF, Collection Le lien social.

DUBS R. (1994) *Die Führung einer Schule*. Zürich (Suisse), SWP Kaufmännischer Verlag.

- DUBS R. (1995) *Lehrerverhalten*. Zürich (Suisse), SWP Kaufmännischer Verlag.
- DUBS R. (2005a) « Schulinnovation, Schulentwicklung und Leadership » *Pädagogische Führung*. Neuwied (Deutschland), Wolters Kluwer, Luchterhand, Heft 1, pp. 4-10.
- DUBS R. (2005b) *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Zürich (Suisse), SKV-Verlag.
- HUTMACHER W., RAYMANN U. et SPICHIGER-CARLSSON P. (2004) *Images, statut social et attractivité des professions enseignantes. Programme de recherche UNIVOX*. Zurich, gfs et Genève (Suisse), Université, FPSE.
- 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 », in D. Perisset Bagnoud et E. Pagnossin (coord.) *L'enseignement aujourd'hui : contextes socio-politiques. Formation et pratiques d'enseignement en question. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*. Neuchâtel (Suisse), CDHEP, n° 5, pp. 73-84.
- LE BOTERF G. (2006) *Professionaliser, le modèle de la navigation professionnelle*. Paris, Eyrolles, éd. d'Organisation.
- LEHMANN L., CRIBLEZ L., GULDIMANN T., FUCHS W. et PÉRISSET BAGNOUD D. (2007) *Bildungsmonitoring Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bericht im Rahmen des Bildungsmonitoring Schweiz*. Aarau (Suisse), Pädagogische Hochschule, PH.
- LESSARD C. et BOURDONCLE R. (2002) « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'Université et formation professionnelle » *Revue Française de Pédagogie* n° 139, pp. 131-154.
- MAROY C. (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.
- 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* n° 15, pp. 7-38.
- PÉRISSET BAGNOUD D. (2002a) « HEP nouvelles formations : c'est ouvert ! » *Éducateur, dossier hautes écoles pédagogiques*. Lausanne (Suisse), SER, n° 8, pp. 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, CIEP, n° 30, pp. 59-68.
- PÉRISSET BAGNOUD D. (2003) « Vocation : régent, institutrice. Jeux et enjeux autour de la formation des enseignants du Valais romand, 1846-1996. » Sion (Suisse), Archives cantonales, *Cahier Vallesia* n° 10.
- PÉRISSET BAGNOUD D. et 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. et 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) » in D. Périsset Bagnoud et E. Pagnossin (coord.) *L'enseignement aujourd'hui : contextes socio-politiques. Formation et pratiques d'enseignement en question, revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*. Neuchâtel (Suisse), CDHEP, n° 5, pp. 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 » in J. Dolz, F. Audigier et M. Crahay (coord.) *Recherche sur les curriculums : développement et pilotage. Raisons éducatives*. Bruxelles, de Boeck, n° 10, pp. 231-248.

PERRENOUD P. (2000) « Les hautes écoles pédagogiques entre la forme scolaire et la forme universitaire : les enjeux » in Criblez L., Hofstetter R. et Périsset Bagnoud D. (Coord.) *La formation des enseignant-es primaires. Histoire et réformes actuelles* pp. 341-370. Paris, Lang.

TARDIF M. et LESSARD C. (1999) *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec, Presses de l'Université Laval et Bruxelles, de Boeck.

WEBER M. (1971) *Économie et société*. Paris, Plon.