Etudes + rapports | 30B

TERTIARISATION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

Conférence-bilan I

Hans Ambühl | Willi Stadelmann (éditeurs) | Berne 2010

EDK | CDIP | CDPE | CDEP |
Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica

TERTIARISATION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

Conférence-bilan I

Hans Ambühl | Willi Stadelmann (éditeurs) | 2010

Les points de vue et conclusions publiés dans la série Etudes + rapports de la CDIP ont été formulés par des experts et ne doivent pas être considérés comme une prise de position des organes de la CDIP.

EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica

Etudes + rapports | 30B

Editeur:
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Titre de l'édition allemande:
Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Bilanztagung I

Commandes:
Secrétariat général CDIP, Maison des cantons, Speichergasse 6, Case postale 660, 3000 Berne 7

© 2010, Secrétariat général CDIP

Impression:
Ediprim SA, Bienne

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE **5**

1 PROGRAMME DE LA CONFÉRENCE **7**

2 DISCOURS INAUGURAL DE LA PRÉSIDENTE DE LA CDIP **9**
2.1 Croissance des exigences de la société 9
2.2 Changements dans la profession enseignante 10
2.3 Modifications du système 11
2.4 Une conférence-bilan est indispensable et importante pour la CDIP 12

3 INTRODUCTION: FORMATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS: OÙ EN EST-ON DES OBJECTIFS DE LA TERTIARISATION? **14**
3.1 L'avant-réforme 14
3.2 Les facteurs ayant déclenché la réforme 14
3.3 Les objectifs politiques de la réforme 15
3.4 Une mise en œuvre par la reconnaissance des diplômes 16
3.5 Un processus politique riche en enseignements 18
3.6 Les compétences de pilotage de demain 18
3.7 Accréditation juridique des hautes écoles et reconnaissance professionnelle des diplômes 19
3.8 Autres éléments à inclure dans le bilan 20
Bibliographie 21

4 LA RÉFORME DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS EN SUISSE DEPUIS 1990: PROCESSUS, PREMIER BILAN ET DESIDERATA **23**
4.1 Caractéristiques de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse vers 1990 25
4.2 L'avant-réforme, les débuts et les facteurs dynamisants 28
4.3 Les processus de réforme 40
4.4 Résultats atteints et desiderata 52
Bibliographie 55

5 DEUX EXEMPLES DE CAS DE LA MISE SUR PIED DES HAUTES ÉCOLES PÉDAGOGIQUES **61**
5.1 Le cas de la Haute école pédagogique de Suisse centrale: résumé de l'exposé 61
5.2 Le cas de la mise en œuvre de la Haute école pédagogique vaudoise 62
Bibliographie 68

6 LES EFFETS DE LA TERTIARISATION (ATELIERS) **69**
6.1 Recrutement des étudiantes et étudiants 69
Bibliographie 71
6.2 La formation des enseignantes et enseignants au niveau tertiaire 72
Bibliographie 74
6.3 Formation continue, conseil et introduction à la profession 74
Bibliographie 81
6.4 Formateurs et formatrices 82

6.5 Six thèses sur la recherche et le développement dans le cadre de la formation tertiarisée des enseignantes et enseignants 83
Bibliographie 86
6.6 Surenchère structurelle et «stratégies de résolution» pour le processus de professionnalisation 87

7 RÉACTIONS ET ANALYSES CRITIQUESDES OBSERVATEURS ÉTRANGERS 89
7.1 Le point de vue autrichien 89
Bibliographie 92
7.2 Le point de vue allemand 92
Bibliographie 94

8 BILAN DE LA TERTIARISATION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS: SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DE LA CONFÉRENCE ET PERSPECTIVES 95
8.1 Remarques générales sur la formation tertiaire des enseignantes et enseignants et sur la conférence-bilan 95
8.2 Quels objectifs de développement sont déjà devenus réalité pour les HEP? 96
8.3 Objectifs (encore) à réaliser 96
8.4 Perspectives: prochaines étapes pour les HEP, notamment dans l'optique de la future loi fédérale sur l'aide aux hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (LAHE) 97
8.5 Conclusion 98
Bibliographie 98

9 LISTE DES AUTEURS 99

PRÉFACE

A-t-on atteint, entièrement ou partiellement, les objectifs recherchés lors de la tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse? Telle fut la question débattue par d'éminents spécialistes réunis en conférence les 10 et 11 janvier 2008 à Lucerne. L'idée était de faire de cette conférence une conférence-bilan, douze ans après la publication des recommandations de la CDIP relatives à la formation des enseignantes et enseignants et aux hautes écoles pédagogiques et près de huit ans après la promulgation des règlements de reconnaissance des diplômes d'enseignement. S'adressant à un public de spécialistes, la conférence devait permettre de clarifier l'état d'avancement de la tertiarisation et son impact sur la formation initiale et continue de même que sur la profession enseignante et tracer les perspectives des prochains travaux de développement.

Une fois posé le cadre historique de l'émergence des processus de tertiarisation, de la volonté politique qui les guidaient et du dispositif juridique mis en place, on présenta et discuta divers exemples de la concrétisation de cette tertiarisation et de la mise sur pied des hautes écoles pédagogiques. Il en ressortit que différentes évolutions, imprévisibles quoique parallèles, telles la réforme de Bologne ou la structuration du paysage suisse des hautes écoles, avaient eu un impact considérable sur le développement des hautes écoles pédagogiques. Des groupes de travail furent formés pour chercher à identifier les changements déjà perceptibles sur le plan du recrutement des étudiantes et étudiants, au niveau de la formation initiale et continue, dans la recherche et le développement et à propos de l'introduction à la profession et de la profession enseignante elle-même.

Le présent volume documente la conférence qui a eu lieu en janvier 2008 et rend ainsi accessibles au plus grand nombre les résultats du bilan qu'elle a dressé. Mais lorsque l'évolution est permanente, un bilan ne reste pas longtemps un bilan et ne tarde guère à devenir un bilan intermédiaire. Rien de surprenant dès lors à ce qu'une nouvelle conférence – la conférence-bilan II – soit déjà planifiée. Nous tenons pour conclure à remercier ici tous ceux qui ont rendu possible ce dialogue sur la tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants.

Hans Ambühl, Secrétaire général de la CDIP
Willi Stadelmann, Président de la COHEP

1 PROGRAMME DE LA CONFÉRENCE

EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
CDIP Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CDPE Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
CDEP Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica

cohep
Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques
Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen
Conferenza svizzera delle rettrici e dei rettori delle Alte scuole pedagogiche
Conferenza svizra da las recturas e dals recturs da las scolas autas pedagogicas
Swiss Conference of Rectors of Universities of Teacher Education

Programme

Conférence bilan: Tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants
10-11 janvier 2008

Jeudi 10 janvier 2008

Dès 9 h	Arrivée des participants
10 h – 10 h	Mot de bienvenue *Hans Ambühl, Secrétaire général de la CDIP* *Willi Stadelmann, Président de la COHEP*
10 h – 10h30	Ouverture officielle de la conférence *Isabelle Chassot, Présidente de la CDIP*
10h30 – 11h10	Présentation Formation de la volonté politique et objectifs de la tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse *Hans Ambühl*
11h10 – 11h50	Présentation La réforme de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse depuis 1990 Processus de réforme, premier bilan et desiderata *Lucien Criblez*
11h50 – 12h30	Discussion en plénum *Animation: Alexandre Etienne*
12h30 – 14 h	Repas
14h00 – 15h00	Exposés 2 exemples de la mise sur pied des hautes écoles pédagogiques à partir des profils - Suisse centrale: *Michael Zutavern* - Vaud: *Cyril Petitpierre*
15 h – 16h15	Réactions et analyses critiques par des observateurs étrangers - *Autriche: Anton Dobart* - *Allemagne: Diethelm Wahl* Réactions de l'assistance *Animation: Heinz Rhyn*
16h15 – 16h45	Pause

16h45 – 18 h	Podium de discussion La tertiarisation a-t-elle permis de tracer la voie de la formation à l'enseignement de demain? Participant/es *Sandro Rusconi, DIP TI* *Kurt Hofacher, "AG Zukunft Lehrberuf"* *Walter Bircher, PHZH* *Pascale Marro, HEP FR* *Marie-Aude Cathrein, HEP VS (praticienne formatrice francophone)* *Brigitte Ischer, PHBern (praticienne formatrice germanophone)* *Animation: Erwin Beck*
19 h	Apéritif
20 h	Repas

Vendredi 11 janvier 2008

8 h – 10 h	Effets de la tertiarisation Ateliers thématiques (dirigés en français et en allemand) 1. Recrutement des étudiant/es *Direction/compte-rendu: Stefan Denzler / Curchod Pierre* 2. Formation initiale *Direction/compte-rendu: Hans-Rudolf Schärer / Pierre-Daniel Gagnebin* 3. Formation continue et introduction à la profession *Direction/compte-rendu: Katrin Kramis / Toni Ritz* 4. Formatrices et formateurs *Direction/compte-rendu: Franziska Vogt / Jacques Pilloud* 5. Recherche et développement *Direction/compte-rendu: Titus Guldimann / Monica Gather Thurler* 6. Evolution de la profession enseignante *Direction/compte-rendu: Hermann Forneck / Olivier Maradan*
10 h – 10h30	Pause
10h30 – 12h00	Plénum Présentation et confrontation des résultats des ateliers, discussion *Animation: Sonja Rosenberg*
12h00 – 13h30	Repas
13h30 – 14h45	Réactions et analyses critiques par des observateurs étrangers - *Autriche: Anton Dobart* - *Allemagne: Diethelm Wahl* Réactions de l'assistance *Animation: Heinz Rhyn*
14h45 – 15h15	Bilan de la tertiarisation et perspectives *Orateur: Willi Stadelmann*
15h15 – 15h45	Discussion *Animation: Hans Peter Müller*
15h45 – 16 h	Conclusion *Hans Ambühl*

2 DISCOURS INAUGURAL DE LA PRÉSIDENTE DE LA CDIP

Isabelle Chassot

Mesdames, Messieurs,

L'école se situe en permanence dans un champ de tension entre perspective interne et perspective externe: la perspective externe exige d'un côté que l'école rende des comptes et réclame de l'autre un droit de participation aux questions stratégiques qui la concernent (par exemple: dans quelle direction l'école doit-elle se développer, quels doivent être les contenus d'apprentissage, quelles compétences faut-il prioritairement requérir de la part des enseignantes et enseignants?). Le plus souvent, cependant, la perspective externe se voit refuser l'accès à la perspective interne. La perspective interne peut au contraire, quant à elle, s'appuyer sur des informations denses et complexes, mais elle est par là-même soumise à deux sortes de danger: d'une part, elle risque, dans la densité des informations, de ne plus disposer du recul nécessaire et de perdre son approche stratégique; d'autre part, elle peut ne plus se concentrer que sur des stratégies relatives à la gestion du quotidien et ne pas tirer profit de la profusion d'informations dont elle dispose pour répondre à des questions à long terme. Ce qui vaut pour les écoles peut également valoir pour la formation des enseignantes et enseignants. La conférence-bilan sur la tertiarisation de cette formation entend précisément répondre à des questions à long terme.

La perspective interne et externe peut encore prendre un sens différent: la perspective externe peut s'enrichir de la contribution d'autres pays. Je saisis donc l'occasion de souhaiter la bienvenue à nos hôtes provenant d'Autriche et d'Allemagne.

Cette conférence va embrasser en deux jours toute la discussion sur l'évolution, la situation actuelle et l'avenir de la tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse. En ma qualité de présidente de la CDIP, j'en suis enchantée, non seulement parce que la formation des enseignantes et enseignants me tient particulièrement à cœur, mais également parce que, ces dernières années, la CDIP s'est penchée très attentivement sur la formation, le recrutement et le soutien des enseignantes et enseignants, notamment de 2001 à 2005 à travers la Task Force Perspectives professionnelles dans l'enseignement. Aujourd'hui, nous devons faire face à des défis majeurs, tant sociaux que scolaires, qui touchent directement la formation des enseignantes et enseignants et leur profession. Permettez-moi d'en évoquer quelques-uns ici:

2.1 Croissance des exigences de la société

Les mutations sociales, notamment l'évolution démographique (nombre croissant de familles migrantes, de familles à enfant unique et de familles monoparentales) ont un impact direct sur l'école et sur la profession enseignante. Les nouvelles formes de vie commune, la situation économique et l'évolution qui en découle dans le monde du travail aboutissent à des besoins accrus au niveau de la prise en charge en dehors de la famille et des heures d'enseignement afin de concilier activité professionnelle et vie familiale. L'impact de chacun de ces éléments sur l'école et le corps enseignant doit être intégré dans la formation des enseignantes et enseignants:

- l'évolution démographique va pousser les écoles à en faire encore davantage pour l'intégration des enfants issus de la migration et à démanteler l'inégalité des chances de formation qui sévit de façon tenace et touche également les enfants venant de milieux socio-économiques défavorisés.

- étant donné la part croissante de familles à enfant unique, de familles monoparentales à un ou deux enfants et de familles réunissant des univers socioculturels différents, les écoles vont être de plus en plus appelées à devenir le lieu nécessaire à une socialisation adéquate des enfants. L'un des grands défis posés aux enseignantes et enseignants, tous degrés confondus, sera d'absorber les mouvements migratoires des familles venant de régions ayant une culture et des valeurs différentes des nôtres.
- La «société du savoir et des services» requiert une meilleure formation générale et une main-d'œuvre toujours plus qualifiée. Les nouvelles formes d'emploi ne s'adresseront en effet qu'aux personnes ayant une bonne formation, ce qui accroîtra encore la pression sur les écoles.
- Face à la réduction prévisible de la population active au cours des années à venir, le marché du travail va devoir davantage faire appel aux femmes et à leurs compétences professionnelles. Avec pour conséquence de rendre encore plus problématiques la conciliation entre famille et profession et l'harmonisation des cultures éducatives familiale et scolaire.

2.2 Changements dans la profession enseignante

Les mutations sociales et les attentes qu'elles suscitent entraînent aussi des changements pour la profession enseignante. Outre la responsabilité de l'enseignement en classe, le corps enseignant, en tant qu'équipe, partage également la responsabilité de l'école dans son ensemble. De ce fait, il doit assumer en particulier les nouvelles tâches suivantes:

- **Au niveau de l'équipe pédagogique**

Par exemple mettre sur pied et entretenir des structures qui facilitent les échanges avec les établissements scolaires de niveau inférieur, supérieur ou équivalent et inclure en permanence les parents, les entreprises formatrices et la commune scolaire dans le processus d'éducation et de formation scolaires.

- **Au niveau du développement scolaire**

Par exemple travailler au sein d'un réseau englobant l'école et les cercles concernés, afin de réunir divers savoirs spécialisés en matière d'enseignement et d'éducation.

- **Au niveau de l'assurance-qualité**

Par exemple procéder à une approche constructive des résultats d'évaluations internes et externes, lesquels fournissent des indices sur les besoins et les possibilités de développement; mais aussi, sur la base de ces évaluations, déduire des mesures favorisant la qualité et l'égalité des chances au niveau de l'enseignement et de l'éducation.

- **Au niveau de la socialisation et de l'intégration**

Par exemple gérer de façon professionnelle l'hétérogénéité croissante des groupes d'élèves qui requièrent une nouvelle forme de soutien dans l'acquisition de compétences; ou encore procéder à une identification précoce des points forts et des points faibles des différents élèves, développer des plans d'appui individuels et favoriser les biographies d'apprentissage autogérées.

A cela s'ajoute une collaboration intensifiée avec les parents, car l'intérêt des parents pour l'école, leur attitude positive à son égard sont un facteur déterminant pour la réussite scolaire des enfants et donc pour la qualité de l'école, et une collaboration renforcée avec d'autres professionnels, au niveau de l'école et de son contexte car, compte tenu des changements intervenus dans la société et l'éducation ainsi que du mandat élargi de l'école, les enseignantes et enseignants doivent de plus en plus souvent devenir membres d'un réseau au sein duquel ils communiquent et collaborent étroitement avec des professionnels du service social scolaire, de la pédagogie spécialisée, de la psychologie, de la science, etc.

La féminisation croissante de la profession enseignante a pour conséquence que les postes à temps partiel augmentent eux aussi. Parmi les enseignantes et enseignants travaillant à temps partiel au niveau de la scolarité obligatoire, 68% sont des femmes, ce qui correspond au double des hommes, dont le pourcentage est de 34%.

Les postes à temps partiel compliquent le travail d'équipe, qui est pourtant une condition indispensable pour la maîtrise des nouvelles tâches éducatives.

2.3 Modifications du système

Parallèlement à l'évolution sociale et économique, des changements sont prévus dans le système de formation et dans le travail, qui auront eux aussi des retombées directes sur l'école et la profession enseignante. Deux accords intercantonaux (concordats), l'un en vue de l'harmonisation de la scolarité obligatoire, l'autre concernant la pédagogie spécialisée, vont conduire l'école et la profession enseignante à évoluer dans sa structure et son contenu. La profession enseignante et la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants peuvent et doivent s'y préparer dès aujourd'hui. Ces changements viennent s'inscrire dans le sillage de processus lancés dans certains cantons durant ces dix à vingt dernières années.

2.3.1 Perméabilité et assurance-qualité

Promouvoir la perméabilité et la qualité de notre système est un mandat constitutionnel. Les enquêtes du type PISA permettent de situer l'effectivité de l'école dans le cadre d'une comparaison internationale à grande échelle. Sur le plan suisse, nous allons introduire à moyen terme des standards de base pour la scolarité obligatoire et, en collaboration avec la Confédération, réaliser un monitorage de l'éducation couvrant l'ensemble de notre système. La qualité et la perméabilité du système éducatif concernent également très directement les enseignantes et enseignants et la formation qui leur est proposée.

2.3.2 Plans d'études pour chaque région linguistique

Un accord intercantonal garantit dans chaque région linguistique le caractère contraignant des plans d'études (cf. Plan d'étude romand [PER] et plan d'études alémanique). Dans ces circonstances, il apparaît nécessaire de coordonner également de plus en plus au niveau régional le développement scolaire. La formation initiale et continue des enseignantes et enseignants sera quant à elle appelée à participer à la conception et à la réalisation de ces développements.

2.3.3 Enseignement des langues

En mars 2004, l'Assemblée plénière de la CDIP a décidé qu'il fallait d'une part coordonner le développement de l'enseignement des langues et, d'autre part, promouvoir plus tôt l'apprentissage des langues. Le concordat HarmoS renforce le caractère contraignant des modifications prévues dans l'enseignement des langues. L'introduction généralisée du portfolio européen des langues (PEL) fait partie intégrante de la stratégie adoptée par la CDIP pour coordonner l'enseignement des langues.

L'amélioration générale et l'introduction précoce de l'enseignement des langues ne sont pas sans impact sur la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants, sur le travail de développement didactique et sur les évaluations scientifiques.

2.3.4 Premières années de scolarisation

Les élèves devraient à l'avenir commencer leur scolarité à l'âge de 4 ans. Les cantons testent actuellement divers projets pilotes de cycle élémentaire de trois et de quatre ans afin de disposer d'ici à 2009 d'une base de décision.

Les modifications que connaît l'offre de formation destinée aux enfants de 4 à 8 ans et la discussion de la nouvelle mission éducative de l'école sont actuellement des thèmes centraux de l'instruction publique. Elles auront des répercussions durables sur les exigences et les attentes formulées à l'égard de la profession enseignante, mais aussi sur la catégorisation des formations menant à l'enseignement.

2.3.5 Intégration

Grâce au nouveau concordat sur la collaboration en pédagogie spécialisée, le domaine de la pédagogie spécialisée fait désormais partie de la mission éducative de la scolarité obligatoire. Autant que faire se peut, les mesures intégratives sont donc à préférer aux mesures séparatives. Voilà encore des tâches auxquelles les écoles et la formation des enseignantes et enseignants vont devoir se préparer.

2.3.6 Accueil de jour

L'école poursuit divers objectifs en créant des structures d'accueil de jour. D'une part, l'allongement du temps que les enfants passent à l'école vise à apporter une amélioration qualitative, notamment en termes d'égalité des chances, sur le plan des résultats scolaires, de la promotion des talents particuliers ainsi que dans le domaine social, grâce à une meilleure intégration des enfants provenant de milieux défavorisés. D'autre part, il répond à des besoins sociaux. En effet, la prise en charge extrafamiliale des enfants par l'école permet à de nombreux parents de mener de pair vie familiale et vie professionnelle, elle tient compte des mutations sociales et de l'évolution du marché de l'emploi et elle reflète enfin la nouvelle définition des rôles au sein de la famille et l'égalité entre hommes et femmes.

2.4 Une conférence-bilan est indispensable et importante pour la CDIP

Les divers défis posés à notre génération et aux générations futures exigent à la fois une perspective large, une conscience aiguë des problèmes et des compétences créatives pour trouver des solutions. Sans une école de qualité, nous n'atteindrons pas ces buts.

Grâce à des écoles de valeur, les individus auront la possibilité de faire face à leur propre tâche d'apprentissage et la société sera en mesure de maîtriser de manière efficace ses grands desseins. La qualité de l'école dépend essentiellement de la possibilité de gagner à cette profession des personnes suffisamment intéressées et compétentes et de les soutenir au mieux dans l'exercice de leur métier.

Maîtriser ces défis, c'est ce que doit permettre la tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants, qui se trouve actuellement en phase de consolidation. Le rapport sur la formation des enseignantes et enseignants conçu dans le cadre de la phase pilote du monitorage de l'éducation en Suisse a livré un premier inventaire en la matière.

En Suisse, la formation tertiaire des enseignantes et enseignants a lieu essentiellement dans les hautes écoles pédagogiques, lesquelles font partie intégrante du paysage des hautes écoles. L'objectif visé par ce paysage est de créer un espace cohérent et réunissant tous les types de hautes écoles (universités cantonales, écoles polytechniques fédérales, hautes écoles spécialisées, hautes écoles pédagogiques). Les hautes écoles pédagogiques sont des hautes écoles spécialisées qui entretiennent un lien particulier avec leurs cantons, car ces derniers sont d'abord mandants avant d'être ensuite généralement aussi employeurs. C'est sous cet angle qu'il faut traiter la question de leur autonomie dans la définition des programmes dispensés et celle de leur développement (en particulier la question du master ou du droit de décerner des doctorats). Les cantons y ont un intérêt en leur qualité d'instances juridiques des hautes écoles et de futurs employeurs des enseignantes et enseignants, mais surtout parce qu'ils sont responsables de la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves.

S'agissant d'une phase de consolidation et compte tenu des défis à relever, il me semble que le moment est tout indiqué pour dresser un bilan de la tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants, c'est-à-dire pour se poser les questions suivantes:

- Où en est la formation des enseignantes et enseignants aujourd'hui?

- Que visions-nous à travers la tertiarisation de cette formation?
- Quels buts avons-nous atteints?
- Que reste-t-il encore à faire au vu des défis à relever?

Traiter de ces questions et y répondre, autrement dit prendre en considération les résultats de la conférence-bilan, peut nous montrer dans quelle direction poursuivre cette tertiarisation et orienter le cours des travaux de la CDIP dans ce domaine. Par conséquent, il faut espérer qu'il sera possible, à partir du bilan précis et réaliste qui doit être dressé au cours de la conférence, de tirer des indications utiles pour le développement de la formation des enseignantes et enseignants. Si, en l'occurrence, la perspective interne et la perspective externe sur l'école, la profession enseignante et la formation des enseignantes et enseignants peuvent s'unir pour défendre la même cause, alors cette conférence pourra très certainement fournir des pistes à suivre. D'ores et déjà, je me réjouis de découvrir les résultats de ce travail commun qui, je l'espère, sera très fructueux.

Je suis consciente de la complexité inhérente à la mission d'établir un bilan dans un domaine en pleine mouvance comme l'est le paysage des hautes écoles. Si l'on ajoute à ce constat la liste des réformes scolaires en cours, nous devons prêter attention à ce que ce domaine en pleine mouvance ne devienne pas un terrain sismique …

Je vous invite donc à suivre la maxime d'Einstein que nous a adressée la COHEP au moment de son changement de nom:

«On devrait tout rendre aussi simple que possible, mais pas plus simple».

D'avance je vous remercie de nous rendre à la fin de ce congrès le développement de la formation des enseignantes et enseignants aussi simple que possible. Quant à ce qu'il devienne plus simple, je suis bien consciente du fait que ce ne sera pas le cas!

Bons travaux et bonne conférence!

3 INTRODUCTION: FORMATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS: OÙ EN EST-ON DES OBJECTIFS DE LA TERTIARISATION?

Hans Ambühl

3.1 L'avant-réforme

Les années consacrées à l'élaboration au niveau national des diverses conceptions, esquisses et recommandations relatives à la formation des enseignantes et enseignants, et qui ont finalement conduit à sa tertiarisation, sont minutieusement décrites par Lucien Criblez dans sa contribution au présent ouvrage. Voici quels en furent les principaux jalons: *le concordat scolaire de 1970*,[1] qui autorisa la CDIP à émettre des recommandations visant à promouvoir une «formation équivalente du corps enseignant» et la «reconnaissance des diplômes obtenus par des voies de formation équivalentes»; le rapport de la CDIP *La formation des maîtres de demain* (connu sous le nom de rapport LEMO, de l'allemand *Lehrerbildung von morgen*), publié en 1975,[2] qui postula le renforcement du lien avec les sciences de l'éducation et l'amélioration de la formation professionnelle pédagogique par l'interpénétration de la théorie et de la pratique; et les recommandations qui suivirent en 1978,[3] préconisant une formation constituée d'une vaste culture générale de niveau maturité et de deux ans au moins de formation professionnelle pédagogique, pour une durée totale recommandée de six ans (à titre de compromis, on considéra que la voie offerte par les écoles normales, intégrée, et la filière avec maturité et formation pédagogique successives étaient équivalentes). La paralysie qui frappa ensuite les réformes, ses raisons et ses consequences sont elles aussi relatées par Criblez.

3.2 Les facteurs ayant déclenché la réforme

Ce ne fut donc pas une surprise si, en 1990, le premier examen des politiques nationales d'éducation réalisé en Suisse par l'OCDE fit quelques remarques bien senties à propos justement de la formation des enseignantes et enseignants et recommanda de la réformer en profondeur[4]. Les experts prônèrent notamment d'assurer la libre circulation et la mobilité tant au niveau de la formation que de l'exercice de la profession, de répondre aux nouvelles formes d'hétérogénéité et de renforcer la professionnalité sur le plan des compétences diagnostiques et d'observation. Ils formulèrent en outre la remarque suivante:

> «Il nous paraît en effet difficile de demander à un élève de s'engager à 15 ou 16 ans dans une formation à une profession qui réclame non seulement de grandes qualités intellectuelles, mais également des attitudes et aptitudes sociales spécifiques.»[5]

1 *Concordat du 29 octobre 1970 sur la coordination scolaire*, art. 3 (CDIP 1970)
2 *La formation des maîtres de demain: bases, structures, contenus*. Rapport de la commission ad hoc (CDIP 1976) (publié en allemand en 1975)
3 *La formation des maîtres de demain*. Résolutions et recommandations du 26 octobre 1978 (CDIP 1978)
4 *Examens des politiques nationales d'éducation*. Suisse. (OCDE 1991) (publié en allemand par la CDIP en 1990)
5 ib., p. 151

La situation évolua cependant pratiquement simultanément sur trois plans autres que la formation des enseignantes et enseignants, mais qui allaient finalement déclencher et influencer sa tertiarisation: tout d'abord la volonté politique de valoriser la formation professionnelle, qui déboucha sur la création des hautes écoles spécialisées;[6] puis la tendance, très marquée en Europe, à la libre circulation professionnelle au niveau international (et a fortiori national), qui poussa l'ensemble des cantons à ratifier en un temps record un concordat proposé par la CDIP pour la reconnaissance des diplômes de fin d'études;[7] et, troisièmement, la réforme de la formation gymnasiale, en discussion depuis les années 1970, et qui trouva sa conclusion dans l'adoption d'un nouveau règlement de reconnaissance de la maturité.[8]

3.3 Les objectifs politiques de la réforme

C'est dans ce contexte que furent formulées en 1993 les *thèses relatives à la promotion des hautes écoles pédagogiques*, alias le fameux dossier 24 de la CDIP.[9] Ces thèses mettent clairement en évidence les éléments en faveur d'une tertiarisation considérés comme susceptibles de créer l'effet recherché au niveau de l'école elle-même: les raisons allant dans le sens d'une

«promotion d'institutions de formation de maîtres au rang de hautes écoles pédagogiques (...) sont fondées essentiellement sur le changement des demandes formulées à l'égard de l'enseignement scolaire proprement dit, ainsi que sur la nécessité d'une professionnalisation du métier d'enseignant, celle-ci étant liée elle-même à l'exigence d'une amélioration qualitative de l'école» (chap. 1, p. 36).

Les thèses se réfèrent parfois explicitement au rapport LEMO de 1975, qualifiant notamment en ces termes l'élément central que représente la **formation professionnelle**:

«Les hautes écoles pédagogiques s'efforcent de dispenser une formation professionnelle fondée sur la théorie et orientée sur la pratique. Cette formation doit favoriser la réflexion et la critique, lier la pensée et l'action centrées sur une discipline ou à caractère interdisciplinaire. La qualité didactique de cet enseignement repose sur l'effort visant à privilégier un style d'apprentissage inspiré des principes et méthodes de l'éducation des adultes.» (thèse 9)

Dans ce contexte, **l'académisation** a une connotation positive et fait naturellement partie des objectifs poursuivis, elle qui est définie comme l'attitude consistant à

«subordonner la réflexion et l'action à l'exigence d'explications et de justifications visant à l'objectivité, et à soumettre toute affirmation et toute proposition de solution à un examen critique selon un processus méthodique» (thèse 8).

Un autre de ces objectifs est de pouvoir **recruter** à long terme autant de personnel qualifié que nécessaire malgré la concurrence avec les autres filières de formation:

«Si l'on veut continuer à recruter un nombre suffisant de jeunes gens attirés par les défis intellectuels et les exigences importantes exprimées en termes de prestations (enseigner et éduquer) qui caractérisent le métier, on ne peut pas se couper de la tendance générale qui promeut les formations professionnelles supérieures au niveau académique» (chap. 1, p. 38).

6 Cf. les *thèses du 18 février 1993 relatives à la promotion des hautes écoles spécialisées et des baccalauréats professionnels* (CDIP 1993a)

7 *Accord intercantonal du 18 février 1993 sur la reconnaissance des diplômes de fin d'études* (CDIP 1993b)

8 *Ordonnance du Conseil fédéral du 15 février 1995 / Règlement de la CDIP du 16 janvier 1995 sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale* (Conseil fédéral / CDIP 1995)

9 *Thèses relatives à la promotion des hautes écoles pédagogiques* (CDIP 1993c)

Dans l'ensemble, les raisons incitant à tertiariser la formation des enseignantes et enseignants ont trait en grande partie à la dimension pratique inhérente au profil très exigeant de la profession. Voici en résumé quels furent les objectifs politiques définis dans les années 1990:

- retarder le moment du choix professionnel → meilleur recrutement
- exiger au préalable des études de culture générale du niveau de la maturité gymnasiale → séparation de l'acquisition des qualifications professionnelles sur le plan institutionnel et dans le parcours de formation
- améliorer la formation professionnelle en l'axant fortement sur la pratique de l'enseignement dans une école en pleine mutation
- renforcer la scientificité → formation fondée sur la recherche
- exploiter les perméabilités verticales et les modularités du degré tertiaire (au moyen des formations complémentaires et de la formation continue)
- assurer la libre circulation professionnelle → mobilité nationale et internationale (grâce à la reconnaissance des diplômes)
- défendre l'attrait de la formation par rapport aux formations tertiaires concurrentes.

Ces objectifs furent bien entendu repris et développés dans les différents modèles de mise en œuvre conçus aux niveaux cantonaux et régionaux.[10] Si l'on veut faire un bilan de la réforme, c'est donc à eux qu'il faut se référer en priorité. En cours de mise sur pied, les hautes écoles pédagogiques se virent, il est vrai, confier par la suite des responsabilités supplémentaires – la plupart liées à leur fonctionnement, telle l'application du système dit de Bologne à la structure des études. Mais il s'agit là d'objectifs de développement qui furent fixés ultérieurement et qui ne faisaient pas partie des objectifs constitutifs.

3.4 Une mise en œuvre par la reconnaissance des diplômes

Les recommandations de 1995 relatives à la formation des enseignantes et enseignants et aux hautes écoles pédagogiques[11] apportèrent à la tertiarisation une confirmation formelle: «La formation du corps enseignant a lieu en règle générale au niveau tertiaire», c'est-à-dire dans les universités ou les hautes écoles spécialisées (hautes écoles pédagogiques, hautes écoles d'art, hautes écoles de musique). Elles laissaient aux cantons «un délai de 10 ans pour prendre les mesures nécessaires à la réorganisation de la formation des enseignantes et enseignants», mais tout se déroula par la suite beaucoup plus vite que prévu. C'est une autre disposition des recommandations qui fut à l'origine de cette évolution rapide:

> «Les contenus de la formation et l'organisation des examens doivent être conformes aux dispositions de l'accord intercantonal sur la reconnaissance des diplômes de fin d'études et aux règlements qui en découlent.»

La tertiarisation fut donc pilotée au niveau suisse par l'application de la réglementation régissant la reconnaissance des diplômes, qui venait d'obtenir une base contraignante dans l'accord intercantonal sur la reconnaissance des diplômes de fin d'études. Cette conduite au niveau suisse d'une réforme structurelle par le biais de la reconnaissance intercantonale des diplômes fut une première et reste à ce jour un phénomène unique. Elle allait s'avérer extrêmement efficace sur le plan de la réalisation des changements institutionnels: en quelques années, les 150 établissements de type école normale avaient été remplacés par treize hautes écoles pédago-

10 Par exemple dans le *Leitbild der künftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Kantons St. Gallen*, qui décrit le «profil professionnel élargi» à l'aide des éléments suivants: capacité d'action, flexibilité et fermeté, réflexibilité, scientificité, coopération (Département de l'instruction publique du canton de St-Gall 1997)

11 *Recommandations du 26 octobre 1995 relatives à la formation des enseignantes et enseignants et aux hautes écoles pédagogiques* (CDIP 1995)

giques.[12] En matière de régulation, la réglementation resta cependant modérée, du moins bien en deçà des possibilités prévues par le concordat.[13] Les critères définis dans chacun des règlements sont en effet essentiellement de nature formelle. Les objectifs de la formation reprennent simplement, en les généralisant, quelques-unes des exigences inhérentes aux standards professionnels. Quant aux objets d'apprentissage, ils sont pratiquement absents.[14] Si on analyse la réglementation pour en dégager les éléments qu'elle rend contraignants et les marges de manœuvre qu'elle offre, on obtient le tableau suivant (en prenant pour exemple le règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire, cf. note 14):

Eléments contraignants

- uniquement des diplômes **de haute école**
- **grandes** catégories d'enseignantes et enseignants
- promulgation au niveau cantonal d'un plan d'études comprenant des domaines de formation imposés[15]
- volume et durée du cursus
- volume minimal de la formation professionnelle pratique
- conditions générales d'admission et réglementation des cas particuliers[16]
- qualifications minimales des professeurs et des praticiens-formateurs
- éléments essentiels des conditions d'octroi du diplôme.

Marges de manœuvre

- configuration des catégories d'enseignantes et enseignants (dans les limites des grandes catégories prévues)
- concrétisation des conditions d'admission (possibilité de prévoir des admissions spéciales; si tel est le cas, conception des examens complémentaires à faire passer)
- programme de la formation

---

12 Il faut y ajouter le cas particulier de la Haute école de pédagogie spécialisée de Zurich *(Hochschule für Heilpädagogik, HfH)*, établissement concordataire créé déjà bien avant la réforme sans que l'on puisse encore prévoir l'évolution qui allait se produire au niveau suisse, à plus forte raison en tenir compte. La HfH n'est du reste pas cofinancée dans le cadre de l'accord intercantonal sur les hautes écoles spécialisées. Autre cas particulier à mentionner, celui de l'Institut fédéral des hautes études de formation professionnelle (IFFP), que la Confédération a créé par la nouvelle loi sur la formation professionnelle en remplacement de l'ancien Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle (ISPFP).

13 L'art. 7 de l'*accord intercantonal sur la reconnaissance des diplômes de fin d'études* (CDIP 1993b), intitulé *Conditions de reconnaissance*, dit ceci:
«[1]Les conditions de reconnaissance énoncent les exigences minimales auxquelles le diplôme de fin d'études doit satisfaire. On tiendra compte de manière appropriée des standards relatifs à la formation et à la profession en Suisse, ainsi que d'éventuelles exigences internationales.
[2]Le règlement doit stipuler:
a. les qualifications attestées par le diplôme, et
b. la manière dont ces qualifications sont évaluées.
[3]Il peut également contenir d'autres prescriptions telles que:
a. la durée de la formation,
b. les conditions d'accès à la formation,
c. les contenus de l'enseignement, et
d. les qualifications du personnel enseignant.»

14 Cf. par exemple l'art. 3 du *règlement du 10 juin 1999 concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire* (CDIP 1999)

15 ib.; l'al. 6 précise «les domaines des sciences de l'éducation (y compris des aspects de la pédagogie spécialisée et de la pédagogie interculturelle), des didactiques propres au(x) degré(s) concerné(s) et des didactiques des disciplines, de la formation dans les disciplines d'enseignement et de la formation pratique».

16 Avec la réglementation, réalisée en 2007, de la maturité spécialisée, orientation pédagogie, tous les éléments apparaissant parmi les conditions d'admission prévues par le règlement de reconnaissance préscolaire/primaire sont désormais définis au niveau suisse. Les hautes écoles doivent concrétiser les conditions d'admission pour tous les cas autres que celui de la maturité gymnasiale, considérée comme la voie normale.

- contenu des différents domaines de formation (objets d'apprentissage)
- type et structure de l'institution (haute école)
- droit organisationnel et droit du personnel.

Par la suite, une plus grande harmonisation fut régulièrement réclamée de part et d'autre (notamment par les hautes écoles pédagogiques elles-mêmes), en particulier à propos des catégories d'enseignantes et enseignants.[17]

3.5 Un processus politique riche en enseignements

Avec ses longues années d'avant-réforme, la tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants est un processus décisionnel politique riche en enseignements. A l'occasion d'un premier bilan, il convient de relever les éléments suivants:

- L'évolution de la formation des enseignantes et enseignants démontre la poursuite étonnamment conséquente d'un même objectif sur une décennie, malgré le blocage temporaire de l'une ou l'autre étape concrète de sa réalisation.
- Les phases décisionnelles et les avancées réalisées dans la bonne direction ont profité de puissantes impulsions provenant de l'extérieur du monde de la formation des enseignantes et enseignants, ce qui était du reste parfaitement logique et a contribué à donner plus de corps aux solutions recherchées.
- La réglementation régissant la reconnaissance des diplômes s'est révélée un instrument approprié et même efficace du pilotage au niveau suisse, grâce à sa conception et son application à la fois conséquentes sur le plan formel et modérées quant au contenu régulé.
- Les objectifs de qualité et de perméabilité représentèrent pour la tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants des maximes avant la lettre; depuis le 21 mai 2006, ils le sont devenus en vertu de l'art. 61a Cst.
- L'entente autour du rôle du gymnase et de la fonction de la maturité gymnasiale fut une donnée essentielle de la tertiarisation; elle doit le rester dans tout projet de développement.
- L'académisation, dans son acception positive, de la formation des enseignantes et enseignants fut l'un des axiomes constitutifs de la tertiarisation; elle fit toutefois l'objet d'une réflexion menée sur la défensive, en raison des attaques politiques qui firent principalement argument de la connotation négative de ce terme et de la perte d'ancrage pratique que laissait augurer une «suracadémisation». Reste donc à perfectionner sur ce point le résultat obtenu, ce qui prendra un certain nombre d'années.

Partant de la somme de ce que nous savons aujourd'hui sur le processus de tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants et compte tenu des attaques d'alors, on ne peut que tirer un premier bilan positif de la réforme. Ce fait est pourtant rarement mis en avant. La formation des enseignantes et enseignants resterait-elle un tabou en politique, tout simplement parce que, selon les paroles de Moritz Arnet[18], elle représente peut-être «la tâche stratégique par excellence de la politique d'éducation»?

3.6 Les compétences de pilotage de demain

Et maintenant, qui va piloter quoi? Voilà une question que l'on ose à peine poser et à laquelle on ne répond qu'à contrecœur. Peut-être est-ce dû aux violentes confrontations politiques qui ont provoqué la tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants dans les années 1990. Dans l'intérêt de l'école, dont les clés de la qualité résident dans la motivation et la

17 Par exemple par les experts de l'OCDE dans leur rapport sur la Suisse dans le cadre de l'étude sur les politiques relatives aux enseignants (OCDE 2006)

18 Moritz Arnet, *Etwas Wehmut ...* (Arnet 1999)

qualification du corps enseignant, ces questions méritent des réponses claires et engagées.

Les instances responsables doivent donner un mandat clair; elles doivent veiller à définir ce que l'on peut et l'on doit exiger de la profession enseignante compte tenu des conditions générales et des finalités présentes et futures de l'école. C'est donc à elles que s'adresse la question du «quoi». Et puisque la tertiarisation devait servir notamment à permettre la mobilité et la libre circulation professionnelles aux niveaux national et international, répondre aujourd'hui à cette question n'est plus du ressort ultime de chaque canton, mais de la compétence collégiale de la CDIP en sa qualité d'autorité du concordat scolaire et de l'accord sur la reconnaissance des diplômes. Elle a entrepris de le faire récemment dans le rapport sur l'avenir de la profession enseignante.[19] Tant qu'elle ne parviendra pas à convenir d'une réponse claire et nette à la question des catégories d'enseignantes et enseignants qu'il convient de former en Suisse, la libre circulation professionnelle du personnel enseignant restera limitée et, par conséquent, l'un des grands objectifs de la tertiarisation ne sera pas totalement rempli; le mandat sera donc incomplet.

Quant à la question du «comment», il est tout aussi clair qu'elle s'adresse aux hautes écoles responsables de la formation des enseignantes et enseignants. Et même avec une portée générale: comme l'a montré l'analyse de la réglementation régissant la reconnaissance des diplômes, les directives de la mandante sont très modérées. Il s'agit en l'occurrence d'une mission de la plus haute importance, qui exige une certaine collaboration, voire une véritable coordination; nous pensons par exemple à la définition d'un tronc commun pour les formations initiales qui mènent à une habilitation portant sur un même niveau d'enseignement, ou à la constitution de pôles de recherche en procédant à une répartition du travail optimale; le cas le plus parlant à ce propos est sans doute celui de la création de centres nationaux et/ou régionaux de didactique des disciplines, où l'autogouvernance des institutions semble toucher à ses limites. La future organisation du paysage suisse des hautes écoles prévue dans le texte actuel de la loi sur l'aide aux hautes écoles (LAHE)[20], qui postule une forme d'«autogouvernance coordonnée» reposant en grande partie sur le processus du *bottom up*, réservera sans doute plus d'une épreuve de vérité.

Nous devons à ce stade prendre conscience de la coexistence à long terme de deux éléments bien distincts:

3.7 Accréditation juridique des hautes écoles et reconnaissance professionnelle des diplômes

Alors que prenait corps dans les années 1990 le projet de tertiariser la formation des enseignantes et enseignants, l'appareil juridique destiné à la coordination des hautes écoles, et ses systèmes nationaux et internationaux de crédits et d'accréditation, n'étaient encore guère élaborés; la nouvelle loi fédérale sur l'aide aux universités (LAU) n'était qu'une esquisse, le nouvel accord intercantonal universitaire (AIU) venait à peine d'être porté sur les fonts baptismaux et le système de Bologne n'avait pas encore vu le jour. La réglementation intercantonale de la reconnaissance des diplômes et la tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants qui s'ensuivit ne constituèrent du reste pas directement (ni même absolument) un acte régissant les hautes écoles, mais une codification (entreprise au niveau suisse, ce qui était nouveau) des normes qui s'appliquent aux diplômes correspondant à une profession réglementée, dont l'exercice devait devenir libre d'accès dans tout le pays. Tel est le but de la réglementation de la reconnaissance des diplômes, et les différentes innovations apportées par la législation sur

19 *Profession enseignante: analyse des changements et conclusions pour l'avenir* (CDIP 2008)

20 Cf. le projet de *loi fédérale sur l'aide aux hautes écoles et la coordination dans le domaine des hautes écoles (LAHE)* et le message qui l'accompagne, publiés par le Conseil fédéral le 29 mai 2009 (Conseil fédéral 2009)

l'aide aux hautes écoles, qu'elles soient déjà réalisées ou en passe de l'être, n'y changent rien; la réglementation régissant le domaine des hautes écoles en général, et ses instruments d'accréditation en particulier, n'ont en effet pas le même but et ne sauraient avoir le même effet que la reconnaissance des diplômes sur l'exercice d'une profession réglementée.[21] Cette différence se manifeste également sur le plan des responsabilités: alors que les mesures relevant de la réglementation de l'enseignement supérieur sont en majeure partie du ressort des collectivités ayant la charge des institutions et de celui des hautes écoles elles-mêmes (en tant que prestataires), puisqu'elles sont dotées d'une personnalité juridique à part entière, il est en revanche du devoir et, partant, de la compétence des détenteurs de la souveraineté en matière d'éduca-tion et de formation – dans le cas présent: la totalité des cantons (en tant que mandants) – de définir les exigences auxquelles doivent satisfaire les formations et de reconnaître les diplômes les sanctionnant pour qu'ils habilitent à exercer dans tout le pays le métier d'enseignante ou enseignant d'un degré scolaire précis. La formation des enseignantes et enseignants désormais tertiarisée, ainsi que les établissements qui la proposent, devront donc se référer à un double cadre juridique: d'une part à la réglementation des hautes écoles édictée par leurs autorités institutionnelles, elle-même s'inscrivant dans la législation fédérale et cantonale régissant l'aide aux hautes écoles (les hautes écoles pédagogiques seront tenues de se soumettre à une accréditation institutionnelle de la même manière que les universités et les hautes écoles spécialisées, avec toutes les exigences juridiques que cela implique), et d'autre part à la réglementation de la reconnaissance des diplômes édictée par les cantons, ou plutôt par leur instance concordataire (cette dernière continuera à fixer des conditions de reconnaissance à la hauteur de ce que l'on peut exiger d'une école de qualité, contribuant ainsi à faire de l'enseignement une profession valorisée et exercée librement sur tout le territoire suisse). Ces deux cadres juridiques resteront déterminants, le premier pour l'évolution des institutions, le second pour celle de la formation.

3.8 Autres éléments à inclure dans le bilan

Nous avons pu constater que les raisons politiques ayant conduit à tertiariser la formation des enseignantes et enseignants avaient trait en grande partie à la dimension pratique inhérente au profil très exigeant de la profession. Par conséquent, l'essentiel du bilan tiré de cette tertiarisation devrait porter sur l'**impact** des nouvelles formations **sur le terrain**, autrement dit dans l'enseignement lui-même. Or, par la force des choses, nous en savons encore peu à ce sujet. Il y a donc un risque que nous perdions de vue le plus important et que nous concentrions notre bilan sur des aspects plus immédiats, d'apparence plus évidents, en particulier les questions institutionnelles et celles liées au statut de la formation. Mais nous ne nous intéressons à ces questions qu'à titre auxiliaire, c'est-à-dire dans la mesure où elles ont un rôle à jouer dans ce qui importe vraiment: l'impact sur l'école et l'enseignement. C'est à cet impact que les projets de recherche et les rapports d'activités devront consacrer leur attention ces prochaines années. Il ne faudrait pas cependant oublier ce faisant l'un des éléments du mandat de prestations élargi des hautes écoles pédagogiques: la formation continue, qui, bien qu'elle fasse fondamentalement partie des finalités et des opportunités de la tertiarisation, n'a pas encore, selon mes observations, pu déployer tous ses effets. Son intégration dans le nouvel univers tertiaire de la formation suisse des enseignantes et enseignants ne semble en effet pas encore vraiment ou, en tout cas, pas encore totalement réalisée. La profession enseignante a grand inté-

21 **Ces fonctions sont également comprises et perçues séparément dans d'autres systèmes, mais sont parfois (en Allemagne par ex.) séparées du premier diplôme (un ou deux stages, sanctionnés par un premier et un second examen d'Etat, sont à effectuer à la suite de la formation initiale universitaire accomplie au niveau du land).**

rêt à disposer d'une vaste gamme de possibilités de qualification permanente et de planification de carrière, et c'est ce que lui procure une formation continue offerte par les hautes écoles dans leurs pôles de compétence, fondée sur la recherche à l'instar de la formation initiale et s'appuyant sur les acquis de cette dernière, et pouvant également prendre la forme de véritables formations complémentaires préparant à assumer des fonctions particulières au sein de l'école ou dans le cadre de l'enseignement.[22] Rien de plus logique, en outre, que de vouloir que la formation continue soit financée par les demandeurs (et non par les prestataires), selon la conception théorique qui soustend la réglementation de l'aide aux hautes écoles mais qui n'est pas encore totalement ancrée dans la pratique, et qui peut aussi s'appliquer aux professions de l'enseignement. L'ouverture potentiellement nationale, en réalité à l'échelle de la région linguistique, donnée au marché de la formation continue par la tertiarisation ne devrait enfin pas susciter une peur stérile d'y perdre quelque avantage, mais être saisie au contraire comme une nouvelle opportunité de renforcer la professionnalité et l'attractivité du métier d'enseignant.

Bibliographie

Arnet, M. (1999). *Etwas Wehmut ...* Documentation pour les adieux du secrétaire général Moritz Arnet lors de l'assemblée annuelle de la CDIP des 4/5.11.1999 à Lenzburg. Berne: CDIP.

CDIP [Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique] (1970). *Concordat du 29 octobre 1970 sur la coordination scolaire.* Berne: CDIP.

CDIP (1976). *La formation des maîtres de demain*. Rapport de la commission mandatée par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. F. Müller (éd.), en collaboration avec H. Gehrig, C. Jenzer, L. Kaiser et A. Strittmatter. Genève: CDIP (paru en allemand en 1975).

CDIP (1978). *La formation des maîtres de demain.* Résolutions et recommandations du 26 octobre 1978. Berne: CDIP.

CDIP (1993a). *Thèses du 18 février 1993 relatives à la promotion des hautes écoles spécialisées et des baccalauréats professionnels.* Berne: CDIP.

CDIP (1993b). *Accord intercantonal du 18 février 1993 sur la reconnaissance des diplômes de fin d'études.* Berne: CDIP.

CDIP (1993c). *Thesen zur Entwicklung Pädagogischer Hochschulen / Thèses relatives à la promotion des Hautes Ecoles Pédagogiques.* Berne: CDIP (= Dossier 24).

CDIP (1995). *Recommandations du 26 octobre 1995 relatives à la formation des enseignant(e)s et aux hautes écoles pédagogiques.* Berne: CDIP.

CDIP (1999). *Règlement du 10 juin 1999 concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire.* Berne: CDIP.

CDIP (2004). *Règlement du 17 juin 2004 concernant la reconnaissance de certificats de formation complémentaire dans le domaine de l'enseignement.* Berne: CDIP.

CDIP (2008). *Profession enseignante: analyse des changements et conclusions pour l'avenir*. Berne: CDIP (= Etudes + rapports 27B).

Conseil fédéral / CDIP (1995). *Ordonnance du Conseil fédéral du 15 février 1995 / Règlement*

22 **La CDIP a créé les bases légales requises pour assurer la reconnaissance à l'échelon national de ces formations complémentaires et, partant, la liberté d'accès professionnel aux fonctions concernées (cf. le *règlement du 17 juin 2004 concernant la reconnaissance de certificats de formation complémentaire dans le domaine de l'enseignement* [CDIP 2004]). Priorité peut ainsi être donnée aux formations ou plutôt aux fonctions effectivement demandées dans la pratique, ce qui permet d'orienter quelque peu un marché de la formation continue ayant tendance à s'emballer et relativement touffu.**

de la CDIP du 16 janvier 1995 sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM). Berne: CDIP.

Département de l'instruction publique du canton de St-Gall (1997). *Konzept der künftigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Sankt Gallen*. Saint-Gall: Département de l'instruction publique.

OCDE (1991). *Examen des politiques nationales d'éducation. Suisse*. Paris: OCDE (publié par la CDIP en allemand en 1990)

OCDE (2006). *Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris: OCDE.

4 LA RÉFORME DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS EN SUISSE DEPUIS 1990: PROCESSUS, PREMIER BILAN ET DESIDERATA[1]

Lucien Criblez

«La question fondamentale, c'est celle-ci: quelle est la manière la plus sûre de bien former les enseignants?» (Scherr 1870, p. 34; traduction libre). Et cette question, ce ne sont pas les politiciens et les responsables de la formation des enseignants qui l'ont posée avant la grande réforme dont nous allons parler ici, mais Ignaz Thomas Scherr[2], en 1870, lors d'un débat public à propos de l'académisation de la formation des maîtres d'école envisagée alors dans le canton de Zurich – pour être tout à fait précis: à propos de la formation universitaire que voulait introduire pour les maîtres d'école le directeur de l'instruction publique du canton de Zurich qui venait d'être élu, Johann Kaspar Sieber[3], un démocrate (Bloch 2007, p. 492ss).

Si la réforme d'alors avait abouti (scénario assez peu vraisemblable étant donné que le projet de loi était soumis au référendum législatif obligatoire, selon une introduction alors toute récente) (Criblez 2009), nous n'aurions sans doute pas aujourd'hui à établir le bilan d'une réforme ayant conduit à une intégration complète de la formation des enseignantes et enseignants dans le système des hautes écoles. Tout cela pour dire que, depuis l'existence de la formation des enseignantes et enseignants, soit environ 200 ans, la réforme de cette dernière est un thème politique récurrent. Reste que la réforme entreprise en 1990 a transformé les institutions plus profondément qu'aucune autre avant elle depuis la fondation des écoles normales, au premier tiers du XIXe siècle (Criblez 2000).

Etant donné l'étendue de cette réforme, qui a touché l'ensemble de la formation des enseignantes et enseignants dans toute la Suisse, le tableau annoncé en titre ne peut être brossé que dans ses traits les plus essentiels; chaque partie mériterait en effet que l'on apporte un éclairage

---

1 Ma compréhension des processus complexes de réforme de la formation des enseignantes et enseignants, tels qu'ils sont analysés et décrits dans la présente contribution, s'appuie sur les discussions que j'ai eues avec différents acteurs et observateurs de cette réforme. Je suis en ce sens particulièrement redevable aux auteurs du rapport *La formation des enseignantes et enseignants en Suisse* (Lukas Lehmann, Titus Guldimann, Werner Fuchs et Danièle Périsset Bagnoud) ainsi qu'au groupe de chercheurs de l'Institut des sciences de l'éducation de l'Université de Zurich et de la Haute école pédagogique de la FHNW, qui étudie actuellement la réforme de la formation des enseignantes et enseignants depuis 1990 (Lukas Lehmann, Christina Huber et Regula Weniger). Les faiblesses et incohérences subsistant dans le présent texte sont naturellement à m'imputer à moi seul.

2 Ignaz Thomas Scherr (1801–1870), du Wurtemberg, fut maître principal à l'école pour aveugles de Zurich, de 1825 à 1832. En 1831, il fut élu au sein du Conseil de l'éducation zurichois et devint en 1832 le premier directeur de l'Ecole normale zurichoise, avant d'être démis de ses fonction en 1839 par le gouvernement conservateur; il géra par la suite des établissements privés à Winterthur et dans le canton de Thurgovie (à Emmishofen) (cf. *Lexikon der Pädagogik*, vol. 3, 1952, p. 410ss.).

3 Johann Kaspar Sieber (1822–1878) fit ses études d'enseignant primaire à l'Ecole normale de Küsnacht du temps de Scherr; en 1840, le gouvernement conservateur le frappa d'une interdiction d'enseigner pour ses propos anticléricaux. Il fut expulsé du canton de Fribourg pour sa participation à l'expédition des corps francs des Moratois contre Fribourg en 1848. En 1850, après avoir travaillé comme rédacteur à Berne, il obtint un poste d'enseignant secondaire à Uster (ZH). Sieber devint en 1869 le premier directeur de l'instruction publique des démocrates zurichois (*Lexikon der Pädagogik,* vol. 3, 1952, p. 428).

complémentaire, que l'on cite davantage d'éléments et que l'on procède à des analyses plus détaillées. C'est la raison pour laquelle le texte s'en tient nécessairement aux processus de développement les plus significatifs et n'a pas la prétention de fournir une analyse complète de la réforme[4]. Il est par conséquent indispensable de préciser les quelques **limites** qu'il s'est posées. L'analyse se concentre sur les processus de réforme entrepris **à l'échelle macro** du système éducatif depuis 1990 et met donc au premier plan les tendances générales dans lesquelles peut s'inscrire l'évolution au niveau cantonal, régional ou institutionnel. Elle aborde cependant à plusieurs reprises la variation des conditions, des processus et des résultats de la réforme. Elle se focalise sur le **changement institutionnel**, laissant de côté les nouveaux éléments ou curriculums liés eux aussi aux processus institutionnels de réforme (pour une première analyse à ce sujet, cf. Lehmann et al. 2007, p. 36ss). Elle n'offre donc **pas** non plus **une analyse d'impact**. Elle ne cherche pas à savoir si la nouvelle formation forme de meilleurs enseignantes et enseignants que celle d'avant la réforme, et elle aurait sans doute bien de la peine à le faire, puisque la définition de ce qui fait un bon enseignant ou une bonne enseignante prêterait facilement à la controverse et qu'il n'existe pas d'analyse comparative de la qualité de la formation avant et après la réforme. Enfin, ce tableau a pour sujet central la **formation des enseignantes et enseignants du préscolaire et de l'école primaire**, car ce sont ces filières qui ont été le plus concernées par le processus de réforme. La formation préparant à l'enseignement dans le degré secondaire II n'apparaît qu'en marge.

Afin de pouvoir établir une typologie des réformes entreprises depuis 1990, nous décrivons tout d'abord dans ses grandes lignes le système de formation des enseignantes et enseignants qui existait à cette date en Suisse. Dans la partie suivante, nous exposons les éléments qui ont précédé les discussions de réforme et montrons à l'aide de quelques exemples les différentes situations prévalant alors dans les cantons. Nous présentons ensuite plusieurs opérations de réforme ayant valeur d'exemples et décrivons les facteurs qui ont dynamisé cette réforme, en indiquant également les résistances à la réforme. La troisième section décrit les principaux événements politiques du processus de réforme, en les articulant d'une part du point de vue chronologique, en trois phases, et du point de vue analytique d'autre part, en différents sous-processus. La quatrième et dernière partie est consacrée à établir un premier bilan. Nous reprenons pour ce faire l'ordre dans lequel sont décrits les sous-processus dans la partie précédente, en montrant d'une part les résultats obtenus dans le secteur et en signalant d'autre part les questions en suspens, les problèmes non résolus et les développements souhaitables.

---

4 Par souci de transparence, on signalera ici que l'auteur de la présente contribution non seulement prend régulièrement part depuis le début des années 1990 à des analyses de la situation de la formation des enseignantes et enseignants, mais a également été impliqué dans différents projets de réforme: tout d'abord par sa contribution au *Manuel de la formation de base des enseignantes et enseignants en Suisse* (Badertscher, Criblez, Wälchli, Weissleder & Vauthier 1993), puis par sa participation au projet du Fonds national sur l'*efficacité des systèmes de formation des enseignantes et enseignants* dans le cadre du programme national de recherche 33 (Oser & Oelkers, 2001); la réalisation (avec Jürgen Oelkers) d'un projet du Fonds national suivit de 1999 à 2003, sur le thème *Les changements structurels dans le domaine de la formation des enseignants en Suisse alémanique durant les 200 dernières années* (Criblez 2002a); une nouvelle présentation générale de la formation des enseignantes et enseignants parut en 2007 avec le rapport spécial qui lui fut consacré dans le cadre du premier exercice du monitorage national de l'éducation en Suisse (Lehmann, Criblez, Guldimann, Fuchs & Périsset Bagnoud 2007). L'Institut des sciences de l'éducation de l'Université de Zurich et la HEP de la FHNW mènent actuellement un projet du Fonds national consacré à une analyse de la réforme de la formation des enseignantes et enseignants depuis les années 1990 (projet FNS 13DPD3-117961: *Kantonale Lehrerbildungsreform und gesamtschweizerische Diplomanerkennung*; durée: 2008–2010; collaborateurs: Christina Huber, Lukas Lehmann et Regula Weniger). L'auteur a en outre été impliqué dans les processus de réforme des cantons de Soleure (en tant que chef de la section Pédagogie du département de l'instruction publique, de 1997 à 1999), de Bâle-Ville et Bâle-Campagne (en tant que consultant externe, de 1999 à 2001), de Berne (en tant qu'expert, de 2000 à 2001) et d'Argovie (en tant que premier chef de l'institut de recherche de la HEP, de 2003 à 2007).

4.1 Caractéristiques de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse vers 1990

Pour pouvoir comprendre le processus de réforme entrepris depuis 1990, et notamment en saisir toute la portée, il faut se remémorer la manière dont se présentait la formation des enseignantes et enseignants en Suisse à cette date. Dans l'impossibilité de présenter ici sous toutes ses facettes l'ensemble de ce système de formation, qui est un sous-système étroitement imbriqué avec le reste du système éducatif, nous tenterons d'en dégager les principales caractéristiques. Notre regard envisagera donc le système de formation des enseignantes et enseignants à l'échelle macro, en faisant abstraction des spécificités locales ou régionales.[5]

Jusque dans les années 1990, la formation des enseignantes et enseignants avait une **organisation très variable**. Dans un grand nombre de cantons, les enseignantes et enseignants primaires, les maîtresses de travaux manuels et d'école ménagère et les maîtresses d'école enfantine se formaient dans des écoles normales du degré secondaire II. Quelques cantons avaient passé au modèle d'une école supérieure de pédagogie. Seul le canton de St-Gall s'était doté depuis le début des années 1980 d'une Haute école pédagogique pour former ses enseignantes et enseignants secondaires. En règle générale, ces derniers et leurs collègues du gymnase se formaient à l'université, mais il existait déjà des institutions extra-universitaires de niveau tertiaire, tel le *Pädagogisches Institut* de Bâle-Ville ou l'Institut de formation des maîtres et maîtresses de l'enseignement secondaire du canton de Genève (IFMES). La formation initiale était dispensée dans environ 150 institutions et correspondait à à peu près autant de conceptions différentes (Badertscher et al. 1993; Criblez 1994). La plupart des institutions préparant à l'enseignement étaient placées sous la responsabilité juridique et financière des cantons, plusieurs étant cependant rattachées à des communes ou des villes (Berne, Lucerne), voire à des organismes privés (congrégations catholiques, associations proches des milieux ecclésiastiques).

La formation des enseignantes et enseignants de type cantonal était le plus souvent **étroitement enchâssée dans l'administration cantonale.** Cela s'explique par le fait que les enseignantes et enseignants ont un statut comparable à celui des employés de l'Etat et que leur salaire est en règle générale versé par le canton (Plotke 2003, p. 516ss). Les liens étroits qui unissent la profession enseignante à l'Etat (le canton) sont devenus légitimes depuis le tournant libéral des années 1830, l'Etat prenant en charge la formation des générations futures. Les cantons ne se contentèrent pas de mettre alors en place des formes décentralisées de surveillance et d'influence, mais allèrent le plus souvent jusqu'à organiser la formation en la dispensant dans le cadre de leurs propres institutions.

Sous l'effet des **travaux de décentralisation** menés dans le contexte du grave manque de personnel enseignant (Criblez 2002a, partie 3.2) et de la volonté d'élargir la formation supérieure, cette organisation en petites entités fut encore renforcée dans les années 1960 et 1970 par la décentralisation des sites de formation des enseignantes et enseignants et par la fondation de nouvelles institutions. Le fait que les établissements restèrent généralement de taille restreinte et faciles à gérer était dû notamment à leur conception en tant qu'écoles normales (Criblez 2000). Seuls quelques cantons concentrèrent leurs sites de formation avant les années 1990: par exemple Zurich, avec la séparation entre *Unterseminar* et *Oberseminar* introduite par la loi de 1939 sur la formation des enseignantes et enseignants (Schmid 2008, p. 126s), Neuchâtel en 1948 (Lussi 2007, p. 191) ou encore Argovie, où la décentralisation des années 1960 fut suivie d'une concentration des sites de

5 ***Le Manuel de la formation de base des enseignantes et enseignants en Suisse*** **(Badertscher et al. 1993) donne un aperçu de la situation de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse vers 1990; pour une analyse contemporaine, cf. Criblez (1994).**

formation préparant à l'enseignement primaire dans le nouveau *Höhere Pädagogische Lehranstalt* de Zofingue (Metz 2000).

Les liens étroits avec les systèmes éducatifs cantonaux s'exprimaient notamment dans le fait que le pilotage de la formation des enseignantes et enseignants s'effectuait en majeure partie par le biais des processus législatifs cantonaux. Les entités administratives que sont les directions de l'instruction publique ou départements de l'éducation, de même que les parlements cantonaux, veillaient à ce que les enseignantes et enseignants soient formés **pour leur propre système éducatif cantonal.** La définition des catégories d'enseignantes et enseignants correspondait audit système cantonal et les éléments constitutifs de leur formation professionnelle coïncidaient avec les plans d'études cantonaux.

La formation des enseignantes et enseignants conserva par conséquent une **implantation régionale,** se profilant non seulement comme une institution de certification pour la profession enseignante, mais également comme partie intégrante de la culture locale et régionale. L'accent mis par les écoles normales sur le domaine artistique avait donc une fonction formative tout autant que culturelle. Après la décentralisation des années 1960 et 1970, la zone d'influence resta, a fortiori, celle de la région. Se former dans un autre canton n'était généralement envisageable que pour les jeunes habitant un canton n'ayant pas d'institution de formation (la plupart des cantons avaient du reste conclu dans ce but des contrats avec l'une ou l'autre institution) ou si l'on voulait fréquenter une école normale privée.

Le plus souvent, les institutions **se spécialisaient**: une institution ne formait qu'une voire deux catégories d'enseignantes et enseignants. Les maîtresses d'école ménagère et de travaux manuels avaient leurs écoles normales, qui possédaient une culture propre; en Suisse alémanique, à la différence de la Suisse romande, les maîtres et maîtresses de gymnase ne pouvaient pas se former avec leurs collègues du secondaire I et, en bien des endroits, les écoles normales formant les maîtresses d'école enfantine étaient séparées de celles préparant à l'enseignement primaire. Et c'était encore davantage le cas pour les personnes enseignant des domaines de formation particuliers, tels que la musique ou la gymnastique, pour les enseignantes et enseignants des écoles de commerce ou pour la pédagogie spécialisée.

Les institutions de formation initiale n'avaient généralement rien de commun avec les centres cantonaux créés dans les années 1970 pour assurer la formation continue et le perfectionnement du personnel enseignant. S'il existait effectivement des professeurs en charge de la formation initiale qui étaient également actifs dans le domaine de la formation continue, il n'y avait cependant pas de **relations systématiques entre la formation initiale et la formation continue**. Les centres de formation continue et de perfectionnement étaient souvent des unités à part entière au sein de l'administration cantonale, et leurs liens avec l'administration étaient de ce fait encore plus forts que ceux de la formation initiale. On voit ici s'exprimer encore plus clairement la volonté des départements de l'instruction publique de diriger stratégiquement l'école par le biais de la qualification du corps enseignant et d'assurer et d'améliorer la qualité des établissements scolaires à travers la formation continue de leur personnel. Obtenir l'autonomie des hautes écoles ne fut par conséquent pas un processus de réforme aisé (cf. partie 4.3.2).

Sur le plan du **contenu**, les institutions offraient une préparation professionnelle axée sur une maîtrise de la pratique, associée durant les premières années d'école normale à un approfondissement de la culture générale. A certains endroits, notamment en Suisse romande, le volet de formation générale s'acquérait avec un baccalauréat pédagogique. Ce n'est du reste qu'à partir des années 1980, en raison de l'accès des normaliennes et normaliens aux hautes écoles (cf. ci-après), que commença à se relativiser la conception d'une école normale offrant une formation générale du degré secondaire II fortement axée sur le mandat professionnel ultérieur (plan d'études des écoles primaires), conception restée cependant valable pour la formation de

maître ou maîtresse primaire jusqu'à la réforme (elle a par ex. encore valeur de programme dans le rapport *La formation des maîtres de demain*, cf. Müller et al. 1975). La préparation à la pratique professionnelle dispensée dans les écoles normales traditionnelles n'a, il faut le dire, jamais été aussi intensive et aussi bonne qu'elle ne l'apparaît rétroactivement, portée aux nues par la critique de la formation actuelle: la didactique y restait quantitativement parlant plutôt maigre (ce n'était toutefois pas le cas dans les cursus déjà tertiarisés avant la réforme), et la formation pratique se limitait à 10 à 15 semaines de stage dans les établissements scolaires (pour les détails concernant chaque institution, cf. Badertscher et al. 1993).

L'**orientation scientifique** de la formation des enseignantes et enseignants était réceptive, c'est-à-dire reproductrice de connaissances scientifiques, et non productive, émanant d'une recherche propre (Larcher Klee & Sieber 2007).[6] Seules les disciplines scientifiques faisant partie intégrante de la formation à l'enseignement dans le degré secondaire I et II n'étaient pas concernées par ce phénomène, car les professeurs de haute école qui donnaient ces branches étaient plus proches des structures de recherche que ceux des écoles normales préparant à l'enseignement secondaire. Mais même les chaires universitaires d'enseignement secondaire et gymnasial, dans leur identité et leur mandat formel, constituaient essentiellement des **instituts d'enseignement**. Elles n'avaient en effet pas de mandat de recherche et ne considéraient pas non plus que la formation des enseignantes et enseignants eût besoin de s'appuyer sur une pratique de la recherche particulière aux sciences de l'éducation et à la didactique des disciplines.

Lorsqu'une commission d'experts de l'OCDE évalua pour la première fois la politique suisse en matière d'éducation dans le cadre d'un examen des politiques nationales, en 1989/1990, elle résuma ainsi son interprétation de la situation de la formation des enseignantes et enseignants:

> «Comme dans tout pays fédéral, on est frappé en Suisse par la variété des normes de formation initiale des diverses catégories d'enseignants. On en connaît certains inconvénients, mais on pourrait aussi se féliciter de cette variété à partir du moment où elle féconderait, par divers réseaux formels ou informels, des expériences pouvant aboutir à des résultats très positifs, susceptibles d'être adoptés par les divers instituts de formation cantonaux ou supracantonaux. Notre première impression est qu'il existe des profils de formation et des expériences diverses, principalement au niveau de la scolarité obligatoire (primaire surtout), mais sans qu'un véritable échange prenne corps et serve à initier plus systématiquement de nouveaux plans d'étude.» (OCDE 1991, p. 113).

Bref, la situation de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse avant la réforme se caractérisait par une très grande pluralité, chaque canton étant libre de faire ce qu'il voulait (Criblez 1994), et par l'absence quasi totale d'analyses comparatives.

La réforme de la formation des enseignantes et enseignants entamée dans les années 1990 a conduit à des changements fondamentaux dans tous les secteurs évoqués, raison pour laquelle on peut la considérer à juste titre comme la réforme la plus fondamentale depuis l'édification des systèmes éducatifs modernes – et elle l'est

6 Quelques personnes ou institutions abandonnèrent ce point de vue déjà avant la réforme et tentèrent de se définir comme membres à part entière de la communauté scientifique. Durant la première moitié des années 1990, des centres de recherches furent par exemple mis en place dans plusieurs institutions, surtout dans le cadre de la formation des enseignantes et enseignants du secondaire I et du gymnase (Gretler 2000, p. 119ss). Gretler, Grossenbacher & Schärer (1998) brossent un tableau général de la recherche dans la formation des enseignantes et enseignants avant la réforme. Signalons à ce sujet que, au début des années 1980 déjà, l'Office fédéral de l'éducation et de la science n'était disposé à verser des subventions fédérales à la Haute école pédagogique de St-Gall en vertu de la loi sur l'aide aux universités que si la recherche y était pratiquée (Conseil suisse de la science 1981).

toujours, vu que les processus de réforme ne sont que partiellement achevés. Si le bilan provisoire ne débouche pas uniquement sur des points positifs mais montre que divers objectifs ne sont pas encore atteints, on ne doit pas oublier d'où l'on est parti et se rappeler que les réformes éducatives sont par définition des projets de longue haleine, puisqu'elles requièrent de traiter quantité de problèmes d'implémentation divers et complexes, et que tout processus de réforme draine dans son sillage des effets secondaires indésirables ou imprévus.

4.2 L'avant-réforme, les débuts et les facteurs dynamisants

4.2.1 L'avant-réforme: réformes bloquées après *La formation des maîtres de demain*

Au début des années 1970, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), s'appuyant sur un tableau comparatif de la formation des enseignantes et enseignants primaires en Suisse établi par Karl Frey et ses collaborateurs (1969a, 1969b), répondit au vœu exprimé par la Conférence des directeurs d'école normale (Gehrig 1970) en mandatant une commission d'experts pour concevoir la formation des maîtres de demain. Le travail de la commission vint prendre place parmi plusieurs autres projets de réformes, tels l'enseignement secondaire de demain (Commission d'experts 1972) ou la réforme de la formation professionnelle (différenciation des apprentissages, introduction des écoles professionnelles supérieures; cf. Bauder & Osterwalder 2008; Criblez 2001; Späni 2008). Sous la pression de l'expansion de l'éducation, il était devenu impératif d'envisager des réformes dans le domaine de la formation des enseignantes et enseignants, en particulier à cause de la pénurie de personnel à tous les niveaux d'enseignement, et pour ne pas se laisser distancer par les processus de tertiarisation, d'universitarisation ou d'académisation de la formation pédagogique à l'étranger (notamment USA, Angleterre, Allemagne, pays nordiques). La commission ne put cependant décider s'il valait mieux former les enseignantes et enseignants au sein des écoles normales ou les faire passer tout d'abord par des écoles de maturité; elle proposa donc deux conceptions équivalentes: l'une développant la voie normalienne, l'autre passant par la maturité (Müller et al. 1975, p. 73) – un compromis fédéraliste sur l'éducation qui ne fut pas sans conséquence. Ce compromis légitima le maintien de la voie normalienne dans de nombreux cantons et empêcha une tertiarisation générale de la formation des enseignantes et enseignants primaires. La conception normalienne fut conservée notam-ment par les cantons de Suisse orientale et de Suisse centrale et par les cantons bilingues à cheval sur la frontière linguistique entre la Suisse alémanique et la Suisse romande (Berne, Fribourg, Valais). Trois cantons francophones (Jura, Neuchâtel et Vaud) gardèrent les écoles normales mais en subdivisant – à l'instar du canton de Zurich – la formation en deux parties, la première, consacrée à la culture générale, étant sanctionnée par un baccalauréat pédagogique (cf. illustration 1).

La publication du rapport *La formation des maîtres de demain* (connu sous le nom de rapport LEMO, de l'allemand *Lehrerbildung von morgen*) en 1975 coïncida avec la fin de la haute conjoncture, le manque notable d'enseignants devenant très rapidement une vaste «dépression de l'enseignement», et l'atmosphère de renouveau qui imprégnait la politique de l'éducation des années 1960 et du début des années 1970 ne tarda pas à se muer en un scepticisme général face aux réformes. La *window of opportunity,* l'opportunité de réformer fondamentalement la formation des enseignantes et enseignants, se referma donc en 1975. Par rapport à d'autres pays, et aux autres professions pour lesquelles la création d'écoles supérieures d'enseignement tertiaire avait été un passage obligé depuis les années 1970 (cf. OFIAMT 1991; OFS 1994), la formation non universitaire des enseignantes et enseignants connut un recul de qualification sur le plan formel, dont l'effet se fit sentir sur l'attractivité de la filière.

Les travaux de coordination politique entrepris dans le cadre du concordat scolaire, qui avaient symbolisé l'atmosphère de renouveau du début des années 1970, entrèrent en crise devant

l'impossibilité de synchroniser le début de l'année scolaire. Dans ces circonstances, la coordination de la formation des enseignantes et enseignants perdit tout caractère prioritaire. Ce n'est pas un hasard si, pendant la seconde moitié des années 1970 et la décennie suivante, les cantons concentrèrent leurs efforts sur des réformes touchant au contenu de l'enseignement et à sa coordination (Jenzer, Strittmatter & Weiss 1978). Dans les années 1980, la CDIP essaya d'harmoniser la formation des enseignantes et enseignants des degrés secondaires I et II – sans grand succès (CDIP 1983, 1989).

La situation excédentaire du marché de l'emploi dans l'enseignement à partir de 1975 contribua toutefois d'une part au développement rapide des institutions cantonales de formation continue (qui mirent sur pied à grands frais des programmes destinés aux enseignantes et enseignants à la recherche d'un emploi) et, d'autre part, à la prolongation de la formation dispensée dans les écoles normales, qui passa ainsi de quatre à cinq ans. La formation normalienne en cinq ans devint l'élément grâce auquel les titulaires du diplôme purent avoir accès aux universités; les directeurs de l'instruction publique créèrent cette possibilité au début des années 1980 au profit des enseignantes et enseignants sans emploi et en partie contre la volonté des universités qui, sous la pression de la croissance des effectifs, en étaient encore à envisager l'introduction du numerus clausus (Rickenbacher 1985; Strittmatter 1985). A cela était venue s'ajouter depuis les années 1970, après l'instauration des écoles du degré diplôme (EDD), une tertiarisation furtive d'une partie des filières traditionnellement féminines (maîtresse d'école enfantine, maîtresse d'activités créatrices et maîtresse d'école ménagère) qui se sont mises à exiger de plus en plus souvent le diplôme EDD en tant que condition d'admission.

Le blocage structurel empêchant de réformer la formation à l'enseignement fut à l'origine de sa rétrogradation dans la hiérarchie implicite des professions, qui toucha surtout l'enseignement primaire, notamment parce que les autres filières exigeaient de plus en plus souvent comme condition d'admission un certificat du degré secondaire II (phénomène illustré principalement par la création de toutes sortes d'écoles supérieures, en particulier dans les domaines du travail social, de l'économie et de la santé). Sommairement: au milieu du XXe siècle, la profession enseignante, qui présupposait un cursus universitaire, ce qu'accomplissaient environ 2–3% des personnes d'une même tranche d'âge, faisait encore partie des professions les plus attractives; elle se classait à peu près au 95e centile sur l'échelle implicite des professions et des formations. Elle a perdu cet excellent statut vers la fin du XXe siècle, sous l'effet premièrement de l'expansion des gymnases et des universités et, deuxièmement, de l'implantation de nombreuses autres filières d'enseignement tertiaire: les écoles supérieures. Le fait que le rapport LEMO n'ait abouti à aucune décision ne fit qu'aggraver le blocage des réformes, tandis que, dans les autres pays européens, la formation des enseignantes et enseignants s'intégrait progressivement aux hautes écoles.

Toutefois, si l'on tient compte du fait que différents cantons à tradition normalienne, espérant attirer à l'enseignement de nouveaux groupes de jeunes adultes, ont remodelé leur formation pédagogique pendant la période où le personnel enseignant manquait particulièrement, on peut dire qu'un processus de tertiarisation furtif et progressif s'était déjà mis en marche avant la réforme des années 1990 (cf. partie 4.2.2). Le blocage des réformes n'était donc pas total, au contraire: des développements se sont déroulés «sous la surface», et les expériences que l'on en a tirées ont pu être utilisées pour les réformes entreprises dans les années 1990, qui s'en sont ainsi trouvé facilitées.

4.2.2 La non-simultanéité de la réforme

En prenant pour point de départ les résultats de la réforme de la formation des enseignantes et enseignants, il est naturel d'interpréter la grande réforme qui a eu lieu depuis 1990 comme un processus relativement homogène. Nous présenterons ici une autre interprétation, selon laquelle certains processus ou problèmes de réforme ne deviennent compréhensibles que si l'on part de

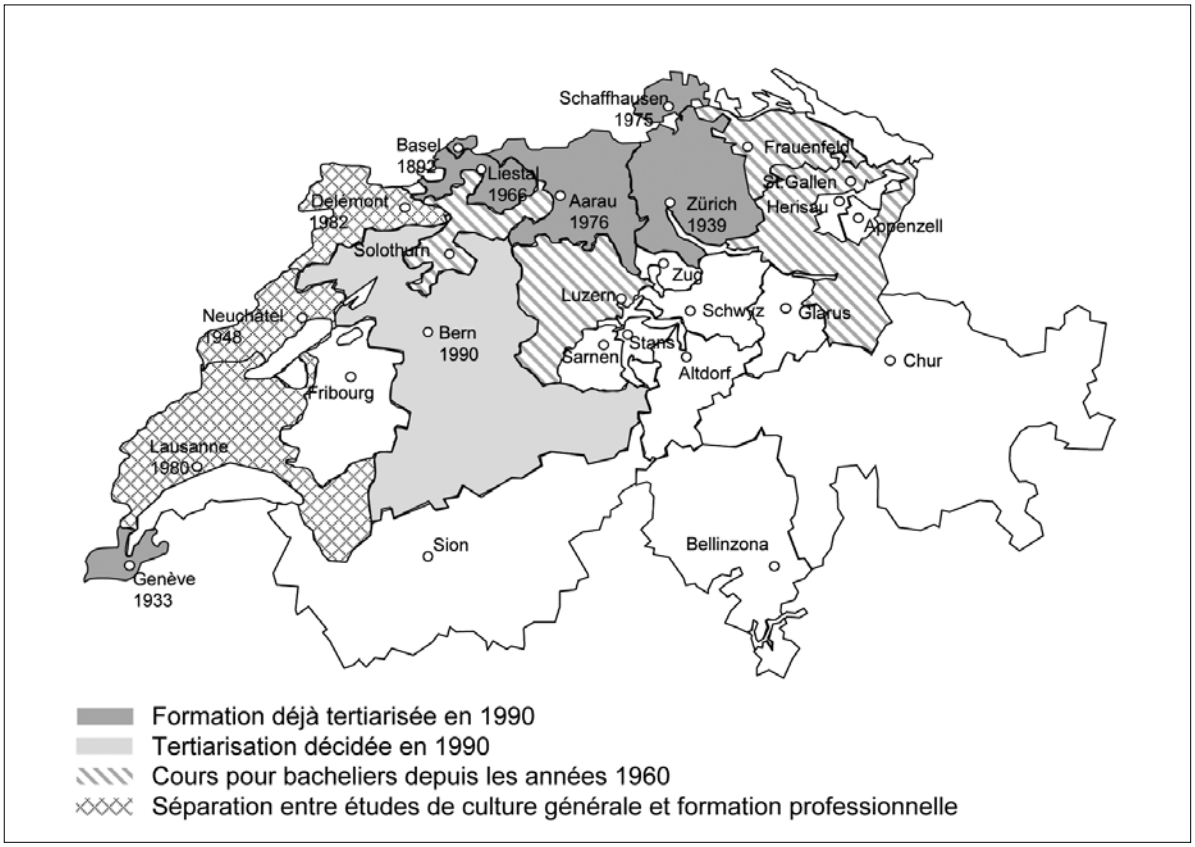

Illustration 1 | Tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants primaires; Situation des cantons vers 1990[7]

la simultanéité du non-simultané (Bloch 1935). En d'autres termes, il est vrai que tous les cantons ont connu des réformes dans la période qui a suivi 1990, mais ces dernières procédaient de situations tout à fait différentes et ne suivaient de loin pas une chronologie parallèle, avançant au contraire plus vite dans certains cantons que dans d'autres. Ces deux facteurs ont eu des conséquences, tant pour les chantiers intercantonaux du domaine de la reconnaissance des diplômes (cf. partie 4.3.1) que pour les cantons eux-mêmes, selon qu'ils avaient déjà pris des décisions essentielles avant l'adoption du cadre intercantonal ou qu'ils le firent seulement après. Nous l'illustrerons à l'aide de deux exemples: premièrement la situation antérieure à la tertiarisation[8] de la formation des enseignantes et enseignants primaires et, deuxièmement, les différentes dates de lancement et les différents rythmes de la réforme.

L'illustration 1 montre que ce processus de tertiarisation ne s'est pas engagé seulement avec la réforme des années 1990, mais était déjà bien avancé au début de cette décennie; si bien avancé que l'arrêté du Grand Conseil bernois fixant les principes d'une *Conception globale de la formation des enseignants* (1990), et organisant dorénavant cette dernière exclusivement au niveau de

7 **Nous ne disposons malheureusement pas des informations historiques correspondantes pour le canton du Tessin.**

8 **Par tertiarisation, on entend par la suite exclusivement le processus de réforme consistant à déplacer vers l'enseignement tertiaire des filières rattachées à l'enseignement secondaire II en exigeant pour y accéder la possession d'un diplôme de fin d'études secondaires II; la tertiarisation se distingue en ce sens d'autres processus telles la scientificisation ou l'académisation (cf. partie 4.3.2).**

l'enseignement tertiaire (Criblez 2002b), produisit vraisemblablement un «effet de bascule» dans le système suisse de formation des enseignantes et enseignants: l'avance de la tertiarisation en termes quantitatifs était telle désormais qu'elle était devenue irréversible et inéluctable. Plusieurs cantons prépondérants en matière de formation des enseignantes et enseignants avaient déjà franchi auparavant le pas de la tertiarisation: Bâle-Ville avait été le premier canton suisse à introduire, en 1892, un modèle passant par une maturité (Campana & Criblez 2007) et, en 1933, Genève avait déjà intégré l'année de formation théorique à l'université (Hofstetter 2007; Lussi & Criblez 2007). Par sa loi sur la formation des enseignants, Zurich avait séparé en 1939 la formation des enseignantes et enseignants primaires en deux niveaux d'école normale (*Unterseminar* et *Oberseminar*), permettant ainsi d'une part l'évolution de l'*Unterseminar* en un gymnase pédagogique/artistique et, de l'autre, celle de l'*Oberseminar* en une institution tertiaire indépendante. Des processus semblables avaient abouti dans les années 1940 dans le canton de Neuchâtel (Lussi 2007), puis respectivement dans les années 1970 et 1980 dans les cantons de Schaffhouse, Vaud et Jura[9]. De plus, pendant la période d'expansion de l'éducation allant la fin des années 1950 au début des années 1970, plusieurs cantons avaient mis sur pied, parallèlement à la voie normalienne, des cours pédagogiques le plus souvent intermittents, destinés aux personnes titulaires soit d'une maturité, soit d'un diplôme de formation professionnelle et possédant une certaine expérience. Quelques cantons régularisèrent ces cours dans les années 1980.

Un processus semblable se produisit dans d'autres domaines de la formation: à la suite de la création des écoles du degré diplôme (EDD) dans les années 1970, le certificat EDD fut de plus en plus souvent exigé pour l'accès aux formations traditionnellement féminines (maîtresse d'école enfantine, d'activités créatrices ou d'école ménagère) (Groupe de travail ad hoc Ecoles du degré diplôme 1983). La durée de l'EDD fut progressivement amenée à trois ans. Avant la réforme, une tertiarisation furtive était par conséquent lancée dans ce secteur également.

En résumé, le déplacement de la formation des enseignantes et enseignants vers le niveau tertiaire était donc déjà sur les rails avant la réforme, avec toutefois de fortes différences d'une région à l'autre. On peut considérer que la reconnaissance du processus de tertiarisation opérée dans le canton de Berne à la fin des années 1980 et au début des années 1990 a eu un effet accélérateur sur la réforme, puisque les cantons qui en étaient restés au système des écoles normales se retrouvaient manifestement en position de minorité.

Mais la date initiale n'est pas le seul élément de la réforme marqué par une absence de simultanéité; c'est aussi le cas de son déroulement. On peut le voir à l'aide des quatre exemples suivants:

Tableau 1 | Non-simultanéité des processus cantonaux de réforme; exemples de Genève, Berne, Valais et des deux Bâles

Canton	Mandat de réforme	Début des nouvelles filières
Genève	1993: mandat donné par l'administration à l'université d'intégrer entièrement la formation des enseignantes et enseignants préscolaires et primaires	1996
Berne	1978: motion Rychen pour une conception globale de la formation des enseignants	2001
Valais	1992: rapport de la Commission Rey; 1994: modification de la loi sur la scolarité obligatoire	2001
Bâle-Ville, Bâle-Campagne	1999[10]: mandat donné par les deux gouvernements de fonder une haute école pédagogique commune	2004

9 Pour les indications relatives aux cantons romands, je remercie Danièle Périsset et Rita Hofstetter.

10 Avant la fusion avec l'Institut pédagogique de Bâle-Ville, l'Ecole normale du canton de Bâle-Campagne avait déjà été rebaptisée haute école, ses filières ayant été réformés au début des années 1990. Dans le même temps, il avait été question dans le canton de Bâle-Ville d'intégrer à l'université l'institut pédagogique (qui était une institution tertiaire non universitaire formant toutes les catégories d'enseignantes et enseignants); le projet avait échoué de peu.

Le mandat d'élaborer une conception globale pour la formation des enseignantes et enseignants dans le canton de Berne avait été formulé en 1978 déjà avec la motion du député Rychen (Criblez & Reusser 2001), peu après la décision de prolonger de quatre à cinq ans la formation préparant au degré primaire. Les *Principes de la formation des enseignantes et enseignants* adoptés par le Grand Conseil en 1990 tracèrent déjà les grandes lignes de la nouvelle formation, mais ce n'est qu'en 2001 que les nouvelles filières purent démarrer, après qu'eut été adoptée en 1995 la loi sur la formation des enseignantes et enseignants. Du mandat politique (motion parlementaire) qui l'a déclenchée au début des nouvelles filières d'études, la réforme aura donc duré en tout 23 ans. Et le canton de Berne avait déjà adopté sa nouvelle loi quand la CDIP émit en 1995 ses *Recommandations relatives à la formation des enseignant(e)s et aux hautes écoles pédagogiques* (CDIP 1995). Le canton de Genève, quant à lui, réalisa sa réforme très rapidement, mais il est vrai qu'à la différence du canton de Berne il n'eut pas à mettre en œuvre une conception globale. La formation initiale du personnel enseignant des deux niveaux du secondaire resta (tout d'abord) exclue du processus d'académisation. Et la réforme genevoise devint déjà réalité peu après que la CDIP eut émis ses recommandations. A l'image du canton de Genève, le Valais a lui aussi opté sans tarder pour une réforme, mais sa réalisation jusqu'au lancement des nouvelles filières prit un peu plus longtemps qu'à Genève. Dans les deux Bâle, la décision de fonder une haute école pédagogique commune intervint relativement tard; la fusion inclut cependant le domaine du travail social. Les deux cantons parlaient du reste déjà de réforme avant cette décision; à Bâle-Ville, il était notamment question de rattacher la formation des enseignantes et enseignants à l'université. A peine achevée la réforme bâloise que la Haute école de pédagogie et de travail social des deux Bâle fusionnait en 2006 avec d'autres institutions pour former la Haute école spécialisée de Suisse nord-occidentale (*Fachhochschule Nordwestschweiz*, FHNW).

Les quatre exemples le montrent clairement: les réformes ont été lancées à des moments différents, elles partaient de situations institutionnelles différentes et consistèrent soit en des révisions de la totalité de la formation à l'enseignement, soit en des réformes partielles échelonnées. Elles concernaient le plus souvent un seul canton, mais parfois aussi deux (les deux Bâle), trois (la Haute école pédagogique BEJUNE) voire quatre cantons ou plus (en Suisse centrale; dans un second temps, également en Suisse nord-occidentale). Plusieurs processus de réforme se sont succédé dans un certain nombre de cantons et régions, comme à Berne, où la forme institutionnelle fut modifiée (tout d'abord rattachement à l'université, puis haute école pédagogique indépendante), à St-Gall, où la création d'une seconde haute école, pédagogique, fut suivie de la fusion des deux hautes écoles, à Genève, où l'on réforma dans un premier temps la formation des maîtres et maîtresses préscolaires et primaires, puis dans un second temps celle des enseignantes et enseignants secondaires, ou encore en Suisse nord-occidentale, où les réformes cantonales ou bicantonales laissèrent place à la fusion de tous les établissements en une haute école spécialisée régionale, la FHNW.

La réforme de la formation des enseignantes et enseignants – c'est ce qu'il ressort de cette analyse – ne fut donc en rien un processus simultané et homogène, mais se signala au contraire par de grands décalages temporels et d'importantes disparités cantonales ou régionales. Il semble toutefois que la directive générale de l'UE bac + 3 (cf. partie 4.3.1) et les règlements de reconnaissance de la CDIP (dont l'adoption intervint pour certains cantons à un moment tardif de leurs réformes) aient été des facteurs d'harmonisation (cf. partie 4.3.1).

4.2.3 Les facteurs dynamisants

Comme nous l'avons vu, le processus de tertiarisation avait déjà acquis au début des années 1990 une certaine dynamique propre. La relative rapidité de la fondation des hautes écoles pédagogiques dans la plupart des cantons à partir du milieu des années 1990 peut s'expliquer par tout un faisceau de facteurs dynamisants supplémentaires, qui se sont influencés réciproquement ou,

pour certains, furent corollaires. Nous ne pourrons disséquer ici que quelques-uns de ces facteurs: la libre circulation des personnes, les réformes entreprises dans le degré secondaire II et dans le tertiaire, l'incitation à l'harmonisation du système éducatif suisse, les revendications égalitaires et salariales de la profession enseignante, et la transformation du profil de la profession et du mandat de l'enseignant.

La libre circulation des personnes en Europe et la reconnaissance réciproque des diplômes d'enseignement en Suisse

A la fin des années 1980 et au début de la décennie suivante, la Suisse avait commencé à s'ouvrir aux développements politiques internationaux et aux nouvelles tendances en matière d'éducation. Elle s'était par exemple soumise à un examen externe des politiques nationales d'éducation réalisé par l'OCDE (CDIP 1990a), avait repris les indicateurs de l'OCDE pour sa propre statistique de l'éducation et avait participé pour la première fois à une comparaison internationale des performances scolaires (TIMSS, *Third International Mathematics and Science Study*) dans les années 1990 (pour les détails, cf. Criblez 2007a). Deux événements ont essentiellement poussé la politique suisse d'éducation à s'adapter aux conditions internationales à partir de 1990: l'élargissement de la coopération en Europe, qui a conduit à l'Union européenne et à ses élargissements ultérieurs (Kreis et al. 2009), et la déclaration de Bologne, précisée dans les déclarations ultérieures des Ministres européens de l'éducation. Nous ne développerons pas ici le thème de la déclaration de Bologne. Contentons-nous de mentionner qu'elle est responsable du fait que, pour différentes hautes écoles pédagogiques, la réforme des institutions fut suivie d'une autre réforme, qui les obligea à structurer leurs filières d'études d'après les règles définies à Bologne.

Dans la période qui a précédé la votation du 6 décembre 1992 sur l'adhésion de la Suisse à l'Espace économique européen (EEE), les conséquences d'une telle adhésion ou non-adhésion n'ont pratiquement jamais été évoquées dans le débat politique suisse *en matière d'éducation* (Criblez 1990). Manifestement, seul un petit nombre de spécialistes étaient vraiment en mesure d'évaluer la dynamique que créerait dans ce domaine l'ouverture internationale de la Suisse (Arnet 1990b; Gretler 1990; Hochstrasser 1990). Le secrétaire général de la CDIP, Moritz Arnet, portait en 1990 le regard suivant sur la situation de la politique suisse d'éducation par rapport aux chantiers internationaux (notamment alors ceux de la Communauté européenne):

«Il va de soi que le système éducatif sera lui aussi inclus dans l'interdépendance internationale croissante. (...) C'est principalement le marché intérieur émergeant de la CE (...) qui place notre système de formation sous la pression de la concurrence, tant du point de vue quantitatif que qualitatif. (...) *Si nous voulons que nos ingénieurs, architectes, avocats, médecins, etc. bénéficient de la libre circulation professionnelle avec les pays membres de la CE, alors nous devrons respecter les normes qu'ils imposent. L'une des conséquences envisageables sera la nécessité de déclarer nos écoles supérieures, au moins à l'étranger, comme des hautes écoles spécialisées.* (...) La coopération internationale apportera ces prochaines années un élément dynamique dans notre paysage éducatif, plutôt statique. Ce ne sera pas difficile pour les personnes qui auront la responsabilité d'insuffler cette dynamique là où des besoins de développement et de réforme se font de toute manière ressentir» (Arnet 1989; mise en relief: texte original). «La tâche la plus urgente est toutefois de réaliser la libre circulation dans notre propre pays. Nous avons besoin d'une plus grande tolérance pour une fois entre les cantons. Certains domaines, par exemple *la reconnaissance réciproque des diplômes d'enseignement* ou de la durée des études, devront impérativement faire l'objet d'une nouvelle réglementation contraignante» (Arnet 1990a, p. 175; mise en relief: LC; traduction libre).

Les répercussions du processus d'intégration européenne sur la politique suisse d'éducation restèrent dans un premier temps incertaines. Certains rappelèrent que la Communauté européenne avait défini la politique d'éducation comme un domaine subsidiaire et n'interférerait

pas dans les compétences de ses membres en la matière. Ils comparèrent la CE à l'Etat fédéral suisse, qui respecte également la souveraineté cantonale s'exerçant dans la réglementation de la scolarité obligatoire. D'autres attirèrent l'attention sur le fait qu'il fallait s'attendre à des répercussions sur le système éducatif suisse en particulier dans le domaine de la formation professionnelle, au degré secondaire II et au niveau tertiaire. D'autres encore escomptèrent de l'intégration européenne une dynamisation externe des réformes de l'éducation réclamées en Suisse depuis longtemps.

Des trois libertés qui devaient être introduites par les accords avec l'EEE (libre circulation des personnes, des marchandises et des services), c'est essentiellement celle touchant les personnes qui avait une importance pour la politique d'éducation. En dépit de la non-adhésion votée le 6 décembre 1992, la Suisse est concernée par ces répercussions puisque la libre circulation des personnes a dans l'intervalle été introduite par les accords bilatéraux (pour plus de détails sur les accords bilatéraux et sur la libre circulation des personnes, cf. Goetschel 2008; Kreis 2008). Ces accords prévoient des délais transitoires pour l'introduction de la libre circulation. En ce qui concerne le personnel enseignant, la mobilité internationale a été rendue possible depuis lors (avec toutefois certaines restrictions dans un premier temps).

Le fonctionnement d'un marché de l'emploi ouvert à l'échelle de l'Europe est toutefois tributaire de la reconnaissance réciproque des diplômes et des titres professionnels. La politique européenne d'éducation a par conséquent concentré ses travaux sur l'enseignement supérieur, la formation professionnelle et la reconnaissance des diplômes. Comme il ne semblait pas judicieux de viser à une harmonisation des filières d'études et de formation, et que cela eût contredit l'essence même du fédéralisme de l'éducation, la CE partit du principe de la confiance en l'existence d'exigences comparables dans les formations. La coopération en matière d'éducation s'était intensifiée pour cette raison depuis la fin des années 1980 (Hochstrasser 1990, p. 104). Ces travaux de coordination placèrent la Suisse devant d'importantes difficultés, elle qui ne pouvait garantir en son propre territoire, dans certains domaines, la coopération et la coordination entre les cantons.

Afin de garantir la mobilité du personnel, la CE fixa des conditions de reconnaissance pour toute une série de professions, dont architecte, avocat, médecin, infirmière, pharmacien, sage-femme, chauffeur, etc. (Zbinden 1990). Parallèlement, elle mit en place un *Système général de reconnaissance des diplômes* applicable à toutes les professions ne faisant pas l'objet d'une réglementation particulière. Ce système général introduisit une distinction fondamentale entre trois niveaux de diplôme:

«le premier niveau (le plus bas) a pour limite supérieure les diplômes de fin d'études secondaires, tandis que le troisième (le plus haut) pour limite inférieure les diplômes de haute école clôturant un cursus de trois ans; tout ce qui se situe entre deux appartient donc au deuxième niveau»
(Zbinden 1990, p. 20; traduction libre; cf. Plotke 1991, p. 29).

La formation des enseignantes et enseignants de tous les degrés scolaires fut définie comme étant de niveau 3. Est donc exigé pour toutes les catégories d'enseignantes et enseignants un diplôme de fin d'études secondaires supérieures suivi d'une formation d'au moins trois ans dans une haute école.

Dans le contexte de la libre circulation des personnes, espérée, et de la reconnaissance réciproque des diplômes à l'intérieur de l'Europe, la Suisse eut à résoudre quelques problèmes d'adaptation interne au début des années 1990. Pour le domaine des diplômes d'enseignement, ils se résument sous la forme d'un triple défi: premièrement, il fallait tout faire pour que les diplômes d'enseignement décernés par les cantons suisses soient reconnus à l'étranger (en Europe); deuxièmement, il fallait reconnaître en Suisse, et donc dans les cantons, qui ont compétence en la matière, les diplômes d'enseignement européens

qui répondent aux exigences minimales de la CE (aujourd'hui de l'UE), à savoir bac + 3, c'est-à-dire niveau 3 (cf. Baumann 1993; Brühl 1992; Plotke 1991); et troisièmement, il fallait faire en sorte que les diplômes d'enseignement *cantonaux* soient également reconnus formellement dans n'importe quel autre canton – et ce point necessita des réformes à l'intérieur de la Suisse. Si ce dernier point n'avait pas été réalisé, un enseignant ou une enseignante venant d'Allemagne ou d'un autre pays membre de l'UE aurait bénéficié, après l'entrée en vigueur de la libre circulation des personnes en Europe, d'un meilleur statut juridique qu'un enseignant ou une enseignante venant de quelque autre canton suisse, puisque les accords conclus interdisent toute discrimination fondée sur la nationalité (message EEE 1992, p. 111) et que rien de tel n'était alors prévu en Suisse entre les cantons. En d'autres termes: vu que cette liberté n'existait pas en Suisse pour les diplômes d'enseignement (de même que pour les autres titres professionnels ou diplômes d'études n'ayant qu'une validité cantonale), les diplômes cantonaux auraient été discriminés par rapport aux diplômes des pays communautaires après l'entrée en vigueur de la libre circulation des personnes. La politique suisse d'éducation dut par conséquent veiller tout d'abord à assurer la libre circulation du personnel enseignant entre les cantons suisses. Il fallut d'une part créer une réglementation pour la reconnaissance réciproque des diplômes d'enseignement entre les cantons et, d'autre part, adapter les structures afin de respecter la directive générale de l'UE. La réglementation générale définie par l'UE pour les professions enseignantes (bac + 3) devint de ce fait l'une des exigences structurelles minimales imposées aux projets de réforme cantonaux. La reconnaissance réciproque des diplômes d'enseignement entre les cantons exigea en outre l'introduction de normes minimales intercantonales.

Dynamique de réforme dans le degré secondaire II et l'enseignement tertiaire

Le besoin de réformer la formation des enseignantes et enseignants s'accrut fortement sous l'effet de la dynamique de réforme qui saisit le degré secondaire II et l'enseignement tertiaire au début des années 1990. Deux projets en particulier influencèrent la réforme de la formation des enseignantes et enseignants de manière déterminante[11]: la création des hautes écoles spécialisées en 1995 et la révision de l'ordonnance sur la reconnaissance de la maturité la même année.

En 1995, sous l'effet de la dynamique dont nous avons parlé à propos de la reconnaissance des diplômes, la Confédération promulgua les bases légales autorisant la **création de hautes écoles spécialisées** dans les domaines de la technique, de l'agriculture, du commerce et des arts appliqués (message HES 1994; loi fédérale sur les HES 1995)[12]. Dans le même élan, les écoles professionnelles évoluèrent en écoles de maturité professionnelle, maturité professionnelle qui devint la voie d'accès normale aux hautes écoles spécialisées (cf. Dubs 2005, p. 124ss/143ss). La revalorisation des écoles supérieures sous compétence fédérale en hautes écoles spécialisées mit leurs sœurs cantonales (concernées par les formations pédagogiques, sociales, paramédicales et artistiques) au pied du mur. Car l'instauration des hautes écoles spécialisées sur le plan fédéral déclencha une poussée non seulement à la tertiarisation, mais aussi à l'académisation (*academic drift*; cf. partie 4.3.2). Les espoirs et les craintes des professions et des associations professionnelles de voir leurs métiers revalorisés ou au contraire dévalorisés vinrent dynamiser ces processus: presque toutes les formations des écoles supérieures voulurent devenir des filières de haute école spécialisée afin d'au

11 Nous ne pouvons ici entrer dans les détails sur l'évolution qui transforma les écoles du degré diplôme en écoles de culture générale.

12 Il n'y a pas à ce jour d'étude détaillée de la phase de fondation des hautes écoles spécialisées; on en trouve néanmoins d'assez brefs aperçus chez Dubs (2005, p. 145ss), Pätzmann (2005, p. 33ss), Oertle Bürki (2008) et Zosso (2006); sur l'évolution générale de l'enseignement tertiaire, cf. Herbst, Latzel & Lutz (1997).

moins maintenir, si ce n'est améliorer, leur position dans la hiérarchie implicite des formations.

A la différence de ce qui s'était fait pour les filières sous compétence fédérale, il n'était pas possible d'édicter tout simplement une loi fédérale pour les filières sous compétence cantonale. Parvenir à une solution équivalant à la solution fédérale pour les filières des écoles supérieures réglementées par les cantons dépendait de réformes cantonales et de travaux de coordination intercantonaux. Les cantons, la CDIP, la Conférence des directrices et directeurs cantonaux de la santé (CDS) et la Conférence des directrices et directeurs cantonaux des affaires sociales (CDAS) entreprirent dès lors de leur côté de redéfinir au niveau HES les filières relevant de leur domaine de compétence ou d'effectuer un tri entre le niveau école supérieure (ES) et le niveau haute école spécialisée (HES). Ces travaux eurent pour effet principal une réorganisation de l'enseignement tertiaire, avec pour corollaire une «lutte» entre les filières afin d'assurer leur position dans la hiérarchie implicite des formations, lutte se reflétant tout particulièrement dans la concurrence livrée par les écoles pour attirer les meilleurs élèves.

La **réforme de la maturité de 1995** permit de donner suite à deux revendications de longue date: la reconnaissance nationale d'une formation gymnasiale dotée d'un profil pédagogique ainsi que la création d'une maturité option artistique. Le degré secondaire II comprend donc depuis lors une voie préparant spécifiquement à la formation tertiaire des enseignantes et enseignants, clôturée par un diplôme ayant validité de maturité gymnasiale et offrant à ce titre l'accès général aux hautes écoles prévu dans le règlement de reconnaissance de la maturité (règlement de reconnaissance de la maturité de 1995). Les gymnases à tradition pédagogique qui existaient depuis assez longtemps dans certains cantons (par ex. Argovie, Jura, Neuchâtel ou Zurich) purent ainsi, sous leur forme réformée, être reconnus sur le plan fédéral en tant qu'écoles de maturité et délivrer des diplômes assurant un accès général aux études supérieures. L'introduction au gymnase des options spécifiques pédagogie/psychologie et arts a facilité la tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants en offrant dans le degré secondaire II un équivalent fonctionnel (mais non sur le plan du contenu!) à l'*Unterseminar*. Les écoles de ce type se muèrent conséquemment en gymnases lors de la première phase de réforme. Ainsi disparut l'ancienne voie de formation des enseignantes et enseignants, l'école normale, qui combinait des éléments de formation professionnelle à une culture générale de niveau secondaire II.

Autres facteurs ayant dynamisé la réforme

Mentionnons ici quelques autres facteurs contextuels sans toutefois entrer dans les détails: les travaux d'harmonisation multipliés dans l'enseignement et dans l'enseignement supérieur, les revendications égalitaires et salariales dans l'enseignement et l'évolution de la profession enseignante.

Vers la fin des années 1990, l'initiative parlementaire Zbinden, qui déboucha finalement sur la reformulation des articles constitutionnels sur la formation en 2006 (Criblez 2008), imposa au système éducatif suisse une forte **pression harmonisatrice**. Elle eut notamment un impact sur la phase de réalisation et de mise en place de la réforme de la formation des enseignantes et enseignants (cf. partie 4.3.1): si l'école doit être harmonisée sur le plan de ses finalités et de ses structures, la formation des enseignantes et enseignantes doit l'être elle aussi en conséquence (par ex. définition des catégories d'enseignantes et enseignants). Cet impact se répercuta sur les procédures de reconnaissance: bien que les règlements ne définissent que peu de critères «stricts», la CDIP tenta de renforcer l'harmonisation par le biais des procédures – elle n'y réussit pas sur tous les plans (cf. partie 4.4). La formation des enseignantes et enseignants, positionnée au niveau de l'enseignement supérieur, fut en outre entraînée dans le courant de la coordination nationale des hautes écoles qui allait encore s'amplifier à la lumière de la nouvelle loi sur l'aide aux hautes

écoles et la coordination dans le domaine des hautes écoles.[13]

Le début des années 1990 vit par ailleurs le mûrissement d'une évolution qui déboucha sur la possibilité, créée par la loi fédérale du 24 mars 1995 sur l'égalité entre femmes et hommes[14], d'attaquer désormais en justice les inégalités de traitement constatées sur le marché de l'emploi. Grâce à cette nouvelle base légale, on ne se contenta plus de réclamer dans certains cantons (par ex. Bâle-Ville, Berne, Soleure ou Zurich) l'égalité salariale pour les professions enseignantes traditionnellement féminines par rapport aux enseignants primaires (dans le cas des maîtresses d'école enfantine et d'activités créatrices) ou secondaires (dans le cas des maîtresses d'école ménagère), mais on s'adressa à la justice, avec le soutien des associations professionnelles. Certaines procédures allèrent jusqu'au Tribunal fédéral. Les discussions portant sur l'égalité de traitement et de salaire virent la question de la discrimination se reporter notamment sur la formation. L'ancienne juge fédérale Margrith Bigler-Eggenberger rédigea par exemple en 1997 un avis de droit pour le compte de l'association alémanique des maîtres et maîtresses d'école enfantine *KindergärtnerInnen Schweiz,* dans lequel elle conclut que les différences de formation initiale pour une même catégorie de professions étaient en contradiction avec les principes d'égalité inscrits dans la Constitution (Bigler-Eggenberger 1997, p. 26). Ces discussions incitèrent les cantons – notamment ceux de Suisse nord-occidentale, confrontés à des revendications salariales – à uniformiser également la formation des différentes catégories d'enseignantes et enseignants en vertu d'une conception générale. Cela eut notamment pour incidence que les formations de maîtresse d'activités créatrices et de maîtresse d'école ménagère furent engagées dans un processus de réforme, alors même que l'on avait d'abord envisagé leur évolution vers les formations d'enseignant semi-généraliste (CDIP 1995).

En dernier lieu, les réformes furent influencées par la transformation du mandat professionnel et des lignes directrices de la profession enseignante. La fonction confiée officiellement au corps enseignant et les attentes à son égard s'étaient considérablement modifiées durant le dernier tiers du XXe siècle. Ce n'est donc pas un hasard si des discussions d'une grande intensité eurent lieu à la fin des années 1980 et au début des années 1990 à propos du mandat et du profil professionnels des enseignantes et enseignants. L'un de leurs premiers résultats concrets fut la *Charte professionnelle* adoptée par l'association faîtière des enseignantes et enseignants de Suisse (ECH) en 1993, doublée en 1999 d'une éthique professionnelle, le *Code de déontologie de l'ECH* (ECH 1999). En parallèle, plusieurs cantons redéfinirent le mandat de leurs enseignantes et enseignants. Dans le canton de Berne, par exemple, il est le suivant depuis 1993:

«1. enseignement et instruction; 2. collaboration avec les collègues, les parents, les autorités et d'autres personnes faisant partie de l'environnement scolaire; 3. planification, organisation et administration; 4. réflexion sur sa propre activité, renouvellement de cette activité; contribution au renouvellement de l'école dans son ensemble; 5. perfectionnement dans tous ces domaines d'activité.» (LES BE 1993, art. 17).

Le débat au sein des associations professionnelles et des administrations cantonales en vint dans un premier temps à réclamer une plus grande professionnalisation, idée qui fut reprise ensuite par la CDIP comme partie intégrante de ses réflexions visant à rendre plus attractive la profession enseignante, publiées sous le titre *Profession enseignante – lignes directrices* (Bucher

13 Le message du Conseil fédéral au Parlement relatif à la loi fédérale sur l'aide aux hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles a été publié fin mai 2009 (message LAHE 2009).

14 Recueil systématique du droit fédéral 151.1 (disponible à l'adresse: http://www.admin.ch/ch/f/rs/1/151.1.fr.pdf; recherche effectuée en novembre 2009).

& Nicolet 2003). Les deux préoccupations furent reliées aux réformes de la formation des enseignantes et enseignants.

Rétroactivement, la politique d'éducation du début des années 1990 présente un tableau extrêmement compliqué, mêlant au renforcement de l'internationalisme certaines réformes qui avaient été discutées dans les années 1970, mais dont la réalisation n'avait pas suivi. Le système éducatif suisse fut de plus en plus poussé à entreprendre des réformes, en particulier dans le degré secondaire II et l'enseignement tertiaire. Et malgré l'imbrication horizontale et verticale de la politique suisse, un petit nombre de réformes fondamentales entreprises à l'échelle macro du système éducatif (loi sur les hautes écoles spécialisées, accord sur la reconnaissance des diplômes; cf. ci-après) aboutirent en un temps relativement court. Leur mise en œuvre dans les cantons et les régions prit toutefois des formes variées, tantôt offensive avec la création de structures innovantes (par ex. hautes écoles placées sous une responsabilité juridique et financière intercantonale), tantôt défensive avec pour finalité le maintien des structures en place (par ex. politique d'implantation cantonale). Loin de recueillir l'adhésion générale, ces projets de réforme se virent au contraire opposer une certaine résistance, y compris dans le domaine de la formation des enseignantes et enseignants.

4.2.4 Les résistances opposées à la réforme

La réforme de la formation des enseignantes et enseignants fut abondamment discutée dans plusieurs cantons, parfois de manière très controversée, et des résistances reposant sur des motifs des plus divers se manifestèrent à l'encontre des réformes proposées par la CDIP. Ces résistances visaient globalement à maintenir la voie des écoles normales, parfois aussi à préserver des institutions privées ou religieuses particulièrement menacées ou à conserver des institutions modestes, décentralisées et de dimension humaine. Elles connurent leur apogée en 1996, se donnant une expression commune dans la pétition *Contre le centralisme et l'uniformisation en matière de formation des enseignants* (Comité pour la liberté en matière de formation des enseignants 1966; Wyss 1996)[15]. Dans l'ensemble, on peut ramener les discussions à quatre **motifs de résistance** essentiels, exprimés dans différentes configurations:

Premièrement | On rappela les forces de la solution normalienne que ferait disparaître la réforme. Les forces mentionnées étaient le plus souvent:

- le recrutement précoce des futurs enseignantes et enseignants, permettant de mieux structurer leur personnalité,
- la dimension humaine des écoles normales, généralement petites, contribuant également à structurer la personnalité des futurs enseignants,
- le tout formé par les études de culture générale et la formation professionnelle, permettant au cursus de se référer étroitement aux plans d'études,
- la place importante accordée à l'éthique enseignante, et
- le contact précoce avec la pratique (cf. not. Brühlmeier 1996).

La solution normalienne fut notamment défendue en arguant du fait que Pestalozzi n'aurait pas vu d'un bon œil le changement de sys-

15 **Durant cette phase, la CDIP cantonnait encore ses interventions sur la réforme de la formation des enseignantes et enseignants à des propositions et recommandations. La législation en la matière était (et est toujours) du ressort des cantons – ce que la CDIP n'a cessé de souligner (cf. Ambühl 2000). La pétition citée s'adressait du reste aux parlements cantonaux. Ni la Confédération ni la CDIP n'en furent considérées comme les «vrais» destinataires. Ce n'est qu'à partir de l'élaboration des règlements de reconnaissance, lancée par la CDIP en tant qu'organe exécutif de l'*accord intercantonal sur la reconnaissance des diplômes* (CDIP 1993a), qu'elle put légitimement devenir la cible des critiques.**

tème de formation des enseignantes et enseignants[16].

Deuxièmement | Les résistances furent suscitées par le fait que des institutions étaient menacées dans leur existence. Etant donné que toute menace existentielle planant sur une institution est perçue par le personnel de cette dernière comme une menace sur son propre avenir professionnel (ce qui est psychologiquement compréhensible, mais pas toujours confirmé par l'expérience en matière de réforme), la perspective de voir supprimer des établissements de formation mobilise en règle générale les conservateurs au vrai sens du terme, c'est-à-dire les personnes qui veulent le maintien des structures en place. Les *thèses et les recommandations* de la CDIP (1993b, 1995) laissèrent en outre à prévoir que certains éléments essentiels de la formation des enseignantes et enseignants allaient devoir être redéfinis en vue de la reconnaissance des diplômes; la critique à l'encontre de ces nouveaux éléments visa en particulier la tertiarisation, la scientificité et le critère de la taille minimale. La menace existentielle sembla bien plus réelle pour les petites institutions privées et décentralisées que pour les institutions publiques centralisées et d'une certaine importance. C'est par conséquent autour des premières que se rassembla la résistance aux réformes. Et comme les institutions qualifiables de «petites», «privées» et «décentralisées» se trouvaient pour la plupart en Suisse centrale, c'est dans cette région que la résistance aux réformes fut la plus vive.

Troisièmement | On pouvait déduire des postulats et recommandations de réforme que les futures hautes écoles pédagogiques seraient des institutions publiques, vu que l'on ne pouvait guère penser que les écoles normales privées d'obédience religieuse encore existantes se positionneraient en tant que hautes écoles pédagogiques ou instituts rattachés à une haute école pédagogique. C'est ainsi qu'un pas supplémentaire fut amorcé vers la sécularisation de l'école. Comme établissements d'obédience religieuse, il y avait alors d'une part les écoles normales protestantes de *Zürich Unterstrass*, Schiers (GR), *Bern Muristalden* ainsi que la *Neue Mittelschule Bern* et, de l'autre, les écoles normales catholiques de Baldegg (LU), Bernarda à Menzingen (ZG), Brigue (VS), Ingenbohl (SZ), *Heiligkreuz* à Cham (ZG) et *St. Michael* (ZG).

En Suisse centrale, les résistances opposées à l'introduction des hautes écoles pédagogiques furent particulièrement vives et furent même parfois soutenues par les parlements et les gouvernements cantonaux. Sur mandat du Parlement zougois, le directeur de l'instruction publique du canton de Zoug, Walter Suter, s'engagea en particulier jusqu'au bout en faveur d'une coexistence de la voie normalienne et des hautes écoles pédagogiques. Deux éléments montrent bien que la résistance aux hautes écoles pédagogiques en Suisse centrale était essentiellement une résistance contre une étape supplémentaire vers la sécularisation de la formation des enseignants: la Communauté de travail des catholiques suisses pour les questions de formation participa à l'organisation de cette résistance, et l'école normale privée catholique *St. Michael* de Zoug s'engagea avec force en faveur de la pétition mentionnée.

«Et nous chérissons tous l'espoir qu'il puisse y avoir encore dans notre pays suffisamment de chrétiens pour empêcher que ces écoles où les jeunes enseignants sont instruits dans l'esprit chrétien soient mises en péril» (Brühlmeier 1995, cité d'après Diebold 2000, p. 206; traduction libre).

Quatrièmement | La résistance à l'encontre des hautes écoles pédagogiques fut également une résistance à une scientificisation de la formation des enseignantes et enseignants[17]. Scientificité

16 **Pestalozzi n'avait du reste pas accompli sa formation d'enseignant dans le cadre d'une école normale, mais sous la forme d'un apprentissage (Criblez 2000). Les écoles normales furent fondées en effet après la révolution libérale du début des années 1830 seulement, soit après la mort de Pestalozzi (exception: Argovie en 1822).**

17 **Lors des interviews menés dans le cadre du projet du Fonds national sur l'*efficacité de la formation des enseignantes et enseignants*, on constata qu'avant la réforme les acteurs avaient une attitude ambivalente à l'égard de la scientificité, mêlée d'aspiration et de critique (cf. Criblez 1998).**

et structuration de la personnalité furent érigées en contraires, comme dans la pétition citée, selon laquelle «on sacrifiait inconsidérément la structuration de la personnalité des futurs enseignants sur l'autel du savoir académique» dans les hautes écoles pédagogiques (Comité pour la liberté en matière de formation des enseignants 1996).

S'il est vrai que différentes personnalités de Suisse centrale s'engagèrent dans le milieu des années 1990 en faveur du maintien des écoles normales, il ne faut cependant pas en conclure que toute la région se rallia derrière la pétition. Le canton de Lucerne et la Conférence des directeurs de l'instruction publique de Suisse centrale avaient déjà lancé en décembre 1995 des consultations en vue d'une future réglementation de la formation des enseignantes et enseignants dans le cadre de hautes écoles pédagogiques (Département de l'instruction publique et de la culture du canton de Lucerne 1995; Conférence des directeurs de l'instruction publique de Suisse centrale 1995). L'ancien directeur de l'Ecole normale de Bienne, Heinz Wyss, démontra en effet en 1996, dans un article analysant la résistance opposée aux hautes écoles pédagogiques en Suisse centrale, qu'une majorité des directeurs d'écoles normales de Suisse centrale n'avaient pas soutenu cette pétition (Wyss 1996, p. 218).

La résistance ne se cantonna pas cependant à la Suisse centrale. Un nombre considérable de signataires de la pétition étaient effectivement des cantons d'Argovie, de Zurich, St-Gall et Thurgovie (Comité pour la liberté en matière de formation des enseignants 1997, p. 24). Le canton de Thurgovie, et plus précisément l'Ecole normale de Kreuzlingen, s'engagèrent notamment ensuite pour une réglementation qui autorise la reconnaissance non seulement des études d'une durée de trois ans dans une haute école pédagogique après l'obtention d'une maturité, mais aussi des cursus faisant intervenir des éléments de formation professionnalisante déjà dans le cadre des études secondaires supérieures (de manière à préserver au moins partiellement le tout formé par les études de culture générale et la formation professionnelle et pour permettre la survie des écoles normales) et qui ne prévoyaient que deux ans d'études dans une haute école pédagogique.

4.3 Les processus de réforme

Cette partie soumet le processus de réforme à une double différenciation: elle l'articule tout d'abord en trois phases successives, puis l'analyse en le décomposant en sous-processus. Cette vision analytique du processus de réforme permet en effet de mieux identifier et décrire certaines problématiques et certains phénomènes.

4.3.1 Les trois phases de la réforme

Quand bien même la réforme de la formation des enseignantes et enseignants ne se déroula pas dans les cantons en simultanéité (cf. partie 4.2.2), elle ne fut pas non plus totalement déstructurée – si on l'envisage à l'échelle macro du système éducatif. L'une des raisons en est que la logique fédéraliste prévalant jusqu'alors, selon laquelle les cantons réformaient leurs institutions de formation des enseignantes et enseignants indépendamment les uns des autres et en exerçant pleinement leur souveraineté en matière d'éducation, fut relativisée voire d'une certaine manière réduite à néant par la nouvelle logique introduite avec la reconnaissance nationale et internationale des diplômes. Certains éléments importants ne purent plus être définis par les cantons en toute autonomie, mais furent normés sur le plan intercantonal par les règlements de reconnaissance (cf. ci-après). Certes, les cantons restèrent *de jure* libres, et le sont toujours, de concevoir leur formation des enseignantes et enseignants sans tenir compte des règles nationales et internationales, mais *de facto* aucun canton ne voulut prévoir de filières qui ne déboucheraient pas sur des diplômes reconnus à l'échelon national.

Ce sont principalement les activités de la CDIP qui eurent un effet structurant au niveau intercantonal sur le processus de réforme. On peut distinguer trois phases: une phase de préparation jusqu'à 1995, durant laquelle les textes de base intercantonaux furent élaborés tandis que les

réformes cantonales étaient encore largement lancées en «autoréférence»; une phase de constitution allant jusqu'à l'an 2000 environ, pendant laquelle la plupart des cantons conçurent de nouvelles institutions de formation des enseignantes et enseignants dans le respect des normes minimales progressivement établies par la CDIP; et une phase de réalisation à partir de 2001 environ, lors de laquelle les réformes furent implémentées, les nouveaux cursus réalisés pour la première fois et leurs diplômes reconnus par la CDIP au terme des procédures nécessaires. Il va de soi que cette subdivision en trois phases procède d'une typologie idéalisée, vu que l'une ou l'autre réformes ne correspondirent pas à ce schéma (cf. illustration 2 et partie 4.3.2).

Il est impossible de dater avec précision le commencement du processus de réforme dans son ensemble puisque, on l'a vu, les réformes cantonales démarrèrent à des moments différents. Au niveau intercantonal, on peut considérer les *Recommandations du 26 octobre 1990 relatives à la reconnaissance réciproque des diplômes cantonaux des enseignants* (CDIP 1990b) comme le premier résultat obtenu dans le nouveau chantier de coordination du domaine de la formation des enseignantes et enseignants: «Les cantons reconnaissent les diplômes d'enseignant délivrés par les autorités compétentes d'un autre canton. Ils accordent ainsi aux titulaires de ces diplômes le libre accès à la profession d'enseignant.» (CDIP 1990b, Principe de base). La réaction des cantons fit du reste plutôt l'effet d'une douche froide; seuls quelques cantons passèrent à l'application du principe de libre circulation et libéralisèrent leur pratique d'accès à la profession enseignante, jusqu'alors frappée d'un monopole cantonal.

La suite de la phase de préparation est le théâtre d'au moins quatre événements politiques (cf. illustration 2). **Premièrement** la CDIP, en adoptant l'*Accord intercantonal du 18 février 1993 sur la reconnaissance des diplômes de fin d'études* (CDIP 1993a) entré en vigueur le 1er janvier 1995, créa des bases contraignantes à la reconnaissance intercantonale des diplômes sous compétence cantonale. L'accord régit sur le plan formel l'élaboration de règlements pour la reconnaissance de titres de fin d'études, ce qui fait donc de lui du point de vue juridique la base légale des règlements de la CDIP applicables au domaine la formation des enseignantes et enseignants. Le premier de la série fut le nouveau *Règlement de reconnaissance de la maturité (RRM)* instauré en 1995 par une convention administrative entre la Confédération et la CDIP (Règlement de reconnaissance de la maturité 1995).

La même année, la CDIP publia **deuxièmement** ses *Thèses relatives à la promotion des hautes écoles pédagogiques* (CDIP 1993b). Ces thèses préconisent d'implanter la formation des enseignantes et enseignants dans le domaine des hautes écoles, de la faire reposer largement sur la culture générale acquise préalablement avec la maturité et de l'axer davantage sur la science et la recherche. Parues une vingtaine d'années après le rapport LEMO (Müller et al. 1975), elles peuvent être considérées comme une nouvelle tentative de mieux coordonner la formation des enseignantes et enseignants en Suisse, de parvenir à un minimum de structures homogènes et d'insuffler un vent d'innovation dans la formation des enseignantes et enseignants. Elles ont influencé de manière décisive le débat lancé autour du thème de la réforme dans bien des cantons et bien des institutions.

Après l'entrée en vigueur de l'accord sur la reconnaissance des diplômes en 1995, la CDIP a **troisièmement** adopté des *Recommandations relatives à la formation des enseignant(e)s et aux hautes écoles pédagogiques* (CDIP 1995), dans lesquelles elle confirma pour l'essentiel les principes définis dans ses thèses de 1993. Dans le même temps, **quatrièmement**, le Parlement fédéral adopta la loi sur les hautes écoles spécialisées. Cette loi nationale fut déterminante pour la conception des hautes écoles pédagogiques puisque ces dernières y furent définies comme faisant partie des hautes écoles spécialisées. Elles auraient donc, en toute probabilité, à obéir aux principaux critères définis pour les hautes écoles spécialisées sous compétence fédérale. Il faut dire néanmoins que la rhétorique employée à propos de la réforme s'attacha moins à relever les points communs qu'à souligner les différen-

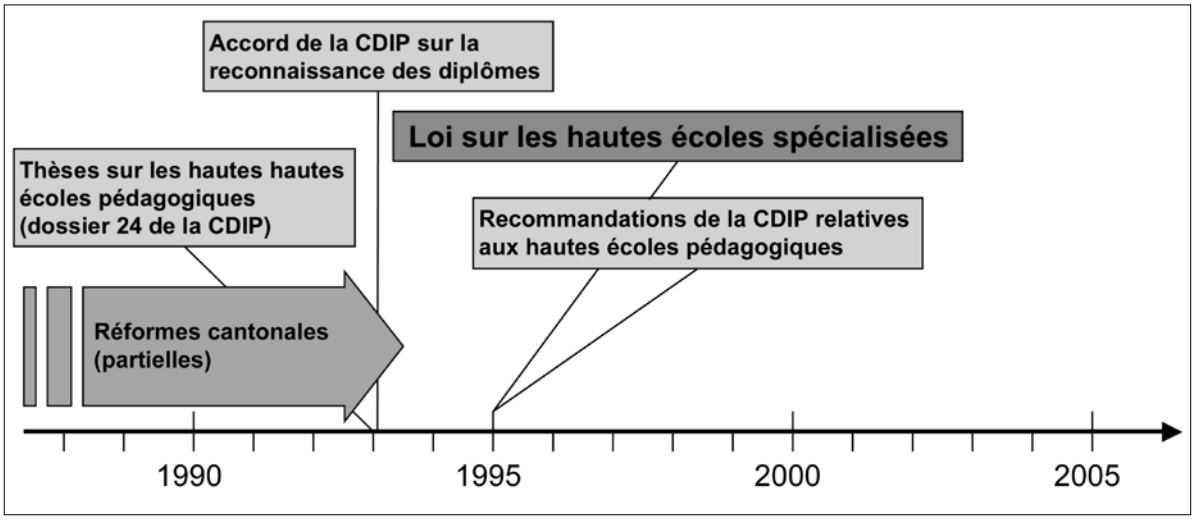

Illustration 2: | Phase de préparation (avant 1995)

ces par rapport aux hautes écoles spécialisées – notamment dans l'espoir de pouvoir faire des hautes écoles pédagogiques un type de haute école à part entière.

Au milieu des années 1990, les discussions autour de la réforme de la formation des enseignantes et enseignants avaient avancé à un point tel que des projets de réforme avaient été engagés dans la plupart des cantons pourvus de telles institutions. Dans certains cantons, les bases légales nécessaires avaient du reste été créées bien avant (Genève, Berne; cf. partie 4.2.2). Les processus législatifs furent cependant entamés dans la plupart des cantons durant la seconde moitié de la décennie, et les institutions se mirent à planifier leur reconstitution sous forme de hautes écoles et la mise en place de nouvelles filières, modulaires.

Parallèlement, sur la base de son *Accord intercantonal sur la reconnaissance des diplômes de fin d'études* (CDIP 1993a), la CDIP préparait des règlements de reconnaissance pour les différents diplômes. Grâce à ces règlements, elle dispose depuis la fin des années 1990, en plus du faible instrument de pilotage que constituent les recommandations, de la possibilité de réglementer non pas la formation des enseignantes et enseignants elle-même (ce qui demeure une compétence des parlements cantonaux), mais les conditions que doivent remplir les diplômes d'enseignement pour pouvoir obtenir la reconnaissance nationale. La majeure partie de ces règlements ont été promulgués par la CDIP en 1998 ou 1999, au terme de négociations parfois controversées[18]. En voici la liste:

- *Règlement du 4 juin 1998 concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement pour les écoles de maturité,*
- *Règlement du 27 août 1998 concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement spécialisé,*
- *Règlement du 10 juin 1999 concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire*[19], et
- *Règlement du 26 août 1999 concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles*

18 La version actuelle des règlements de reconnaissance est disponible à l'adresse http://www.cdip.ch/dyn/11703.php (recherche effectuée en août 2009).

19 Alors qu'elle envisageait encore de mettre en consultation un règlement concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire et un second règlement pour le cycle élémentaire, la CDIP régla finalement la reconnaissance des diplômes de haute école pour l'enseignement dans les degrés préscolaire et primaire dans un seul règlement.

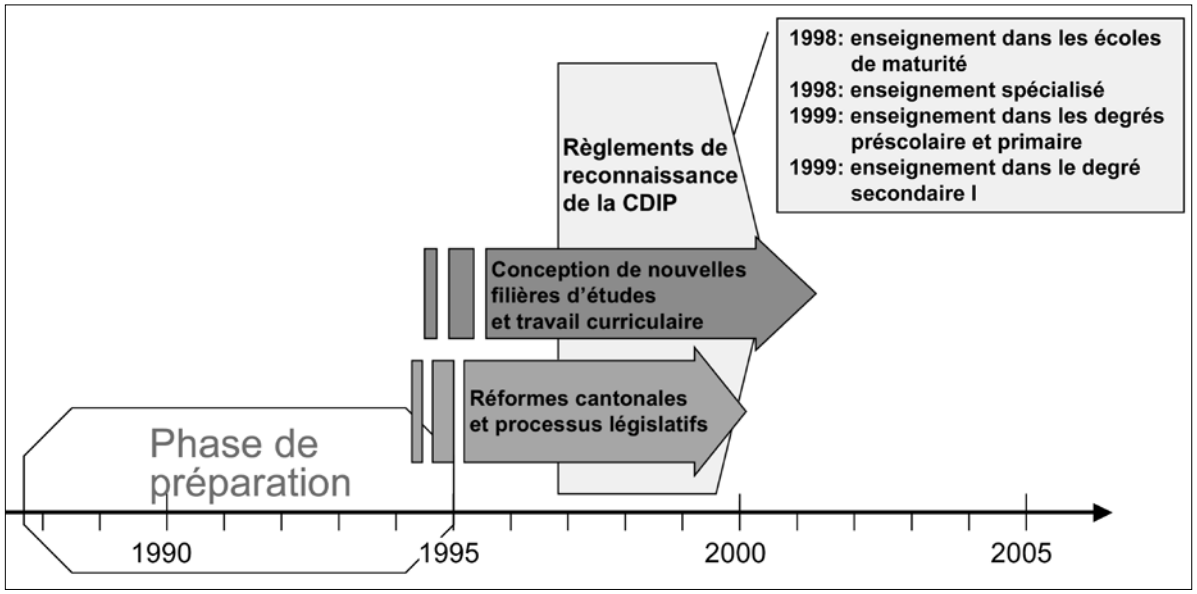

Illustration 3 | Phase de constitution (1995–2000)

pour les enseignantes et enseignants du degré secondaire I.

De tous ces règlements, celui qui rencontra les plus vives résistances fut sans doute le *Règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire* (cf. partie 4.2.4). Mais le *Règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants du degré secondaire I* suscita lui aussi des discussions controversées, notamment à propos de la question de savoir s'il fallait à l'avenir reconnaître uniquement les diplômes d'enseignant généraliste (donnant le droit d'enseigner deux à quatre disciplines dans tout le degré secondaire I) ou également les diplômes d'enseignant semi-généraliste (habilitant à enseigner au minimum cinq disciplines dans certaines filières du secondaire I seulement). En raison de l'hétérogénéité des situations et des traditions cantonales, cette controverse aboutit à un compromis, le règlement de reconnaissance acceptant dans un premier temps les deux possibilités. La révision faite en 2005 déboucha sur une réglementation plus générale, qui définit dans une annexe les disciplines autorisées pour que le diplôme soit doublé d'une habilitation à enseigner et qui fixe un nombre minimal de crédits par discipline, à obtenir dans l'étude de la branche et de sa didactique. L'élaboration du *Règlement concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement pour les écoles de maturité* et du *Règlement concernant la reconnaissance des diplômes d'enseignement spécialisé* fut en comparaison moins source de divergences, raison pour laquelle ils purent être adoptés un an plus tôt que les deux autres règlements.

L'adoption de ces règlements, qui fixent pour l'obtention de la reconnaissance un petit nombre de conditions minimales «strictes» (par ex. filière de haute école, durée des études, proportion de formation pratique), traça la route à plusieurs harmonisations structurelles. Il faut dire toutefois que les articles traitant en particulier des objectifs ont une formulation plutôt générale et que certains critères de reconnaissance ne sont définis que de manière générale et formelle (par ex. mise en relation de l'enseignement et de la recherche)[20]. Les

20 **Le contenu de la formation des enseignantes et enseignants est largement absent des règlements, contrairement au rapport LEMO (Müller et al. 1975) qui, convaincu de l'impossibilité d'une harmonisation structurelle,**

commissions de reconnaissance que la CDIP institua pour traiter les procédures eurent de ce fait à interpréter les règlements sur différents points pendant le déroulement des procédures.

Les procédures de première reconnaissance comprenaient deux étapes. Tout d'abord, sur la base de la demande de reconnaissance adressée par le canton concerné, une commission de la CDIP examinait les documents fournis. Elle établissait alors un «préavis» dans lequel elle déterminait les points de concordance et de divergence avec le règlement applicable. Puis les institutions de formation avaient la possibilité de combler leurs éventuelles lacunes. Pendant le premier exercice de la nouvelle filière, une visite de l'institution était effectuée par une sous-commission de la commission de reconnaissance, accompagnée d'experts externes. Des entretiens avaient lieu avec tous les acteurs importants. La commission rédigeait ensuite un rapport d'évaluation et proposait au Comité de la CDIP de reconnaître (ou non) le diplôme d'enseignement en question. La reconnaissance pouvait être assortie de conditions. Aujourd'hui, pratiquement toutes les procédures de première reconnaissance relatives à de nouvelles filières ont abouti.[21]

Un préavis positif permet à la filière de figurer dans l'annexe à l'accord sur les hautes écoles spécialisées. Les cantons de domicile des étudiantes et étudiants s'engagent dès lors à verser un montant prédéfini au canton responsable de la haute école. Ce système, qui offre aux étudiantes et étudiants la possibilité de choisir librement le lieu de leurs études, mit fin aux anciennes obligations territoriales imposant de suivre la formation d'enseignant dans son propre canton. Il mit également les prestataires de la formation des enseignantes et enseignants en situation de concurrence, ce qui était nouveau, et leur fit sentir l'urgence de pouvoir délivrer des diplômes reconnus par la CDIP. Aujourd'hui, *de facto*, aucune haute école ne peut se permettre, pour des raisons de concurrence entre cantons sièges, de proposer des filières qui ne débouchent pas sur un diplôme d'enseignement reconnu à l'échelon national. Alors que, *de jure*, chaque canton reste libre de délivrer des diplômes non reconnus par la CDIP. Pour les étudiants, ces diplômes n'auraient en effet plus rien d'attractif, ce qui constituerait un lourd inconvénient pour l'institution concernée.

C'est durant la troisième phase de réforme, soit à partir de l'an 2000 environ, que furent fondées les nouvelles institutions de formation des enseignants – en règle générale des hautes écoles pédagogiques. Elles furent dotées d'une structure organisationnelle (direction, départements, etc.) et d'une définition des principaux processus administratifs et schémas de décision. On introduisit de nouvelles filières, ce qui exigea des institutions la tâche complexe de proposer d'une part leurs anciennes filières jusqu'à l'obtention du diplôme par la dernière volée et, d'autre part, de développer en parallèle les nouvelles formations. Dans le même temps, il fallut transférer le personnel des anciennes institutions aux nouvelles, ce qui prit assez longtemps et relève du reste d'un processus de gestion des ressources humaines souvent très délicat. Le travail curriculaire fut également mené à terme. Le processus de Bologne obligea encore plusieurs hautes écoles à revoir légère-

---

les considère encore comme un moyen possible de coordonner cette dernière et les définit en les assortissant d'une «masse réglementaire» (Müller et al. 1975, p. 128ss; Criblez 2007b). Le *Règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire* spécifie par exemple uniquement la pédagogie spécialisée et la pédagogie interculturelle comme des éléments obligatoire de la formation préparant à ce degré. Depuis les années 1970, les travaux de coordination ont donc changé de cible: la coordination structurelle a pris le dessus au détriment de la coordination du contenu de la formation.

21 Deux questions se posent aujourd'hui, celle de la périodicité du contrôle de la reconnaissance et celle de la réorganisation à prévoir du fait que la nouvelle *Loi fédérale sur l'aide aux hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles,* qui s'appliquera également, mais dans une mesure limitée, aux hautes écoles pédagogiques, prévoit une accréditation obligatoire non seulement des institutions (hautes écoles), mais aussi des programmes (filières) (cf. partie 4.4).

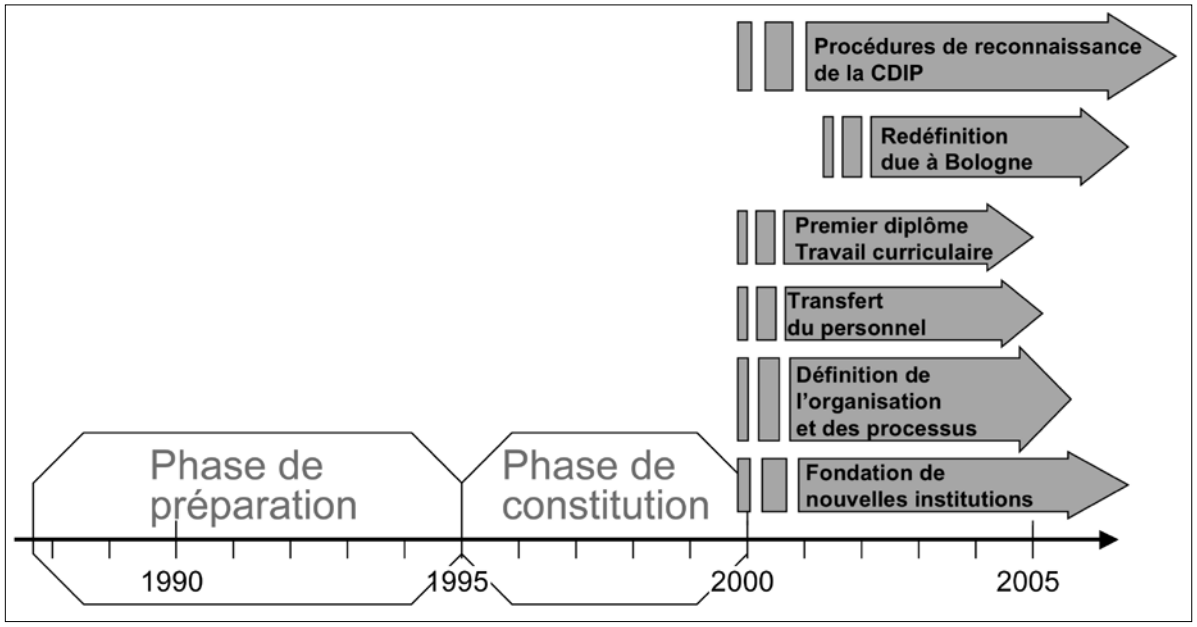

Illustration 4 | Phase de réalisation et de mise en place (à partir de 2000)

ment la conception de leurs filières. La CDIP traita les demandes de reconnaissance pendant le premier exercice des filières, si bien que dans la plupart des cas les étudiantes et étudiants purent se voir décerner au terme de leur formation un diplôme reconnu à l'échelon national.

4.3.2 Les sous-processus de réforme

Si la réforme de la formation des enseignantes et enseignants fut un processus extrêmement complexe (et elle l'est encore dans certains secteurs), cela est dû à trois raisons au moins[22]. La première est que toute formation des enseignantes et enseignants est étroitement liée au système scolaire en place. Or, pendant que l'on réformait la formation des enseignantes et enseignants, on réformait également différents éléments des systèmes scolaires cantonaux (ou on envisageait de le faire). La nouvelle conception des débuts de la scolarité, la réforme du degré secondaire I et la redéfinition des activités créatrices textiles et non textiles, l'introduction des responsables d'établissement scolaire et la réforme de l'inspectorat n'en sont que des exemples parmi d'autres. Ces réformes et les discussions qui les accompagnèrent eurent une influence directe sur la réforme de la formation des enseignantes et enseignants[23]. La seconde raison est que cette réforme faisait partie intégrante de la refonte générale du degré secondaire II et de l'enseignement tertiaire. L'interdépendance étroite entre les différentes réformes fut telle qu'il n'est pas toujours simple d'interpréter leurs relations mutuelles et d'établir avec précision l'ordre dans lequel les décisions ont été prises. Le processus de tertiarisation de la formation normalienne, par

22 **La présente contribution traite seulement des processus de réforme à l'échelle macro du système éducatif; elle n'aborde pas les processus complexes internes aux institutions elles-mêmes. Leur analyse requerrait des études de cas.**

23 **Bien des acteurs du processus de réforme envisagèrent d'accélérer les réformes scolaires, voyant que la formation des enseignantes et enseignants allait pouvoir être axée sur des innovations à l'intérieur du système éducatif qui certes étaient discutées, mais n'avaient pas encore fait l'objet d'une décision politique. Ces tentatives d'anticiper les réformes scolaires par l'intermédiaire de celles de la formation des enseignantes et enseignants n'ont pas toujours simplifié ce dernier processus.**

exemple, ne devint raisonnablement envisageable que lorsque l'on eut également créé, avec la révision de la maturité, la possibilité de faire évoluer les établissements de type *Untersemi-nar* en gymnases pédagogiques ou artistiques. Et la troisième raison réside dans le fait que le processus de réforme impliquait le passage d'un système très peu compact et dont le principal axiome était l'autonomie cantonale à un système non seulement intégré au paysage suisse des hautes écoles, mais encore harmonisé à l'échelon national par les normes minimales fixées dans les règlements de reconnaissance de la CDIP. Jusqu'au moment de la phase de constitution de la réforme (cf. partie 4.3.1), les projets cantonaux ne prévirent pas le moins du monde que des normes minimales à validité générale puissent venir limiter l'autonomie cantonale et que les nouvelles hautes écoles soient appelées à soutenir la comparaison avec d'autres institutions (hautes écoles spécialisées, universités) au sein du paysage suisse de l'enseignement supérieur.

Il est plus facile de comprendre les processus complexes tels que celui-ci si on les décompose analytiquement en sous-processus, même si ces derniers ne sauraient naturellement se comprendre isolément les uns des autres. Nous avons par conséquent décomposé le processus de la réforme de la formation des enseignantes et enseignants en sept sous-processus[24]: tertiarisation, académisation, scientificisation, autonomisation, concentration, intégration et harmonisation.

La **tertiarisation** consiste à définir des filières qui appartenaient jusqu'ici au degré secondaire II comme faisant partie désormais de l'enseignement tertiaire. Lors du processus de réforme, ce ne fut le cas que d'une fraction de la formation des enseignantes et enseignants. Le modèle de l'école normale ou de l'école secondaire pédagogique, qui était le modèle dominant depuis les années 1830, disparut au cours de la réforme. Quant aux filières situées à l'entre-deux entre degré secondaire II et enseignement tertiaire, et qui n'appartenaient formellement ni à l'un ni à l'autre, elles furent clairement rattachées au degré tertiaire. Il s'agissait par exemple de différentes professions traditionnellement féminines, comme celles du domaine paramédical, ou de la formation des maîtresses d'école enfantine, d'activités créatrices ou d'école ménagère, qui comprenaient parfois dans leurs conditions d'admission un âge minimal supérieur à l'âge de la fin de la scolarité (par ex. 18 ans) sans pour autant exiger formellement un diplôme de fin d'études secondaires supérieures. La tertiarisation peut être considérée comme achevée si seules les personnes titulaires d'un diplôme secondaire adéquat sont admises à la formation. Dans le cas de la tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants, il était par conséquent impératif de définir quels diplômes secondaires devaient donner accès auxdites filières.

La tertiarisation est un processus distinct de l'**académisation**. Une filière obtient par son académisation le statut de filière de haute école, sanctionnée donc par les titres académiques adéquats (aujourd'hui: bachelor, master, doctorat, habilitation). La CDIP prit en compte cette évolution en faisant porter depuis 1999 ses règlements de reconnaissance non plus sur des «diplômes d'enseignement», mais sur des «diplômes de haute école». En règle générale, l'académisation consiste à intégrer des filières d'enseignement tertiaire à des hautes écoles[25] ou à transformer des institutions d'enseignement tertiaire en hautes écoles à part entière[26]. Ce pro-

24 Nous ne parlerons pas ici de la réforme de la formation préalable (profils artistique et pédagogique dans les gymnases, écoles de culture générale, etc.), pas plus que de la réforme des filières d'études.

25 Exemples: dans le canton de Zurich, la formation des maîtres professionnels fut intégrée à l'université; dans le canton d'Argovie, le *Höhere Pädagogische Lehranstalt* intégra la Haute école spécialisée argovienne; ou, dans le canton de Genève, l'Institut de formation des maîtres et maîtresses de l'enseignement secondaire et gymnasial (IFMES) est actuellement intégré à l'Université de Genève.

26 Exemples: l'évolution des institutions de formation des enseignantes et enseignants déjà entièrement tertiarisées dans les cantons de Bâle-Campagne, de Bâle-Ville et de Zurich.

cessus est donc lié à la question de savoir ce qui distingue une formation universitaire (ou de haute école) d'une formation tertiaire non universitaire. Les deux principaux critères discriminants sont l'orientation vers la recherche et le droit de décerner des titres académiques. L'académisation est donc en lien étroit avec la scientificisation (cf. ci-après). Lors de la réforme, le droit de décerner des titres académiques fut pour sa part limité, pour les hautes écoles spécialisées et les hautes écoles pédagogiques, à l'octroi du bachelor et du master. Et même la possibilité d'obtenir ce dernier, le titre de master, dans une haute école spécialisée ou dans une haute école pédagogique n'alla pas sans donner lieu à un débat fourni. Ces écoles ont cependant des possibilités limitées sur le plan formel pour qualifier elles-mêmes leur relève académique, puisqu'elles ne peuvent décerner ni doctorats ni habilitations.

La réforme réalisa cette académisation, c'est-à-dire cette «haute-écolisation» de la formation des enseignantes et enseignants, sous trois formes différentes[27]: l'intégration (ou rattachement) à une université (Genève; Berne dans un premier temps), l'intégration dans une haute école spécialisée nouvelle ou existante (ex.: Argovie) ou la fondation d'une haute école pédagogique indépendante (dans le cas des deux Bâle, commune avec le travail social).

Puisque, outre l'octroi de titres académiques, le principal critère discriminant entre les hautes écoles et les autres institutions d'enseignement tertiaire est la recherche, l'académisation exigeait en parallèle une **scientificisation**. Certaines institutions avaient certes déjà réalisé, dans les limites de leurs possibilités, des projets de recherche et de développement avant la réforme (cf. Gretler, Grossenbacher & Schärer 1998), mais elles n'étaient ni mandatées ni dotées des ressources nécessaires pour le faire – pas même les instituts pédagogiques universitaires (cf. partie 4.1). La réforme confia officiellement aux hautes écoles pédagogiques un mandat de recherche, qualifiée généralement de recherche appliquée. Les règlements de reconnaissance ne mentionnent, il est vrai, pas explicitement ce mandat, mais ils l'incluent indirectement, en exigeant la mise en relation de l'enseignement et de la recherche. Le Comité de la CDIP a rendu cette norme opérationnelle pour les procédures de reconnaissance, si bien que les institutions de formation doivent prouver qu'elles pratiquent la recherche (au moins un projet de recherche), que les étudiants sont initiés aux méthodologies de la recherche (*scientific literacy*) et que les professeurs ont la possibilité de se former dans le domaine de la recherche.

La scientificisation eut au moins trois conséquences pour la formation des enseignantes et enseignants: le développement structurel du secteur Recherche & Développement, le renforcement de la mise en relation entre enseignement et recherche et l'apparition de nouvelles exigences en termes de qualification du personnel. Pour développer leur secteur Recherche & Développement, les hautes écoles pédagogiques adoptèrent différentes stratégies[28]. Les unes essayèrent d'occuper des niches, c'est-à-dire d'encourager la recherche sur des sujets leur paraissant d'actualité, mais pour lesquels il n'existait pas de véritable tradition de recherche dans les autres institutions. D'autres tentèrent d'instaurer une pratique de la recherche sur des thèmes centraux de la

27 Rappelons ici qu'une partie de la formation des enseignantes et enseignants se donnait déjà dans des hautes écoles avant la réforme, notamment pour le degré secondaire et le gymnase, mais aussi pour les écoles de commerce et pour l'enseignement du sport, ou encore pour une partie du personnel spécialisé et des professions thérapeutiques (cf. Badertscher et al. 1993).

28 Une vue d'ensemble des projets de recherche et développement lancés durant la phase de constitution initiale est fournie par Vogel (2006); sur la situation générale de la recherche et du développement dans les hautes écoles pédagogiques, cf. Lehmann et al. (2007, p. 62ss) et le rapport consécutif au Masterplan Hautes écoles pédagogiques d'août 2008 (Groupe de travail Masterplan HEP 2008). La brochure de la COHEP consacrée à la recherche dans les hautes écoles pédagogiques, parue en 2008 (COHEP 2008), ne présente qu'un petit nombre de projets vitrines et n'offre donc pas une base sérieuse pour évaluer la situation de la recherche dans les HEP.

formation des enseignantes et enseignants, en particulier la didactique des disciplines. D'autres enfin misèrent sur quelques chercheurs expérimentés qu'elles aidèrent à obtenir des ressources de tiers. Certaines hautes écoles pédagogiques combinèrent ces stratégies.

L'organisation de la recherche et du développement varie considérablement d'une haute école pédagogique à l'autre. Quelques hautes écoles ont introduit un vice-rectorat dédié à la recherche, d'autres ont organisé la recherche en institut(s), tandis que d'autres ont adopté une démarche davantage centrée sur les personnes (les chercheurs) et encouragent la recherche et le développement en aménageant des décharges pour le personnel qui lance des projets et acquiert des fonds tiers. Chacun de ces modèles est confronté au même problème de fond: la recherche ne fait pas partie du mandat fondamental implicite des professeurs des hautes écoles pédagogiques. Ce fait s'explique premièrement par les conditions d'engagement (charge d'enseignement importante), deuxièmement par la qualification du personnel déjà en place (la recherche n'était pas un critère de recrutement avant la réforme, et en fut rarement un lors du transfert du personnel des anciennes aux nouvelles institutions) et troisièmement par la part du budget allouée à la recherche et au développement, restée globalement maigre. Dans les hautes écoles spécialisées et les hautes écoles pédagogiques, seul le groupe Musique, Arts de la scène et Arts investit en effet nettement moins (4%) que la formation des enseignantes et enseignants (7,4%) dans la recherche et le développement sur l'ensemble de ses ressources humaines (en équivalents plein temps); le domaine de la santé présente un rapport similaire (7,2%). Tous les autres domaines de formation des hautes écoles spécialisées investissent le double de ressources humaines dans la recherche et le développement, voire considérablement plus (technique et technologies de l'information: 35,2%; pour l'ensemble de ces chiffres, cf. OFS 2009, p. 16ss). Ici aussi, la cause en est que les hautes écoles pédagogiques n'ont jusqu'ici que faiblement développé leur corps intermédiaire – ou, pour parler clairement, que la plupart de leurs tâches de haute école sont assumées par la catégorie de personnel la plus chère: dans les hautes écoles pédagogiques, seuls 7,1% des équivalents plein temps font partie de la catégorie des assistants ou de celle des collaborateurs scientifiques, alors que leur proportion est de 18,2% en moyenne dans les hautes écoles spécialisées et pédagogiques (OFS 2009, p. 9).

Lorsqu'une faible part du personnel enseignant seulement est impliquée dans la recherche, la mise en relation entre enseignement et recherche reste problématique, car elle ne peut pas être simplement présupposée chez les professeurs, comme c'est le cas dans les universités (sans pour autant que cela fonctionne naturellement dans tous les cas). Soit cette mise en relation se réduit aux domaines dans lesquels les professeurs participent à la recherche et au développement, soit elle doit être agencée à grands frais; aucune de ces deux solutions ne représente des conditions idéales pour un enseignement fondé sur la recherche[29].

La recherche et le développement ne constituèrent pas un thème prioritaire de la création des hautes écoles pédagogiques. Pour divers projets de réforme, les autorités politiques furent d'avis que le gros des ressources nécessaires à ce secteur ne devait pas provenir du budget alloué par les pouvoirs publics aux hautes écoles pédagogiques, mais avait à être récolté auprès d'autres sources. Et ce n'est souvent qu'au moment de la phase de constitution que l'on constata les limites posées pour différentes raisons à cette acquisition de fonds tiers. Les premières sources effectivement envisageables sont les détenteurs du monopole de l'emploi et les instances responsables des écoles, autrement dit une fois de plus les cantons ou, occa-

29 **Il faudrait souligner ici que les hautes écoles pédagogiques ont à enseigner des domaines de formation qui n'étaient pas constitués jusqu'ici de disciplines scientifiques fondées sur la recherche; par exemple les domaines de l'économie ménagère ou des activités créatrices.**

sionnellement, les communes. Ils sont cependant davantage intéressés par des services et des travaux de développement que par la recherche. En outre, le fait que les hautes écoles disposent pour le domaine de la recherche d'une grande part de financement tiers et d'une faible part de fonds propres pose davantage de problèmes en matière d'accumulation du savoir-faire, de spécialisation et de promotion de la relève que si elles bénéficiaient d'un financement de base suffisant.

La mention du monopole de l'emploi détenu par les cantons vis-à-vis des étudiantes et étudiants des hautes écoles pédagogiques fait appel à un quatrième sous-processus de ces réformes: celui de l'**autonomisation**. Sous l'effet de la réforme, les institutions de formation des enseignantes et enseignants ont gagné une relative autonomie par rapport à la manière dont elles étaient auparavant étroitement intégrées aux administrations cantonales de l'éducation[30]. Elles bénéficient généralement aujourd'hui d'un régime conforme aux principes de la nouvelle gestion publique, avec mandat de prestations et enveloppe budgétaire. Leur nouveau statut de personnalité juridique à part entière a pu s'inspirer de la fondation récente des hautes écoles spécialisées et de la réforme des lois menée par les cantons universitaires pour leurs universités et par la Confédération pour ses écoles polytechniques. Il faut avouer toutefois que les administrations cantonales restent moins disposées à laisser une marge de manœuvre suffisante aux hautes écoles pédagogiques que ce n'est le cas pour les autres domaines de formation des hautes écoles spécialisées ou des universités.

L'émancipation de la formation des enseignantes et enseignants de ses liens étroits avec le système éducatif du canton procède cependant aussi de la régionalisation opérée (certaines hautes écoles pédagogiques sont sous la responsabilité institutionnelle de plusieurs cantons) et de la reconnaissance nationale des diplômes (un diplôme valable dans tout le pays ne peut couronner une filière axée sur les structures scolaires propres au canton et sur un marché de l'emploi local où l'Etat détient le monopole). L'autonomisation est donc un processus qui ne doit pas uniquement être vu comme une conséquence de l'introduction de nouveaux modèles de gestion publique, mais aussi comme un effet de la régionalisation du financement institutionnel et de la reconnaissance nationale des diplômes.

Cette évolution a toutefois pour corollaire le risque que la formation des enseignantes et enseignants, ainsi autonomisée, s'éloigne du terrain, d'autant plus que les hautes écoles pédagogiques ne relèvent plus simplement d'un système scolaire cantonal, mais également d'un système national et international d'enseignement supérieur – et cette appartenance va sans doute encore se renforcer considérablement. Les efforts que laisse présager la nouvelle loi fédérale sur l'aide aux hautes écoles (LAHE) pour renforcer la coordination et l'assurance de la qualité dans le domaine des hautes écoles pourraient amener les hautes écoles pédagogiques à soutenir mieux que maintenant la comparaison non seulement entre elles, mais également avec les hautes écoles spécialisées et les universités. Mais ces comparaisons se référeront davantage à des standards scientifiques internationaux qu'aux besoins locaux de la formation et du marché de l'emploi. Du retard à combler dans le domaine de la recherche (cf. ci-dessus) et du développement d'un paysage suisse des hautes écoles (Message LAHE 2009, p. 11ss) pourrait se dégager une dynamique qui, du fait de l'autonomie inhérente aux hautes écoles, échappera au contrôle des administrations cantonales et des associations professionnelles. Les hautes écoles pédagogiques, justement parce qu'elles sont autonomes, doivent de ce fait créer elles-mêmes les outils qui leur permettront de ne pas se couper des besoins des écoles en matière de qualifications.

La réforme de la formation des enseignantes et enseignants fut également pour l'essentiel une

30 **Dans plusieurs cantons, le service de perfectionnement des enseignantes et enseignants était une section administrative du département de l'instruction publique; c'est encore le cas dans certains cantons.**

concentration en un triple sens: réduction des responsabilités institutionnelles, réduction du nombre d'institutions et concentration géographique des sites de formation, ces trois évolutions étant interdépendantes, du moins partiellement.

Non seulement la responsabilité institutionnelle fut transférée généralement aux cantons (hormis trois exceptions: *Neue Mittelschule Bern, St. Michael Zug* et *Zürich Unterstrass*), mais plusieurs cantons s'unirent même pour former une responsabilité institutionnelle commune, si bien qu'ils n'eurent plus leurs propres institutions cantonales de formation des enseignantes et enseignants mais partagèrent avec d'autres cantons la responsabilité financière et juridique d'une haute école pédagogique ou d'une haute école spécialisée incluant une section pédagogique. Il s'agit en l'occurrence des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (Haute école pédagogique BEJUNE), de la Suisse centrale (*Pädagogische Hochschule Zentralschweiz* répartie entre Lucerne, Goldau et Zoug) et des cantons d'Argovie, de Bâle-Campagne, Bâle-Ville et Soleure (*Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz*). Pour ces hautes écoles pédagogiques à responsabilité institutionnelle pluricantonale, l'autonomisation par rapport aux départements cantonaux de l'instruction publique fut davantage une priorité que pour leurs consœurs dépendant d'un seul canton, et il fallut établir de nouveaux mécanismes de pilotage politique, notamment pour les processus législatifs exigeant l'intervention de plusieurs parlements cantonaux.

La grande quantité d'institutions qui existaient encore au début des années 1990 (plus de 150; cf. Badertscher et al. 1993; Criblez 1994) fut pratiquement divisée par dix sous l'effet du processus de réforme. Ce fut possible notamment parce que les filières d'études destinées aux différentes catégories d'enseignantes et enseignants ne furent plus agencées en autant d'institutions séparées, mais réunies ordinairement «sous un même toit institutionnel». L'importance de cette concentration institutionnelle pourrait bien du reste ne manifester toute sa portée qu'à l'avenir seulement. Si l'on considère que la plupart des hautes écoles pédagogiques ont également accueilli la formation continue des enseignantes et enseignants et les centres de documentation pédagogique, on peut même parler d'**intégration**; il semble toutefois que ce processus soit avant tout achevé au niveau institutionnel, mais pas encore réellement sur le plan des conceptions et des mentalités. Lorsqu'il fut question de «conceptions globales» pendant la réforme, il s'agissait de la conception globale de la formation initiale. La distinction entre formation initiale et formation continue ne fut par exemple pas systématiquement traitée, et les thèmes relatifs à la carrière des enseignantes et enseignants n'ont pas encore suffisamment été pris en compte dans les hautes écoles pédagogiques. La réforme fut en priorité, par son contenu, une réforme de la formation initiale. L'intégration institutionnelle pourrait cependant représenter une condition favorable à l'évolution future de la formation des enseignantes et enseignants.

Cette intégration impliquait divers processus de concentration géographique, quoique ces processus eussent été confrontés d'une part à des résistances régionales à l'encontre de la suppression des lieux de formation décentralisés et qu'ils puissent bien d'autre part ne pas encore être achevés. On argumenta que les institutions de type haute école devaient atteindre une masse critique et étaient peu compatibles avec une organisation décentralisée. La conception globale bernoise, qui voulait dans un premier temps maintenir les sites décentralisés implantés pendant l'expansion de l'éducation, dut être révisée. Là où la formation des enseignantes et enseignants ne put être rassemblée en un seul site (parfois pour de pures raisons d'infrastructures), on envisagea plus ou moins fermement de centraliser les lieux de formation. Certains cantons mettent actuellement en œuvre une concentration liée à d'onéreux projets de construction, à l'image de Berne ou de Zurich. La question est particulièrement délicate dans le cas des hautes écoles pédagogiques à responsabilité institutionnelle pluricantonale, chaque canton voulant conserver son site de formation.

La concentration et l'intégration pourraient bien ne pas être encore achevées. Lorsque l'on compare en effet la situation des hautes écoles

pédagogiques à celles des universités et des hautes écoles spécialisées, on ne peut manquer de constater qu'il existe en Suisse autant de hautes écoles pédagogiques que d'universités et de hautes écoles spécialisées réunies. Puisque les institutions de formation des enseignantes et enseignants ne sont plus des écoles normales du degré secondaire II mais des hautes écoles, le processus de concentration et d'intégration pourrait bien se poursuivre.

Le processus d'intégration et de concentration institutionnelle eut pour conséquence une **harmonisation** de la formation des enseignantes et enseignants: en fusionnant différentes institutions au sein d'un même canton ou par delà certaines frontières cantonales, on réduisit la diversité institutionnelle à l'intérieur des cantons et entre les cantons. La tertiarisation et l'académisation ont entièrement converti en enseignement supérieur la formation des enseignantes et enseignants – et c'est en soi une harmonisation importante. Ce processus a permis de réduire la liberté institutionnelle qui régnait encore à la fin des années 1980 et au début des années 1990, chaque canton étant libre de faire ce qu'il voulait[31].

Cette harmonisation fut étayée essentiellement par la reconnaissance nationale des diplômes. Il est vrai que les règlements de la CDIP ne définissent qu'un petit nombre de critères stricts (statut de haute école, durée de la formation, part réservée à la pratique, une ou deux indications sur le contenu). Mais l'interprétation des règlements par les commissions de reconnaissance de la CDIP et par le Comité de la CDIP a néanmoins eu pour effet que les institutions de formation des enseignantes et enseignants ont aujourd'hui en Suisse des structures considérablement plus semblables qu'il y a encore vingt ans. Il subsiste cependant des différences importantes sur le plan du contenu et du poids accordé aux divers domaines de formation et aux diverses disciplines (cf. Lehmann et al. 2007).

Deux harmonisations structurelles primordiales n'ont jusqu'ici pas pu être réalisées par la réforme: l'harmonisation de l'admission aux études et celle des catégories de diplômes. S'agissant du premier élément, il y a toujours des différences considérables dans ce qui est jugé nécessaire ou suffisant en tant que formation préalable. Bien sûr, l'admission sur la base d'une maturité fédérale reconnue a beaucoup gagné en importance. Mais les cantons connaissent toujours diverses réglementations autorisant des voies d'accès alternatives, par exemple le certificat de maturité professionnelle ou de maturité spécialisée; l'accès aux hautes écoles est parfois autorisé sans maturité mais sur dossier (par ex. pour les instituts de formation des enseignantes et enseignants des universités de Fribourg et de Genève). Même si les directives relatives à l'application de la maturité spécialisée, orientation pédagogie, ont permis d'avancer vers une standardisation, le groupe de travail chargé d'élaborer le rapport consécutif au Masterplan Hautes écoles pédagogiques a identifié d'autres éléments nécessitant encore une certaine réglementation (Groupe de travail Masterplan HEP 2008, p. 14ss). Suivant le lieu de formation, il est par ailleurs possible d'obtenir des diplômes très différents moyennant le même temps d'études[32] (Lehmann 2006). Si l'on pose comme cadre général que les étudiants peuvent choisir librement leur lieu d'études et que les diplômes sont reconnus à l'échelon national, il faudra estomper les différences importantes qui subsistent aux niveaux des conditions d'admission et des catégories de diplômes afin d'aménager une situation de concurrence franc-jeu entre les prestataires de la formation.

Plutôt que de renforcer l'harmonisation, il se pourrait que la variabilité de la taille, de la structure et de la capacité financière des hautes

31 Cf. à ce sujet le rapport de l'OCDE *Examens des politiques nationales d'éducation. Suisse*. (OCDE 1991, p. 113ss), le *Manuel de la formation de base des enseignantes et enseignants en Suisse* (Badertscher et al. 1993) et Criblez (1994).

32 Selon les années de scolarité: pour l'école enfantine et les deux premières années primaires ou pour l'école enfantine et les six années primaires; selon les disciplines enseignées: pour toutes les disciplines ou pour une sélection de disciplines seulement.

écoles pédagogiques de même que leur ancrage dans des contextes politiques différents aient à l'avenir un effet centrifuge. En d'autres termes, l'harmonisation de la formation des enseignantes et enseignants restera une tâche d'envergure. La Conférence des recteurs et rectrices des hautes écoles pédagogiques (COHEP) est ici appelée à jouer un rôle central dans l'auto-organisation et l'autopilotage de la coordination des hautes écoles pédagogiques.

4.4 Résultats atteints et desiderata

Quel bilan peut-on tirer de la réforme de la formation des enseignantes et enseignants? Etant donné qu'au début du processus de réforme (début qui, on l'a vu, est impossible à dater avec précision) personne n'a fixé d'objectifs généraux et valables pour toute la Suisse, on ne peut aujourd'hui simplement analyser le résultat provisoire des réformes entreprises en termes de degré de réalisation des objectifs. Il est donc impossible d'en établir une évaluation concluante. Mais on peut néanmoins tenter de dresser un bilan de trois manières: premièrement en évaluant l'avancement des processus décrits dans la partie 4.3.2; deuxièmement en identifiant certains desiderata à partir des analyses dont on dispose, c'est-à-dire en désignant les domaines dans lesquels une certaine évolution de la formation des enseignantes et enseignants s'avère encore nécessaire; et enfin troisièmement en se tournant vers l'avenir et en envisageant les conséquences que pourra avoir sur la formation des enseignantes et enseignants la nouvelle loi fédérale sur l'aide aux hautes écoles et la coordination dans le domaine des hautes écoles.

Cette dernière partie sert donc à la fois à tirer différentes conclusions de l'analyse du processus de réforme et à fournir quelques pistes de réflexion afin d'alimenter la suite des discussions consacrées à l'évolution future de la formation des enseignantes et enseignants.

Premièrement | Quel est donc l'avancement des processus décrits dans la partie 4.3.2? La **tertiarisation** est pratiquement terminée: à part dans le canton de Thurgovie, où la formation des enseignantes et enseignants peut encore en partie s'effectuer au degré secondaire II, la possession d'un titre de fin d'études secondaires II est partout exigée comme condition *sine qua non*. Reste que les hautes écoles pédagogiques sont loin d'avoir des conditions d'admission harmonisées (cf. ci-après).

L'**académisation** est formellement achevée: la formation des enseignantes et enseignants se fait dans des hautes écoles. Reste qu'il y a d'une part toujours des réserves politiques dans les milieux éducatifs et corporatistes quant à la nécessité de former dans les hautes écoles toutes les catégories d'enseignantes et enseignants et que, d'autre part, une partie du corps professoral n'a pas encore acquis les qualifications formelles voulues ou assimilé son appartenance à l'enseignement supérieur. Sur le plan de la comparaison internationale, on peut en outre se poser la question de la typologie véritable des hautes écoles pédagogiques. A quelques exceptions près, les institutions universitaires spécialement dédiées à la formation des enseignantes et enseignants avaient un caractère transitoire dans la réforme institutionnelle de ces 50 dernières années. La légitimité d'un type de haute école à part entière pour ce domaine de formation pourrait bien être remise à plat dans le cadre de la future coordination des hautes écoles. Les filières aboutissent aux titres académiques que sont le bachelor et le master. Quant à la possibilité de décerner des doctorats et des habilitations, elle pourrait bien encore faire débat ces prochaines années en politique de l'éducation.

La **scientificisation** a commencé, mais elle n'en est qu'à ses débuts au regard de l'unité entre enseignement et recherche. La formation des enseignantes et enseignants est encore très loin du but si l'on veut qu'elle contribue au premier plan à la production de connaissances dans son propre domaine scientifique et qu'elle ne soit pas uniquement spécialisée dans le transfert de savoirs. La scientificité est essentiellement liée au développement du personnel des hautes écoles pédagogiques. Par comparaison avec les autres orientations des hautes écoles spécialisées (OFS

2009), le faible investissement de ressources dans le secteur de la recherche est en effet fortement corrélé à un corps intermédiaire faiblement développé. Il faudrait par conséquent combiner étroitement une accentuation de l'axe de la recherche et la mise sur pied d'un corps intermédiaire.

L'**autonomisation** est pratiquement achevée du point de vue formel. Les hautes écoles pédagogiques disposent en règle générale d'une autonomie bien plus large que ce n'était le cas avant la réforme en matière de ressources humaines, de finances, d'organisation et de programmes d'études. Reste que cette autonomie est précaire: les départements cantonaux de l'instruction publique veulent conserver leur influence sur la formation des enseignantes et enseignants, notamment parce que le secteur public détient pratiquement le monopole de l'emploi dans l'enseignement; les associations professionnelles articulent leurs attentes relatives à la formation; et les hautes écoles pédagogiques elles-mêmes sont non seulement confrontées aux attentes de la profession et de l'administration, mais elles doivent encore satisfaire aux exigences inhérentes à leur statut de hautes écoles, de surcroît dans un contexte politique en pleine mutation (cf. ci-après). L'autonomie des hautes écoles pédagogiques n'est donc pas à l'abri.

Le **processus de concentration et d'intégration** est bien avancé. Dans l'histoire de la formation des enseignantes et enseignants, il n'y a jamais eu autant d'institutions dissoutes en si peu de temps que ces dix dernières années. Reste que les tendances à un statu quo institutionnel sont bien souvent venues se joindre à des intérêts cantonaux et régionaux en termes d'implantation, conduisant au maintien de certaines institutions qui, une fois de plus, ont dû légitimer leur existence face aux conditions imposées par une politique des hautes écoles coordonnée au niveau national, par des systèmes d'accréditation basés sur des indicateurs et par l'étroitesse des ressources. Sous l'effet du processus d'intégration, les hautes écoles pédagogiques seront cependant fondamentalement mieux à même de réagir à l'avenir aux enjeux de l'enseignement et aux attentes en matière de professionnalisation.

Une harmonisation de la formation des enseignantes et enseignants a été réalisée sur des points essentiels. On le doit notamment aux procédures de reconnaissance des diplômes, qui ont non seulement contribué à imposer des normes minimales, mais ont également motivé les institutions à se positionner en tant que hautes écoles. Deux aspects méritent encore principalement une harmonisation: si l'on veut offrir un choix équitable du lieu d'études, il faut uniformiser les conditions d'accès de même que les catégories d'enseignantes et enseignants, ce dernier point étant également essentiel pour la reconnaissance nationale des diplômes.

Deuxièmement | Si l'on considère les sous-processus de la réforme du point de vue de l'avancée réalisée par chacun d'entre eux, on obtient un bilan globalement positif. Reste qu'il s'en dégage également quelques **desiderata** tout à fait clairs. Voici les principaux d'entre eux, très brièvement présentés[33]:

- Il faudra abandonner les derniers éléments non encore tertiarisés de la formation des enseignantes et enseignants pour préserver la logique du système et permettre aux formations de niveau haute école d'être bien acceptées par le public.
- Les conditions d'admission et les catégories de diplômes devront être harmonisées si l'on veut d'une part délivrer des diplômes reconnus à l'échelon national et, d'autre part, éviter que le libre choix des études ne soit qu'une vaste plaisanterie.
- L'harmonisation de la formation des enseignantes et enseignants se limite pour l'instant dans une large mesure à des caractéristiques

33 **Un certain nombre de ces desiderata ont dans l'intervalle été constatés dans le *Rapport consécutif au Masterplan HEP* (Groupe de travail Masterplan HEP 2008)**

structurelles. Il n'y a pas à ce jour de représentation commune de ce que doit contenir la formation.

- Il faut renforcer à long terme l'axe de la scientificité et de la recherche de manière à intensifier la production de connaissances dans les hautes écoles pédagogiques. Ceci présuppose en l'occurrence de bien concevoir la relation entre enseignement et recherche, d'avoir une stratégie de développement du personnel déclinée sur le long terme et d'accélérer la mise sur pied d'un corps intermédiaire.
- Dans le même contexte, la structure du corps professoral engagé dans la formation des enseignantes et enseignants devrait se rapprocher de celle de l'enseignement supérieur. La seule manière pour les hautes écoles pédagogiques de surmonter les problèmes de ressources auxquels elles vont être confrontées si elles veulent soutenir la comparaison avec les autres types de haute école, c'est de redistribuer les tâches entre différentes catégories de personnel.
- A moyen terme, la politique devra traiter la question du master pour toutes les catégories d'enseignantes et enseignants, ne serait-ce que pour des raisons de compatibilité internationale des cursus.
- Le droit de décerner des doctorats et des habilitations ne devrait pas demeurer éternellement un tabou pour les hautes écoles pédagogiques – en admettant qu'elles subsistent en tant que type de haute école à part entière (cf. ci-après). Mais des questions se posent quant au moment opportun de son introduction et quant aux disciplines qui pourraient être concernées. Le doctorat et l'habilitation sont des titres académiques qui attestent les résultats de la recherche et présupposent parfois une spécialisation disciplinaire. Or la plupart des filières de formation à l'enseignement ont justement pour trait caractéristique un faible degré de spécialisation. Il semble par conséquent préférable d'autoriser les programmes de doctorat essentiellement pour les branches non couvertes par les possibilités offertes dans les autres hautes écoles: c'est-à-dire principalement pour la didactique des disciplines.
- Ce droit présuppose en outre qu'il y ait au sein de la haute école un nombre suffisant de docteurs et de titulaires d'une habilitation à même d'évaluer et de garantir la qualité scientifique des doctorats et habilitations présentés. Il est clair que ce nombre suffisant n'est pas atteint dans plusieurs hautes écoles pédagogiques.
- La réunion de la formation initiale et de la formation continue dans le cadre institutionnel des hautes écoles pédagogiques est encore trop peu exploitée. Les problèmes essentiels de la profession enseignante se déclineront sur toute la carrière; la formation initiale ne représente en l'occurrence qu'un bref moment.
- Le processus de concentration n'est pas terminé. Plusieurs institutions de formation et plusieurs filières ont encore une masse «sous-critique». Il faudra sans doute encore une certaine épuration si l'on veut donner une dimension nationale au paysage de l'enseignement supérieur.
- L'organisation décentralisée des hautes écoles complique la formation, empêche les synergies judicieuses et exige une grande mobilité du corps professoral. C'est une raison supplémentaire d'accélérer le processus de concentration des sites d'implantation.
- Les hautes écoles dédiées à une seule branche sont – dans l'évolution historique et en comparaison internationale – davantage des solutions transitoires que des formes stables. La question de l'intégration des hautes écoles pédagogiques aux hautes écoles spécialisées ou aux universités mérite par conséquent d'être posée à terme.

Troisièmement | L'un des résultats essentiels issus des réformes des institutions de formation des enseignantes et enseignantes entreprises depuis 1990 réside dans le fait que ces institutions ne s'inscrivent plus uniquement dans un système éducatif cantonal autonome: elles sont non seulement tenues désormais de respecter les paramètres de la reconnaissance nationale des diplômes, mais elles sont de plus devenues parties intégrantes du paysage suisse des hautes écoles (cf. Message LAHE 2009, p. 11ss), même si leur financement est exclusivement (à quel-

ques exceptions près[34]) du ressort des cantons[35]. A quelles conséquences doit-on s'attendre si la nouvelle *Loi fédérale sur l'aide aux hautes écoles et la coordination dans le domaine des hautes écoles (LAHE)*, qui passera sous peu devant les Chambres fédérales, entre en vigueur dans la teneur du projet actuel?[36]

L'une des conséquences non négligeables pourrait bien être que les hautes écoles pédagogiques se retrouveront en situation de comparaison directe avec les hautes écoles spécialisées et avec les universités. Il sera dès lors plus difficile de mettre l'accent sur le statut particulier des hautes écoles pédagogiques. L'accréditation institutionnelle prévue dans la LAHE se référera sans doute à des critères et à des standards relativement généraux et acceptés à l'échelle internationale. Et parmi les critères à peu près mesurables figureront probablement les performances en matière de recherche et les qualifications du personnel employé par les hautes écoles, deux domaines qui nécessitent de manière générale encore une certaine évolution dans les hautes écoles pédagogiques (besoin, il est vrai, plus ou moins marqué selon l'institution).

A moyen terme, cette coordination devrait conduire à l'établissement de principes de financement homogènes, qui pourraient mettre en péril les hautes écoles pédagogiques et leurs filières parfois onéreuses. Etant donné que l'on ne saurait changer d'un jour à l'autre la structure des ressources humaines d'une haute école, les hautes écoles pédagogiques devraient concevoir des stratégies à longue échéance afin d'être prêtes à affronter cette situation qui n'a rien d'invraisemblable.

Outre l'accréditation des institutions, la LAHE prévoit également une accréditation des filières qui se référera à des standards internationaux. Que ce soit lors des débats politiques sur la LAHE ou lors des discussions relatives à son application, il faudra décider si les procédures d'accréditation relatives à la formation des enseignantes et enseignants seront toujours effectuées par la CDIP ou par une agence d'accréditation désignée pour le faire. Du point de vue de la confiance de l'opinion publique à l'égard de la formation des enseignantes et enseignants, il vaudrait mieux éviter à cette dernière un statut spécial, mais du point de vue des cantons, qui détiennent ici le monopole de l'emploi, on peut comprendre que la CDIP, maintenant que la première reconnaissance des filières est pour ainsi dire achevée, aimerait bien conserver ce moyen d'exercer une influence sur la formation des enseignantes et enseignants.

Quelle que soit l'interprétation détaillée qui sera donnée à la loi sur l'aide aux hautes écoles et la coordination dans le domaine des hautes écoles, elle influencera de manière déterminante la manière dont les hautes écoles pédagogiques poursuivront leur évolution. Et qu'elle accorde la priorité aux critères de la scientificité et de la conformité à la typologie de l'enseignement supérieur plutôt qu'à l'étroitesse des liens avec les systèmes scolaires cantonaux, la formation des enseignantes et enseignants n'aura pas forcément à en pâtir.

Bibliographie

Ambühl, H. (2000). Notwendigkeiten und Möglichkeiten föderalistischen Zusammenwirkens. Zu staatsrechtlichen und bildungspolitischen Aspekten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In H.-R. Schärer (Ed.), *Lehrerbildung im Wandel: Grundlagen – Ansprüche – Impulse* (p. 35–67). Aarau: Sauerländer.

34 Notamment: formation pour l'enseignement dans les écoles professionnelles, certains éléments de la formation pour l'enseignement du sport et de l'éducation physique, certains éléments de la formation pour le gymnase.

35 Dans l'optique d'un espace suisse de l'enseignement supérieur coordonné, le fait que les hautes écoles pédagogiques soient exclues de l'aide aux hautes écoles allouée par la Confédération ne se justifie à vrai dire pas.

36 Certains points du texte de la loi font l'objet de controverses avant les débats, notamment la relation entre autonomie et coordination des hautes écoles. Mais l'orientation fondamentale (application des nouveaux articles constitutionnels sur l'éducation) n'est pas contestée.

Arnet, M. (1989). Schweizerische Bildungspolitik – wohin? Eine Standortbestimmung mit Blick auf zukünftige Aufgaben. *Neue Zürcher Zeitung* (273), 23.11.1989, 85.

Arnet, M. (1990a). Perspektiven der schweizerischen Bildungspolitik. *Forum Pädagogik, 3,* 171–175.

Arnet, M. (1990b). Freier Binnenmarkt Europa – Was heisst das für unser Bildungssystem? *Schweizer Schule, 77* (7/8), 3–9.

Badertscher, H., Criblez, L., Wälchli, St., Weissleder, M. & Vauthier, E. (1993). *Manuel de la formation de base des enseignantes et enseignants en Suisse. Structures, conditions, habilitations à enseigner*. Berne: CDIP.

Bauder, T. & Osterwalder, F. (Ed.) (2008). *75 Jahre eidgenössisches Berufsbildungsgesetz. Politische, pädagogische, ökonomische Perspektiven*. Berne: hep.

Baumann, J. (1993). Die Regelungen für die Unterrichtsberufe in der Europäischen Gemeinschaft und die diesbezüglichen Reformbestrebungen in der Schweiz. *Beiträge zur Lehrerbildung, 11*, 21–34.

Bigler-Eggenberger, M. (1997). *Rechtsgutachten zur Frage einer Ausgrenzung von Kindergartenlehrkräften bei der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in der deutschen Schweiz*. Lausanne: s.n. [polycopié].

Bloch, A. (2007). *Priester der Volksbildung. Der Professionalisierungsprozess der Zürcher Volksschullehrkräfte zwischen 1770 und 1914*. Zurich: Chronos.

Bloch, E. (1935). *Erbschaft dieser Zeit*. Zurich: Oprecht & Helbling.

Brühl, N. (1992). *Die Bildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft unter Berücksichtigung der Auswirkungen auf die Schweiz*. Zurich/Berne: Schulthess/Stämpfli.

Brühlmeier, A. (1996). Hätte Pestalozzi Freude am Systemwechsel in der Lehrerbildung? *Schulpraxis, 83* (3), 34–35.

Bucher, B. & Nicolet, M. (2003). *Profession enseignante – lignes directrices*. Berne: CDIP (= Etudes + rapports 18B).

Campana, S. & Criblez, L. (2007). Bâle: Débuts précoces et prometteurs, externalisation et déclin (1870–1950). In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées* (p. 85–104). Berne: Lang.

CDIP [Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique] (1983). *La formation des maîtres de l'enseignement secondaire inférieur. Réflexions prospectives en vue d'améliorer et de coordonner la formation des maîtres en Suisse.* Berne: Haupt.

CDIP (1989). *La formation des enseignants du degré secondaire II.* Berne: CDIP (= Etudes + rapports 3).

CDIP (1990). *Recommandations des 25/26 octobre 1990 relatives à la reconnaissance réciproque des diplômes cantonaux des enseignants* Berne/Zurich: s.n. [polycopié].

CDIP (1993a). *Accord intercantonal du 18 février 1993 sur la reconnaissance des diplômes de fin d'études.* Berne: CDIP [disponible à l'adresse: http://www.edk.ch/dyn/11703.php; recherche effectuée en août 2009].

CDIP (1993b). *Thèses relatives à la promotion des hautes écoles pédagogiques*. Berne: CDIP (= Dossier 24).

CDIP (1995). *Un corps enseignant semi-généraliste*. Berne: CDIP (= Dossier 32).

COHEP [Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques] (2008). *Regards sur la recherche actuelle*. Berne: COHEP [disponible à l'adresse: http://www.cohep.ch/fileadmin/user_upload/default/Dateien/03_Pu-

blikationen/04_Dokumente/2008/2008_Forschungsbroschuere.pdf; recherche effectuée en août 2009).

Comité pour la liberté en matière de formation des enseignants (1996). *Contre le centralisme et l'uniformisation en matière de formation des enseignants. Pétition.* Lucerne: s.n.

Comité pour la liberté en matière de formation des enseignants (1997). Kurzbericht des Komitees für Freiheit in der Lehrerbildung zu ihrer Petition «Gegen Gleichschaltung und Zentralismus in der Lehrerbildung». *Jahresbericht der freien katholischen Schulen St. Michael Zug*, 1996/97, 14–27.

Commission d'experts pour l'enseignement secondaire de demain (1972). *Mittelschule von morgen. Bericht.* Frauenfeld: Huber.

Conférence des directeurs de l'instruction publique de Suisse centrale (1995). *Rahmenkonzept für die gemeinsame Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Innerschweiz. Bericht der Projektgruppe mit einer Wegleitung der IEDK*. Ebikon: ZBS.

Conseil suisse de la science (1981). Stellungnahme des Schweizerischen Wissenschaftsrates betreffend das Anerkennungsgesuch der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (zuhanden der Schweizerischen Hochschulkonferenz). *Wissenschaftspolitik, 10*, 206–212.

Criblez, L. (1990). EG '92 und der Bildungsartikel in der Schweizer Bundesverfassung. Plädoyer für eine Neugestaltung der schweizerischen Bildungspolitik. *Schweizer Schule, (11)*, 3–13.

Criblez, L. (1994). Lehrerbildung in der Schweiz: Vielfalt ohne Koordination? *Bildungsforschung und Bildungspraxis, 16*, 139–160.

Criblez, L. (1998). Lehrerbildung zwischen Wissenschaftsaspiration und Wissenschaftskritik. *Beiträge zur Lehrerbildung, 16*, 177–195.

Criblez, L. (2000). Das Lehrerseminar – Zur Entwicklung eines Lehrerbildungskonzeptes. In L. Criblez, R. Hofstetter & D. Périsset Bagnoud (Ed.), *La formation des enseignant(e)s primaires – Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen* (p. 299–338). Berne: Lang.

Criblez, L. (2001). Bildungsexpansion durch Systemdifferenzierung – am Beispiel der Sekundarstufe II in den 1960er- und 1970er-Jahren. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 23*, 95–118.

Criblez, L. (2002a). *Lehrerbildungsreform, Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft. Entwicklungen in der deutschsprachigen Schweiz seit 1960.* Habilitationsschrift. Zurich: Universität Zürich [polycopié].

Criblez, L. (2002b). Das Lehrerseminar im Kanton Bern – Anfang, Entwicklung und Ende eines Lehrerbildungskonzeptes, am Beispiel des Staatsseminars 1830–2000. In C. Crotti & J. Oelkers (Ed.), *Ein langer Weg – Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte von 1798 bis 2002* (p. 75–118). Berne: BLMV.

Criblez, L. (2007a). Bildungsföderalismus und Schulkoordination: konfligierende Prinzipien der Schulpolitik in der Schweiz. In R. Casale & R. Horlacher (Ed.), *Bildung und Öffentlichkeit. Jürgen Oelkers zum 60. Geburtstag* (p. 262–276). Weinheim/Bâle: Beltz.

Criblez, L. (2007b). Allgemeine Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder: vom Verschwinden des Reflexionskerns durch Kompetenzorientierung. *Beiträge zur Lehrerbildung, 25* (3), 295–305.

Criblez, L. (2008). Die neue Bildungsverfassung und die Harmonisierung des Bildungswesens. In L. Criblez (Ed.), *Bildungsraum Schweiz – Geschichte und aktuelle Problemlagen* (277–300). Berne: Haupt.

Criblez, L. (2009). Direkte Demokratie im Bildungsbereich – demokratische Kontrolle der Bildungspolitik oder Innovationshindernis? In J. Oelkers &

B. Grubenmann (Ed.), *Das Soziale in der Pädagogik* (p. 34–52). Bad Heilbronn: Klinkhardt.

Criblez, L. & Reusser, K. (2001). *Gesamtkonzeption Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Bern. Eine Aussenbetrachtung im Auftrag der Geschäftsprüfungskommission des Grossen Rates des Kantons Bern*. Zurich: Pädagogisches Institut.

Département de l'instruction publique et de la culture du canton de Lucerne (1995). *Rahmenkonzept für die Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Luzern.* Lucerne: Erziehungs- und Kulturdepartement.

Diebold, M. (2000). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Zentralschweiz – Eine Herausforderung für das regionale Selbstverständnis. In L. Criblez, R. Hofstetter & D. Périsset Bagnoud (Ed.), *La formation des enseignant(e)s primaires – Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen* (p. 203–238). Berne: Lang.

Dubs, R. (2005). *Gutachten zu Fragen der schweizerischen Berufsbildung*. Berne: hep.

ECH (1993). Lehrerin/Lehrer sein. LCH-Berufsleitbild. s.l.: s.n.

ECH (1999). LCH-Standesregeln. s.l.: s.n.

Frey, K. et al. (1969a). *Die Lehrerbildung in der Schweiz. Eine analytische Darstellung der 52 Lehrerbildungsanstalten in Hinsicht auf ihre Reform*. Weinheim/Berlin/Bâle: Beltz.

Frey, K. et al. (1969b). *Der Ausbildungsgang der Lehrer. Eine Modellanalyse des Unterrichts in den 52 Lehrerbildungsanstalten zum Zwecke der Curriculumreform.* Weinheim/Berlin/Bâle: Beltz.

Gehrig, H. (Ed.) (1970). *Die Pädagogischen Disziplinen in der Lehrerbildung. Pädagogik – Psychologie – Didaktik*. Bâle: Beltz.

Goetschel, L. (2008). Die Einführung der Personenfreizügigkeit durch die Schweiz. In G. Kreis (Ed.), *Schweiz – Europa: wie weiter?* (p. 135–155). Zurich: NZZ.

Grand Conseil bernois (1990). Arrêté du Grand Conseil du 14 août 1990 fixant les principes de la conception globale de la formation des enseignants. *Bulletin des lois, décrets et ordonnances du canton de Berne*, 358–361. [RSB 430.103.12]

Gretler, A. (1990). Europa und Bildung. Nehmen wir die Herausforderung an. *Schweizer Schule*, *77* (7/8), 17–29.

Gretler, A. (2000). Die schweizerische Bildungsforschung der Nachkriegszeit im Spiegel ihrer Institutionen und ihrer Themen – von der Geschichte zu aktuellen Fragestellungen. Schweizerische *Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 22*, 111–144.

Gretler, A., Grossenbacher, S. & Schärer, M. (1998). Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Bestandesaufnahme. *Beiträge zur Lehrerbildung, 16*, 57–68.

Groupe ad hoc sur les écoles du degré diplôme (1983). *Ecoles du degrés diplôme (EDD): Etat de leur développement*. Genève: CDIP (= bulletin d'information 37).

Groupe de travail Masterplan HEP (2008). *Rapport du 13 août 2008 consécutif au Masterplan Hautes écoles pédagogiques. Etabli sur mandat de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.* Berne: CDIP/IDES [disponible à l'adresse: http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/mpph_f.pdf; recherche effectuée en août 2009].

Herbst, M., Latzel, G. & Lutz, L. (Ed.) (1997). *Wandel im tertiären Bildungssektor. Zur Position der Schweiz im internationalen Vergleich*. Zurich: vdf.

Hochstrasser, U. (1990). Bildungswesen. In D. Schindler et al. (Ed.), *Die Europaverträglichkeit des schweizerischen Rechts* (p. 95–120). Zurich: Schulthess.

Hofstetter, R. (2007). Genève: de la pédagogie comme science morale aux sciences de l'éducation. Le déploiement d'un champ (pluri)disciplinaire (1890–1950). In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées* (p. 105–134). Berne: Lang.

Jenzer, C., Strittmatter, A. & Weiss, J. (Red.). (1978). *Schulkoordination über Lehrplanreform*. Frauenfeld: Huber (=Bildungspolitik 63/65).

Kreis, G. (Ed.) (2008). *Schweiz – Europa: wie weiter? Kontrollierte Personenfreizügigkeit*. Zurich: NZZ.

Larcher Klee, S. & Sieber, P. (2007). Wissen und Wissensproduktion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In W. Bircher, S. Larcher Klee, M. Schmid & P. Sieber (Ed.), *Der Weg zur Pädagogischen Hochschule Zürich* (p. 101–110). Zurich: Pestalozzianum.

Lehmann, L. (2006). *Harmonisation des habilitations à enseigner dans le domaine des disciplines et des degrés d'enseignement. Expertise du 26 novembre 2006 effectuée sur mandat de la commission Formation de la Conférence suisse des recteurs des hautes écoles pédagogiques* (COHEP). Aarau: PH FHNW [disponible à l'adresse: http://www.cohep.ch/fileadmin/user_upload/default/Dateien/03_Publikationen/04_Dokumente/2006_Bericht_Harmonisierung_de.pdf; recherche effectuée en août 2009].

Lehmann, L., Criblez, L., Guldimann, T., Fuchs, W. & Périsset Bagnoud, D. (2007). *Les formations à l'enseignement en Suisse*. Aarau: CSRE.

Loi fédérale sur les HES (1995). Loi fédérale du 6 octobre 1995 sur les hautes écoles spécialisées (LHES). *Recueil systématique du droit fédéral* 414.71 [disponible à l'adresse: http://www.admin.ch/ch/f/rs/4/414.71.fr.pdf; recherche effectuée en août 2009].

LSE BE (1993). Loi du 20 janvier 1993 sur le statut du personnel enseignant (LSE). *Feuille officielle scolaire du canton de Berne*, (12), 4–12.

Lussi, V. (2007). D'une section de pédagogie académique à une discrète présence universitaire à Neuchâtel (1866–1953). In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19e – première moitié du 20e siècle* (p. 188–192). Berne: Lang.

Lussi, V. & Criblez, L. (2007). Sciences de l'éducation et inscriptions universitaires des formations à l'enseignement: Conditionnements réciproques. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19e – première moitié du 20e siècle* (p. 231–264). Berne: Lang.

Message EEE (1992). *Message du 18 mai 1992 relatif à l'approbation de l'Accord sur l'Espace économique européen*. Berne: OFCIM.

Message HES (1994). *Message du 30 mai 1994 relatif à la loi fédérale sur les hautes écoles spécialisées (LHES)*. Berne: OFCIM.

Message LAHE (2009). Message relatif à la loi sur l'aide aux hautes écoles et la coordination dans le domaine des hautes écoles (LAHE). *Feuille fédérale, 161*, 4697–4728 [disponible à l'adresse: http://www.admin.ch/ch/f/ff/2009/4067.pdf; recherche effectuée en août 2009].

Metz, P. (2000). Bildungspolitik und Lehrerbildung: Historische Problemlagen und ihre Lösungen im Aargau. In L. Criblez, R. Hofstetter & D. Périsset Bagnoud (Ed.), *La formation des enseignant(e)s primaires – Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen – Geschichte und aktuelle Reformen* (p. 75–102). Berne: Lang.

Müller, F. et al. (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Hitzkirch: Comenius.

OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) (1991). *Examens des politiques nationales d'éducation. Suisse*. Paris: OCDE.

Oertle Bürki, C. (2008). *Fachhochschulen Gesundheit in der Schweiz. Konzeption und Aufbau im Umfeld der allgemeinen Fachhochschulentwicklung*. Berne: Lang.

OFIAMT [Office fédéral de l'industrie, des arts et métiers et du travail] (1991). *Die Stellung der Höheren Fachschulen im nationalen Bildungsangebot*. s.l.: s.n. [polycopié].

OFS [Office fédéral de la statistique] (1994). *La formation professionnelle supérieure en Suisse. L'offre en matière de formation professionnelle du degré tertiaire non universitaire*. Berne: OFS.

OFS (2009). *Personnel des hautes écoles spécialisées 2007*. Neuchâtel: OFS.

Oser, F. & Oelkers, J. (Ed.) (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur/Zürich: Rüegger.

Pätzmann, M. (2005). *Die Fachhochschulen in der schweizerischen Hochschullandschaft*. Berne: publication à compte d'auteur (= Diss. Uni Zurich).

Plotke, H. (1991). *Gegenseitige Anerkennung von Diplomen und Berufserfahrung in der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft und Auswirkungen auf die Schweiz*. Bâle: Helbing & Lichtenhahn.

Plotke, H. (2003). *Schweizerisches Schulrecht.* Berne: Haupt.

Règlement de reconnaissance de la maturité (1995). Ordonnance du Conseil fédéral du 15 février 1995 / Règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (règlement de reconnaissance de la maturité, RRM) du 16 janvier 1995 [disponible à l'adresse: http://www.edk.ch/dyn/11703.php; recherche effectuée en août 2009].

Rickenbacher, I. (1985). Von der Gleichwertigkeit zum Eintopf? Anmerkungen zur Gleichwertigkeit der beiden Wege zum Primarlehrer und zum Legitimationsdruck der Seminare vor den Gymnasien. *Beiträge zur Lehrerbildung, 3*, 35–37.

Scherr, I.Th. (1870). *Zuschrift und Antwort. Zwei Briefe über politische und pädagogische Stimmungen und Meinungen im Kanton Zürich 1869*. Zurich: Herzog.

Schmid, Ch. (2008). Ausbildung für Primarlehrkräfte. Über den seminaristischen Weg zum Hochschulstudium. In D. Tröhler & U. Hardegger (Ed.), *Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule* (p. 123–141). Zurich: NZZ.

Späni, M. (2008). Der Bund und die Berufsbildung – von der «verfassungswidrigen Praxis» zum kooperativen Monopol. In L. Criblez (Ed.), *Bildungsraum Schweiz* (p. 183–218). Berne: Haupt.

Strittmatter, A. (1985). War die Lehrerbildung von morgen eine Lehrerbildung von heute abend? Bemerkungen zum Prospektivcharakter des Expertenberichts von 1975. *Beiträge zur Lehrerbildung, 3*, 29–32.

Vogel, Ch. (2006). *Recherche et développement au sein des hautes écoles pédagogiques et des établissements universitaires de formation des enseignants. Etat de la situation et tendances en 2005. Rapport final.* Berne: COHEP [disponible à l'adresse: http://www.cohep.ch/fileadmin/user_upload/default/Dateien/03_Publikationen/04_Dokumente/2006/2006_Forschungsbericht_fr.pdf; recherche effectuée en août 2009].

Wyss, H. (1996). Lehrerbildungsreform im Gegenwind. *Beiträge zur Lehrerbildung, 14*, 210–218.

Zbinden, M. (1990). *Der «acquis communautaire» im Bildungsbereich und die Schweiz*. Berne: s.n.

Zosso, B. (2006). *Gleichwertig und gleichartig? Eine vergleichende Untersuchung der Entstehung der Fachhochschulen in der Schweiz*. Lausanne: IDHEAP.

5 DEUX EXEMPLES DE CAS DE LA MISE SUR PIED DES HAUTES ÉCOLES PÉDAGOGIQUES

5.1 Le cas de la Haute école pédagogique de Suisse centrale: résumé de l'exposé

Michael Zutavern

«Un exemple de cas» – le titre n'est pas sans danger: nous ne saurions ni nous considérer comme un «cas» (à problème?) ni prétendre à l'exemplarité. Le développement de la Haute école pédagogique de Suisse centrale (PHZ) se distingue plutôt par la continuité de son processus de croissance et de différenciation, ce qui n'a rien de spectaculaire. Toutefois, au-delà de cette apparente progression tranquille, le travail de mise sur pied témoigne également des antagonismes qu'il a fallu surmonter par la persévérance et la recherche de solutions constructives, et qui l'influencent toujours.

La PHZ est le fruit d'un concordat régional entre les six cantons de Suisse centrale. Elle a trois sites de formation: Zoug (200 étudiants), Goldau (150) et Lucerne (1000). Ils proposent tous trois les filières Ecole enfantine / cycle élémentaire (enfantine et 1re/2e primaire) et Degré primaire (1re–6e années), tandis que le site de Lucerne est le seul à offrir la possibilité de se former pour le degré secondaire I et dans le domaine de la pédagogie spécialisée. La PHZ est active dans certains cantons pour la formation continue des enseignantes et enseignants et en tant que prestataire de services. La recherche est organisée en cinq instituts.

La phase de conception de la PHZ a duré jusqu'en 2003, date de son lancement. L'étape de mise sur pied s'est achevée en 2006/2007, avec l'octroi des premiers diplômes et l'entrée dans la profession de leurs titulaires. La troisième phase, la phase actuelle, est celle des consolidations et des opérations stratégiques devant conduire à la quatrième étape: la PHZ de demain. Ces quatre phases ne sont toutefois pas clairement séparées. Selon le point de vue adopté et le domaine de prestation considéré, on peut noter des chevauchements, des retards, voire de l'avance.

La dynamique de la mise sur pied doit la clarté de son orientation à une culture de l'expertise et du partage des tâches. Des groupes de spécialistes conçoivent les offres en se référant à un modèle de compétences. Des conférences interdisciplinaires endossent la responsabilité des filières. L'administration agit en fonction du soutien à apporter à la réalisation des objectifs centraux. Ces derniers resteront la pierre angulaire du développement de la PHZ.

Quatre sphères d'influence se sont toutefois cristallisées tout au long de ces quatre phases. Elles incarnent les antagonismes qu'il faudra tout particulièrement veiller à surmonter:

a. Le pilotage politique

L'orientation stratégique de la PHZ est déterminée par des modalités qui diffèrent et qui sont en partie antinomiques: les exigences de la CDIP en matière de reconnaissance, qui relèvent d'une politique des hautes écoles dictée par le processus de Bologne, le fait de dépendre d'un concordat attendant spécifiquement de la HEP qu'elle réponde par des initiatives régionales aux demandes pas toujours compatibles formulées en même temps par les cantons, et enfin les attentes des acteurs du secteur de l'administration et du milieu scolaire. Cette constellation crée un antagonisme exacerbé entre dépendances et autonomie.

b. Le quadruple mandat de prestations

Sur le plan interne, les collaborateurs et collaboratrices de la haute école doivent satisfaire simultanément à différents standards: on leur demande par exemple de produire de la recherche afin d'alimenter le discours scientifique, tout autant que d'être sensibles aux problèmes actuels de la vie scolaire auxquels la formation ini-

tiale doit préparer et que la formation continue doit traiter. Cette double professionnalité, à la fois scientifique et pratique, caractérise le second antagonisme.

c. Les ressources

Un financement fluctuant au gré des effectifs estudiantins et des crédits ECTS octroyés, des conventions de prestation claires, précises et correctes mais qui exigent des décomptes horaires astreignants et restrictifs, des frais généraux à limiter mais sans noyer dans le même temps le personnel scientifique sous des tâches administratives: ce ne sont là que quelques exemples de l'antagonisme entre quantités et recherche de la qualité qui s'exprime dans le domaine des ressources.

d. L'opinion publique

Et pour terminer: l'opinion publique passe comme toujours d'un extrême à l'autre. A la douleur de voir disparaître les écoles normales, soi-disant démantelées par une «suracadémisation» inappropriée des HEP, succède sans transition la critique d'une prétendue inconsistance des résultats de recherche et du fait que les standards scientifiques ne seraient pas encore atteints. L'antagonisme qui oppose le regard sur soi-même à celui porté par les autres est manifeste. Car la confiance en soi et la conscience de la qualité d'une formation du corps enseignant professionnelle, bien qu'acquises sur le plan interne, se retrouvent pour l'instant encore rarement dans les nuances des points de vue externes.

5.2 Le cas de la mise en œuvre de la Haute école pédagogique vaudoise

Cyril Petitpierre

Le Grand Conseil du canton de Vaud, autorité législative, vient tout juste d'adopter une nouvelle loi sur la Haute école pédagogique vaudoise le 12 décembre 2007. Celle-ci est résolument tournée vers l'avenir et donne à la HEP un potentiel d'évolution tout à fait intéressant, lui conférant un statut et des structures de gouvernance similaires à ceux de l'Université de Lausanne (UNIL), elle-même souvent citée en référence à cet égard. Cette étape, déterminante dans le développement de la HEP vaudoise, marque peut-être également une phase intéressante pour l'ensemble du paysage des HEP suisses, quinze ans après les thèses relatives à la promotion des HEP.

5.2.1 Phase d'émergence 1990–2001

La HEP de 2008 est d'abord le produit d'une longue histoire de la formation des enseignantes et enseignants au plan cantonal, espace exclusif de l'école pendant des décennies. Au fil de l'évolution des attentes sociales et politiques quant à la qualité de l'enseignement, différentes institutions en charge de la formation des enseignantes et enseignants ont vu le jour dans le canton de Vaud: Ecole normale de Lausanne en 1833, Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire en 1959, Ecole normale d'Yverdon en 1963, Ecole normale de Montreux en 1967, Séminaire cantonal de l'enseignement spécialisé en 1972, Centre de perfectionnement vaudois en 1974, Centre de formation complémentaire des maîtres en 1979. L'existence de ces institutions reposait sur la loi scolaire et des décisions gouvernementales.

Ce n'est que durant les années 1980 que le besoin d'ancrer l'existence de la formation des maîtres dans une loi spécifique se fit sentir. Un premier projet de loi sur la formation des maîtres est ainsi soumis en 1991 au Grand Conseil qui refuse d'entrer en matière à ce propos. Le projet est remis sur le métier, alors que dans le même temps le mouvement de création des hautes écoles spécialisées est lancé sous l'impulsion des écoles d'ingénieurs et que la CDIP lance les travaux en vue de créer des hautes écoles pédagogiques. En 1996, un premier avant-projet de loi sur la HEP est soumis à la consultation. Celle-ci montre à l'évidence que ce projet n'est pas encore le bon et doit être retravaillé. Une structure de conduite du projet de loi est alors mise sur pied et confiée à un directeur de gymnase déjà très actif dans le champ des mutations du système de formation, Daniel Noverraz[1]. Les trois années qui suivent

sont consacrées à la préparation d'un nouveau projet, mobilisant plus de deux cents personnes et permettant la création de premiers contacts avec les projets eux aussi en cours d'élaboration dans d'autres cantons. Le 8 mars 2000, après de longs débats, le Grand Conseil adopte la première loi sur la HEP avec de nombreux avis contraires et abstentions.

La loi de 2000 confère à la HEP la mission principale de la formation initiale des maîtresses et maîtres des classes enfantines, primaires, secondaires, gymnasiales, de l'enseignement spécialisé et de certaines catégories de maîtresses et maîtres de la formation professionnelle, ainsi que la formation complémentaire et continue des professionnels de l'enseignement. La loi confie aussi à la haute école un ensemble de missions placées au service de la formation des maîtres et, plus généralement, de l'enseignement vaudois:

- conduire des travaux de recherche et développement en sciences de l'éducation et en didactique, en collaboration avec les universités et les autres institutions de formation des maîtres;
- mettre à disposition des ressources pédagogiques, documentaires et techniques;
- mettre sur pied une formation des formateurs, en collaboration intercantonale et avec les universités.

La nouvelle HEP ouvre ses portes en 2001, résultant de la fusion – échelonnée entre 2001 et 2002 – de onze institutions préexistantes: quatre en charge de formation initiale[2], trois en charge de formation continue ou complémentaire[3], un centre de recherche[4] et trois centres de documentation et de ressources[5].

Avant l'accueil des premiers étudiants, la HEP met sur pied son organisation et engage ses premiers collaborateurs. L'organigramme 2001 illustre à merveille la complexité du champ de contraintes dans lequel cette mise en place se réalise (voir figure 1).

Le processus d'engagement des collaborateurs se révèle lui aussi un jeu de subtil équilibre entre les diverses anciennes institutions et les groupes de pression. Après l'entrée en fonction du directeur et du reste du Conseil de direction entre l'automne 2000 et l'hiver 2001, vient le tour des formateurs au printemps 2001. Les formateurs des anciennes institutions bénéficient d'une charte adoptée par le Conseil d'Etat et leur offrant un certain nombre de garanties salariales, mais ils doivent tous se présenter comme candidats pour être réengagés. 45 postes sont ouverts pour la première rentrée d'août 2001. In fine, dès 2002, la plupart des anciens formateurs sont réengagés. Le personnel administratif et technique est quant à lui automatiquement réengagé.

5.2.2 Phase de lancement 2001–2005

La rentrée de 2001 voit l'ouverture des quatre filières de formation initiale prévues par la loi:

- maître généraliste pour le cycle initial (école enfantine), les cycles primaires 1re–4e et le cycle de transition 5e–6e;

---

1 Ce dernier évoque cette évolution, de manière beaucoup plus développée que nous pouvons le faire ici, dans son récent ouvrage *La formation des enseignants dans le canton de Vaud du XVIe siècle au XXIe siècle*. Yens (VD): Cabédita, 2008.

2 Les écoles normales de Lausanne, d'Yverdon et de Burier/Montreux et le Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire (SPES).

3 Le Centre de perfectionnement et de formation complémentaire (CPF), le Bureau EVM d'organisation de la formation continue (Burofco) et le Séminaire cantonal de l'enseignement spécialisé (SCES).

4 Le Centre vaudois de recherche pédagogique (CVRP).

5 Le Centre de ressources de l'enseignement spécialisé (CERES), le Centre pour l'éducation aux médias et aux TIC (CEMTIC) et la Centrale de documentation scolaire (CDS).

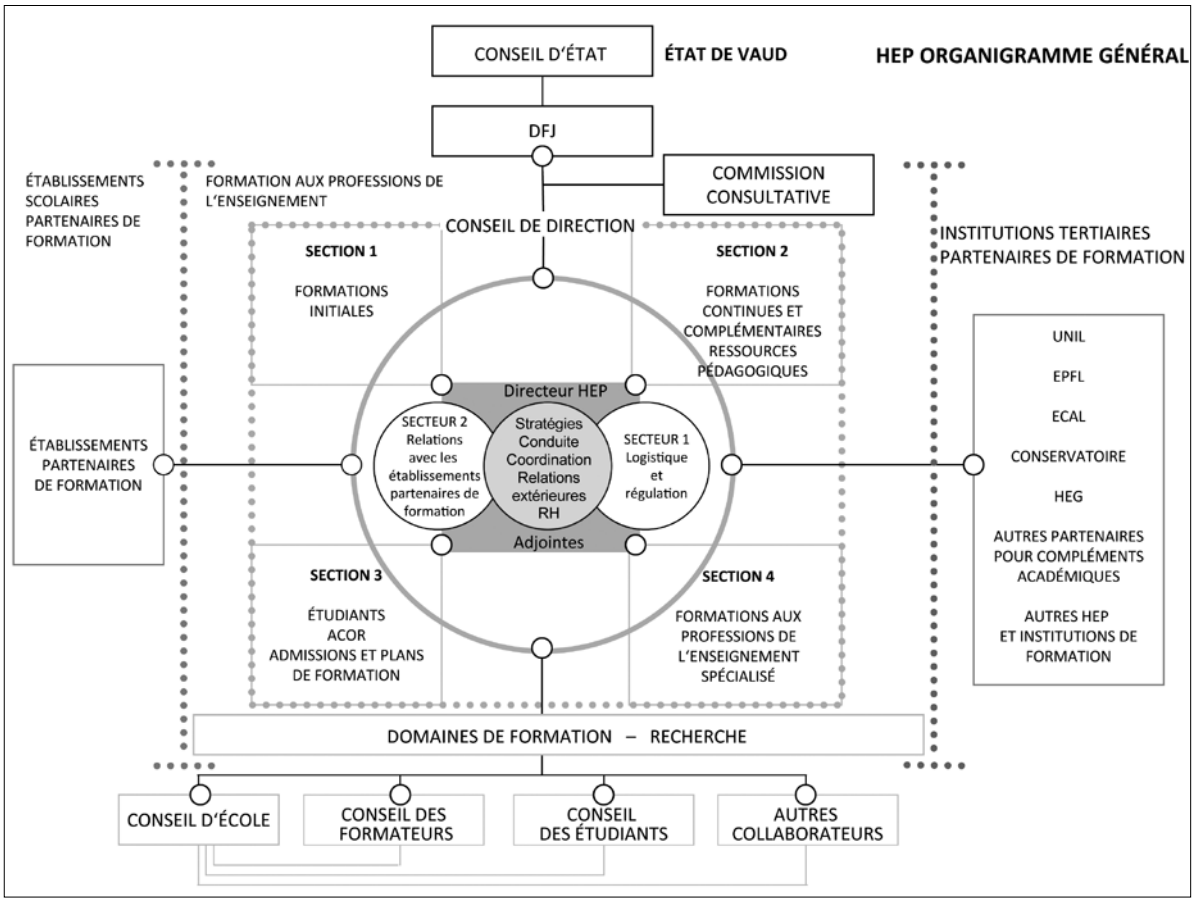

Figure 1 | L'organigramme 2001 de la HEP Vaud.

- maître semi-généraliste pour le cycle de transition 5e–6e, la voie secondaire à options 7e–9e et la voie secondaire générale 7e –9e;
- maître spécialiste pour le cycle de transition 5e–6e, la voie secondaire à options 7e–9e, la voie secondaire générale 7e–9e, la voie secondaire de baccalauréat 7e–9e et l'enseignement secondaire supérieur;
- maître d'une discipline spéciale (arts visuels ou musique).

Ce sont ainsi 130 étudiants qui démarrent leurs études en octobre 2001. L'effectif de la rentrée 2005 (936) témoigne du développement de l'institution. A ce moment-là, elle compte 462 diplômes de formation initiale délivrés, 427 certificats et diplômes de formation complémentaire délivrés, plus de 7000 inscriptions annuelles en formation continue (inscriptions individuelles ou collectives / sur catalogue ou négociées à la demande) et plus de 200 publications réalisées par les formateurs de la HEP.

Le diplôme pour l'enseignement spécialisé a fait l'objet d'une reconnaissance au plan suisse le 16 décembre 2003 et les dossiers de demande de reconnaissance pour les diplômes de formation initiale ont été déposés en été 2002.

Malgré ce dynamisme, l'année 2004 – véritable *annus horribilis* – est marquée par une crise majeure. Celle-ci se caractérise d'abord par de fortes tensions internes, liées pour partie à la difficulté d'intégration des anciennes institutions, mais aussi à d'importants problèmes d'organisation interne et à la difficulté de la HEP à s'imposer tant par rapport à sa ligne hiérarchique que par rapport à ses partenaires. Le climat de travail est ainsi fortement dégradé et les étudiants mettent

en cause la qualité de la formation, ce qui aboutit au préavis négatif des commissions de reconnaissance des diplômes, sur fond de tempête médiatique. Le Département cantonal de la formation et de la jeunesse est donc contraint de prendre le contrôle de la direction de l'institution, mise sous tutelle. On assiste alors à une démission progressive des membres du Conseil de direction.

Les principales difficultés de la haute école ont été mises en évidence par les trois commissions de reconnaissance des diplômes de formation initiale et confirmées à l'interne par la plupart des collaborateurs de la HEP:

- L'organisation rend impossible l'intégration des onze anciennes institutions.
- Le cadre légal enferme la HEP dans un rôle d'établissement «secondaire-plus» sans l'ancrer dans le tertiaire.
- Les plans d'études doivent être remaniés, complétés et corrigés, les apports de chaque module clarifiés, les modalités d'évaluation plus clairement communiquées.
- L'organisation et les modalités d'évaluation des stages doivent être améliorées.
- La politique de la recherche doit être publiée et mise en œuvre, les liens entre recherche et enseignement doivent renforcés.
- La participation des formateurs à des projets de recherche et à la formation continue doit être encouragée.

L'année 2005 marque le «rebond» de la HEP. Afin d'associer l'ensemble des forces à cette refondation, huit groupes de travail sont constitués à propos de différentes thématiques et chargés de formuler des propositions de réorganisation. Une nouvelle organisation est mise sur pied dès mai 2005 et le Grand Conseil décide le 5 juillet 2005 d'abroger la loi sur la HEP du 8 mars 2000 et d'instaurer une période transitoire jusqu'en 2008. (voir figure 2)

5.2.3 Phase transitoire 2005–2008

Cette phase transitoire se caractérise par deux objectifs stratégiques: l'obtention de la reconnaissance au plan suisse des diplômes de formation initiale et la présentation d'une nouvelle loi sur la HEP au Parlement cantonal. La réalisation de ceux-ci passe par quatre grands chantiers de développement:

- la réorganisation des filières de formation
- l'accroissement du soutien à la recherche
- l'introduction du processus qualité
- la dynamisation des collaborations avec les autres hautes écoles.

La réorganisation des filières de formation vise dans un premier temps la correction des lacunes signalées par les commissions de reconnaissance et dans un deuxième temps à adapter les cursus aux principes découlant de la déclaration de Bologne.

La filière de formation qui conduit à l'enseignement aux degrés préscolaire et primaire est la première à répondre à cette double exigence. Elle confirme le choix d'un diplôme professionnel qui couvre l'entier des années –2 à +6, avec une part de spécialisation par mention (–2/+2 ou +3/+6). Elle forme de futurs enseignantes et enseignants généralistes, sauf dans la mention +3/+6 où l'étudiant doit choisir deux des quatre disciplines *activités créatrices manuelles, arts visuels, éducation physique et sportive* ou *musique*.

Le diplôme d'enseignement pour le degré secondaire I qui forme des maîtres et maîtresses semi-généralistes est d'abord profondément réorganisé en réduisant le nombre de branches enseignables de quatre à trois, puis en augmentant sensiblement la formation universitaire portant sur les branches enseignables. Dans un deuxième temps, ce cursus est transformé en études de niveau master qui correspondent à un diplôme donnant la possibilité d'enseigner deux ou trois disciplines (une pour arts visuels ou musique) dans toutes les classes du secondaire I, y compris les années 5e et 6e dans le canton de Vaud. Pour être admis à ces études, il faut être porteur d'un bachelor délivré par un haute école. Ce modèle consécutif a été privilégié afin de ne pas contraindre l'étudiant à se spécialiser trop tôt, favorisant ainsi une certaine mobilité professionnelle en cours de vie.

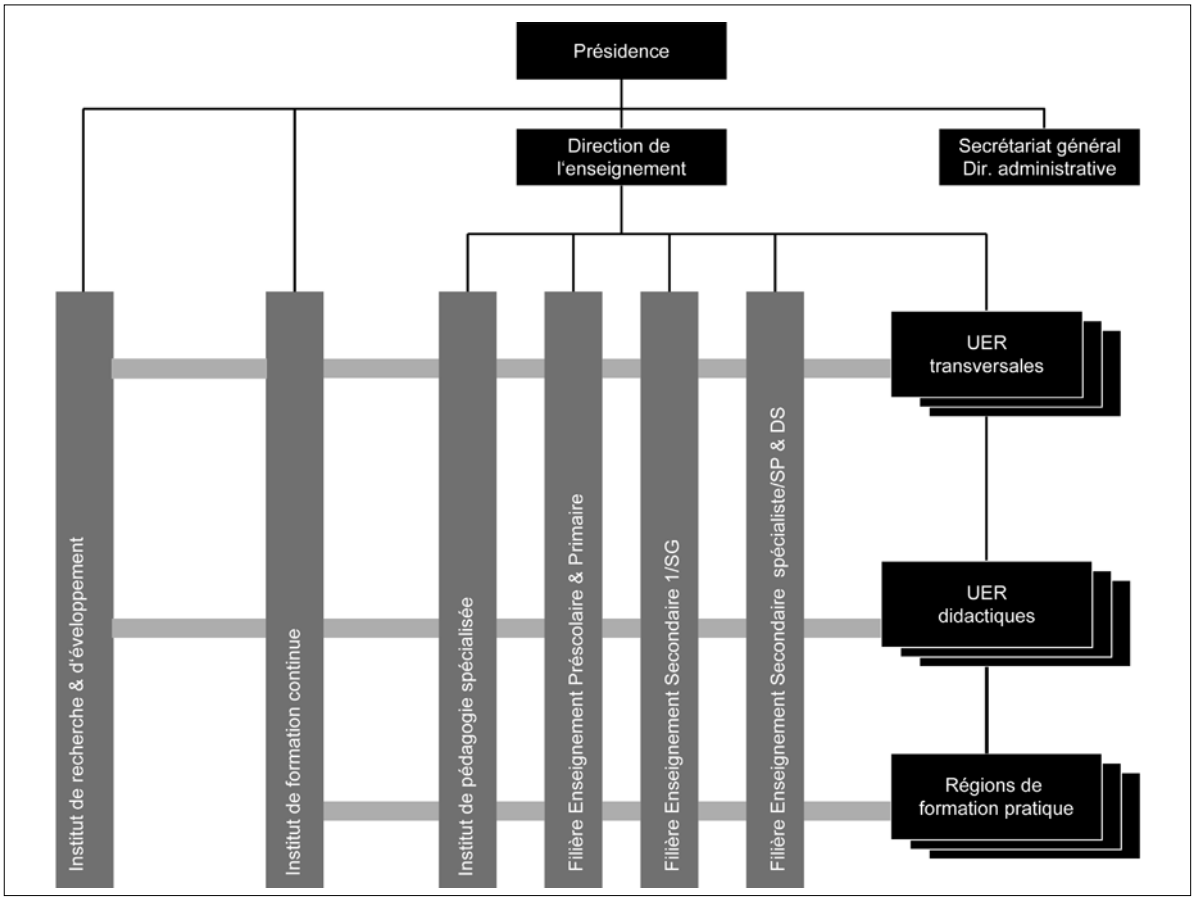

Figure 2 | L'organigramme 2005–2008 de la HEP Vaud

La formation de maître ou maîtresse spécialiste, destinée aux porteurs d'un titre universitaire complet, est elle aussi adaptée au système des études échelonnées. Consécutive à l'obtention d'un master, elle permet la combinaison du diplôme d'enseignement pour le degré secondaire I et du diplôme d'enseignement pour le degré secondaire II, avec sortie possible en cours de route avec ce dernier diplôme uniquement.

La recherche fait l'objet d'une forte impulsion, d'abord en incitant chaque formateur ou formatrice à s'y impliquer et en donnant du temps à chaque projet présenté, puis en créant un Institut de recherche et développement chargé d'appuyer toutes les équipes de recherche dans leurs travaux et finalement en réorganisant complètement le corps enseignant en unité d'enseignement et de recherche (UER). Chacune de ces unités réunit une équipe de formateurs chargée d'assumer les missions fondamentales de la HEP: formation de base, formation continue, recherche et développement, conseil et expertise. Les membres qui la composent sont, selon leurs compétences et intérêts, plus ou moins orientés vers chacune de ces activités. Au sein de chaque UER, on facilite ainsi l'articulation entre ces activités et la mutualisation de leurs apports.

L'introduction du processus qualité se concrétise d'abord par la généralisation de l'évaluation des enseignements par les étudiants, puis par la mise en place progressive d'un véritable système de management par la qualité, impliquant l'ensemble des collaborateurs dans une culture d'organisation apprenante.

Le dernier chantier voit d'abord un net renforcement de la fréquence et des collaborations avec

les hautes écoles sises sur territoire vaudois, notamment avec l'Université de Lausanne. La collaboration au plan romand figure également dans les priorités de la HEP Vaud. Un accord de collaboration est ainsi signé en 2007 avec les trois autres HEP romandes et plusieurs projets de collaboration dans le domaine de la recherche et des formations voient le jour, combinant les compétences des universités et celles des HEP.

Deux dates marquent l'atteinte des principaux objectifs de cette période: le 9 octobre 2006, le Comité de la CDIP décide la reconnaissance des diplômes de formation initiale délivrés par la HEP vaudoise et, le 12 décembre 2007, le Grand Conseil du canton de Vaud adopte une nouvelle loi sur la HEP, à l'unanimité moins quelques abstentions.

5.2.4 Nouvelle loi sur la Haute école pédagogique (LHEP)

La nouvelle loi est entrée en vigueur le 1er septembre 2008. La HEP est désormais définie comme un établissement de droit public doté de la personnalité morale et comme une école de niveau tertiaire à vocation académique et professionnelle. La loi définit le cadre de l'autonomie de la HEP, similaire à celle de l'UNIL, et prévoit notamment l'élaboration d'un plan stratégique pluriannuel soumis au Grand Conseil. Ce dernier octroie à l'institution une subvention annuelle sur la base d'un budget autonome. La nouvelle loi prévoit également que son assurance qualité doit se référer aux standards nationaux de la reconnaissance des diplômes et de l'accréditation. Le parlement a voué une attention particulière à la collaboration avec les autres hautes écoles vaudoises et l'EPFL en instaurant une commission interinstitutionelle.

Les missions attribuées à la HEP sont les suivantes:

a. formations pédagogiques de base pour:
   - les degrés préscolaire et primaire
   - les degrés secondaire I et secondaire II
   - les professions de l'enseignement spécialisé;
b. formations approfondies et continues;
c. développement des savoirs par l'enseignement et la recherche;
d. participation à la formation doctorale dans ses champs de compétences;
e. contribution à l'acquisition des compétences requises par d'autres métiers de l'enseignement et de la formation;
f. fonction de service en faveur de la collectivité et contribution au débat de société.

Les cursus de formation définis par la nouvelle loi correspondent pour l'essentiel à ce qui a été mis en place durant la phase transitoire 2005–2008. On peut tout de même relever que le débat sur le niveau de qualification requis – bachelor ou master – pour les futurs enseignants primaires a été ouvert lors des débats préparatoires du projet et des débats parlementaires. Si le maintien d'un bachelor comme niveau requis obligatoire a été maintenu, c'est d'abord en référence à la situation qui prévaut au plan intercantonal. Le Grand Conseil a tout de même instauré l'obligation pour la HEP d'offrir des parcours de master consécutifs à l'obtention du bachelor. Ces programmes devraient en principe être proposés en collaboration avec d'autres hautes écoles et être réalisables en cours d'emploi avec le soutien des services cantonaux employeurs.

Le principe du droit à la formation pour toutes les étudiantes et tous les étudiants qui disposent des titres requis a également prévalu, excluant une procédure de sélection à l'admission. Toutefois, lorsque la capacité d'accueil en formation pratique est insuffisante, le Conseil d'Etat peut limiter temporairement l'accès aux études. Les critères de limitation sont fondés sur des éléments objectifs.

La nouvelle LHEP instaure deux organes institutionnels, dont les compétences sont largement inspirées de celles des organes similaires de l'UNIL: un Comité de direction de trois membres et dont le mandat est limité à cinq ans et un Conseil de la HEP de 28 membres représentant les différents corps de l'institution et dont le mandat est de trois ans. La HEP est par ailleurs organisée, selon le principe matriciel, en filières responsables de

l'organisation et de la qualité de chaque diplôme et en unités d'enseignement et de recherche (UER) qui mettent leurs compétences à la disposition des filières et accomplissent des missions de recherche et développement, de formation continue et de service. Les services de la direction apportent leur appui aux filières et aux UER.

Pour terminer, la LHEP structure le corps enseignant dans une logique à même de renforcer les UER. Elle prévoit un corps professoral – composé de professeurs HEP et de professeurs formateurs – et un corps intermédiaire – composé de chargés d'enseignement et d'assistants. Les professeurs et les chargés d'enseignement sont engagés par période de six ans, renouvelable. Un premier engagement est suivi d'une période probatoire de quatre ans. Les assistants sont engagés annuellement, au maximum cinq fois consécutives.

5.2.5 Perspectives

La HEP vaudoise a participé à la définition de la stratégie de la Conférence suisse des recteurs et rectrices de HEP (COHEP) pour les années 2007–2011. Elle partage pleinement les objectifs qui y sont définis et entend contribuer activement à leur réalisation. Le développement de la HEP passe ainsi d'abord par une intensification de la collaboration avec les autres hautes écoles, au premier rang desquelles les autres HEP et les autres hautes écoles de la région romande. Cette collaboration vise la mise en œuvre de programmes de formation conjoints et la mise en commun de moyens dans le domaine de la recherche et de la formation continue. De manière plus générale, il s'agit de renforcer la politique de recherche et développement, notamment dans le domaine des pratiques enseignantes, et en particulier par une valorisation active au plan international. La HEP doit également contribuer significativement à l'école doctorale romande en sciences de l'éducation. Il s'agit encore de consolider et renouveler le corps enseignant de la HEP par des compétences de haut niveau et de réaliser pleinement la mise en place du nouveau corps intermédiaire. Pour terminer, la HEP doit se doter des moyens à même de lui assurer une vision claire des enjeux et de l'évolution du champ de la formation et de généraliser ainsi un management orienté vers la haute qualité de ses prestations en matière de formation, de recherche et développement et de services.

Bibliographie

Noverraz, Daniel (2008): *La formation des enseignants dans le canton de Vaud du XVIe siècle au XXIe siècle.* Yens (VD): Cabédita.

6 LES EFFETS DE LA TERTIARISATION (ATELIERS)

6.1 Recrutement des étudiantes et étudiants

Stefan Denzler / Pierre Curchod

Thèse 1: Conditions d'admission
En ce qui concerne les conditions d'admission aux études, la réforme de la formation des enseignantes et enseignants, c'est-à-dire sa tertiarisation, n'est pas complètement terminée.

La tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants a modifié sur le plan formel le pool de recrutement des étudiantes et étudiants et a donné lieu à une adaptation des conditions d'admission aux études. Ainsi, les candidates et candidats à une formation dans une haute école pédagogique (du moins en ce qui concerne les filières de formation intégrées) se recrutent, comme ceux qui souhaitent suivre des études universitaires, parmi les élèves des écoles de maturité assurant une formation générale. Ainsi, en règle générale, la maturité gymnasiale est dorénavant exigée pour entrer dans une haute école pédagogique, même si des exceptions sont prévues explicitement pour les degrés préscolaire et primaire (voir les règlements de reconnaissance de la CDIP révisés en 2005).

Pour être exact, on précisera ici que l'unification des conditions d'admission ne faisait pas partie de la réforme de la tertiarisation dans sa conception initiale (voir CDIP 1993, CDIP 1995). Cet élément a toutefois été adopté a posteriori lors de la révision des règlements de reconnaissance en 2005 afin de mettre en place une pratique commune.

On constate cependant que la situation actuelle, évaluée à l'aide des données disponibles, offre encore un tout autre tableau. Ainsi, à la rentrée 2004/2005, seuls deux tiers en moyenne des étudiantes et étudiants se destinant à l'enseignement primaire possédaient une maturité, tandis que les titulaires d'un diplôme d'une ECG (école de culture générale) ou d'une EDD (école du degré diplôme) formaient environ un quart des effectifs. En y regardant de plus près, on observe des différences considérables entre les institutions: c'est en Suisse romande que la proportion de bachelières et bacheliers est la plus grande; elle est au contraire la plus faible dans les régions décentralisées ainsi qu'au Nord-Ouest de la Suisse, au Tessin et aux Grisons (voir Lehmann et al. 2007).

La formation préalable des étudiantes et étudiants des hautes écoles pédagogiques varie considérablement selon le sexe. En effet, il y a proportionnellement davantage d'hommes que de femmes issus de la formation professionnelle. Cette tendance est encore plus marquée dans les localités de petite taille et décentralisées (voir Lehmann et al. 2007). Chez les étudiantes et étudiants se destinant à l'enseignement au secondaire I, la proportion de personnes titulaires d'une maturité varie entre 75% et 90%. Dans ce type de filière, on note parfois une plus grande proportion de personnes titulaires d'un diplôme d'enseignement (voir Lehmann et al. 2007). La situation est toutefois quelque peu différente dans ce cas-ci, car en Suisse romande la formation d'enseignant du secondaire a lieu selon un modèle consécutif, c'est-à-dire que les étudiantes et étudiants n'entrent à la HEP qu'après l'obtention d'un bachelor universitaire.

Nous constatons donc une grande diversité dans les règles régissant l'accès aux hautes écoles pédagogiques, du moins en ce qui concerne les filières du préscolaire et du primaire. Une majorité d'institutions appliquent les dispositions édictées par la CDIP, tandis que certaines connaissent des règles plus souples et que d'autres appliquent des critères plus sévères (Lehmann et al. 2007).

Enfin, ce sont avant tout les hautes écoles elles-mêmes qui décident individuellement des tests d'aptitude et examens complémentaires à passer lorsque les conditions d'admission habituelles ne sont pas remplies. La COHEP est cependant consciente qu'il faudrait unifier les pratiques dans ce domaine et elle a déjà pris des mesures dans ce sens.

Thèse 2: Répondre à la demande tout en assurant la qualité
Plus les conditions d'admission diffèrent d'une haute école à l'autre, plus le danger est grand que les standards de qualité soient nivelés vers le bas par une distorsion de la concurrence entre institutions et par une mobilité accrue des étudiantes et étudiants.

L'attrait d'une formation dans une haute école pédagogique réside en partie dans les caractéristiques structurelles spécifiques de l'institution. D'autres facteurs motivant les élèves des écoles du secondaire II à se former à l'enseignement sont la proximité d'une haute école pédagogique, le caractère prétendument moins scientifique des études et la durée relativement courte des études (voir Denzler & Wolter 2008). Les différences dans les conditions d'admission influencent fortement la demande estudiantine. Ce constat vaut tant pour les institutions de taille modeste situées en périphérie que pour celles, plus grandes, qui se trouvent en concurrence avec les hautes écoles universitaires. Jusqu'à aujourd'hui, la concurrence entre les institutions de formation à l'enseignement n'a pas conduit à améliorer la qualité, mais plutôt à renforcer l'hétérogénéité de la population estudiantine (Criblez & Lehmann 2007).

Pour des raisons historiques, l'offre de hautes écoles pédagogiques est dans l'ensemble plus décentralisée que celle des autres hautes écoles. En outre, cette décentralisation s'explique également par le besoin des petits cantons et des cantons périphériques de former eux-mêmes leurs enseignantes et enseignants. Toutefois, les institutions de formation de petite taille ou situées en périphérie connaissent aujourd'hui des difficultés de plus en plus grandes en raison de la concurrence avec les hautes écoles pédagogiques plus importantes, les universités et les hautes écoles spécialisées. Dans une telle situation, il est d'autant plus urgent de veiller à ce que les efforts visant à attirer des étudiantes et étudiants ne se fassent pas au prix d'une baisse des exigences.

La COHEP doit en conséquence assurer une importante fonction de coordination et de pilotage pour l'assurance de la qualité dans les hautes écoles pédagogiques. Ainsi, la majorité des acteurs concernés sont d'avis que les conditions minimales fixées par la CDIP devraient être appliquées avec plus de rigueur et qu'une plus grande harmonisation est nécessaire dans l'accès aux HEP sans maturité gymnasiale.

Enfin, à moyen terme, la question d'un renforcement du pilotage pour l'accès à la formation d'enseignante ou enseignant se posera aussi en termes d'efficacité et d'efficience tant sur le plan de la formation que sur celui de la longévité dans la profession. Cependant, il faut attendre que la recherche fournisse des réponses plus précises pour savoir à quel moment la sélection peut le plus efficacement contribuer à la qualité de l'enseignement: lors de l'admission aux études, au cours des études, lors de l'engagement en tant qu'enseignant ou durant les premières années d'enseignement.

Thèse 3: Recrutement et attrait de la profession
Fixer des critères plus stricts pour l'admission aux hautes écoles pédagogiques pourrait, à long terme, contribuer à une meilleure image de la profession et modifier ainsi la composition de la population estudiantine.

Dans plusieurs pays, la formation des enseignantes et enseignants a lieu entièrement à l'université et elle est de niveau équivalent aux autres types d'études en ce qui concerne le titre obtenu (master) et la durée des études. En Suisse, ce type de modèle se rencontre surtout

dans les cantons romands. A Genève, par exemple, les enseignantes et enseignants primaires sont formés à l'université depuis longtemps. En outre, dans la plupart des cantons romands, la formation du corps enseignant secondaire se fait au niveau master dans une haute école pédagogique, à la suite d'un bachelor universitaire.

Plusieurs voix se sont élevées pour proposer qu'à l'exemple de la Finlande l'ensemble des enseignantes et enseignants soient formés au niveau master et que les conditions d'admission aux études soient donc rendues plus exigeantes. La formation à l'enseignement, considérée comme très attractive en Finlande, se caractérise par une sévère sélection en deux phases à l'entrée à l'université[1].

Pour la Suisse, on peut se demander si une réglementation plus restrictive des conditions d'admission modifierait la composition de la population estudiantine et quels seraient les effets d'une telle mesure sur les étudiantes et étudiants du point de vue de l'accès aux études et de la motivation professionnelle. L'impact à court terme sur l'intérêt pour ces études est particulièrement difficile à évaluer. La perte d'une partie de la population estudiantine actuelle serait-elle compensée par l'apparition de nouveaux étudiantes et étudiants potentiels non recrutés jusqu'à présent?

Par ailleurs, l'inégale répartition des sexes devient de plus en plus problématique, particulièrement pour les filières du degré primaire. Quelles sont, dans le domaine du recrutement et des réglementations d'admission, les mesures qui pourraient contribuer à augmenter la proportion d'hommes? Ici aussi, les avis divergent, et il n'est pas certain qu'une sélection plus sévère rende la formation plus attractive pour les hommes. Ainsi, en Finlande où le statut social des enseignantes et enseignants est élevé et où leur formation est de type universitaire depuis les années 1970, il n'y a que peu d'hommes parmi les personnes candidates aux études pédagogiques (Kansanen 2003).

La problématique du genre doit être considérée dans un contexte plus large, car elle concerne également la transition au degré secondaire II, qui devrait être étudiée de manière plus approfondie sous cet angle. En effet, au degré secondaire II, les filles choisissent plus souvent une formation générale tandis que les garçons se tournent plutôt vers la formation professionnelle. Si cette tendance devait s'accentuer, il serait alors opportun d'orienter davantage le recrutement des enseignantes et enseignants vers les personnes ayant effectué un apprentissage et obtenu une maturité professionnelle. Il semble également que la possibilité offerte aux personnes venant d'une autre profession d'entreprendre des études pédagogiques attire davantage d'hommes que de femmes. Il n'en reste pas moins que ce type d'accès aux études néces-site également une harmonisation et que, sur le plan qualitatif, les critères d'admission ne doivent pas être fixés au dessous de ceux de la réglementation ordinaire (c'est-à-dire la maturité gymnasiale).

Bibliographie

Criblez, L. & Lehmann, L. (2007). Verfahren zur Auswahl von Lehrerinnen und Lehrern in der Schweiz. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 2*, 33–40.

Denzler, S. & Wolter, S. C. (2008). Selbstselektion bei der Wahl eines Lehramtsstudiums: Zum Zusammenspiel individueller und institutioneller Faktoren. *Beiträge zur Hochschulforschung, 30*(4) 112–141

1 **Lors premier tour de sélection, environ quatre fois plus de candidates et candidats que de places de formations disponibles sont sélectionnés selon les résultats qu'ils ont obtenus pendant leur formation au secondaire II et à l'examen final. Ces candidats aux études sont ensuite invités à passer un examen plus spécifique permettant notamment d'évaluer leurs compétences interdisciplinaires et d'investiguer leur motivation (voir Kansanen 2003).**

CDIP (1993). *Thèses relatives à la promotion des hautes écoles pédagogiques*. Berne: CDIP (= Dossier 24).

CDIP (1995). *Recommandations relatives à la formation des enseignant(e)s et aux hautes écoles pédagogiques*. Berne: CDIP.

Kansanen, P. (2003). Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments. In: Moon et al.: *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments*. Bucharest: UNESCO Studies on Higher Education, 85–108.

Lehmann, L.; Criblez, L.; Guldimann, T.; Fuchs, W. & Périsset Bagnoud, D. (2007). *Les formations à l'enseignement en Suisse. Rapport dans le cadre du monitorage de l'éducation* 2006. Aarau: CSRE.

6.2 La formation des enseignantes et enseignants au niveau tertiaire

Hans-Rudolf Schärer / Pierre-Daniel Gagnebin

6.2.1 Tertiarisation de la formation du corps enseignant: l'acquis et le non-acquis déclinés en dix thèses chacun

Acquis

1. La qualité de la formation des enseignantes et enseignants est meilleure.
2. La reconnaissance des diplômes dans toute la Suisse est garantie.
3. La compatibilité avec l'environnement européen est assurée dans une large mesure (système de Bologne, mais pas encore de formation master pour tous les niveaux d'enseignement)
4. La tertiarisation de la formation a eu pour effet une certaine valorisation de la profession enseignante.
5. Les études de culture générale et la formation professionnelle sont clairement séparées, ce dont chacune bénéficie.
6. Le choix professionnel intervient à l'âge adulte, sur la base d'études de culture générale du niveau de la maturité.
7. La mobilité professionnelle des enseignantes et enseignants est meilleure (création de nouvelles formations complémentaires et possibilités d'étendre ses qualifications).
8. La formation est fondée sur la recherche, elle tient compte de l'évolution de l'enseignement et est harmonisée avec la formation continue.
9. Le dualisme théorie–pratique a été résolu en améliorant la qualité des deux aspects de la formation au lieu de les opposer l'un à l'autre.
10. Des systèmes d'assurance et de développement de la qualité ont été intégrés aux filières de formation.

Non encore acquis

1. L'harmonisation des habilitations à enseigner et des profils des différentes filières donnés par la combinaison des niveaux et disciplines d'enseignement fait encore défaut.
2. L'intégration de la formation des enseignantes et enseignants dans le paysage suisse des hautes écoles est incomplète (par ex. pas le droit pour les hautes écoles pédagogiques de décerner des doctorats ou des habilitations).
3. La mobilité verticale est insuffisamment réglementée au sein des hautes écoles pédagogiques de même qu'entre ces dernières et les autres types de haute école.
4. Les conditions d'admission dans les filières des hautes écoles pédagogiques sont hétérogènes.
5. Le degré de qualification des professeurs des hautes écoles pédagogiques est parfois sous-optimal.
6. L'autonomie des hautes écoles pédagogiques est insuffisante.
7. Les possibilités de coopération entre les hautes écoles pédagogiques ainsi qu'entre ces dernières et les autres types de hautes écoles ne sont pas suffisamment exploitées.
8. Certaines hautes écoles pédagogiques n'ont pas une taille suffisante.

9. L'organisation des études dans les hautes écoles pédagogiques manque de flexibilité (structure modulaire figée, microsegmentée).
10. La formation et la recherche dans le domaine de la didactique des disciplines sont insuffisantes.

Pour trois de ces thèses, la discussion qui a eu lieu est résumée ci-dessous.

«La qualité de la formation des enseignantes et enseignants est meilleure.»

Les participants se sont montrés sceptiques sur ce point, ce qui n'est pas surprenant. D'aucuns furent d'avis qu'il fallait absolument se méfier de ce qui semble être une évidence; il était beaucoup plus facile, selon eux, de proclamer une amélioration de la formation que de vérifier si cette dernière avait effectivement eu lieu. Les éléments de comparaison avec d'anciennes manières de former les enseignantes et enseignants, dirent-ils, reposaient souvent sur des facteurs subjectifs et impressionnistes et, cela étant, affirmer qu'on a amélioré la formation à l'enseignement en la tertiarisant relevait plus d'une profession de foi que de faits objectifs et observés scientifiquement. On déplora tout particulièrement l'absence de conception claire de la profession, tant du côté des enseignantes et enseignants que de celui de leurs formateurs. Enfin, la seule manière de mesurer la qualité de la formation était, affirma-t-on, d'utiliser un référentiel de compétences élaboré selon des méthodes scientifiques. Dans ce contexte, il fut demandé instamment que les hautes écoles pédagogiques fassent davantage d'efforts pour évaluer scientifiquement l'efficacité de la formation qu'elles dispensent, et que les moyens de le faire soient mis à leur disposition.

«Des systèmes d'assurance et de développement de la qualité ont été intégrés aux filières de formation.»

Cette thèse ne fut pas contestée sur le fond et l'on constata que la majorité des hautes écoles pédagogiques avaient mis en place un système de développement de la qualité selon le modèle EFQM (European Foundation of Quality Management). Certains déclarèrent que la qualité de chacune des hautes écoles pédagogiques de Suisse s'était développée de manière très variable, n'y voyant pas uniquement l'expression d'une diversité somme toute parfaitement souhaitable, mais plutôt la conséquence de leurs différences d'exigence. Il semble en tout cas que le passage du contrôle de l'*input* à celui de l'*outcome* ne soit pas terminé. Maintenant que les hautes écoles pédagogiques sont bien établies, on attend de la COHEP (Conférence des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques) qu'elle accorde de l'importance à l'assurance et au développement de la qualité lors de la prochaine phase de développement (notamment en y consacrant des colloques). On reconnut à cet égard comme un pas allant dans la bonne direction le monitorage de l'éducation auquel la CDIP s'est attelée en faisant établir des rapports périodiques sur les différents degrés du système éducatif. La question se posa cependant de savoir si la COHEP ne devrait pas compléter ce monitorage par une analyse qualitative spécifique, interinstitutionnelle, du système suisse de formation des enseignantes et enseignants, désormais intégralement rattaché au niveau haute école.

«L'harmonisation des habilitations à enseigner et des profils des différentes filières donnés par la combinaison des niveaux et disciplines d'enseignement fait encore défaut.»

Personne ne contesta la thèse de la multiplicité des modèles de formation du corps enseignant primaire en Suisse, dont les profils diffèrent non seulement par les niveaux et les disciplines auxquels ils habilitent, mais aussi par le poids accordé à l'étude scientifique des disciplines, à leur didactique, aux sciences de l'éducation, aux sciences sociales et à la pratique. En revanche, l'évaluation de cet état de fait offrit matière à discuter. Certains considéraient la diversité comme une richesse et un facteur de qualité. Mais d'autres critiquèrent les disparités existantes

qui, selon eux, portent gravement préjudice à la perméabilité, c'est-à-dire à l'un des principaux objectifs de la tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants. Pour les employeurs, renchérirent-ils, il s'avérait difficile de s'y retrouver parmi les qualifications des diplômées et diplômés des hautes écoles pédagogiques; on risquait donc de confier la responsabilité de classes ou de disciplines à des personnes insuffisamment préparées. La mobilité au sein du système de formation – c'est-à-dire la possibilité d'acquérir une formation complémentaire, élément capital pour moderniser l'image de la profession – était d'après eux menacée, car les formations continues étaient obligées de moduler leurs conditions d'admission en fonction de la diversité des qualifications des étudiantes et étudiants. Malgré la reconnaissance des diplômes au niveau suisse, déplorèrent-ils, l'employabilité des enseignantes et enseignants primaires n'était pas garantie dans l'ensemble de la Suisse en raison de la variété des combinaisons de disciplines et d'années scolaires pour lesquels ils sont formés, un véritable anachronisme par rapport aux finalités que poursuit le projet HarmoS en coordonnant les structures scolaires et en faisant élaborer des plans d'études communs pour chaque région linguistique.

La discussion de cette thèse a débouché sur un appel à ce que le niveau master devienne la norme en Suisse également pour la formation du corps enseignant primaire. Cette solution permettrait de trancher le «nœud gordien» qui résulte actuellement de l'impossibilité pure et simple de donner aux étudiantes et étudiants, en l'espace d'un bachelor de trois ans, des qualifications suffisantes pour enseigner toutes les disciplines du programme dans chacune des huit années d'école primaire (selon la façon de compter les années scolaires introduite par HarmoS). Une formation de niveau master, qui s'effectue en quatre ans et demi ou cinq ans, conférerait en revanche une habilitation intégrale pour l'ensemble de l'école primaire (y compris deux langues étrangères au niveau C1). (Sans parler du fait que le master est déjà le modèle majoritaire en Europe pour la formation des enseignantes et enseignants primaires.)

Au début de l'atelier, les responsables du module ont mis en exergue une citation d'Ewald Terhart de 1992:

«S'il n'est guère possible de ‹fabriquer› technocratiquement de ‹bons enseignants› moyennant un cursus de formation défini dans les moindres détails, on ne peut davantage les faire ‹naître› par transfert charismatique d'expérience à la faveur d'une filière de formation intégrative. L'incertitude entoure la formation des enseignantes et enseignants, tout comme la pédagogie en général. Le bagage effectif de telle ou tel enseignant dépend en grande partie de son investissement personnel. La formation initiale et continue devrait dès lors mettre à sa disposition les meilleures offres dans les meilleures conditions possible». (traduction libre)

Ce constat que l'efficacité de la tertiarisation de la formation du corps enseignant ne dépend pas uniquement des systèmes et structures mis en place, mais aussi, et surtout, du comportement individuel des personnes a été réexprimé avec force au terme de l'atelier, en conclusion d'une discussion animée sur les systèmes et les structures.

Bibliographie

Terhart, E. (1992): Unangenehme Wahrheiten. *Pädagogik* 1992, Heft 9, p. 33

6.3 Formation continue, conseil et introduction à la profession

Kathrin Kramis-Aebischer / Toni Ritz

La tertiarisation de la formation à l'enseignement était censée répondre à de nombreux problèmes et attentes rencontrés entre 1990 et 2000. Plus concrètement, au début des années 1990, la CDIP s'était fixé les objectifs suivants (CDIP 2005):

- assurer et améliorer la qualité de la formation des enseignantes et enseignants

- retarder le choix professionnel jusqu'à l'obtention de la maturité gymnasiale
- donner une formation plus approfondie de niveau haute école
- reconnaître les diplômes d'enseignement à l'échelon national
- améliorer la mobilité professionnelle
- garantir l'eurocompatibilité des diplômes d'enseignement.

La CDIP envisageait de garantir et d'améliorer la qualité de la formation des enseignantes et enseignants en intervenant notamment sur les plans suivants:

- exigences en termes de qualification des formateurs (corps professoral)
- gestion de la qualité
- enseignement fondé sur la recherche
- mise en relation de la formation initiale et de la formation continue grâce à leur intégration dans la même institution
- renouvellement du contenu et des structures de la formation initiale

6.3.1 Dans quelle mesure peut-on matérialiser ces attentes dans la formation continue des enseignantes et enseignants?

Retenons tout d'abord que toutes les institutions cantonales de formation continue ne se sont pas détachées de l'administration pour être intégrées dans une haute école. Le rapport *Les formations à l'enseignement en Suisse* donne effectivement une vue d'ensemble de l'ancrage institutionnel de la formation continue proposée aux enseignantes et enseignants (situation en 2005):

«Actuellement, neuf instituts de formation ne comptent que partiellement ou pas du tout la formation continue parmi leurs tâches, tandis que les neuf autres ont intégré la formation continue des enseignantes et enseignants dans leur structure. Une autre catégorie à prendre en considération est formée par les cantons dont le territoire ne comporte pas d'institut de formation tertiaire et qui, de ce fait, pratiquent une formation continue des enseignantes et enseignants géographiquement décentralisée et éloignée du site dans le lequel se déroule la formation initiale.»
(Lehmann, Criblez, Guldimann, Fuchs & Périsset Bagnoud 2006, p. 67).

Cette différence institutionnelle rend problématique toute orientation commune en matière d'assurance et d'amélioration de la qualité telle qu'elle est postulée par la tertiarisation.

Le statut tertiaire n'a fait qu'accentuer la nécessité de clarifier le rôle de la formation continue. Ou, en d'autres termes: au lieu de résoudre le problème de l'étroitesse des liens l'unissant à l'administration, la tertiarisation de la formation continue des enseignantes et enseignants en a bien au contraire amplifié dans certains cas le pilotage exercé à travers les lois, les ordonnances et les conventions de prestation.

La conception des formations initiale et continue n'implique pas seulement de parler de leur structure, mais également des objectifs, des contenus et des méthodes, et de la cohérence qu'ils doivent présenter. La situation des données empiriques, par ex. dans le débat sur le critère des standards ou des compétences, en disent long sur la difficulté de l'entreprise «parce que, jusqu'à présent, aucun lien de cause à effet n'a pu être établi entre certains contenus bien définis et l'acquisition de certaines compétences» (Criblez & Heitzmann 2002, p. 15).

Nous postulerons 3 thèses:

Thèse 1
La tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants va accentuer ces prochaines années l'hétérogénéité de la population de la formation continue.

Les enseignantes et enseignants n'ayant pas forcément suivi le même cursus de formation initiale (école normale ou haute école), leurs attentes à l'égard de la formation continue varient, et il faut en tenir compte dans les produits proposés.

Dans ses thèses de 2000, la CSFCE a mis en évidence le lien entre le développement et l'intégration de la formation continue dans les HEP d'une part, et le réexamen des structures et des offres d'autre part. L'idéal serait d'aboutir à une conception globale, embrassant tous les degrés scolaires, tout en tenant compte de la variété des formations préalables (HEP ou école normale).

Pour les personnes issues d'une école normale, la formation continue doit, dans un premier temps, actualiser leurs qualifications (par ex. formations complémentaires pour le cycle élémentaire). Il serait dès lors envisageable de proposer des modules communs aux personnes diplômées de l'école normale ayant une expérience professionnelle (enseignantes et enseignants en activité) et à celles qui suivent la formation initiale dans une HEP (enseignantes et enseignants en formation).

Dans ce contexte, la phase d'introduction à la profession a une importance primordiale. L'accompagnement continu de l'enseignante ou enseignant novice pendant un laps de temps assez long participe à la consolidation de la motivation, au développement de la professionnalité et au renforcement de l'identité professionnelle. Offerts à une phase critique pour toute nouvelle personne enseignante, l'accompagnement collégial et compétent au sein de l'école, le soutien en groupes de supervision et les programmes spécifiques de formation continue et de conseil apportent une aide concrète pour maîtriser l'enseignement au quotidien. L'offre proposée aux enseignantes et enseignants débutants doit tenir compte tout particulièrement de l'hétérogénéité découlant de la diversité de leurs formations initiales. Il faut donc veiller à l'approfondissement professionnel de leur pratique et de leurs expériences, mais aussi de leurs connaissances purement théoriques, les unes complétant les autres.

Sur le plan des produits, une vaste palette d'offres devra être élaborée ces prochaines années, qui devra tenir compte des différents besoins et couvrir à la fois les questions pratiques, scientifiques et heuristiques.

Thèse 2
La formation initiale et la formation continue doivent être conçues et mises en œuvre comme deux moments d'apprentissage coordonnés.

Les enseignantes et enseignants doivent comprendre et vivre leurs formations initiale et continue comme deux moments d'apprentissage coordonnés. L'idée sous-jacente est celle d'un processus d'apprentissage permanent tout au long de la carrière professionnelle, servant non seulement à acquérir de nouvelles connaissances, mais aussi à conseiller les enseignantes et enseignants, les responsables d'établissement et les écoles elles-mêmes dans le choix et l'organisation de leur formation continue et à les accompagner dans le transfert des contenus de formation vers leur travail quotidien.

L'harmonisation entre formation initiale et formation continue contribue à la professionnalisation de l'enseignement.

La formation continue sera toujours subordonnée à la formation initiale, qu'elle est appelée à compléter et à prolonger. Tandis que la première doit plutôt consister en une formation de généraliste ou de semi-généraliste, la seconde peut se plier aux besoins de l'enseignante ou enseignant, qu'il s'agisse de consolider, approfondir ou élargir ses connaissances, de se spécialiser ou d'acquérir de nouvelles compétences afin d'exercer des tâches et fonctions encore plus exigeantes.

Cela est particulièrement important parce que les tâches toujours plus complexes de l'école et la maîtrise des projets de réformes (projets d'intégration, prise en charge de l'hétérogénéité, renforcement de l'encadrement des élèves, extension des compétences linguistiques, etc.) ne pourront être assumées que par un personnel spécialisé ayant une formation solide (CSFCE 2000).

Dans la conception des offres de formation continue, il faut tenir compte d'une différence substantielle supplémentaire entre formation initiale et formation continue: dans la première, en effet,

la formation pratique consiste à glaner de premières expériences dans l'exercice de la profession enseignante et à se professionnaliser en tant qu'enseignante ou enseignant; la formation continue, en revanche, s'adresse à des personnes ayant déjà une certaine expérience professionnelle de l'enseignement, parfois de plusieurs années, sauf lorsqu'il s'agit d'enseignantes et enseignants débutants. La recherche sur les compétences et les connaissances professionnelles des enseignantes et enseignants montre que la professionnalité (si l'on entend par là la compétence d'expert) émerge essentiellement après la formation initiale, sur le terreau du développement d'une pratique consciente. Dans la formation initiale, la formation pratique sert à recueillir de premières expériences de l'enseignement et à acquérir des compétences fondamentales qui permettront de faire ses débuts en tant qu'enseignant autonome. Seul le développement professionnel, social et individuel dans la profession étend les compétences initiales. La formation continue doit se raccrocher aux compétences qui ont été modifiées (développées, stagnantes, régressives, consolidées, flexibilisées, transférées) par l'expérience professionnelle pour professionnaliser durablement les enseignantes et enseignants et les responsables d'établissement scolaire.

En se référant à un modèle de compétence propre à l'enseignement, qui formule des compétences **spécifiques** à la fois à la **discipline** et à la **fonction** (éventuellement à l'aide de standards et de niveaux de compétence), on pourrait justifier un emboîtement ciblé de la formation initiale et continue, de sorte qu'elles puissent être perçues comme un continuum par les étudiantes et étudiants comme par les enseignantes et enseignants débutants et plus chevronnés. Par conséquent, la formation initiale pourra également puiser dans les résultats de la formation continue pour développer ses offres.

Ce n'est qu'en faisant véritablement dialoguer formation initiale, introduction à la profession, formation continue, recherche et développement, services que les HEP pourront offrir aux enseignantes et enseignants une formation initiale et continue cohérente.

Se spécialiser par la formation continue dans une discipline, une fonction ou dans le cadre d'un projet ouvre des perspectives de carrière.

Une formation continue permanente, qui prépare aux diverses activités au sein de l'école (responsable d'établissement scolaire, préposé à la qualité, mentor d'enseignantes et enseignants débutants, etc.) ou qui fournit un soutien à l'équipe responsable de l'établissement et au corps enseignant, contribue à rendre la profession plus attrayante. Elle procure d'une part aux enseignantes et enseignants une certaine assurance et un certain soutien dans leur vie professionnelle quotidienne et leur offre d'autre part différents créneaux au sein de la profession elle-même: ils peuvent se spécialiser dans une discipline, une fonction ou dans le cadre d'un projet et s'ouvrir ainsi différentes perspectives de carrière. La formation continue doit par conséquent proposer des programmes utiles à la professionnalisation de tous les enseignantes et enseignants ainsi que des cours ou modules de spécialisation de durée variable, permettant d'acquérir des connaissances particulières dans une discipline ou une fonction. L'enseignante ou enseignant analysera ses besoins en formation continue avec son responsable d'établissement dans le cadre du développement du personnel (entretien d'évaluation), tout en conservant une certaine marge de manœuvre. Les offres doivent présenter un profil clairement reconnaissable, avoir un fondement scientifique et être axées vers la pratique, étayer les passerelles entre nouvelles connaissances et action concrète, promouvoir la capacité de réagir de manière appropriée à la situation et de conjuguer les multiples exigences de la profession avec son propre potentiel. La tenue d'un portfolio semble un bon moyen de documenter la formation continue tout au long de la vie.

La formation continue est un outil de transfert durable dans la pratique professionnelle.

La formation continue ne doit pas se cantonner aux cours dispensant un «savoir» (connaissances scientifiques contextuelles, formation axée sur la pratique), mais également soutenir les en-

seignantes et enseignants dans l'exercice de leur profession au quotidien. Voilà pourquoi il convient de privilégier les cours blocs de 3–4 jours, les formations longue durée, les modules suivis de journées de retour d'information et de mise en pratique, les pratiques accompagnées, les encadrements internes à l'école, solutions garantissant des phases de transfert dans la vie professionnelle quotidienne. Priorité devrait être donnée à l'effet durable de la formation continue sur la vie professionnelle plutôt qu'à un simple transfert de connaissances et d'outils professionnels.

La mise en pratique devrait faire l'objet d'une évaluation scientifique pour garantir l'efficacité et l'impact durable de la formation continue. Parallèlement aux enquêtes sur le degré de satisfaction, il faudrait évaluer la pertinence, l'efficacité et l'efficience de la formation proposée afin de valider ou d'améliorer son utilité.

La formation continue propose des offres adaptées à ses objectifs et à son contenu de même qu'à la situation individuelle des participants (prénotions, convictions, compétences). Elle se veut efficace. Cela veut dire que les participants doivent pouvoir transférer dans leur vie professionnelle quotidienne ce qu'ils ont appris, d'où la nécessité de clarifier pour chaque offre *l'étendue* de l'impact de ce transfert: un premier niveau correspondant à la modification des connaissances et des convictions des enseignantes et enseignants, un deuxième niveau aux transformations observables dans leur pratique et un troisième niveau aux changements de comportement des élèves. Des actions didactiques devront être établies en fonction de chaque niveau cible.

L'état actuel de la recherche donne quelques éléments pour mesurer l'impact des actions didactiques et des offres de formation continue. Une étude australienne publiée très récemment (Ingvarson, Meiers & Beavis 2005), qui se fonde sur une base de données de plus de 3000 enseignantes et enseignants ayant participé à 80 séminaires de formation continue, met en évidence trois éléments hautement efficaces, valables également pour les variables d'*outcome* du troisième niveau évoqué ci-dessus:

- concentration sur un contenu défini
- possibilités d'apprentissage actif
- activités de suivi, soutien des enseignantes et enseignants et de la *professional community.*

D'autres études (Boyle, Lamprianou & Boyle 2005; Van Driel, Beijaard & Verloop 2001; Garet, Porter, Desimone, Birman & Suk Yoon 2001) permettent d'en déduire d'autres caractéristiques ayant un impact:

- coaching par les pairs *(peer coaching)*
- approche heuristique de l'apprentissage, recherche collaborative sur la pratique
- apprentissage et développement professionnel en réseau à titre d'apprentissage horizontal (par rapport à l'apprentissage vertical auprès d'experts externes)
- utilisation de cas décrivant une situation d'enseignement authentique ou réaliste.

La recherche appliquée et le développement au sein des HEP apportent une précieuse contribution en élaborant les outils appropriés.

Le conseil entre au service de l'école, de l'enseignement et de la carrière professionnelle.

Le conseil et le soutien représentent un aspect important de la formation continue. La formation continue joue elle-même le rôle de service d'orientation en matière de formation continue. Le conseil et le soutien apportés aux enseignantes et enseignants à titre individuel ne doivent pas être considérés comme ponctuels, mais être mis en relation avec leur développement professionnel comme éléments de leur parcours. Le conseil peut ainsi acquérir la visée et la force anthropologiques qui sous-tendent sa conception actuelle. Il

- contribue dans le cadre de la formation des enseignantes et enseignants à développer et élargir les compétences ainsi qu'à encourager le développement du personnel;
- doit intervenir dans les diverses phases de la carrière des enseignantes et enseignants (choix de la profession, formation, introduc-

tion à la profession, exercice professionnel de l'enseignement, réorientation, départ de la profession enseignante);
- présuppose le rôle essentiel de l'analyse réflexive dans la professionnalisation de l'enseignement;
- est axé sur le potentiel et peut donc inclure un rôle curatif, préventif et/ou accompagnateur.

Les hautes écoles pédagogiques offrent diverses modalités de conseil (coaching, supervision, conseil spécialisé, etc.) s'adressant à des particuliers, des groupes et des organisations (enseignantes et enseignants, responsables d'établissement scolaire, écoles, etc.).

L'intégration de la formation continue dans le cadre national des qualifications pour le domaine des hautes écoles suisses facilite les reconnaissances réciproques.

Le 24 octobre 2007, le Parlement européen a adopté une *proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil établissant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie.* La Suisse va, elle aussi, créer un cadre national de ce genre pour le domaine des hautes écoles suisses (nqf.ch-HS), dans la lignée de la réforme de Bologne.[1]

L'introduction du NQF aurait l'avantage[2], pour la formation continue, de rendre les offres comparables et de permettre de proposer des formations continues reconnues. Transparence des offres et transmissibilité des qualifications en seraient les conséquences directes. De plus, un cadre des qualifications ne saurait être que bénéfique à une collaboration entre les hautes écoles pédagogiques, dont les modules proposés pourraient en particulier mieux s'accorder.

Thèse 3
Les produits et les processus de formation continue requièrent un pilotage efficace et contextualisé.

Une formation continue à haut niveau de qualité requiert un financement approprié.

Il ne faut pas seulement prévoir un budget pour la formation continue au sein des HEP, mais dégager également des ressources pour son évaluation, de manière à pouvoir développer des instruments mesurant ses besoins spécifiques et analyser les données en vue de la soutenir.

Le canton doit avoir un budget approprié pour la formation continue. Selon le modèle de ges-

1 «Le nqf.ch-HS (...) donne une vision d'ensemble du domaine suisse des hautes écoles (universités, écoles polytechniques fédérales, hautes écoles spécialisées, hautes écoles pédagogiques). Il a pour but de donner une description claire et compréhensible du système suisse des hautes écoles pris comme un tout. Il prend en compte les données distinctives du système suisse des hautes écoles: les degrés de qualification, les niveaux de compétence pour chaque degré d'études, les crédits ECTS, les types de qualification et les conditions d'accès spécifiques à chaque degré.
Un élément central du nqf.ch-HS est la description des compétences atteintes par les étudiantes et étudiants à chaque niveau de formation. Ces niveaux de compétence servent de référence pour adapter à chaque degré la structuration et la classification des formations.
Le nqf.ch-HS décrit le cadre général au sein duquel les hautes écoles élaborent leurs profils spécifiques en tant qu'institutions ou en proposant des formations typées. Il est de la responsabilité et de la compétence des hautes écoles d'établir ces distinctions et de les mettre en relation avec le système dans son ensemble.
Le nqf.ch-HS reflète la législation actuelle. Une nouvelle loi sur les hautes écoles est en cours d'élaboration et sera adoptée probablement en 2012. Après son adoption, il faudra adapter selon les besoins le cadre des qualifications à la nouvelle législation.» [crus.ch (éd.): Cadre de qualifications pour le domaine des hautes écoles suisses. nqf.ch-HS. Projet pour la séance du GT nqf.ch-HS du 18 juin 2007, p. 1 (traduction)]

2 «Des discussions avec les responsables de la formation continue ont lieu afin de préciser la manière d'inclure la formation continue dans le nqf.ch-HS. De premiers résultats devraient être disponibles fin 2007.» [crus.ch (éd.): Cadre de qualifications pour le domaine des hautes écoles suisses. nqf.ch-HS. Projet pour la séance du GT nqf.ch-HS du 18 juin 2007, p. 5 (traduction)]

tion et de financement en vigueur, le financement cantonal de la formation continue suivra des règles différentes. On peut envisager que le canton mette à la disposition des HEP, par le biais d'une convention de prestations, les ressources nécessaires à la réalisation des formations continues indiquées pour les enseignantes et enseignants. Certains cantons appliquent le principe des écoles partiellement autonomes, dotées des moyens nécessaires pour couvrir également la formation continue, et leur achètent des prestations dans ce domaine. «Tous les modèles de financement semblent avoir seulement ceci de commun: la tendance croissante à demander au corps enseignant une participation financière» (Weber, 2007).

Une formation continue répondant aux besoins requiert un pilotage axé sur la qualité.

L'assurance qualité de la formation continue est essentielle, et il importe tout particulièrement de vérifier le respect des standards minimaux en la matière et de mesurer l'impact des offres. La qualification de la direction des cours et celle des professeurs, la conception de la formation, les structures modulaires, l'orientation vers les compétences, l'attestation des performances, l'octroi de crédits ECTS ou encore l'évaluation de l'offre sont autant d'éléments à prendre en compte dans la gestion de la qualité. De même, l'assurance qualité devrait englober les dimensions telles que le contexte, l'*input*, le processus et l'*output* et mettre l'accent sur l'*outcome* (les résultats d'apprentissage).[3] Il reste toutefois à développer sur le plan conceptuel des manières de mesurer l'impact des offres et à affiner la recherche dans le domaine précis de la formation continue des enseignantes et enseignants actifs dans la profession. Pour pouvoir proposer une formation continue d'un haut niveau de qualité, il faut identifier les besoins par des enquêtes, concevoir des programmes scientifiquement étayés et exercer un monitorage.

On peut classer les différentes formations continues proposées par les hautes écoles aux enseignantes et enseignants, aux responsables d'établissement scolaire, aux spécialistes et aux écoles selon le système suivant (en fonction de l'input):

- cours
- séminaires, forums
- services-conseils: conseil pédagogique, coaching de direction, conseil en matière de scolarité et de système scolaire, analyse/supervision
- filières certificat, CAS: *Certificate of Advanced Studies* (10 crédits ECTS au moins)
- filières diplôme, DAS: *Diploma of Advanced Studies,* diplôme de formation continue (30 crédits ECTS au moins)
- programmes master, MAS: *Master of Advanced Studies*, master de formation continue (60 crédits ECTS au moins).

Les cours de formation continue gardent toute leur légitimité, surtout lorsqu'ils veillent à assurer transfert et durabilité, c'est-à-dire des cours blocs suivis de journée(s) de retour d'information et de mise en pratique ou conçus sur demande en fonction des besoins de l'école, de la discipline ou du groupe. Les offres seront de préférence susceptibles d'être élargies plus tard à un CAS, un DAS ou un MAS, car la possibilité de les faire reconnaître favorise la perméabilité intercantonale.

On peut se demander dans quelle mesure il convient d'harmoniser l'offre de formation continue à l'échelle suisse. Peut-être serait-il indiqué de la concentrer progressivement sur les éléments considérés comme essentiels en termes de politique et de développement scolaire. Il semble toutefois peu opportun de la coordonner en harmonisant les structures et en réduisant les différences cantonales. Le mieux serait donc d'exercer un pilotage par le biais de normes régissant les compétences à

3 Les *principes communs d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur et la formation professionnelle initiale et continue au sein du cadre européen de qualification* formulent les mêmes revendications.

acquérir (NQF[4] et standards communs pour la formation des enseignantes et enseignants). Ce serait également une bonne chose de promouvoir la collaboration entre les HEP sur les questions de compétences, de standards et de l'élaboration de produits communs, ce qui augmenterait l'efficacité et permettrait d'exploiter les synergies, entraînant du même coup une amélioration certaine de la qualité. Pour y parvenir, il faut tout d'abord mettre en relation le cadre national des qualifications (NQF) et les systèmes nationaux d'assurance qualité correspondants.

La formation continue suivra ces prochaines années les tendances suivantes.

Les divers changements intervenus dans la politique d'éducation aux niveaux national et international permettent d'esquisser les tendances suivantes:

- augmentation de la participation financière demandée aux enseignantes et enseignants
- introduction du cadre national des qualifications pour la formation continue
- portfolio (profil de compétences et de qualifications) des enseignantes et enseignants (futurs ou en activité)
- exploitation de synergies au sein des HEP valorisant le parcours professionnel des enseignantes et enseignants
- à prévoir sous l'effet de PISA et d'HarmoS, recrudescence de la formation continue disciplinaire et en didactique des disciplines (actualisation des qualifications des enseignantes et enseignants dans les langues, pour le cycle élémentaire, etc.) et concentration sur les compétences en sciences de l'éducation (mise en œuvre des démarches d'intégration, etc.)
- formation continue partiellement obligatoire pour introduire des éléments nouveaux (plans d'études, standards de formation, etc.)
- priorité donnée aux problèmes du développement de l'école et de la qualité (introduction des responsables d'établissement et de l'autonomie partielle des écoles, évaluations internes, etc.)
- augmentation de la formation continue dans le contexte de projets d'établissement (par ex. offres conçues sur demande pour la mise en œuvre de projets de réforme)
- multiplication des offres pouvant être reconnues (par ex. modules qui pourront être pris en compte plus tard dans un CAS, un DAS, un MAS)
- renforcement de la coopération visant à avoir des formations continues organisées à l'échelon national (avec possibilité de différenciation).

Bibliographie

Boyle, B., Lamprianou, I. & Boyle, T. (2005). A Longitudinal Study of Teacher Change: What makes professional development effective? Report of the second year of the study. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 1–27.

CDIP [Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique] (2005). *Formation des enseignant(e)s en Suisse – Mise en place des hautes écoles pédagogiques*. Berne: CDIP

Criblez, L. & Heitzmann, A. (2002). Modularisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Hintergründe und offene Fragen – zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20(1), 5–20.

CRUS.CH (éd.): *Cadre de qualifications pour le domaine des hautes écoles suisses (nqf.ch-HS)*. Projet pour la séance du GT nqf.ch-HS du 18 juin 2007

CSFCE (2000). *Les dix thèses pour la mise en place de la formation continue dans les HEP*. Zurich

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Suk Yoon, K. (2001). What Makes Professional

4 **Dans toute l'Europe, il faudrait introduire 8 niveaux de compétence différents.**

Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal, 38*, 915–945.

Ingvarson, L., Meiers, M. & Beavis, A. (2005). Factors Affecting the Impact of Professional Development Programs On Teachers' Knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy. *Education Policy Analysis Archives,* 13.

Lehmann, L., Criblez, L., Guldimann, T., Fuchs, W. & Périsset Bagnoud, D. (2006). *Les formations à l'enseignement en Suisse. Rapport dans le cadre du monitorage de l'éducation 2006*. Aarau: Centre suisse pour la coordination de la recherche en éducation.

Van Driel, J. H., Beijaard, D. & Verloop, N. (2001). Professional Development and Reform in Science Education: The Role of Teachers' Practical Knowledge. *Journal of Research in Science Teaching, 38*, 137–158.

Weber, Karl (2007): *Perspektiven für die Weiterbildung von Lehrpersonen (WLP) und strategische Ansätze der Umsetzung.* Expertise mandatée par la Conférence suisse des responsables de la formation continue des enseignantes et enseignants (CSFCE).

6.4 Formateurs et formatrices

Franziska Vogt / Jacques Pilloud

6.4.1 Préambule

La stratégie de la COHEP pour la période 2007–2011 prévoit que les formateurs et formatrices disposeront, à l'horizon 2011, d'une qualification scientifique, professionnelle et didactique de haut niveau.

A cette fin, la COHEP préconise les mesures suivantes:

1. *Définir le mandat, les structures (hiérarchie) et la reconfiguration du corps enseignant des HEP en tenant compte de leur activité de recherche et des exigences scientifiques liées à leur profession*
2. *Offrir aux formateurs et formatrices une qualification supplémentaire dans le domaine de la recherche*
3. *Accorder un soutien financier aux formateurs et formatrices et aux chercheurs souhaitant effectuer une qualification professionnelle*
4. *Dispenser aux formateurs et formatrices une formation dans le domaine des technologies de l'information et des médias et de l'utilisation des bibliothèques numériques scolaires*

6.4.2 Thèses

Thèse 1.1
La structure du corps enseignant des HEP comprend un *corps professoral* et un *corps intermédiaire*; chacun des deux corps peut comprendre plusieures fonctions.

Thèse 1.2
La COHEP fixe des recommandations visant une harmonisation de la dénomination des fonctions et du niveau des exigences académiques, professionnelles et didactiques.

Thèse 1.3
La recherche est, avec l'enseignement, l'une des composantes principales du cahier des charges du *corps professoral.*

Thèse 1.4
Dans la perspective de promouvoir la relève, les HEP ouvrent des postes d'assistanat à des personnes visant une thèse de doctorat dans les domaines de la pédagogie, de la didactique et des sciences de l'éducation. Actuellement, les thèses sont codirigées par un professeur d'une haute école universitaire et un professeur HEP. Dans le futur, les HEP devraient avoir la possibilité d'attribuer le doctorat et l'habilitation pour améliorer le soutien des chercheurs débutants.

Thèse 1.5
Des unités regroupant les formateurs et formatrices autour de thématiques académiques spécifiques

(didactiques disciplinaires et/ou approches transversales) constituent la structure scientifique des HEP. Cette structure vise à favoriser la création progressive de pôles de compétences et de spécialisation, afin de positionner les HEP au niveau régional, national et international et de créer des synergies entre elles.

Thèse 2.1
Des mesures de soutien (temps/formation et contribution financière) sont octroyées aux membres du corps enseignant qui visent une thèse de doctorat, dans le cadre d'un contrat de formation. Un programme d'école doctorale spécifique, réalisé en partenariat avec les universités, complète ces mesures.

Thèse 2.2
Des accords-cadres entre HEP et les universités permettent la création de centres interinstitutionnels de compétences en matière de didactique des disciplines.

6.4.3 Discussion

1. Structure du corps enseignant	position par rapport aux thèses 1.1.à1.5; propositions
2. Mesures de soutien	position par rapport aux thèses 2.1 et 2.2; propositions
3. Formation dans le domaine des technologies de l'information	état de situation et mesures prises dans votre HEP

6.5 Six thèses sur la recherche et le développement dans le cadre de la formation tertiarisée des enseignantes et enseignants

Titus Guldimann / Monica Gather Thurler

La recherche est une activité scientifique qui, étant incontestablement de nature essentiellement théorique, reste liée à des modèles de pensée et d'action théoriques. Cette activité scientifique repose avant tout sur la création et la mise en réseau d'informations, de ressources, de technologies, de *settings* expérimentaux et de systèmes d'action collectifs (laboratoires de recherche, instituts, groupes, réseaux, revues scientifiques). D'après Latour & Woolgar (1988), la recherche est un travail comme les autres, qui présuppose une certaine tournure d'esprit et des compétences générales, notamment:

- une identité de chercheur impliquant suffisamment de distance, d'indépendance, de conscience méthodologique, d'intérêt pour la théorie, de référence à la bibliographie, etc.;
- des connaissances méthodologiques et techniques dans le domaine concerné, permettant de développer des instruments et des procédures de recherche ou de les reprendre d'autres projets en les adaptant;
- des notions suffisantes en mathématiques, en logique et en statistique pour formaliser les théories et traiter les données;
- des compétences dans les nouvelles technologies et le traitement de l'information permettant de procéder non seulement à l'échange et à la mise en réseau des données, mais également à des collectes, analyses et synthèses de données encore inédites;
- une culture générale épistémologique, éthique, historique, sociologique et psychologique, prémisse indispensable d'une attitude fondamentale critique, réflexive et tournée vers le savoir.

Cette tournure d'esprit et ces différentes compétences permettent de lire, commenter et bien sûr rédiger des textes et de la documentation scientifiques (et pratiques) en ayant la distance critique nécessaire, de participer activement aux partenariats de recherche (projets en coentreprise avec d'autres hautes écoles ou avec le monde politique et la pratique) et, parallèlement, de remettre constamment en question les pratiques existantes dans la recherche.

Nous ne saurions énumérer et expliquer ici tous les problèmes et contingences qui découlent, et vont encore découler, de la tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants et, partant, de la revendication d'un lien plus étroit entre recherche et pratique.

En revanche, l'évolution qu'ont connue les institutions de formation des enseignantes et enseignants ces dix dernières années permet et mérite que l'on dresse un état des lieux et que l'on élabore des stratégies de développement pour les dix prochaines années.

Thèse 1
Dans les hautes écoles pédagogiques, scientificité et recherche font partie intégrante d'un mandat de prestation élargi.

Au cours de ces dix dernières années, la scientificité en tant que base méthodologique a acquis un rôle central dans le mandat de prestations, du moins au sein de l'équipe dirigeante. On est toutefois en droit de se demander si ce tournant a bien été perçu par tous les professeurs et surtout par le public (notamment politique). En effet, bon nombre de partenaires, dans l'enseignement, l'opinion publique et même parmi les étudiantes et étudiants, continuent à plaider en faveur d'une approche pragmatique. Et le discours disciplinaire de la communauté scientifique ne réunit de loin pas tous les professeurs des hautes écoles pédagogiques.

D'un autre côté, là où fonctionnent les réseaux institutionnels et/ou personnels, un transfert de savoir très enrichissant a d'ores et déjà lieu. Il faut donc renforcer la socialisation des professeurs et des organes politiques de surveillance pour ce qui a trait à la scientificité et à la recherche dans le cadre de la formation. Cette dernière ne devrait pas se limiter à reproduire les connaissances scientifiques, mais contribuer elle-même à en produire dans son champ professionnel. C'est la condition pour que les futurs enseignantes et enseignants apprennent à devenir des praticiennes et praticiens ouverts à la recherche, à l'analyse réflexive et à l'autocritique.

Stratégies de la COHEP

- Promotion ciblée de la relève dans le domaine de la recherche
- Cours de méthodologie et de statistique
- Mise en évidence des activités et du transfert de la recherche dans les institutions et réseaux existants (conférences, manifestations, congrès, associations)
- Stratégies de publication ciblées

Thèse 2
La recherche et le développement couvrent l'ensemble du champ professionnel de l'enseignement.

La recherche dans le domaine de la formation des enseignantes et enseignants couvre l'ensemble du champ professionnel de l'enseignement et inclut par conséquent, outre la recherche en didactique des disciplines, les thèmes suivants:

- distance critique vis-à-vis des exigences de la professionnalisation de l'enseignement et vis-à-vis des attentes de la politique et de l'administration;
- réceptivité à l'égard de l'évolution du domaine de la gestion du savoir;
- tendance prédominante à la polyvalence et à la mobilité, incluant la définition de thèmes de recherche transversaux, c'est-à-dire non délimitables selon la distinction classique en niveaux d'enseignement et en disciplines (par ex. selon la séparation classique entre degrés préscolaire, primaire et secondaire);
- identification des technologies d'avenir et des évolutions heuristiques;
- articulation entre professionnalisation et réorganisation.

Une mission centrale de la formation des enseignantes et enseignants est de conférer des compétences en didactique des disciplines. La recherche dans ce domaine revêt de ce fait une importance toute particulière. Or cette «discipline» par excellence de la formation des enseignantes et enseignants n'est traitée que dans quelques rares universités et est littéralement absente des hautes écoles spécialisées.

Stratégies de la COHEP

- La recherche dans le domaine de la formation des enseignantes et enseignants doit couvrir l'ensemble du champ professionnel.
- Pour combler le déficit actuel, la recherche en didactique des disciplines doit bénéficier à court terme d'un soutien particulier sans que cela exclue les autres types de recherche.
- Des pôles de recherche placés sous la direction de *leading houses* bien établies dans les réseaux internationaux seront constitués pour structurer et développer les axes essentiels de la recherche.

Thèse 3
La recherche dans les HEP est tenue à assurer la qualité et à respecter les directives éthiques.

La gestion de la qualité dans les hautes écoles pédagogiques comme à la COHEP doit tendre dans la même direction. Toutes les HEP doivent de ce fait appliquer les recommandations du Groupe de travail Gestion de la qualité de la Commission R & D. Le Groupe de travail Directives éthiques de cette même commission élabore quant à lui actuellement, en collaboration avec d'autres institutions de recherche en éducation, des directives qui seront contraignantes pour tous les chercheurs.

Stratégies de la COHEP

- La recherche dans la formation des enseignantes et enseignants doit appliquer les standards internationaux et les normes éthiques régissant la recherche.
- Les chercheurs doivent expressément fonder leurs objets de recherche et de développement sur des points de vue et critères de décision épistémologiques, politiques, stratégiques et culturels clairement définis et négociés au niveau interinstitutionnel.
- Ils doivent respecter les priorités en matière de développement, qui sont réexaminées et si nécessaire réactualisées tous les 10 ans à la lumière des changements politiques et sociaux.

Thèse 4
La qualification scientifique des professeurs doit être renforcée.

Les exigences appliquées lors du recrutement des nouveaux professeurs et un soutien ciblé offert aux professeurs en place ont contribué à améliorer la situation. La création des *Masters of Advanced Studies* destinés aux professeurs a elle aussi été bénéfique pour leurs compétences scientifiques. Une diversification de l'offre (cours de méthodologie et de statistique) devra encore renforcer le mouvement ces prochaines années.

La proportion de professeurs titulaires d'un doctorat ou d'une habilitation est néanmoins très faible dans les hautes écoles pédagogiques, et il y a trop de différence d'une institution à l'autre. D'après une étude réalisée en 2006, quatre hautes écoles pédagogiques parmi celles examinées présentent un taux allant de 2 à 32%. Et, selon Lehmann (2007), on ne doit pas escompter une inversion de cette tendance en raison des graves problèmes de recrutement dont souffre la relève académique.

Certes des programmes doctoraux communs sont désormais proposés avec les universités. Mais ce n'est qu'un remède temporaire. A moyen et à long terme, les hautes écoles pédagogiques ne pourront résoudre elles-mêmes leur problème de relève qu'en ayant le droit, concomitant avec une recherche de qualité, de décerner des doctorats.

En plus de n'avoir pas le droit de décerner un doctorat, les hautes écoles pédagogiques sont peu compétitives face aux universités dans le recrutement de professeurs qualifiés, leur problème étant que leurs conditions d'engagement (rémunération et cahier des charges) et leurs «normes statutaires» sont en général moins intéressantes que celles des universités. Pour balayer ces différences discriminantes qui, dès leur création, les ont fait assimiler à des hautes écoles spécialisées, il faut que les hautes écoles pédagogiques soient présentées et perçues sans ambiguïté comme des institutions tertiaires universitaires, autonomes et axées sur la recherche, dans un

paysage qui reconnaît clairement leur rôle central pour la professionnalisation de ll'enseignement et pour le développement pédagogique.

Stratégies de la COHEP

- Il faut renforcer de toute urgence la qualification scientifique des professeurs engagés dans la formation des enseignantes et enseignants.
- A moyen terme, les HEP devront avoir le droit de décerner des doctorats.
- Pour ce faire, il faut établir et/ou étendre nettement le domaine de recherche au sein des HEP.
- Les conditions d'engagement (rémunération et cahier des charges) des professeurs de HEP doivent être revues et redéfinies pour tenir compte des tâches de recherche qui leur sont clairement attribuées et du lien plus étroit exigé entre recherche et enseignement.

Thèse 5
A moyen terme, les ressources financières allouées à la recherche devraient être augmentées pour atteindre 10% du budget total.

Des raisons financières empêchent que la recherche soit suffisamment développée pour garantir l'interaction entre formation et recherche. L'objectif serait d'investir dans la recherche 10% du budget total d'une HEP à titre de fonds propres et de générer en complément 30% de financement externe.

Stratégies de la COHEP

- A moyen terme, les institutions de formation des enseignantes et enseignants doivent augmenter les budgets de la recherche à 10% de leur budget global.
- Elles doivent augmenter la part de promotion de la recherche issue de ressources tierces (par ex. FNS, DORE).
- Elles doivent s'investir pour lancer des programmes de recherche nationaux en sciences humaines.

Thèse 6
Il faut renforcer le lien entre enseignement et recherche.

L'interaction systématique entre enseignement et recherche n'est pas encore optimale. La recherche fait certes partie du mandat de prestation de toutes les hautes écoles pédagogiques, mais l'enseignement et la recherche sont trop souvent séparés sur le plan des personnes, des structures et des locaux. Les avis divergent fortement quant à l'ancrage de la recherche dans le mandat personnel de chaque professeur. S'il est généralement vrai que quiconque fait de la recherche enseigne, l'inverse l'est moins, pour des raisons de qualification; cette identité de praticien réflexif devrait toutefois constituer un objectif à long terme.

Les étudiantes et étudiants sont sans conteste en contact avec des projets de recherche et de développement pendant leurs études. Cependant, à l'instar de la majorité des professeurs, ils se contentent d'en «consommer» les résultats. Le but est qu'ils soient capables de comprendre un rapport de recherche et d'en vérifier le bien-fondé. De plus, ils devraient être en mesure de réaliser des recherches simples dans leur champ professionnel.

Stratégies de la COHEP

- Il faut renforcer la référence de l'enseignement à la science (y compris dans les filières master).
- Les étudiants doivent être en mesure de comprendre et d'appréhender d'un œil critique les résultats de la recherche en relation avec leur champ professionnel.
- Ils doivent également posséder des notions méthodologiques élémentaires leur permettant réaliser leurs propres recherches à l'école.
- Encore une nouvelle stratégie pour la qualification des formateurs?

Bibliographie

Latour, B. & Woolgar, S. (1988). *La vie de laboratoire: la production des faits scientifiques*. Paris: La Découverte.

Lehmann, L. ; Criblez, L.; Guldimann, T.; Fuchs W. & Perrisset, D. (2006). *Les formations à l'enseignement en Suisse. Rapport dans le cadre du monitorage de l'éducation 2006*. Aarau: CSRE.

6.6 Surenchère structurelle et «stratégies de résolution» pour le processus de professionnalisation

Hermann J. Forneck / Olivier Maradan

Depuis des années, le même mécanisme se répète: il suffit qu'apparaissent dans le domaine des ressources humaines de nouvelles exigences en matière de qualification ou des problèmes sociaux pour que cela se transforme systématiquement en exigences vis-à-vis de l'école et de la profession qui s'y rapporte, celle d'enseignant.

Pour ce qui est des nouvelles exigences en matière de qualification, elles se concentrent actuellement sur le début de la scolarité. En effet, non seulement la scolarité obligatoire est prolongée, mais le degré primaire doit aussi répondre à des attentes de plus en plus grandes (par ex. langues étrangères), en raison notamment de l'importance qui lui est attribuée aujourd'hui.

En ce qui concerne les problèmes sociaux, leur prise en charge et leur résolution conduisent à toute une série de nouvelles tâches. Ainsi, atteindre des objectifs éducatifs différents, assurer le travail pédagogique dans des classes hétérogènes et maîtriser diverses méthodes de différenciation sont des responsabilités qui relèvent de plus en plus de la profession enseignante, et ce également aux degrés secondaires I et II. Les professionnels de la pédagogie spécialisée doivent par ailleurs occuper une place de plus en plus importante dans les classes ordinaires, afin d'apporter un soutien approprié aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers – élèves parmi lesquels il faut compter ceux, très nombreux, qui souffrent de graves lacunes langagières ou de problèmes d'intégration sociale, de troubles du comportement, d'un manque total de motivation ou d'un déficit d'orientation.

Dans un cas comme dans l'autre, l'école et le système de formation des enseignantes et enseignants se trouvent confrontés à une surenchère structurelle face à laquelle ils réagissent en instaurant un processus de réforme permanent. Les processus de réforme de la formation des enseignantes et enseignants reposent sur différentes stratégies qui toutes, malheureusement, sont liées à de nouveaux problèmes.

Ce phénomène est exposé ci-dessous.

Toutes les stratégies ne sont pas présentées ici de façon systématique. Il en existe d'autres. Des combinaisons sont par ailleurs possibles, qui engendrent de nouvelles variantes. Toutes ont cependant un point commun: elles s'accompagnent de problèmes qui touchent soit le système éducatif (par ex. stratégie des domaines disciplinaires), soit le système économique (par ex. stratégie de prolongement, où les conséquences sont d'ordre financier).

La **stratégie de conservation** maintient la logique en place en matière de disciplines et atténue la surenchère structurelle en renonçant prudemment à la formation d'enseignant généraliste. P I*: Enseignant généraliste P II*: Enseignant «quasi-généraliste» Sec I: Enseignant d'un groupe de disciplines Sec II: Enseignant d'une discipline (spécialiste) La surenchère structurelle est ainsi, certes, atténuée mais pas supprimée.	La **stratégie de concentration** ne mise plus que sur deux diplômes d'enseignement (pour le primaire et pour le secondaire) et garantit une formation de base. Toute spécialisation est acquise par le biais de la formation continue destinée aux enseignantes et enseignants. P I: Enseignant «quasi-généraliste» P II: Enseignant «quasi-généraliste» Sec. I: Enseignant d'un groupe de disciplines Sec. II: Enseignant d'une discipline (spécialiste) Le problème qui surgit ici est celui d'un corps enseignant à la formation peu spécifique, qui n'acquiert le profil de qualification correspondant au degré d'enseignement que par le biais de la formation continue.
La **stratégie de prolongement** préconise une formation master pour tous les degrés scolaires, ce qui signifie un net prolongement des études pour les domaines P I et P II. P I: Enseignant généraliste P II: Enseignant généraliste Sec. I: Enseignant d'un domaine disciplinaire Sec. II: Enseignant d'une discipline (spécialiste) Il résulte effectivement de cette solution une amélioration sensible de la professionnalité, comme le montre l'exemple de la formation des enseignantes et enseignants en Finlande. Toutefois, la volonté politique d'assumer ce prolongement des études et ses conséquences financières fait actuellement défaut en Suisse.	La **stratégie du faible couplage** recourt à des concepts de compétence et part du principe qu'il existe, pour le domaine de l'enseignement, des connaissances et des aptitudes professionnelles spécifiques permettant d'assumer des activités pédagogiques très exigeantes. Les disciplines et habilitations, et donc aussi les notions traditionnelles d'enseignant généraliste, d'enseignant d'un groupe de disciplines et d'enseignant d'une discipline (spécialiste), passent ici au second plan. Nous savons cependant, grâce à la recherche menée dans le domaine de l'enseignement, que le lien entre spécialisation disciplinaire et réussite professionnelle est extrêmement étroit.
La **stratégie des domaines disciplinaires** réunit différentes disciplines pour constituer de nouvelles disciplines (ou groupes de disciplines). Exemple: regroupement de la biologie, de la géographie et de la chimie en une discipline nommée ‹l'individu et l'environnement›. P I: Enseignant généraliste P II: Enseignant généraliste Sec. I: Enseignant d'un domaine disciplinaire (suite au regroupement de plusieurs disciplines) Sec. II: Enseignant d'une ou de plusieurs disciplines (spécialiste) Cette stratégie a toutefois une très forte implication. Elle réduit considérablement la perméabilité du système éducatif et coupe la scolarité obligatoire du secondaire II vu que ce dernier se fonde sur un éventail traditionnel de disciplines.	La **stratégie de spécialisation** introduit un tout nouveau modèle de professionnalisation. Ce modèle n'est plus orienté sur l'unité que forment la transmission du savoir disciplinaire et l'activité pédagogique; au contraire, il les sépare et les différencie encore davantage. Une différenciation s'opère ainsi au niveau du rôle ou de la fonction d'enseignant: transmission du savoir – conseil – socialisation/éducation – direction d'établissement, etc. Ces mots clés montrent clairement que certains développements actuels suivent déjà cette stratégie. En même temps, l'abandon de l'unité que forment la transmission du savoir disciplinaire et l'activité pédagogique entraîne une perte vraisemblablement immense au niveau de la qualité de l'enseignement.

* L'abréviation P I est utilisée pour les années scolaires 1–4 et l'abréviation P II pour les années scolaires 5–8, ceci afin de ne pas mentionner explicitement l'un ou l'autre modèle de cycle élémentaire.

7 RÉACTIONS ET ANALYSES CRITIQUES DES OBSERVATEURS ÉTRANGERS

7.1 Le point de vue autrichien

Anton Dobart

7.1.1 Observations I

Comme le montrent les documents ainsi que ce qui a été dit dans les deux premiers grands exposés, l'évolution en Suisse n'est pas si différente de celle que l'on constate en Autriche. En Autriche, une phase de développement a été mise en place avec la loi de 1999, phase qui a duré jusqu'en mars 2006 et qui a conduit au lancement des hautes écoles pédagogiques le 1er octobre 2007. La maturité était déjà auparavant la condition requise pour accéder aux académies pédagogiques.

Suite à la loi de 1999, les 51 sites de formation et de perfectionnement ont été regroupés en 14 hautes écoles pédagogiques (9 publiques et 5 privées). Actuellement, en Autriche, les enjeux se situent au niveau de questions organisationnelles et juridiques, mais aussi au niveau de la recherche, qu'il convient d'élargir, et des curricula, dont il faut améliorer la qualité. Ce sont là des éléments que nous devons nous aussi prendre en considération si nous voulons que l'introduction des structures de Bologne ne se fasse pas au détriment de la qualité. En Autriche, les hautes écoles pédagogiques ne font pas encore partie de l'enseignement tertiaire, mais du postsecondaire.

La question décisive, qui a aussi été évoquée ici, est celle portant sur l'orientation des contenus ainsi que sur le rôle et la professionnalité des enseignantes et enseignants. En Autriche, la professionnalité des enseignants est traitée avec une attention particulière dans le cadre du programme européen Education et formation 2010. Lancé sur ce même thème il y a déjà quelques années, le projet *Teachers Professionality* se déroule en ce moment à très grande échelle et sera présenté aux acteurs de la formation des enseignantes et enseignants lors d'une grande conférence qui aura lieu fin mars 2008. C'est à ce projet qu'il faudra se référer pour poursuivre la recherche d'une définition moderne de la professionnalisation des enseignantes et enseignants. Parallèlement, des développements ont lieu dans le domaine de la coopération avec les universités, car là aussi des travaux sont en cours pour adapter la formation des enseignantes et enseignants aux structures de Bologne.

La formation des enseignantes et enseignants doit s'améliorer d'une manière générale, car les exigences posées au niveau de l'éducation et de la formation scolaire n'ont cessé de croître durant ces dernières décennies. Société du savoir, mondialisation, approche multiculturelle et multilinguisme... tels sont quelques-uns des défis qui justifient cette amélioration. Les liens de l'éducation avec les traditions nationales, les structures sociales et le tissu scientifique autrichien sont eux aussi devenus moins étroits, et les processus éducatifs sont de plus en plus nécessaires pour leur fonction d'orientation.

La réponse à apporter ne réside pas uniquement dans une individualisation renforcée des processus d'apprentissage, mais naturellement aussi dans une compréhension moderne de la professionnalité des enseignantes et enseignants. Leur formation initiale et continue doit en l'occurrence être considérée dans sa continuité et les processus se rapporter à l'ensemble de la carrière professionnelle.

L'acquisition des compétences professionnelles est à envisager comme un processus de développement qui s'étend tout au long de la vie de l'enseignant. Cela exige une grande capacité professionnelle de réflexion, c'est-à-dire de pouvoir identifier les problèmes de façon autonome sur la base de données scientifiquement, théoriquement et empiriquement

fondées *(evidence based)*, esquisser des solutions, les mettre en œuvre et en vérifier l'impact.

Si l'on compare ces exigences à l'analyse de fond présentée sur la tertiarisation et aux exposés entendus précédemment, il apparaît qu'en Suisse ce défi est généralement relevé avec beaucoup d'ambition, la condition étant cependant, encore une fois, de veiller à conserver un juste équilibre entre les questions de contenu et les questions d'ordre organisationnel, et à bien poser les priorités. D'une façon générale, il me semble que le processus qui se déroule est de haute qualité et que les défis évoqués, qui sont assez similaires en Autriche, sont relevés avec beaucoup de compétence.

J'ai trouvé les travaux entamés sur la théorie de l'apprentissage très intéressants, parce qu'ils se réfèrent davantage aux résultats de la recherche sur le cerveau sans abandonner la théorie classique de l'apprentissage et parce qu'ils consacrent également des programmes fondés sur la recherche à appliquer et intégrer cette notion chez les enseignantes et enseignants. Il me paraît tout aussi important que l'on travaille avec toujours plus d'assiduité à redéfinir le rôle et la professionnalité des enseignantes et enseignants. Un débat, que j'avais trouvé de grand intérêt, avait déjà été lancé à ce sujet en Suisse dans le contexte de l'Expo 02. A mon sens, nous transmettons toujours et encore – fidèles à la théorie de Bourdieu – une image de l'enseignant qui me semble dépassée sur plus d'un point. Cette image se réfère davantage au «maître» d'antan qu'à celle du «professionnel» d'aujourd'hui (tel que défini plus haut, c'est-à-dire capable de mener une réflexion professionnelle). C'est la raison pour laquelle la discussion qui a lieu en Autriche sur les différents domaines de compétences des enseignantes et enseignants est selon moi très importante.

Ce travail sur l'identité professionnelle et sur le nouveau rôle de l'enseignant doit se faire de manière publique, afin d'éviter des décalages entre l'image de la profession enseignante dans l'opinion publique, dans le corps de métier et dans les qualifications professionnelles exigées. D'où la nécessité de mener une démarche réflexive et de former autrement les enseignantes et enseignants dans les hautes écoles pédagogiques. La question est de savoir dans quelle mesure on peut améliorer cet aspect dans les structures existantes des HEP ou des universités. Ne pourrait-on pas aussi envisager de mettre en place, dans les universités, des unités autonomes sur le modèle des *schools of education*? La discussion vient d'être lancée en Autriche. Il faudrait également se demander dans quelle mesure nous continuons, à travers les structures existantes, à véhiculer une image dépassée du rôle et de la professionnalité des enseignantes et enseignants.

Il me paraît nécessaire de mener une discussion approfondie sur le sujet, ce que je considère comme un défi posé à tous les pays germanophones. Bien sûr, un premier pas a déjà été franchi dans ce sens grâce aux liens de coopération que nous avons établis. Votre invitation à cette conférence-bilan est en effet utile pour moi et d'un grand soutien pour notre processus. Car cela implique un changement de paradigmes dans la façon dont les hautes écoles pédagogiques et les universités conçoivent l'enseignement. En Autriche, cette démarche ne pourra se faire sans rénover la notion de fonction publique dans les hautes écoles pédagogiques. Nous continuons à nous référer à la fonction publique des enseignantes et enseignants, ce qui ne convient plus. C'est même la source actuelle des décalages supplémentaires qui contrecarrent le changement de paradigmes que j'évoquais plus haut. Mais il importe également d'intensifier les travaux de recherche et de garantir un bon contrôle de la qualité.

Par rapport aux questions posées ici (où en sommes-nous? quels sont les objectifs déjà atteints?), je pense que, durant cette dernière décennie, une formidable dynamique s'est mise en place en Suisse dans le domaine de la formation des enseignantes et enseignants et que les travaux entrepris sont de grande qualité. Ce sont là de bonnes conditions pour s'attaquer aux nouveaux défis.

7.1.2 Observations II

Dans les groupes de travail comme dans le cadre de l'atelier Evolution de la profession enseignante, confirmation a été donnée de la compétence et de l'engagement avec lesquels vous traitez les différentes thématiques et faites ressortir les points de développement essentiels pour le futur.

J'observe cela avec un intérêt particulier, car la formation des enseignantes et enseignants en Autriche se trouve – comme je l'ai dit hier – face à des défis semblables. Naturellement, nous sommes également d'avis que les enseignantes et enseignants ne sont pas qualifiés de façon optimale pour relever les défis qui les attendent et qu'ils sont même dépassés par toutes les exigences auxquelles ils sont confrontés. Cette situation est liée, d'une part, à la structure de l'âge de la population enseignante et, d'autre part, à une image de la profession enseignante qui a besoin d'être révisée. Le nouveau rôle des enseignantes et enseignants ne peut pas être décidé bureaucratiquement à partir d'une définition esquissée par des experts; il nécessite un processus de réflexion mené en commun avec les personnes concernées et basé sur la recherche. L'important en l'occurrence, et le vaste débat international en Europe le montre bien, c'est que nous passions d'une axiomatique des connaissances à une axiomatique des compétences. Cela entraînera également des répercussions dans le domaine de la didactique des disciplines, du fait que nous serons amenés à davantage nous référer aux formes du constructivisme.

Le développement de la théorie de l'apprentissage exige que l'on tienne compte du niveau de l'élève, de son contexte social – ce qui n'est pas nouveau – mais aussi, et de plus en plus, des résultats de la recherche sur le cerveau, qui s'appuient à vrai dire fortement sur la pensée en réseau et qui, naturellement, requièrent de l'enseignante ou enseignant des connaissances dans les différentes disciplines scientifiques lui permettant de mettre au point des processus d'apprentissage adaptés à ses élèves.

Il faut donc que les enseignantes et enseignants s'engagent dans un processus de réflexion basé sur la recherche. L'enseignement passe pour une profession exigeante, exercée par des experts en éducation qui sont responsables des processus cognitifs et éducatifs individuels et sociaux. Ils accomplissent dans ce but des études universitaires, ou de niveau équivalent, qui mettent l'accent sur les objectifs globaux de la discipline, sur l'acquisition des structures de pensée et d'action qui lui sont propres et sur une formation approfondie en pédagogie et en didactique des disciplines. En tant qu'architectes de l'avenir, ils apprennent – en tissant des liens étroits entre théorie et pratique – à écouter, inspirer, expérimenter, motiver et montrer les possibles.

«Il est essentiel de mettre un accent particulier sur la réflexivité de la pratique de l'enseignement et du suivi de la recherche; autrement dit, l'enseignant doit réfléchir systématiquement et en permanence à ses pratiques d'enseignement, mener une recherche basée sur l'enseignement, intégrer dans son enseignement les résultats de cette recherche ainsi que ceux de la recherche académique, évaluer et adapter en conséquence l'efficacité de sa stratégie d'enseignement et estimer ses propres besoins en formation» (d'après Schratz & Schrittesser 2007).

Ces personnes autonomes, à nous de les soutenir, j'imagine, en développant un portfolio électronique. Elles doivent de leur côté agencer leur profil et leurs points forts de façon à ce qu'ils soient étroitement coordonnés avec leurs plans de carrière, les exigences posées par l'école où elles enseignent et la région dans laquelle elles travaillent; ce faisant, elles développeront pour elles-mêmes une stratégie judicieuse en matière de formation continue. En Autriche, cela implique que les universités et les hautes écoles pédagogiques doivent s'atteler conjointement à la tâche et programmer, sous une forme appropriée, les compétences et les connaissances que les enseignantes et enseignants ont à acquérir.

Il est dès lors de plus en plus fortement question d'autopilotage. A ce propos, le projet *leadership for learning*, actuellement en cours en Autriche,

me paraît capital. Il cherche à déclencher un changement de paradigmes, nécessaire chez les personnes qui enseignent / qui apprennent. Cela requiert de la continuité dans le développement de la professionnalité et, à travers elle, la capacité à exploiter de façon optimale le potentiel de créativité et d'innovation que recèlent la société et chacun d'entre nous. Il est toutefois aussi indispensable, selon moi, de sensibiliser les enseignantes et enseignants aux différents processus sociaux et économiques inhérents à l'éducation et d'affiner leur capacité de jugement.

Permettez-moi cependant de souligner encore une fois que je suis convaincu que ce travail scientifique/pédagogique/didactico-méthodologique/pratique doit se doubler d'une recherche scientifique appliquée à l'enseignement, domaine de recherche qui est lui-même défini par les questions qui se posent du point de vue des différentes disciplines, en pédagogie, en didactique et dans la pratique de l'enseignement. Tous les domaines des hautes écoles doivent donc être associés à ces agendas de recherche, de façon à créer une base solide pour de nouveaux progrès.

Je ne peux pas juger en détail de l'avancement et de la dynamique de ce domaine en Suisse. Je suis cependant certain que, dans la tradition d'étroite coopération qui est celle des pays germanophones, nous pouvons ensemble faire beaucoup avancer les choses. Ce qui me paraît important, c'est qu'il s'agit de processus d'apprentissage et de réflexion qui concernent à la fois les personnes, les institutions et le système en général.

Mon sentiment est que, dans ce domaine de développement, le système des hautes écoles pédagogiques en Suisse est non seulement bien positionné et hautement professionnel, mais qu'il est aussi prêt intrinsèquement à saisir cette option, qui est une option d'avenir.

Bibliographie

Schratz, M. & Scrittesser, I. (2007). *Weissbuch Lehrer/innenbildung.* Innsbruck/Vienne: manuscrit non publié

7.2 Le point de vue allemand

Diethelm Wahl

7.2.1 Revenir aux fondamentaux! Ne plus s'inquiéter des changements institutionnels! S'attacher à l'acquisition des compétences professionnelles!

La tertiarisation a certes amélioré les conditions générales de la formation des enseignantes et enseignants, mais quel est son impact sur l'objectif principal, la qualité de ladite formation, mesurée à l'aune des compétences professionnelles acquises? Le rapport de la CDIP *La formation des maîtres de demain* (1975) ainsi que les thèses de la CDIP relatives à la promotion des hautes écoles pédagogiques (1993) articulent les objectifs suivants:

Renforcer l'ancrage scientifique. Améliorer la formation professionnelle (professionnaliser l'enseignement pour améliorer la qualité de l'école). Développer la recherche appliquée.

Après une phase consacrée aux changements institutionnels, il me semble que le temps est venu pour les hautes écoles pédagogiques suisses de poser de nouvelles priorités et de se recentrer sur ce qui est leur mission première: concevoir, tester et évaluer des **cursus permettant aux futurs enseignantes et enseignants d'acquérir des compétences professionnelles.**

Un tel cursus **(visant donc à conférer une aptitude professionnelle)** ne peut se contenter de transmettre un savoir scientifique à la faveur de cours magistraux, séminaires ou colloques (car le savoir ainsi transmis risque de rester un savoir inerte), mais il doit faire le lien avec les théories subjectives, reçues, qui guident l'action, en proposant des dispositifs d'apprentissage adaptés à la didactique universitaire. Les futures cartes maîtresses des hautes écoles pédagogiques suisses pourraient donc être de ...

1. familiariser les professeurs avec des approches didactiques universitaires appropriées **(qualité didactique)**;
2. créer ce faisant des liens appropriés entre éléments théoriques et éléments pratiques = surmonter le problème de l'intégration d'éléments émergeant de la pratique scolaire dans des études de niveau haute école, qui n'a à ce jour pas trouvé de solution satisfaisante **(ancrage dans la pratique et scientificité)**;
3. choisir les contenus théoriques de la formation de manière à ce qu'ils soient utiles à la maîtrise pratique de l'enseignement **(critique de l'académisme)**.

Voici trois exemples d'approche didactique universitaire appropriée:

1. la **cohérence pédagogique** ou parfaite adéquation entre contenu et méthode, un principe général de la didactique universitaire;
2. le **principe de sandwich**, charpentant le cursus dans son ensemble;
3. la production **d'images intérieures** précises, condition minimale à toute forme d'acquisition.

7.2.2 L'enseignement et la recherche vont de pair dans les hautes écoles pédagogiques.

Plutôt que de se plaindre des conditions générales qui les empêchent de pratiquer la recherche à satisfaction, les hautes écoles pédagogiques suisses auraient tout avantage à faire du renforcement des liens entre enseignement et recherche l'un des leitmotive de leur développement. La conscience de la relativité de tout résultat obtenu par la recherche limite en effet le risque d'émergence d'un enseignement dogmatique. Inversement, la recherche privilégie une vision intersubjective en lieu et place d'un point de vue purement subjectif, permettant ainsi une approche plus nuancée du champ pratique.

Thèse 1
La recherche pratiquée dans les hautes écoles pédagogiques doit être avant tout une recherche empirique consacrée aux didactiques des disciplines.

Thèse 2
Pour que la recherche dans les hautes écoles pédagogiques atteigne un niveau de qualité approprié, le pourcentage de professeurs titulaires d'un doctorat ou d'une habilitation doit être le plus fort possible.

Thèse 3
Les hautes écoles pédagogiques doivent avoir au moins le droit de décerner des doctorats et si possible celui d'octroyer des habilitations (finalité à long terme).

Thèse 4
Mettre en relation enseignement ET recherche signifie qu'une partie non négligeable des ressources humaines doivent pouvoir être affectées à la recherche. La lourde charge représentée actuellement par l'enseignement transforme souvent la recherche en activité marginale chimérique.

Thèse 5
La recherche dans les hautes écoles pédagogiques offre un excellent point de départ à un enseignement efficace.

Thèse 6
A long terme, les hautes écoles pédagogiques peuvent se faire un nom comme centres de compétences pour la recherche empirique en éducation.

Exemple de recherche pratiquée dans une haute école pédagogique

Dans la *Pädagogische Hochschule Weingarten,* quatre personnes préparant leur habilitation et sept doctorants ont travaillé de 2006 à 2009 sur la manière de créer des environnements d'apprentissage durables contribuant efficacement à l'édification des compétences professionnelles du corps enseignant, dans le cadre du

Collège postgrade pour la recherche et la relève *Vom Wissen zur Handlungskompetenz* (du savoir à la compétence professionnelle).

Bibliographie

Müller, F. et al. (1975). *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte.* Hitzkirch: Comenius.

CDIP [Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique] (1993). *Thèses relatives à la promotion des Hautes Ecoles Pédagogiques*. Berne: CDIP (= Dossier 24).

8 BILAN DE LA TERTIARISATION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS: SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DE LA CONFÉRENCE ET PERSPECTIVES

Willi Stadelmann

La présente version écrite de l'exposé de clôture de la conférence présente les principaux résultats des travaux préparatoires, des exposés, des ateliers et des discussions plénières. Pour faire un bilan de la conférence-bilan.

8.1 Remarques générales sur la formation tertiaire des enseignantes et enseignants et sur la conférence-bilan

La conférence s'est penchée durant deux jours sur les questions suivantes: est-ce que les hautes écoles pédagogiques (HEP) suisses ont désormais atteint, dans leur contenu et leur organisation, le statut de haute école? Est-ce que les objectifs définis en termes de politique et de contenu avant la création des HEP ont été réalisés? Est-ce que la création des HEP a modifié le statut social des enseignantes et enseignants? Est-ce que la tertiarisation a rendu la formation des enseignantes et ensei-gnants plus attrayante? Est-ce que la pratique de la recherche dans les HEP aboutit à une formation plus durable («formation fondée sur la recherche»)? Est-ce que grâce aux HEP nous formons aujourd'hui de «meilleurs» enseignantes et enseignants que dans les anciennes écoles normales?

La question de l'«amélioration» et de la plus grande durabilité de la formation HEP par rapport à la formation normalienne devra pour l'instant rester dans une large mesure en suspens, car la recherche et l'évaluation ne disposent pas encore de données comparatives. Des études ont été lancées dans ce sens. Lors d'une prochaine conférence-bilan, nous pourrons probablement répondre à cette question en nous fondant sur des résultats de recherche.

8.1.1 Qu'est-ce qui caractérise les hautes écoles?

A l'aide de quelques descriptifs synthétiques (et sans prétention à l'exhaustivité), je voudrais mettre en évidence les éléments définissant les hautes écoles en tant que telles. Cela formera la toile de fond sur laquelle nous évaluerons ensuite les résultats de cette conférence.

Les hautes écoles se reconnaissent aux éléments suivants:

- leur autonomie; la liberté d'enseigner et de pratiquer la recherche (dans les limites d'un cadre juridique et financier)
- professeurs et chercheurs hautement qualifiés (doctorat, habilitation ou qualifications équivalentes; compétences en didactique universitaire)
- conditions d'accès exigeantes pour les étudiants (niveau maturité gymnasiale)
- qualité élevée et reconnaissance internationale des diplômes (académiques)
- autorisation de décerner des doctorats et des habilitations
- gestion de la qualité menée avec professionnalisme, correspondant aux standards internationaux
- grande part de responsabilité personnelle des étudiants face à leur cursus
- offre de filières laissant aux étudiants une grande marge de choix (options spécifiques, spécialisations, «cursus sur mesure»)

- didactique universitaire centrée sur les étudiants: cours magistraux, séminaires, colloques, travaux personnels, travaux de groupe, *e-learning* ou *blended learning*, participation scientifique active des étudiants, relation étroite entre enseignement et recherche, corps intermédiaire (assistants), mobilité estudiantine ...
- recherche ultradéveloppée
- formation continue ultradéveloppée
- gestion du savoir et prestation de services (expertises, participation à des congrès, publications ...) ultradéveloppées
- droits participatifs des membres de la haute école
- activités culturelles et sportives («campus»)
- unions et initiatives estudiantines; alumni

Sans doute ne doit-on pas s'attendre à ce que chacune des hautes écoles pédagogiques suisses présente la totalité de ces caractéristiques, même un jour à venir; c'est bien entendu particulièrement le cas du droit de décerner des doctorats et des habilitations. Mais l'objectif doit être de tout faire pour y parvenir. Il va de soi que la réalisation de ces critères dépend de différentes contingences liées à l'organisation et au contenu de la formation. La question de l'accréditation des hautes écoles pédagogiques, sur le même pied que les universités et les HES, sera certainement à l'ordre du jour de l'introduction de la LAHE.

8.2 Quels objectifs de développement sont déjà devenus réalité pour les HEP?

Il ressort des documents élaborés pour la préparation du congrès, des exposés et des ateliers qu'un certain nombre d'objectifs ont été atteints (sachant bien qu'il existe des différences parfois considérables entre les HEP et que l'on peut toujours améliorer les acquis). Il s'agit des réalisations suivantes:

- nette réduction du nombre de sites de formation
- choix plus tardif de la profession (maintenant post-maturité)
- concentration de la formation tertiaire sur la formation à l'enseignement (fin du double mandat études de culture générale de niveau maturité et formation à l'enseignement en plus). Mais aussi:
- renforcement de la formation professionnelle et de la formation pratique
- mise sur pied et consolidation de la recherche et du développement, dont la qualité des produits est désormais reconnue
- enseignement fondé sur la recherche
- reconnaissance suisse et internationale des diplômes d'enseignement
- qualité élevée des titres: diplômes d'enseignement et titres académiques (bachelor, master).
- «académisation» jusqu'au bachelor et au master achevée
- réforme de Bologne mise en œuvre
- eurocompatibilité
- Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques (COHEP) en activité et dotée d'un secrétariat général
- reconnaissance (croissante) des HEP par l'opinion publique
- reconnaissance (croissante) des HEP par le monde politique et les autorités
- mobilité professionnelle désormais possible pour le corps enseignant

La liste des objectifs réalisés est impressionnante. L'évolution de ces dernières années a connu une poussée considérable. Les acteurs des HEP, du monde politique et de l'administration peuvent être fiers de ces acquis.

8.3 Objectifs (encore) à réaliser

La conférence-bilan a donné lieu à des discussions ouvertes et non dénuées d'autocritique sur les objectifs qui sont encore à atteindre (ou qui ne sont pas suffisamment réalisés). Voici la liste de ces objectifs:

- renforcer l'attrait de la profession enseignante et améliorer son image; les résultats de la recherche attestent que les changements à cet égard sont encore infimes (cf. Denzler, Fiechter, Wolter 2005)

- harmoniser les filières et les habilitations à enseigner
- renforcer l'égalité des chances et l'équilibre de la représentation hommes/femmes au sein du corps enseignant (à l'école et dans les HEP)
- concevoir et organiser la formation initiale et la formation continue dans les HEP en les reliant étroitement l'une à l'autre de sorte qu'elles forment un continuum
- assurer la mobilité verticale des étudiants entre les différents types de haute école (université, HES, HEP) aux transitions bachelor–master–doctorat
- mettre sur pied et promouvoir la didactique des disciplines; créer des chaires de didactique des disciplines
- assurer l'autonomie des hautes écoles
- formuler des conditions d'admission exigeantes et harmonisées
- développer le corps intermédiaire; promouvoir la relève pour les HEP
- faire participer activement les étudiants à la recherche
- optimiser les synergies dans la recherche en Suisse (entre HEP ainsi qu'entre HEP et universités); cf. OCDE/CERI 2007, *Examen du système de recherche et développement en éducation*. *Suisse*, p. 28: «La coordination de la R&D en éducation à l'échelle nationale est peu développée»; développer un programme national de recherche, concentrer thématiquement les recherches dans des regroupements entre HEP (ainsi qu'entre HEP et universités)
- gérer le capital intellectuel

8.4 Perspectives: prochaines étapes pour les HEP, notamment dans l'optique de la future loi fédérale sur l'aide aux hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (LAHE)

A moyen terme, les HEP visent leur accréditation en vertu des dispositions de la future LAHE en tant que hautes écoles à part entière et sur le même pied que les universités et les HES.

Les résultats de la conférence-bilan confirment que les objectifs de développement définis dans le Masterplan Hautes écoles pédagogiques de la CDIP et dans la stratégie de la COHEP remplissent les dispositions de la LAHE. Voici un tableau des étapes qui seront prioritaires ces prochaines années:

- améliorer les qualifications des professeurs et chercheurs des HEP; élaborer pour eux un profil professionnel et un plan de carrière
- poursuivre l'académisation jusqu'au droit de décerner le doctorat
- profiler la recherche: concentration thématique dans des regroupements, programme national de recherche, optimisation de l'interaction entre recherche et enseignement (enseignement fondé sur la recherche), prestation de transfert de type «création et transmission de savoir» vers le corps enseignant (cf. Wahl, lors de cette même conférence), assurance de la qualité et garantie financière de la recherche
- renforcer l'autonomie des HEP
- harmoniser à un niveau élevé les conditions d'accès aux HEP
- harmoniser les filières / les habilitations à enseigner / les catégories de diplômes (profils selon niveaux d'enseignement et/ou disciplines enseignées)
- collaborer étroitement et trouver un terrain d'entente avec le degré secondaire II (notamment concernant les conditions d'accès aux HEP)
- assurer et développer la qualité dans tous les domaines d'activité
- veiller à l'égalité des chances entre hommes et femmes
- définir le rôle des HEP dans le soutien et la réalisation d'HarmoS (notamment l'offensive de formation continue en ce qui concerne les standards, l'apprentissage des langues étrangères et les premières années de scolarité)
- contribuer au monitorage de l'éducation; participer à la collaboration entre les HEP, la planification de la formation et les organes de pilotage à l'interface entre mondes scientifique et politique

- élaborer une stratégie à long terme: comment faire évoluer le mandat / la profession de l'enseignant et, a fortiori, la formation des enseignantes et enseignants? à quoi doit-elle préparer?

8.5 Conclusion

La conférence-bilan nous a permis de faire une rétrospective et de tourner notre regard vers l'avenir. Au cours de ces dernières années, la formation des enseignantes et enseignants a subi une transformation en profondeur. Les acteurs impliqués ont souvent fait preuve d'un engagement à la limite du possible. Il y a environ dix ans, qui aurait pu prévoir que nous aurions tellement progressé? Comme nous l'avons déjà dit, nous pouvons être fiers et satisfaits du travail accompli. Mais ce n'est pas fini: nous ne devons ni ne pouvons nous reposer sur nos lauriers.

A mon avis, la conférence a porté ses fruits: elle a dressé un bilan de la situation et esquissé des perspectives. Il faudra impérativement renouveler les occasions de se réunir dans la même configuration.

En ma qualité de président de la COHEP, je remercie la CDIP pour sa collaboration fructueuse à la préparation, la réalisation et l'exploitation des résultats de ce colloque.

Bibliographie

Denzler, Fiechter, Wolter (2005): Die Lehrkräfte von morgen. *ZfE* 4-05, 589

OCDE/CERI (2007), *Examen du système de recherche et développement en éducation*. Suisse, Paris: OCDE, p. 28.

9 LISTE DES AUTEURS

Ambühl Hans
Secrétaire général de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Criblez Lucien
Professeur à l'Institut des sciences de l'éducation de l'Université de Zurich

Curchod Pierre
Professeur formateur, responsable de la filière secondaire I, Haute école pédagogique Lausanne

Denzler Stefan
Collaborateur scientifique auprès du Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE)

Dobart Anton
Chef de la section I (Formation générale, planification, relations internationales), Ministère fédéral de l'enseignement, des arts et de la culture, Vienne (Autriche)

Forneck Hermann J.
Directeur de la Haute école pédagogique de la Haute école spécialisée de la Suisse du Nord-Ouest

Gagnebin Pierre-Daniel
Chargé de mission, formateur, Haute école pédagogique BEJUNE

Gather Thurler Monica
Professeur à l'Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, co-coordinatrice du laboratoire de recherche LIFE (Innovation–Formation–Education)

Guldimann Titus
Vice-recteur Recherche, développement et orientation, Haute école pédagogique du canton de Saint-Gall

Kramis-Aebischer Kathrin
Directrice de l'Institut de formation continue de la Haute école pédagogique bernoise

Maradan Olivier
Chef de l'Unité de coordination Scolarité obligatoire, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Petitpierre Cyril
Directeur de la formation, Haute école pédagogique Lausanne

Pilloud Jacques
Professeur formateur, responsable de la filière pédagogie spécialisée, Haute école pédagogique Lausanne

Rhyn Heinz
Chef de l'Unité de coordination Développement de la qualité, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Ritz Toni
Chef du projet Formation initiale et continue Passepartout

Schärer Hans-Rudolf
Recteur de la HEP Lucerne, président de la Commission Formation de la Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques (COHEP)

Stadelmann Willi
Directeur de la Haute école pédagogique de Suisse centrale (PHZ), président de la Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques (COHEP)

Vogt Franziska
Cheffe de l'Institut d'enseignement et de recherche, Haute école pédagogique du canton de Saint-Gall, membre du Comité de la Société suisse pour la formation des enseignantes et enseignants

Wahl Diethelm
Directeur du Centre de développement des établissements scolaires et de professionnalisation, Haute école pédagogique Weingarten (Allemagne)

Zutavern Michael
Professeur à la Haute école pédagogique de Suisse centrale (PHZ), vice-recteur PHZ Lucerne, co-responsable de la formation, responsable de la filière secondaire I