



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

Périsset Bagnoud, D. & Ruppen, P. (2006). Du recrutement actuel des futurs enseignantes et enseignants : profil sociologique des étudiantes et des étudiants de la HEP-VS (2001-2005). *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 115-131.

<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2006.026>

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



© Danièle Périsset Bagnoud, Paul Ruppen, 2006



Du recrutement actuel des futurs enseignantes et enseignants : profil sociologique des étudiantes et des étudiants de la HEP-VS (2001-2005)

Danièle PERISSET BAGNOUD¹ et Paul RUPPEN¹

Haute Ecole Pédagogique du Valais, Suisse

Les changements qu'ont récemment vécus en Suisse les institutions de formation traditionnelles (soit les Ecoles normales) ont notamment pour but de recruter un personnel mieux formé et de lui offrir une formation initiale de haut niveau. Cette nouvelle formation supérieure, basée sur les acquis des sciences humaines et des sciences de l'éducation s'inscrit dans un processus de mutation professionnelle inspiré des modalités de l'autorité dite « professionnelle », modèle qui met l'accent sur les concepts d'autonomie, de responsabilité et de rendre compte, concepts issus des valeurs partagées par les classes sociales favorisées. Au-delà des déclarations d'intention, cette contribution interroge les caractéristiques sociologiques des étudiantes et étudiants de la HEP-VS : sont-elles semblables à celles des normaliens, issus des classes sociales modestes, dont on sait les aspirations à une mobilité ascendante ? Ou alors, à l'instar du processus observé en France notamment, les enseignants de l'école enfantine et primaire « s'embourgeoieraient »-ils, ne cherchant désormais plus à s'inscrire dans une mobilité verticale ? Les résultats de notre enquête, menée auprès des cinq premières cohortes d'étudiantes et d'étudiants de la HEP-VS montrent que ceux-ci s'inscrivent davantage dans notre première hypothèse, à savoir celle d'une mobilité ascendante dans la continuité des Ecoles normales. Se pose alors la question des effets de la formation des enseignants en HEP par rapport à la manière dont ceux-ci appréhendent les changements organisationnels et structurels dont est fait ce début de 21^{ème} siècle

Introduction

La transformation des structures de formation des enseignants s'est achevée, dans les pays industrialisés, au début du 21^{ème} siècle. Partout, en phase avec les mutations sociales et économiques, le niveau de formation exigé a été élevé au niveau supérieur, voire universitaire pour tous les enseignants et enseignantes². L'origine sociale des instituteurs formés

1. Contact : danièle.perisset@hepvs.ch; paul.ruppen@phvs.ch

2. 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.



dans les Ecoles normales aux 19^{ème} et 20^{ème} siècles et recrutés en adéquation avec leur mission sociale nous est bien connue – nous y reviendrons plus loin. Sous la pression des mutations sociales, la mission des enseignants s'est singulièrement transformée, particulièrement au cours de ces 20 dernières années, et les Ecoles normales ont été fermées. Nous connaissons le passé, mais pas le présent. Ainsi, pour la Suisse, nous ignorons quel est le profil sociologique des futurs enseignants de l'école enfantine et primaire du 21^{ème} siècle. Ces futurs enseignants sont entrés dès 2000 dans les instituts de formation conçus pour répondre aux nouveaux, et inédits, besoins sociaux. C'est ce profil que notre article se propose d'interroger à partir d'une enquête réalisée sur cinq cohortes d'étudiantes et d'étudiants de la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS). Ces étudiants ont entrepris leurs études entre 2001 et 2005. La revue de littérature française et suisse que nous avons effectuée nous permettra de lire et d'interpréter les réponses au questionnaire que ces futurs enseignants ont rempli au cours de leur première année d'études et de dégager leur profil dans la continuité historique et sociologique des travaux précédemment menés sur cet objet.

L'histoire institutionnelle de la formation des enseignants

Hier, dans les Ecoles normales : une origine liée à une mission sociale

La formation des enseignants occupe une place spécifique, sans doute unique, dans l'histoire du fonctionnement des institutions politiques. Conçues au 19^{ème} siècle lorsque se mettent en place les systèmes politiques démocratiques, les Ecoles normales que décrit la littérature historique internationale ont des buts convergents, quel que soit le système politique ou religieux qui le régit³ : il s'agissait dans le sens littéral du terme, de 'normer' les maîtres (ou les maîtresses) pour que ceux-ci 'norment' à leur tour les élèves, donc les futurs citoyens (ou mères de famille). Le mode de recrutement des candidates et des candidats à la fonction est intimement lié à la fonction. D'autre part, les conditions de reconnaissance sociale, liées par exemple à la rétribution de la charge, concourraient à circonscrire les institutrices et les instituteurs dans leur société d'origine, le plus souvent modeste et rurale.

La formation des enseignants aujourd'hui

Dans la seconde partie du 20^{ème} siècle, les Ecoles normales occidentales ont disparu, transférées à l'université, soit dans des hautes écoles (Suisse

3. Pour le monde francophone, voir la revue de littérature dans Périsset Bagnoud (2003a). Voir aussi Périsset Bagnoud (2003b), Hofstetter & Périsset Bagnoud (1998). Pour un aperçu des conceptions de la formation des enseignantes et des enseignants dans le monde anglo-saxon et germanophone, voir van Essen & Rodgers (2003), Criblez (sous presse), Criblez & Larcher (sous presse).



et Belgique). Au Québec, le Rapport Parent (1962) accélère le transfert de la formation des instituteurs à l'université, réalisé en 1969⁴ (Hamel, 1991, 1995). En France, les instituteurs sont recrutés après le baccalauréat dès 1977. Les Ecoles normales sont supprimées et les IUFM⁵ rattachés aux universités en 1989 (Lethierry, 1994), avant de connaître de nouvelles mutations dans la première décennie du 21^{ème} siècle (voir Collectif, 2005). En Suisse, la réforme des instituts de formation se prépare dans les années 1970 (rapport *Lehrerbildung für Morgen*⁶ publié par la Conférence des directeurs de l'instruction publique/CDIP, 1977) pour s'actualiser entre 2001 et 2003. Les Hautes écoles pédagogiques ouvrent leurs portes dans chaque canton ou région, recrutant désormais les candidats à l'enseignement leur formation générale achevée au niveau maturité, tandis que Genève confie l'entier de la formation de ses futurs instituteurs à l'université dès 1994 (Criblez, Hofstetter & Périsset Bagnoud, 2000; Périsset Bagnoud, 2003a; Perrenoud, 2000; Perrenoud, 1994; Périsset Bagnoud, 2002; Stauffer, 1998).

Exit donc la nature normative de la mission de formation normalienne, soutenue par le recrutement précoce ou à formation moindre des futurs instituteurs. La problématique de la formation a notablement évolué, sur deux points distincts au moins. D'une part, les nouvelles formations sont porteuses de l'espoir d'une avancée sur le chemin de la professionnalisation, en s'adaptant notamment aux caractéristiques des *professions*, basées sur des savoirs issus de la recherche en sciences sociales et humaines, savoirs qui fondent les normes professionnelles partagées et transmises et qui soutiennent l'exercice autonome et responsable de l'activité professionnelle. Enfin, les professions sont au bénéfice d'une reconnaissance sociale certaine (Bourdoncle, 1991, 1993, 2000; Carbonneau, 1993; Paquay, 1994; Lang, 1999; Maroy & Cattonar, 2002). Cette évolution du processus de professionnalisation trouve d'autre part une résonance certaine dans l'évolution des politiques scolaires et dans les nouvelles formes de régulation de l'éducation (Lang, 1999; Lessard, 2000; Dutercq, 2005; Huttmacher, 2004; Nicolet & Mangold, 2005). Ce contexte social mouvant, tourné vers un avenir compétitif, efficace et efficient, demande aux acteurs *professionnels* de faire preuve d'une grande capacité à la fois d'autonomie et d'adaptation, valeurs partagées par les classes sociales favorisées (Kellerhals & Montandon, 1991).

4. A relever que ce déplacement est déjà réalisé dans le Canada anglophone en 1939 (Hamel, 1995).

5. Instituts universitaires de formation des maîtres.

6. Connu sous le nom de *Rapport LEMO*.



Les origines sociologiques des enseignants

Les études menées en France

De nombreux travaux, synthétisés par Duru-Bellat et van Zanten (2002, pp. 60-64), montrent que la mobilité sociale entendue pour la population en général n'a pas été réalisée, qu'une trace de l'origine sociale persiste toujours. Cependant, à propos de l'origine sociale des institutrices et instituteurs, une modification certaine est advenue, notamment à travers la question féminine : Duru-Bellat et van Zanten (2002, p. 151), citant Maresca (1995), signalent que 93% du corps enseignant ayant entre une et trois ans d'activité en 1995 sont des femmes, alors que l'on trouve moins de 70% de femmes ayant une trentaine d'années d'activités.

Duru-Bellat et van Zanten (2002, p. 152) montrent en outre que la féminisation du métier va de pair avec un « embourgeoisement » de la profession enseignante. Les générations en fonction depuis plus de 20 ans sont dominées par des individus issus de milieu populaire et la proportion d'hommes y est encore importante; nombre d'enseignants ont des origines sociales modestes (18% des instituteurs ont des pères ouvriers et 15% des pères employés). La génération entrée dans le métier il y a 10 à 15 ans est issue de parents de classe moyenne et ils sont désormais 19% à avoir des pères exerçant des professions intermédiaires, 19% des pères sont cadres ou exercent une profession intellectuelle supérieure. En outre, la génération qui a moins de 10 ans d'ancienneté est très féminisée et revendique des origines sociales supérieures (27% des pères sont cadres chez les sortants de l'IUFM en 1994). Cet « embourgeoisement » se confirme à l'examen auquel a procédé Maresca (1995) à propos des professions des conjoints, et essentiellement des conjoints d'institutrices, puisque 30% d'entre eux exercent une profession intermédiaire et 27% une profession intellectuelle supérieure.

La question du choix de ce métier, pour ces jeunes dont les familles sont parvenues à une stabilité satisfaisante sur l'échelle sociale, s'exprime par des intérêts personnels (Duru-Bellat & van Zanten, 2002, p. 153) : le désir de s'occuper d'enfants, le désir d'enseigner, la multiplicité des disciplines enseignées, l'autonomie dans le travail, mais aussi le temps libre, les vacances, la compatibilité avec une vie familiale. Mais, d'autre part, d'autres raisons, moins positives, expliquent le choix de nombreux jeunes : stratégies de repli par rapport à un autre choix non réalisé, échecs ou lutte contre le déclassement social (11%). Le facteur de promotion sociale ou de considération du métier, évoqué encore par les anciens, ne l'est plus guère par les jeunes français. Il l'est cependant pour d'autres, issus de familles prises dans une dynamique de mobilité sociale ascendante qui n'est pas sans rappeler la situation des familles modestes de la génération « Ecole normale ». Une étude, commandée



par le syndicat français UNSA-éducation⁷, nous apprend que la demande des jeunes issus de l'immigration à devenir professeur est forte et tend à augmenter : ils sont 17.7% des stagiaires de l'IUFM de Créteil, dont 80% de maghrébins. La procédure de recrutement mise en place par l'éducation nationale se caractérise notamment par l'absence de discrimination, et par la possibilité offerte de « réussir socialement ».

Quels enseignants en Suisse ?

Nous retrouvons les constats émis ci-dessus à propos de l'origine et de la trajectoire des enseignants en Suisse, bien que les données y soient nettement moins abondantes. Considérées jusque dans les années 1960 au moins comme le « collège », voire « l'université » du pauvre, les Ecoles normales ont permis à des fils d'agriculteurs ou de modestes ouvriers d'accéder à des positions sociales plus valorisées permettant d'espérer un avenir financier moins incertain et de participer au mouvement de mobilité professionnelle, d'obtenir une « promotion au-delà du père ». Et si les instituteurs de ces premières générations, bien souvent, sont satisfaits de leur statut, leur appartenance et leur *habitus* social et familial déterminent cependant les représentations individuelles relatives à leur situation dans l'échelle sociale (Vuille, 1978). Et Vuille (1978, p. 39) de préciser

« qu'en prenant en compte le niveau de scolarité atteint par les membres de trois générations, les données empiriques mettent en évidence que la formation à l'enseignement primaire représente une voie professionnelle qui favorise l'accès des descendants aux études universitaires ».

Devenir enseignant au primaire revient à inscrire la lignée familiale dans une dynamique sociale ascendante, l'échelon atteint par l'Ecole normale n'étant qu'un échelon intermédiaire. Vuille (1978, pp. 43-53) récapitule ainsi les cinq vertus capitales qui imprègnent l'*habitus* culturel des familles dont sont traditionnellement issus les enseignants des années 1970 dans le canton de Vaud : priorité à l'altruisme, vie simple et honnête, sens de la famille, goût et respect du travail, enracinement dans la terre et la nature.

Menée à la charnière du 21^{ème} siècle, la recherche menée par Hutmacher, Raymann et Spichiger-Carlsson (2004) montre que, pour la population suisse, la place des professions enseignantes dans la stratification sociale de seize professions du tertiaire se différencie selon le niveau d'enseignement. Sur quatre niveaux identifiés⁸, les professeurs du secondaire (1 et 2) et les instituteurs accompagnent les journalistes, techniciens électroniques et employés de banque dans le second niveau, alors que les maîtresses enfantines, maîtresses de travaux ménagers ou de travaux

7. Note publiée le 22 novembre 2004 dans *Le Monde*, Lettre de l'éducation, n° 468. Rubrique « Le point avec... ».

8. Le plus haut niveau, le quatrième, comprend les médecins et avocats, le troisième les architectes et psychologues.



manuels fréquentent, dans le premier (et plus bas) niveau les assistantes sociales, infirmières et assistantes médicales – toutes professions par ailleurs plus facilement attribuées aux femmes qu'aux hommes.

Toujours d'après cette étude, les parents qui envisagent une carrière dans les professions enseignantes pour leurs enfants ont des projets distincts en fonction du sexe et du degré d'enseignement. 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).

Corroborant ces résultats, une étude publiée en 2005 à propos des projets professionnels exprimés par des étudiants du secondaire second degré du canton de Berne (Denzler, Fiechter & Wolter, 2005) montre que les gymnasiens qui sont susceptibles d'entreprendre des études menant aux professions enseignantes offrent un profil spécifique : 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 Ecoles 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 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.

La revue de la littérature dégage ainsi généralement deux tendances par rapport au développement de la position sociale des enseignants : d'une part, les nouveaux enseignants, déjà installés dans le champ social et professionnel, « s'embourgeoieraient » mais, d'autre part, pour ceux qui sont encore moins favorisés ou qui sont arrivés plus tardivement, par l'immigration, dans le champ social, devenir enseignant à l'école primaire reste bien, structurellement, un enjeu de promotion.

Questionnement

Notre contribution s'inscrit donc à la fois dans le prolongement de l'histoire de la formation des enseignants du Valais et dans le contexte social général desquelles participent les transformations institutionnelles struc-



turelles. Héritière des Ecoles normales dont l'empreinte reste forte au niveau de l'imaginaire collectif comme dans la gestion politique (Périsset Bagnoud & Ritz, 2005), la Haute école pédagogique du Valais est cependant inscrite dans un mouvement global. Nous ne disposons pas de description systématique de la population de l'Ecole normale dans ses vingt dernières années. L'on peut considérer que, de par son insertion dans le degré secondaire, le recrutement sociologique des normaliennes et des normaliens est resté traditionnel (Périsset Bagnoud, 2003a) et a ainsi pu fonctionner en tant qu'institution intermédiaire sur le chemin de la mobilité sociale pour des étudiants issus essentiellement des zones rurales et des vallées alpines du canton. La question du transfert de la formation au degré tertiaire – et le passage quasi obligé par l'obtention d'une maturité gymnasiale acquise par seulement 20% d'une classe d'âge en Valais – pose la question d'une éventuelle modification de l'origine sociale des étudiantes et étudiants candidats au métier d'enseignant.

D'où proviennent-ils, quel est leur profil ? Combien sont-ils à détenir une maturité gymnasiale, combien sont-ils à avoir été admis en s'étant soumis aux procédures complémentaires réservées à ceux qui ont suivi d'autres voies de formation (apprentissage, maturité professionnelle, école de culture générale, etc.) ? Où habite leur famille, quel est le niveau socio-professionnel de leurs proches ? Qu'ont-ils fait entre la fin de leurs études générales et l'entrée à la HEP ? Pour quelles raisons ont-ils choisi ce métier ? Quel type de vie sociale, associative mènent-ils ? Envisagent-ils de suivre d'autres formations après avoir obtenu leur diplôme HEP ?

C'est à ce type de questions qu'ont répondu les cinq premières cohortes de la HEP-VS (sites de Brigue et de Saint-Maurice), soit 339 réponses sur 385 étudiants (soit 88% de l'effectif), dont 84.2% de jeunes filles; 15.8% de jeunes gens. A partir de leurs réponses, introduites sur questionnaire informatisé puis traitées statistiquement, nous brosserons un premier portrait sociologique des enseignants encore en formation ou issus de la HEP-VS et tenterons d'en distinguer les spécificités que nous analyserons ensuite.

Résultats

Contexte socio-économique

Formation préalable

72.6% des étudiants ont une maturité gymnasiale cantonale ou fédérale; 10.9% une maturité professionnelle; 0.9% un Certificat fédéral de capacité (CFC)⁹; 6.7% un diplôme d'une école secondaire de deuxième degré *non gymnasiale* (Ecole de degré diplôme ou Ecole de commerce). 8.8% des étudiants se réclament d'un autre type de diplôme : année de préparation

9. CFC : diplôme de formation professionnelle acquis le plus souvent en trois ans de formation en entreprise, complétée par des cours hebdomadaires suivis en école professionnelle.



à la HEP-Fribourg; Maturité socio-pédagogique obtenue dans le canton de Vaud; baccalauréat¹⁰.

D'autre part, 32.9% des étudiants ont entrepris leurs études sitôt leur formation générale achevée; 27.9% ont attendu une année et 39.2% ont attendu entre 2 et 15 ans (12.8% ont attendu 5 ans) avant d'entreprendre des études à la HEP. Ils ont mis ce temps à profit pour entreprendre des études universitaires pour 48.6% d'entre eux, avoir un travail rémunéré (33.6%) ou voyager (17.6%).

Domicile

70.2% des étudiants habitent en zone rurale (catégorie sur-représentée, la moyenne cantonale étant de 43.7%¹¹), 29.8% en ville. Une grande majorité des étudiants sont natifs de la région; ils y ont vécu jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire : seuls 0.6% des étudiants disent avoir grandi principalement à l'étranger.

Formation des proches

| | Sans formation professionnelle | CFC ou une formation en école de commerce | Maturité | Formation supérieure (Haute école ou Université) |
|--|--------------------------------|---|----------|--|
| Formation du père | 12.1% | 50% | 9.1% | 28.4% |
| Formation de la mère | 21.5% | 50.4% | 15.8% | 8.1% |
| Formation du conjoint (3.5% des étudiants) | 16.6% | 16.7% | 25% | 41.6% |

La formation des parents, que ce soit le père ou la mère, des étudiants de la HEP est de niveau moyen. Bien qu'allant au-delà de la scolarité obligatoire, elle atteste majoritairement d'une compétence d'ouvrier ou d'employé qualifié (Certificat fédéral de capacité/CFC). Les étudiants habitant dans les zones rurales ont en outre, et de manière significative, des mères ayant une formation moins élevée que celles qui habitent en ville¹². A relever que 17.4% des pères, et 17.6% des mères ont une formation d'enseignant. Par contre, les conjoints des étudiants HEP qui vivent en couple sont majoritairement au bénéfice d'une formation supérieure, acquise à l'Université ou dans une Haute école.

10. Soit le bac français obtenu dans une école privée.

11. Source : Encyclopédie statistique de la Suisse, 2005 (Internet), cité dans le rapport OFS (2005a, p. 11).

12. Différence significative, test Chi-carré; $p = .003$.



Formation des frères et sœurs

| | CFC | Université | Ecole obligatoire |
|--------------|-------|------------|-------------------|
| Le premier | 27.7% | 18.6% | 8.4% |
| Le deuxième | 15% | 7.4% | 23.4% |
| Le troisième | 25.3% | 8% | 30.7% |

Les frères et sœurs qui ne fréquentent plus l'école obligatoire ont majoritairement des qualifications professionnelles de type CFC, comme leurs parents.

Contexte culturel

| | |
|--|-------|
| Activités sportives | 82.6% |
| Activités musicales | 54.3% |
| Travail en faveur d'organisations de la jeunesse | 31.3% |
| Membre d'un comité/direction d'association | 17.4% |
| Travail en faveur d'organisations caritatives | 8.8% |
| Activités politiques | 5.3% |
| Activités artistiques non musicales | 3.2% |

Les activités sportives et musicales ont la faveur des étudiants HEP-VS qui peuvent cependant s'engager dans d'autres activités plus sociales.

Projet professionnel

Motivation professionnelle

Les arguments faisant état d'un travail avec l'humain, les valeurs sociales, la mission de l'enseignant et les images du métier attirent les faveurs des étudiants. Ces derniers sont plus réservés face aux aspects techniques du métier : formation continue, vie familiale, travail à temps partiel, sécurité de l'emploi, vacances... L'analyse qualitative des réponses (au nombre de 34) à la question « donner d'autres raisons d'avoir choisi la HEP » relèvent, dans 67% des cas (23 réponses), de la « vocation », de « l'amour des enfants », de la « passion » pour ce « beau métier ». Les autres réponses à cet item font allusion au temps à disposition pour mener des activités annexes (famille ou loisirs, 9 réponses) ou encore (2 réponses) à la longueur modérée des études par rapport aux études universitaires (master).



| | Tout à fait d'accord / d'accord | Modérément d'accord | Pas du tout d'accord |
|---|---------------------------------------|------------------------|-------------------------|
| Travailler avec des êtres humains | 97.6% | 1.6% | 0.6% |
| Exercer un travail varié | 95.9% | 3.8% | 0.3% |
| Transmettre des savoirs | 92.6% | 7.1% | 0.3% |
| Aider les enfants à devenir membres de la société | 90.2% | 8.6% | 1.2% |
| Exercer un travail autonome | 83.7% | 15.7% | 0.6% |
| Transmettre ses valeurs | 67.4% | 27% | 5.6% |
| Profiter d'une formation continue | 54.7% | 34.9% | 10.4% |
| Concilier vie profession- nelle et vie familiale | 50.7% | 31.8% | 17.5% |
| Pouvoir travailler à temps partiel | 43.5% | 32.4% | 24.1% |
| Pouvoir se réinsérer, en cas de besoin, dans la vie professionnelle | 33.89% | 30.7% | 35.4% |
| Bénéficier de la sécurité de l'emploi | 34.8% | 41.5% | 23.7% |
| Profiter de nombreuses vacances | 28.6% | 41.4% | 29% |

Poursuivre des études après la HEP

Seuls 40% d'étudiants ont répondu à la question relative à l'éventuelle poursuite d'étude après l'obtention de leur diplôme HEP. Ils sont 26.3% à envisager d'obtenir un master (en sciences de l'éducation, en musique, en enseignement spécialisé/pédagogie curative), 18% à envisager un autre bachelor (en pédagogie curative ou en lettres notamment) et 55.6% une autre formation (en pédagogie curative, dans le domaine des beaux-arts ou de la musique, des sports ou de la psychomotricité).

Discussion

L'enquête que nous avons menée, du point de vue sociologique, corrobore partiellement les résultats que nous avons notamment présentés pour la France et pour la Suisse sur la question de la féminisation et sur



celle de la mobilité sociale. La dynamique ascensionnelle de la classe moyenne est encore bien marquée en Valais, davantage que celle de « l'embourgeoisement » qui apparaît, certes, mais de manière plus discrète.

Comme partout dans le monde occidental, le métier se féminise. Ainsi, les jeunes gens, qui représentaient encore 27% de la population estudiantine de l'Ecole normale du Valais romand entre 1987 et 2000¹³ (Périsset Bagnoud, 2003c), ne sont plus que 16.8% à venir étudier à la HEP-VS, site romand de St-Maurice – résultat qui reste néanmoins supérieur à la moyenne suisse (15%) (OFS, 2005a).

Dans la ligne de l'origine sociale des normaliens, les étudiants de la HEP-VS sont majoritairement issus d'un milieu socio-économique modeste ou intermédiaire. Les étudiants qui habitent en zone rurale sont sur-représentés; leurs proches parents et leur fratrie ont des qualifications professionnelles de type CFC, socialement moins valorisées que les titres délivrés par les Universités¹⁴. Ces données rejoignent, pour la Suisse, celles de Denzler, Fiechter & Wolter (2005) ou encore celles que publie l'Office fédéral de la statistique (OFS, 2006a) et selon lesquelles 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%). Leurs conjoints, par contre, sont davantage qualifiés (niveau supérieur) : le niveau socio-économique des instituteurs issus de la HEP, institution de degré tertiaire, se trouverait-il engagé dans une dynamique ascensionnelle telle qu'elle est à présent constatée en France ?

Les familles des étudiants sont domiciliées majoritairement (70%) en zone rurale, ce qui est significativement ($P = 0.000$) au-dessus de la moyenne cantonale. Les étudiants de la HEP sont bien insérés dans le tissu social¹⁵ et culturel puisque moins de 1% des étudiants est issu d'une immigration récente (la moyenne cantonale se situant autour des 10%)¹⁶. Un quart d'entre eux (27%), non titulaires de maturités gymnasiales, est entré à la HEP grâce à des études dites *passerelles*. Les étudiants de la HEP-VS aiment surtout le sport et la musique – comme les gymnasiens de Berne (Denzler, Fiechter & Wolter, 2005) – et s'engagent assez volontiers en faveur de la jeunesse ou de projets caritatifs.

Ils sont un tiers à entreprendre leurs études sitôt leur formation générale achevée, un quart à avoir attendu une année et presque 40% à avoir

13. Nous ne possédons pas les données de l'Ecole normale de Brigue et ne pouvons par conséquent pas établir une comparaison cantonale globale.

14. En France, ce sont les cadres, professions intellectuelles supérieures et professions intermédiaires qui sont sur-représentées (Gambert & Bonneau, 2005. Voir Lang dans ce volume).

15. A propos de l'insertion professionnelle de la population étrangère sur le marché du travail en Suisse, se référer à l'enquête suisse sur la population active en 2005 (OFS, 2006b).

16. Source : Encyclopédie statistique de la Suisse, 2005 (Internet), cité dans le rapport OFS (2005a, p. 11).



testé, pendant 2 ans au moins, une autre voie de formation professionnelle : pour ces derniers, l'enseignement est peut-être à considérer comme un projet secondaire, à défaut d'avoir pu poursuivre, pour diverses raisons, le choix effectué à l'issue de la scolarité générale.

Quant à poursuivre des études après la HEP, les étudiants choisissent majoritairement la pédagogie curative (ou enseignement spécialisé). Mais la variété des catégories envisagées pour entreprendre cette spécialisation (master, nouveau *bachelor* ou autre formation) montre que, si leur objectif est clair, le choix de la filière d'études dans laquelle s'engager pour y parvenir ne l'est guère.

Les facteurs qui ont attiré les étudiants de la HEP dans le métier d'enseignant relève d'idéaux types : travailler avec des êtres humains, exercer un travail varié et en autonomie, transmettre des savoirs, participer à la socialisation des enfants et transmettre ses valeurs. Les facteurs plus pragmatiques, voire instrumentaux, du métier divisent : pouvoir profiter d'une formation continue ou concilier vie professionnelle et vie familiale sont certes admis. Mais les avantages offerts par le travail à temps partiel, le potentiel de réinsertion dans la vie professionnelle suite à un arrêt plus ou moins prolongé, la sécurité de l'emploi et les vacances donnent lieu à des réponses prudentes, nuancées, sans que ces bénéfices ne soient pour autant rejetés. Cette vision naïve d'un métier considéré encore comme une « vocation », exercé par « passion », par « amour des autres » et surtout des « enfants », va sans doute être à l'origine d'un choc lors de l'entrée dans la profession. C'est ce que décrit Huberman (1989) lorsqu'il analyse cette étape de la carrière des enseignants comme étant une période de survie, de confrontation initiale à la complexité de la situation professionnelle, de tâtonnement continu, de préoccupation de soi-même (*suis-je à la hauteur ?*), de décalage entre idéaux et réalité quotidienne, d'oscillation entre des rapports trop intimes ou trop distants avec les élèves, de difficulté à utiliser le matériel didactique, etc.

Mais cette représentation d'un métier imaginaire, fortement présent dans les représentations du sens commun, interroge aussi l'orientation *professionnalisante*, basée sur les sciences de l'éducation et les sciences humaines, qu'ont délibérément prise les nouveaux instituts de formation.

Conclusion

Les formations à l'enseignement se sont transformées et ont vu leurs exigences considérablement augmenter, sous la pression des mutations sociales et politiques dont nous avons fait état plus haut, mêlant efficacité, rendre compte, autonomie, responsabilité et processus de professionnalisation. Pourtant, malgré le saut qualitatif opéré en Suisse au niveau du recrutement des étudiants, leur profil sociologique montre, par rapport aux anciennes Ecoles normales, une tranquille continuité sociologique. Ainsi, par rapport à la question de l'« embourgeoisement » ou de l'« ascension sociale » qu'offre une formation à la HEP, dans le contexte valai-

san, il semblerait que ce soit encore la dynamique ascensionnelle qui soit prévalente, quoique le taux de parents issus de formations supérieures indique aussi une certaine tendance à l'embourgeoisement. Le transfert de la formation de l'Ecole normale à la HEP a certes favorisé une évolution de la population estudiantine, évolution que l'on peut considérer, au regard des études françaises notamment, comme étant normale; elle n'a pas provoqué de rupture. Cette continuité se retrouve d'autre part à propos de la question de la représentation du métier et des motivations quant à son choix.

Si, jadis, le métier était clairement prescrit et planifié et la *vocation* une qualité recherchée (Périsset Bagnoud, 2003a), la complexité et la multiplicité des nouvelles exigences, non seulement celles des instituts de formation, mais aussi celles du contexte social dans lesquelles l'activité des enseignants s'inscrit désormais (notamment Marcel & Piot, 2005; Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud & Tardif, 2007), n'ont plus grand-chose à voir avec l'imagerie du sens commun. Suffit-il encore (mais cela a-t-il été un jour suffisant ?) de se sentir une « vocation », « d'aimer les enfants » (qui, faut-il le relever, ne sont pas obligés de vous le rendre) et de bien préparer les leçons ? La transformation du rôle de l'Etat joue également un rôle dans l'évolution du contexte scolaire et dans les formes paradoxales du processus de professionnalisation : d'une part, l'autorité politique se retire de l'avant-scène; pourtant, elle conserve et exerce encore un pouvoir indéniable en matière d'éducation, dans un amalgame « imposant un horizon de résultats et des moyens privilégiés, mais laissant aux acteurs et à leur collectif de travail une dose significative de liberté afin qu'ils développent des formes d'autorégulation efficace et efficiente » (Lessard, 2000, p. 111).

Les instituts de formation d'aujourd'hui ont l'ambition de doter les étudiants des outils nécessaires à un exercice durable d'un métier en voie de professionnalisation (Périsset Bagnoud, Andrey, Steiner, & Ruppen, 2006). Le défi est grand. Les travaux sur les novices (Huberman, 1989 ou Saujat, 2004) montrent à quel point ceux-ci sont d'abord soucieux de « prendre » et de « tenir » la classe avant de pouvoir la « faire ». D'autre part, la faible socialisation des enseignants aux savoirs des sciences de l'éducation (Lessard, Altet, Paquay & Perrenoud, 2004) et la prégnance du compagnonnage (Boudreau, 2001) dans la formation au métier renforcent les représentations naïves du métier, de ses priorités, de la manière de gérer une classe, les élèves difficiles, etc. Il y a, historiquement, une rupture certaine entre la tradition de la culture commune aux enseignants, culture soutenue par l'autorité bureaucratique, et les propositions de l'autorité professionnelle dont se réclament les responsables des organisations scolaires – changements qui ne vont pas sans soulever de nombreux paradoxes (Périsset Bagnoud, Gather Thurler & Barthassat, 2006). Cette rupture, au niveau des organisations, relève des transformations sociales récentes et vont, dans le monde occidental, dans le sens de l'idéologie d'une économie libéralisée (Lessard, 2000; Nicolet &



Mangold, 2005). Elle impose aux enseignants, sur le terrain, un ajustement à des normes et à des valeurs qu'ils ne partagent pas nécessairement (Périsset Bagnoud, 2007), n'y ayant notamment jamais été acculturé dans leur formation soit dans leur milieu familial, social.

Le transfert de la formation normalienne à des institutions de niveau tertiaire pouvait laisser penser qu'advierait une modification de l'origine sociale des futurs enseignants, que les futurs enseignants, davantage formés et disposant du capital symbolique et culturel favorisant l'accès à des études longues, seraient plus familiers des nouveaux concepts sur lesquels le système scolaire se base désormais. Notre étude montre plutôt que les étudiants de la HEP-VS se recrutent, traditionnellement et dans une continuité certaine, dans les milieux ruraux et dans la classe moyenne. Il peut être intéressant, dans ce contexte, d'évaluer à moyen terme, toutes précautions prises, les effets de la formation des enseignants par rapport à la manière dont ceux-ci appréhendent les changements organisationnels et structurels dont est fait ce début de 21^{ème} siècle.



Références

- 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.
- Bourquin, J.-Ch. (1996). Les instituteurs romands et leurs familles. Milieux d'origine et trajectoires sociales. In A. Clavien & B. Müller (Ed.). *Le goût de l'histoire, des idées et des hommes. Mélanges offerts au professeur Jean-Pierre Aguet*, pp. 295-316. Lausanne : l'Aire.
- 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.
- Collectif (2005). Enseigner, un métier qui s'apprend. 1. Malaise dans la formation. *Cahiers pédagogiques, 435*, 9-20.
- CDIP (1977). *Lehrerbildung für Morgen*. Berne : Conférence des Directeurs des cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Criblez, L., Hofstetter, R. & Périsset Bagnoud, D. (Ed.). (2000). *La formation des enseignant(e)s : Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. Berne : Lang.
- Criblez, L. & Larcher, S. (sous presse). *Strukturwandel der Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz. Bd. I: 1800-1950*.
- Criblez, L. (sous presse). *Strukturwandel der Lehrerbildung in der deutschsprachigen Schweiz. Bd. II : 1950-2000*.
- Denzler, S., Fiechter, U. & Wolter, S.C. (2005). *Die Lehrkräfte von Morgen. Eine empirische Untersuchung der Bestimmungsfaktoren des Berufswunsches bei bernischen Maturanden. Diskussions Papier n° 6*. Bern : Universität, Volkswirtschaftliches Institut, Forschungsstelle für Bildungsökonomie.
- Duru-Bellat, M. & van Zanten, A. (2002). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin (2^{ème} éd.)
- Dutercq, Y. (Ed.). (2005). *Les régulations des politiques éducatives*. Rennes : Presses Universitaires.
- Gambert, P. & Bonneau, J. (2005). Portrait des enseignants du premier degré. Interrogation de 1'000 enseignants du premier degré en mai-juin 2004. *Les Dossiers, 169*. Paris : Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Hamel, T. (1991). *Le déracinement des Ecoles normales*. Québec : IQRC.
- Hamel, T. (1995). *Un siècle de formation des maîtres au Québec. 1836-1939*. Cahiers du Québec, collection psychopédagogie. Ville la Salle : Hurtubise HMH Ltée
- Hofstetter, R. & Périsset Bagnoud, D. (1998). L'école de la démocratie : 'éducation nationale' ou 'Instruction publique' ? Les projets pédagogiques de Genève et du Valais (1838-1874) questionnés à partir du modèle théorique de Condorcet. *Education et recherche, 20, 3*, 402-418.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants*. Paris et Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Hutmacher, W. (2004). L'évaluation des enseignants, entre régulation bureaucratique et régulation professionnelle. In L. Paquay, *L'évaluation des enseignants. Tensions et Enjeux* (pp. 59-86). Paris : L'Harmattan.
- Hutmacher, W., Raymann, U. & Spichiger-Carlsson, P. (2004). *Images, statut social et attractivité des professions enseignantes. Programme de recherche UNIVOX*. Zurich : gfs et Genève : Université, FPSE.
- Kellerhals, J. & Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé, coll. Actualités pédagogiques et psychologiques.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : PUF.



- Lessard, C. (2000). Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche et formation*, 35, 91-116.
- Lessard, C. Altet, M., Paquay L. & Perrenoud Ph. (Ed.). (2004). Entre sens commun et sciences humaines. *Quels savoirs pour enseigner ?* (pp. 53-68). Bruxelles : De Boeck.
- Lethierry, H. (Ed.). (1994). *Feu les Ecoles normales (et les IUFM ?)* Paris : L'Harmattan.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. & Tardif, M. (Ed.). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Marcel, J.-F. & Piot. T. (Ed.). (2005). *Dans et hors de la classe. Evolution des espaces professionnels des enseignants* (pp. 45-56). Paris : INRP, didactiques, apprentissages, disciplines.
- Maresca, B. (1995). Enseigner dans les écoles. Enquête sur le métier d'enseignant. *Les Dossiers d'Education et Formations*, 51.
- 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 : GIRSEF et CPU.
- Nicolet, M. & Mangold, M. (2005). Standards de formation, évaluation des systèmes et développement de la qualité. Thema. SSRE, *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 1.
- OFS (2005a). *PISA 2003. Facteurs d'influence sur les résultats cantonaux*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- OFS (2005b). *La formation des futurs enseignants en Suisse. Etudiants et diplômés*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- OFS (2006a). *La situation financière des étudiantes et des étudiants en Suisse en 2005*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- OFS (2006b). *Enquête suisse sur la population active en 2005. Les personnes de nationalité étrangère sur le marché du travail*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- Ozouf, J. (1967). *Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Epoque*. Paris : Archives Julliard.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et formation*, 15, 7-38.
- Perrenoud, Ph. (1994). 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 R. Hofstetter, L. Criblez (Ed.) & D. Périsset Bagnoud (coll.), *La formation des enseignant(e)s : Histoire et réformes actuelles* (pp. 341-405). Berne : Lang.
- Périsset Bagnoud, D. (2002). HEP nouvelles formations : c'est ouvert ! *Educateur*, 8, dossier Hautes écoles pédagogiques, 6-9.
- Périsset Bagnoud, D. (2003a). *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. (2003b). *Normalienne et catholique. Les Ecoles normales au Québec et en Valais, 1850-1950. Annales Valaisanne, Bulletin annuel de la société d'histoire du Valais romand (SHVR)*, 197-207.
- Périsset Bagnoud, D. (2003c). La place faite aux femmes dans l'enseignement : une histoire sociale. *Educateur*, n° spécial « Un siècle d'école en Suisse romande (2) », 56-57.
- Périsset Bagnoud, D. (2007). Innover et transformer sa pratique enseignante : un rapport aux normes. In J.-F. Marcel, D. Périsset Bagnoud, V. Dupriez, M. Tardif (Ed.), *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Périsset Bagnoud, D., Andrey, M., Steiner, E. & Ruppen, P. (2006). Former à la pratique réflexive : les instruments de la HEP-VS. Enquête auprès des étudiants. In P.-F. Coen & F. Leuenberger (Ed.), *Formation et pratiques d'enseignement en questions, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, La réflexivité dans les pratiques d'enseignement et de formation, 3, 119-133.
- Périsset Bagnoud, D. & Ritz, T. (2005). *Les nouvelles formations d'enseignants, entre autorité bureau - cratique 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 (Ed.), *Recherche sur les curriculums : développement et pilotage. Raisons éducatives*, 10 (pp. 231-248). Bruxelles : De Boeck.



- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. In D. Périsset Bagnoud, E. Pagnossin & D. Martin, *Formation et pratiques d'enseignement en questions, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin. L'apprentissage de la lecture, 1*, 97-106.
- Stauffer, M. (1998). *Projets de réforme de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse. Vue d'ensemble*. Berne : CDIP.
- van Essen, M. & Rodgers, R. (2003). (Ed.). *Les enseignantes. Formations, identités, représentations. 19^{ème}-20^{ème} siècles*. Paris : INRP, n° spécial de la revue Histoire de l'éducation.
- Vuille, M. (1978). *Les maîtres d'école*. Vevey : Delta.

