



Périsset Bagnoud, D. & Pagnossin, E. (2006). Introduction. Les formations d'enseignants : héritages et défis. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 5-12.

<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2006.019>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Danièle Périsset Bagnoud, Elisabetta Pagnossin, 2006



Introduction.

Les formations d'enseignants : héritages et défis

**Danièle PÉRISSET BAGNOUD (HEP-VS) et
Elisabetta PAGNOSSIN (IRDP)**

Contrairement à ce que véhicule le mythe, le métier d'enseignant¹ au niveau primaire de l'école publique – l'école du peuple – est un métier relativement récent, issu de la modernité politique et industrielle du 19^{ème} siècle, et c'est aussi un métier dont le prestige n'est historiquement pas celui que lui attribue les images d'Epinal que se plaisent à évoquer les nostalgiques de l'âge d'or de l'instituteur. Depuis qu'il existe, ce métier a toujours été en évolution et soumis aux exigences politiques des élites gouvernantes (Nique, 1991; Périsset Bagnoud, 2003). Du temps des maîtres régents payés à la tâche et selon leur capacité à savoir lire seulement, ou lire et écrire (Prost, 1968; Mayeur, 1981/2004) et rétribués souvent encore en nature (Boucard, 1938) à celui des professionnels formés dans les instituts supérieurs d'aujourd'hui, l'évolution s'est faite peu à peu, selon l'évolution industrielle et sociale des régions. Créées en fonction des besoins d'un tissu social régional, à la dimension d'un pays ou d'un canton, selon les structures politiques en usage dans les Etats souverains, l'école primaire publique et les institutions qui en dépendent ont vu se modifier les attentes envers leurs buts et missions au fur et à mesure que les attentes sociales évoluaient.

Les changements dans les exigences en matière de formation des enseignants de l'école enfantine et primaire sont un exemple intéressant de cette évolution. Peu ou mal préparés jusqu'au mitant du 19^{ème} siècle, les régents, quand ce n'était pas le curé ou le pasteur qui se chargeait de l'instruction des enfants de sa paroisse², étaient des paysans ayant béné-

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.

2. La situation des villes et des campagnes était historiquement sensiblement différente. Dans les villes d'une certaine importance, l'enseignement pour les jeunes enfants avant leur entrée dans le monde du travail et des usines a été organisé bien plus tôt, dès le 16^{ème} siècle pour les bourgs les plus importants tel Lyon, par les congrégations religieuses, notamment les Frères des écoles chrétiennes (Prost, 1968, p. 116; Mayeur, 1981/2004; Bugnard, 2003-2004). Le contexte suisse se rapproche sans aucun doute de la situation des zones rurales, et c'est donc à cet environnement que nous nous référons.



ficié, dans des circonstances que l'histoire ne rapporte pas, d'un peu plus d'instruction que leurs pairs. Ce petit supplément suffisait à légitimer leur action auprès des enfants du peuple, qui, de par leur insertion sociale, n'avaient pas à recevoir une instruction inutile dans leur vie quotidienne. Puis, lorsque s'étendent les régimes démocratiques, il devient urgent pour les autorités de former de futurs citoyens aptes à élire leurs dirigeants sans bouleverser l'ordre social : les Ecoles normales sont ouvertes afin d'éduquer et de former de bons maîtres qui, à leur tour, formeront de bons citoyens (Nique, 1991; Delsaut, 1992; Périsset Bagnoud, 2003). La fin de la Seconde guerre mondiale marque un nouveau tournant dans l'histoire de l'école publique. L'évolution de la société, l'essor des ressources économiques et des aspirations individuelles modifient fondamentalement le sens du concept de démocratie et poussent à la transformation des paradigmes qui guidaient jusqu'alors les politiques scolaires et éducatives. Les exigences, en termes d'instruction et de formation professionnelles augmentent considérablement, remettant en cause la tradition éducative que perpétuaient loyalement les Ecoles normales. A l'image du processus qui a vu celles-ci s'ouvrir dans la première moitié du 19^{ème} siècle³, les Ecoles normales occidentales ferment leurs portes dans la seconde moitié du 20^{ème} siècle⁴. La Suisse participe à ce mouvement international. Mais il faudra aller jusqu'au bout de ce que peuvent offrir les Ecoles normales, soit jusqu'aux portes du 21^{ème} siècle, pour que les formations des enseignants soient réformées et transférées au niveau supérieur (Périsset Bagnoud, 2003). Genève, seul canton suisse à se lancer dans un réel processus d'universitarisation complet, transfère la formation de ses futurs instituteurs à l'Alma mater en 1994. Dès 1998, tous les cantons de Suisse romande et alémanique sont engagés dans une réforme de la formation des enseignants des écoles enfantines et primaires⁵ portée à un niveau d'enseignement supérieur, les Hautes écoles pédagogiques (HEP) dont la voie reste à inventer (Perrenoud, 2000).

L'ampleur des transformations des structures de formations des enseignants enfantines et primaires ainsi que les exigences posées par la CDIP en matière de reconnaissance intercantionale des nouveaux diplômes (1993, 1999) posent de nombreuses questions (Périsset

3. Les Ecoles normales s'ouvrent en France, à Strasbourg, en 1811, la loi Guizot les généralisant est promulguée en 1833. Elle s'ouvrent au Canada en 1836. En Suisse : Vaud : 1833; Jura : 1837; Hauteville - Fribourg : 1859 (cours annuel); Neuchâtel : 1867 (Périsset Bagnoud, 2003).

4. Au Québec, le Rapport Parent, paru en 1962, accélère le transfert de la formation des instituteurs à l'université réalisé en 1969; le Canada anglophone a déjà réalisé ce transfert en 1939 (Hamel, 1991). En France, les instituteurs sont recrutés dans les Ecoles normales après le baccalauréat dès 1977, les IUFM sont rattachés aux universités en 1989, les Ecoles normales étant alors supprimées (Périsset Bagnoud, 2003).

5. La formation des enseignants des écoles secondaires a été, dans le même temps, confiée aux HEP. Nous n'abordons cependant pas l'histoire de ces formations héritières d'une autre tradition et porteuses d'enjeux spécifiques.



Bagnoud, 2002). La persistance des Ecoles normales, dont certaines⁶ ont été maintenues au degré secondaire dès leur ouverture au 19^{ème} siècle jusqu'en 2000, avait quelque chose de rassurant dans le paysage social et politique. Dans la société extrêmement mouvante de la fin du 20^{ème} siècle, ces établissements séculaires, dont les services étaient connus et reconnus, offraient un gage de stabilité pour un public soucieux de la pérennité de la transmission des valeurs dites traditionnelles (sans jamais définir leur profil) aux jeunes générations. Une institutrice, un instituteur formés à l'Ecole normale étaient les témoins de la stabilité de l'institution et d'un système de formation qui alimentait l'idée de la pérennité d'une certaine tradition malgré l'inexorable évolution sociale.

L'ouverture des Ecoles normales au début du 19^{ème} siècle répondait à un besoin politique : le transfert au niveau supérieur de la formation des enseignants n'est qu'un indicateur de l'évolution des exigences de la société envers l'école publique à la fin du 20^{ème} siècle. Elles sont répercutees, en Suisse, dans la mission donnée aux HEP. Les transformations économiques et politiques, qui vont dans le sens du marché libéralisé, imprègnent les nouvelles orientations. En témoignent les conceptions liées à la *professionnalisation* : ce terme, fort d'une acception sociologique définie par la littérature⁷, est cependant utilisé par les différents acteurs du champ scolaire avec des sens fort différents selon les besoins et les enjeux spécifiques et conjoncturels. Il est parfois confondu avec le concept de *professionnalité*, il peut aussi simplement recouvrir l'ancienne conscience professionnelle.

Ces confusions conceptuelles, qui ont un effet sur les attentes vis-à-vis du terrain, se retrouvent dans les procédures de mise en œuvre des modèles d'organisation et de gestion des structures scolaires : elles ont considérablement évolué ces dernières années, épousant au plus près les besoins politiques et économiques contemporains sans pour autant abandonner les anciennes pratiques. Ainsi, du modèle *bureaucratique* en vigueur dans le système qui a créé et développé les Ecoles normales, on est passé, du moins dans les discours politiques et dans les discours d'intention (Périsset Bagnoud & Ritz, 2005), à un modèle *professionnel* (Tardif & Lessard, 1999) que devraient soutenir les instituts de niveau supérieur chargés de former des *professionnels* autonomes et responsables des choix professionnels effectués en fonction de leur efficacité postulée.

6: Le Jura bernois, Fribourg et Valais pour la Suisse romande.

7. Dans cette acception, les professionnels sont au bénéfice d'une formation de niveau supérieur basée sur la recherche empirique et sur des normes professionnelles partagées. Ils exercent leur profession de manière autonome, responsable et sont capables de rendre compte de leur activité professionnelle. Ils sont encore au bénéfice d'une réelle reconnaissance sociale (se référer notamment à Bourdoncle, 1991 et 1993, 2000; Carbonneau 1993; Lang, 1999; Lessard & Meirieu, 2005; Lessard & Bourdoncle, 2002; Maroy & Cattonar, 2002; Paquay, 1994).



Cette transformation ne va pas sans poser de nombreux problèmes au niveau de la définition du statut de l'enseignant, de sa formation mais aussi pour l'enseignant dans sa classe (Maroy & Cattonar, 2002; Tardif & Lessard, 2004; Périsset Bagnoud, Gather Thurler & Barthassat, 2006). Les institutions de formation, à mi-chemin entre les exigences politiques et les contraintes du terrain, sont directement concernées. Les HEP devront relever ce défi à court terme. Cependant, ces institutions sont encore trop récentes pour qu'il soit possible de savoir de quelles manières et par quels dispositifs elles y répondent et transmettent aux enseignants sur le terrain, par le biais des formations initiales et continues, les nouveaux savoirs professionnels.

Le moment nous a donc semblé propice, dans le contexte des HEP encore en construction, de prendre connaissance des expériences menées ailleurs, des enjeux, débats et tensions issus de pays et régions où les tendances de la politique éducative helvétique sont déjà réalisées et évaluées.

Les contributions de ce numéro thématique sur les contextes socio-politiques de l'enseignement aujourd'hui offrent un tour d'horizon international des politiques de l'éducation (et de leurs effets) faisant sens par rapport aux orientations prises en Suisse. La progression des articles, telle que nous la proposons, est géographique et part du plus éloigné (le continent nord-américain bien souvent cité en modèle) pour revenir sur le continent européen et s'arrêter enfin sur la Suisse.

La première contribution, de **Louis LeVasseur**, dresse un tableau de l'évolution professionnelle des enseignants au Québec. Le constat posé par l'évaluation des récentes orientations (à savoir notamment la participation des parents à la gestion des établissements scolaires et la mise en concurrence des établissements) prises au nom de la démocratie et de la diversification de l'offre scolaire et de son adaptation aux besoins individuels, montre que l'atteinte du second objectif se fait au détriment du premier : la décentralisation favorise, plutôt, un certain dualisme du système scolaire dû à l'attitude consumériste des parents et, d'autre part, elle alourdit la tâche des enseignants attachés aux établissements les plus difficiles.

Les réformes de la formation des enseignants aux Etats-Unis : enjeux socio-économiques et professionnels actuels, telles que les expose **François Tochon** vont, selon le chercheur, dans le sens d'une diminution des exigences de qualification notamment dans les régions et les domaines disciplinaires (les langues étrangères par ex.) où manquent des enseignants qualifiés. Ces enseignants « de l'urgence », recrutés et formés rapidement, sur le tas, sont mis à la tête des classes dans les établissements les



moins favorisés. S'en suis une dualisation des enseignants : d'un côté, ceux qui sont bien formés et enseignent aux populations favorisées, de l'autre, ceux qui ne bénéficient que de formations hâtives et enseignent dans des conditions difficiles.

Dans le grand chantier des politiques européennes visant à réaliser les ambitions annoncées à Lisbonne en 2000, le thème de l'éducation et de la formation est prioritaire. Par le biais de la coordination politique, l'Union européenne rallie ses membres autour d'objectifs stratégiques qui doivent être atteints par chaque nation. A partir des nombreux rapports produits dans ce cadre, il est possible de puiser les divers éléments du discours et de dessiner, de manière directe et indirecte, les caractéristiques de l'« enseignant européen » : ses compétences, sa formation, sa profession. **Elisabetta Pagnossin** a exploré ces textes et résume dans *les enseignant-e-s et les défis des politiques européennes* les diverses facettes et déclarations de principe qui s'y réfèrent tout en conservant en toile de fond la question sensible de savoir si l'idéal déclaré peut résister à l'épreuve du quotidien mais aussi à celle des particularismes nationaux.

Dans le cadre du débat sur les *ordres professionnels pour les enseignants*, **Régis Malet** nous invite à un *détour critique sur quelques variations intranationales d'une tendance internationale* en se basant sur *le cas de la Grande-Bretagne* et, plus spécifiquement, sur la comparaison des situations de l'Angleterre et de l'Ecosse. Les enseignants de ces deux pays sont affiliés à des ordres professionnels nationaux. Malgré leur proximité géographique et leur appartenance commune à la Grande Bretagne, ces ordres professionnels ont bénéficié, lors de leur émergence, de facteurs culturels et politiques et de rapports de pouvoirs spécifiques entre les acteurs du système qui ont eu, pour le groupe professionnel, des conséquences différentes d'un pays à l'autre. Alors que l'ordre professionnel de l'Ecosse s'est engagé dans un processus effectif d'autonomisation et de professionnalisation, celui d'Angleterre se voit plutôt domestiquer et dépolitisier, s'éloignant de fait du statut fondateur d'un ordre professionnel.

Spécialiste des questions liées au processus de professionnalisation, **Vincent Lang** nous présente ici *l'évolution des professionnalités enseignantes* et plus précisément *le cas des professeurs des écoles en France*. Rappelant les transformations des contextes sociaux et organisationnels de l'institution scolaire, il se penche sur les évolutions des identités et cultures professionnelles actuelles, dans la variété des contextes locaux et des conditions d'exercice. A propos de ce qu'il qualifie de « rhétorique de la résistance au changement », V. Lang relève le rôle joué par les antagonismes vécu par les nouveaux enseignants entre les modèles professionnels idéaux et la réalité rencontrée sur le terrain,



antagonismes aussi éprouvés lors de leur insertion dans le groupe professionnel imprégné de l'héritage de la mémoire des anciens. L'évolution du groupe professionnel est cependant inéluctable, non pas en raison d'un changement sociologique (à ce niveau, le recrutement est stable depuis plusieurs années), mais en raison de la socialisation professionnelle plus tardive des nouveaux enseignants et de l'accroissement de la qualité de leur formation (ressources théoriques notamment au niveau des didactiques).

La contribution de **Jean-François Marcel** explore un des effets des nouvelles orientations politiques (nouveaux modes de régulation et fonctionnement des établissements en France) sur l'organisation du travail enseignant : *Le Collectif d'enseignants. Explorations théoriques et empiriques d'un nouvel acteur des systèmes éducatifs*. Cet article s'attache à définir ce qu'est un collectif d'enseignants à l'aide de cinq dimensions (la production de règles endogènes, les modalités de construction d'un accord, les arrière-plans, les stratégies des acteurs, les pratiques de collaboration). Une étude de cas comparative sur les pratiques de deux collectifs d'enseignants d'un même collège de ZEP met ensuite en œuvre ce cadre théorique. La description des caractéristiques de chacun des deux projets interdisciplinaires montés et menés par deux équipes d'enseignants montre comment le cadre descriptif objectivé permet de lire les différences dans le processus d'élaboration et de suivi des projets et de pointer les éléments permettant, ou non, à un collectif d'enseignant de véritablement fonctionner en tant que tel.

Vincent Dupriez et Jacques Cornet ont repris le débat qu'alimentent les critiques émises de manière récurrente à propos de l'efficacité du système scolaire de la Communauté française de Belgique et son incapacité à faire réussir les élèves des milieux défavorisés. Pour ce faire, entre égalité et distinction, ils ont interrogé les *représentations et pratiques des enseignants de l'école primaire*. Les chercheurs ont fait le choix de considérer les dispositifs et les pratiques pédagogiques comme des constructions sociales contextualisées qui sont l'objet d'enjeux et de négociations entre les différents acteurs. Ils ont relevé une tension majeure entre l'environnement local qui favorise une logique de distinction tandis que les autorités éducatives imposent une logique d'égalité. Pris dans cette contradiction, les enseignants ne sont pas toujours conscients des effets sociaux de leurs pratiques éducatives et de leur contribution à la reproduction des inégalités.

Les deux dernières contributions de ce volume ont la Suisse pour objet, et celle de **Danièle Périsset Bagnoud** et **Paul Ruppen** le Valais en particulier : *Du recrutement actuel des futurs enseignants et enseignantes : profil sociologique des étudiantes et étudiants de la HEP – VS (2001-2005)*.



L'arrivée des premiers diplômés des HEP sur le terrain a suscité quelques interrogations : qui sont-ils, qu'ont-ils de différent par rapport à leurs prédécesseurs, anciens normaliens ? Ils sont désormais tous au bénéfice d'une formation générale de niveau gymnasiale, formation hier encore réservée aux élites. Où sont-ils à présent recrutés ? Parmi l'élite intellectuelle du canton ou dans le même bassin que leurs prédécesseurs, traditionnellement rural et modeste ? L'enquête menée sur les cinq premières cohortes de l'institution montre que les étudiants de la nouvelle institution s'inscrivent dans une mobilité de type ascensionnel, dans la continuité des anciennes Ecoles normales.

La contribution de **Olivier Maradan** fait écho à celle de E. Pagnossin : celle-ci avait pour cadre l'Europe, celle-là a pour horizon la Suisse. Ce texte est important par sa portée prospective et politique : *L'enseignant suisse confronté à l'attente d'harmonisation et de résultats : contexte général et perspectives pour les institutions de formation*. L'acceptation par la peuple des articles constitutionnels sur la formation aura des incidences sur la structure du système scolaire (cycle élémentaire, plans d'études, évaluation des apprentissages notamment) mais aussi dans les classes, sur les dynamiques d'établissement, sur les fondements et sur la cohérence des stratégies de pilotage du système. Les HEP, institutions de formation et de services, sont interpellées. Leur offre devra s'adapter aux nouvelles exigences politiques, à savoir la prise en compte des nouveaux plans d'étude, les spécialisations professionnelles par degrés et/ou disciplines, la représentation et l'action professionnelles, l'acquisition d'une culture de l'évaluation et de compétences diagnostiques, l'accroissement de l'offre de formations continues et complémentaires, les cibles pour la recherche et le développement. Autant de contraintes qui, paradoxalement, pourraient, selon l'auteur, fonder de nouveaux espaces de liberté professionnelle sur le terrain soutenu par les instituts de formation.



Références

Boucard, L. (1938). *L'école primaire valaisanne à la fin du XVIII^{ème} et son histoire de 1798 à 1830*. Thèse présentée à la Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg. St-Maurice : Imprimerie de l'Œuvre de St-Augustin.

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.

Bugnard, P.-Ph. (2003-2004). *Rémanences éducatives. Introduction à l'histoire de l'éducation*. Script de cours. Fribourg et Neuchâtel : Université, sciences de l'éducation.

Carboneau, 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, 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.

Delsaut, Y. (1992). *La place du maître : une chronique des Ecoles normales d'instituteurs*. Paris : l'Harmattan.

Hamel, T. (1991). *Le déracinement des Ecoles normales*. Québec : IQRC.

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : PUF.

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.

Lessard, C. & Meirieu, Ph. (2005). *L'obligation de résultats en éducation. Evolution, perspectives et enjeux internationaux*. Montréal : Presses de l'Université de Laval et Bruxelles : de Boeck.

Maroy, C. & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Education et Formation*, n° 18. Louvain-la-Neuve : Girself et CPU.

Mayeur, F. (1981/2004). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation III. 1789-1930*. Paris : Nouvelle librairie de France (éd. 1981) et Perrin (éd. 2004).

Nique, Ch. (1991). *L'impossible Gouvernement des esprits : histoire politique des Ecoles normales primaires*. Paris : Nathan.

Paquay, L. (2004). *L'évaluation des enseignants aujourd'hui. Tensions et enjeux*. Paris : L'Harmattan, Educations et sociétés.

Périsset Bagnoud, D. (2002). HEP nouvelles formations : c'est ouvert ! *Educateur*, 8, dossier Hautes écoles pédagogiques, 6-9.

Périsset Bagnoud, D. (2003). *Vocation : régent, institutrice. Jeux et enjeux autour de la formation des enseignants du Valais romand, 1846-1996*. Sion : Archives cantonales, Cahier Vallesia n° 10.

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.

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 & M. Crahay, *Recherche sur les curriculums : développement et pilotage. Raisons éducatives*, n° 10. Genève : Université, FPSE.

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

Prost, A. (1968). *L'enseignement en France. 1800-1967*. Paris : A. Colin.

Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.



