

PERTINENCE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS – UNE BONNE GOUVERNANCE POUR UNE BONNE PRATIQUE SCOLAIRE

Conférence-bilan II

Hans Ambühl | Willi Stadelmann (éditeurs) | Berne 2011



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

PERTINENCE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS – UNE BONNE GOUVERNANCE POUR UNE BONNE PRATIQUE SCOLAIRE

Conférence-bilan II

Hans Ambühl | Willi Stadelmann (éditeurs) | 2011

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

Editeur:

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

Titre de l'édition allemande:

Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Gute Schulpraxis, gute Steuerung: Bilanztagung II

Commandes:

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

© 2011, Secrétariat général CDIP

Impression:

Ediprim SA, Bienne

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE	5
1 PROGRAMME DE LA CONFÉRENCE	7
2 TRAVAUX PRÉLIMINAIRES ET OBJECTIFS DE LA CONFÉRENCE: BONNE PRATIQUE, BONNE GOUVERNANCE ET BONNE RENOMMÉE	9
3 NEUF THÈSES SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS	14
Une bonne pratique	15
Thèse 1: Scientificité et formation	15
Thèse 2: Formation pratique et recherche utile au secteur de l'enseignement	18
Thèse 3: Développement des ressources humaines – Formation initiale, formation continue, orientation	20
Thèse 4: Professionnalisation ou spécialisation?	23
Une bonne gouvernance	27
Thèse 5: Hautes écoles pédagogiques et praticiens de l'enseignement	27
Thèse 6: Standards de formation et attentes des recruteurs	29
Thèse 7: Politiciens de l'éducation et hautes écoles pédagogiques	33
Thèse 8: Evaluation du processus de tertiarisation	36
Thèse 9: Coordination des hautes écoles pédagogiques par elles-mêmes	38
4 DE LA TERTIARISATION EXTERNE À LA TERTIARISATION INTERNE?	41
4.1 La problématique et la notion de tertiarisation	41
4.2 La base de données	43
4.3 L'émergence d'un système de hautes écoles et les hautes écoles pédagogiques	44
4.4 Les problématiques	46
Bibliographie	56
5 GOUVERNANCE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS EN SUISSE	60
5.1 Perspectives et questionnements	61
5.2 Coordination des actions entre l'Etat, les institutions de formation des enseignantes et enseignants et le secteur de l'enseignement	64
5.3 La «tertiarisation» – une transformation du modèle de coordination lors du passage de la formation au degré haute école	69
5.4 Evolution future de la gouvernance du point de vue des institutions de formation des enseignantes et enseignants, des praticiens et des politiciens	73
5.5 Conclusions: conflits, antagonismes, déphasages	79
Bibliographie	83
6 L'ÉVOLUTION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS VUE SOUS LA PERSPECTIVE DE LA GOUVERNANCE	85
6.1 La perspective de la recherche sur la gouvernance	85
6.2 Les acteurs sur le devant et au fond de la scène	86
6.3 Le «particularisme» des hautes écoles pédagogiques	87
Bibliographie	90

7 CONCLUSIONS	91
7.1 Perception de la problématique du point de vue des acteurs	91
7.2 Alliance professionnelle – responsabilité de l'interface avec la profession enseignante	92
7.3 Droits et responsabilités des cantons	92
7.4 Points sensibles de l'intégration des HEP dans le système des hautes écoles	93
7.5 Perception externe et image de la profession	94
7.6 Poursuite des analyses: mettre l'accent sur les échanges entre les acteurs	95
8 LISTE DES AUTEURS	96

PRÉFACE

Le thème principal de la deuxième conférence-bilan sur la tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse était celui de la pertinence. Quelles répercussions la formation initiale et continue du corps enseignant désormais tertiarisée a-t-elle sur le marché de l'emploi et sur l'enseignement? Quel est le lien entre orientation scientifique des études pédagogiques et formation professionnelle pratique? Comment la formation initiale et continue réagit-elle aux attentes des instances qui engagent les enseignantes et enseignants et aux demandes des directions d'établissement? Telles furent notamment les questions discutées lors de la Conférence-bilan II, intitulée *Pertinence de la formation des enseignantes et enseignants – Une bonne gouvernance pour une bonne pratique scolaire*, qui s'est déroulée les 10 et 11 juin 2010 en la Haute école pédagogique de Fribourg. Malgré le peu de connaissances vérifiées empiriquement encore disponibles sur les répercussions de la nouvelle formation à l'enseignement, des comptes rendus d'expériences et des thèses élaborées tout spécialement ont permis de discuter de premières réponses à ces questions. Le présent rapport rend publics les résultats de la conférence.

Si cette seconde conférence présentait une continuité de contenu avec la première conférence-bilan sur la tertiarisation, qui s'était tenue en janvier 2008, elle s'inscrivait néanmoins dans une perspective différente. La première conférence avait en effet cherché à établir dans quelle mesure les objectifs définis dans les années 1990 pour une formation des enseignantes et enseignants en haute école avaient été atteints. On avait alors retracé toute la genèse des hautes écoles pédagogiques, partant de l'émergence de la volonté politique et de l'élaboration du dispositif juridique et faisant intervenir des exemples concrets de leur institutionnalisation, afin de tirer un bilan sous la forme d'un

état des lieux. Le regard était donc essentiellement tourné vers l'intérieur, même s'il permit toutefois de mettre alors en évidence l'influence considérable que des développements externes imprévisibles (par ex. Bologne) exerçaient sur le processus de tertiarisation. Les résultats de la conférence ont été publiés sous le titre *Tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants: Conférence-bilan I* (Etudes + rapports 30A et B).

Lors de la seconde conférence-bilan, en revanche, le thème de la pertinence était par essence tourné vers l'extérieur. A travers la bonne gouvernance, la bonne pratique et la bonne renommée, c'est un regard externe qui fut porté sur les hautes écoles pédagogiques. Et la conférence a fourni l'occasion de démontrer une nouvelle fois le décalage qu'il y a généralement dans les réflexions de ce type entre le point de vue interne et le point de vue externe, entre la perception de soi et le regard porté par autrui. Le dialogue et l'interaction avec la pratique, avec la science et avec la politique sont de fait une tâche durable des hautes écoles pédagogiques, leur permettant de s'assurer que la formation dispensée aux enseignantes et enseignants va bien dans le sens des exigences de l'école, des matières et de la société.

La conférence ainsi que la publication du présent rapport ne viennent pas clore la question, car les hautes écoles pédagogiques continuent à évoluer activement et dans des buts précis, ce qui va de soi de la part d'établissements modernes. Quand aurons-nous à dresser un nouvel état des lieux? Nous ne saurions le dire aujourd'hui. Une chose est sûre: le moment viendra.

Août 2011

Hans Ambühl
secrétaire général de la CDIP

Willi Stadelmann
ancien président de la COHEP

1 PROGRAMME DE LA CONFÉRENCE



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

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

Pertinence de la formation des enseignants et enseignants – Une bonne gouvernance pour une bonne pratique scolaire

**Conférence-bilan II sur la tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants
10 et 11 juin 2010, Haute école pédagogique de Fribourg**

Programme

JEUDI 10 JUIN 2010

1) Comptes rendus d'expériences et discussion de la bonne pratique

Comment la pertinence de la formation en haute école est-elle vécue par les représentantes et représentants de la pratique scolaire et les autorités responsables de l'engagement du corps enseignant?

1.1) Expériences:

- du point de vue d'un enseignant ou d'une enseignante
- du point de vue d'un praticien-formateur ou d'une praticienne-formatrice
- du point de vue d'une présidente de commission scolaire
- du point de vue d'une responsable d'établissement scolaire

1.2) Analyse du point de vue d'une HEP (M. Hermann J. Forneck)

1.3) Synthèse et comparaison avec les thèses 1 à 4 (modérateur)

1.4) Discussion

2) Thèses et discussion sur la bonne gouvernance

Comment le passage au statut de haute école a-t-il modifié les modes de coordination entre les acteurs (praticiens, politiciens, institutions de formation et scientifiques) et quels sont les points de friction ou les aspects problématiques?

2.1) Condensé de l'analyse *La gouvernance de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse* et introduction aux thèses 5 à 9

2.2) Analyse des thèses:

- du point de vue des associations professionnelles
- du point de vue d'une association des responsables d'établissement scolaire
- du point de vue d'un canton
- du point de vue des sciences de l'éducation

2.3) Analyse du point de vue de la recherche sur la gouvernance (M. Herbert Altrichter)

2.4) Discussion et esquisse de la suite des travaux dans les ateliers du vendredi

3) Introduction aux ateliers et auditions sur la bonne pratique

4) Ateliers et auditions sur la bonne pratique

Suite aux inputs du matin, les ateliers, réunissant de façon hétérogène des invités issus des divers groupes d'acteurs, se consacrent à la discussion des comptes rendus d'expériences et des analyses reflétant les différents points de vue. La discussion, conduite par un modérateur, est ciblée sur les thèses sur la bonne pratique. Les commentaires résultant des ateliers (approbation, critique, complément) sont fixés sur des panneaux d'affichage installés à cet effet dans le foyer.

5) Table ronde 1: Bonne pratique – Pertinence de la formation des enseignants et enseignants sous différentes perspectives

Le sujet est discuté par des invités et participants choisis en se référant aux comptes rendus d'expériences et aux thèses.

Animée par M. Albert Tanner, la discussion réunit les personnalités suivantes:

- M. Lucas Baumberger, enseignant romand avec formation HEP
- Mme Barbara Hägler, responsable d'un établissement scolaire à Ziefen (Bâle-Campagne)
- M. Ernst Weibel, président de commission scolaire en Ville de Zurich
- Mme Pascale Marro, rectrice de la HEP Fribourg
- M. Hans-Rudolf Schärer, président de la Commission Formation de la COHEP, recteur de la PHZ Lucerne

Questions et remarques du public

6) Commentaires écrits sur les thèses: consultation individuelle des panneaux d'affichage et discussions informelles entre les participants

VENDREDI 11 JUIN 2010

1) Introduction aux ateliers sur la bonne gouvernance

2) Ateliers sur la bonne gouvernance – Thèses sur les formes de coordination et les pistes à suivre

A partir des thèses, les groupes à composition hétérogène discutent de l'évolution du pilotage consécutive à la transformation en haute école, évoquent les intérêts et les tâches des acteurs impliqués et identifient les principaux antagonismes.

3) Commentaires écrits sur les thèses: consultation individuelle des panneaux d'affichage et discussions informelles entre les participants

4) Table ronde 2: Bonne gouvernance – Spécificité de la formation des enseignantes et enseignants

A partir des thèses et des résultats des ateliers, des personnes représentant les différents groupes d'acteurs donnent leur point de vue sur la question de la bonne gouvernance de la formation des enseignantes et enseignants. Une attention particulière est dévolue à l'analyse du double rôle des cantons, qui définissent la teneur de la formation et assument la responsabilité juridique et financière des hautes écoles.

Animée par M. Beat Bucher, la discussion réunit les personnalités suivantes:

- M. Willi Stadelmann, recteur de la PHZ et président de la COHEP
- M. Hans Ambühl, secrétaire général de la CDIP
- M. Anton Strittmatter, Secrétariat du LCH
- M. Matthias Weisenhorn, chef du service du personnel enseignant, Service de l'enseignement obligatoire du canton de Zurich
- M. Pierre Jaccard, directeur général adjoint de la Direction générale de l'enseignement obligatoire, DFJC, Vaud
- M. Alexander Hofmann, chef du Service de l'enseignement supérieur du canton d'Argovie
- M. Lucien Criblez, professeur, chaire de recherche historique en éducation et pilotage du système de formation

Questions et remarques du public

5) Réactions: MM. Herbert Altrichter, Hermann J. Forneck, groupe de transfert, public

3 brefs exposés consacrés aux rétrospectives, analyses et perspectives

6) Mot de la fin: MM. Hans Ambühl et Willi Stadelmann

Rétrospective de la conférence et perspectives pour l'approfondissement des thèmes discutés

2 TRAVAUX PRÉLIMINAIRES ET OBJECTIFS DE LA CONFÉRENCE: BONNE PRATIQUE, BONNE GOUVERNANCE ET BONNE RENOMMÉE

Beat Bucher

La création des hautes écoles pédagogiques en Suisse remonte à moins d'une décennie. Il n'est donc pas étonnant que le besoin de disposer de connaissances scientifiques fondées concernant la pertinence de la formation tertiariée des enseignantes et enseignants soit pour l'instant bien plus grand que les résultats effectivement à disposition, mais on ne saurait se satisfaire de cet état de choses. D'où la nécessité avérée d'organiser des conférences où l'on puisse mener une réflexion sur le degré de développement des hautes écoles pédagogiques et donner des pistes pour leur évolution future. Après la conférence-bilan I de janvier 2008, les organisateurs, c'est-à-dire la COHEP et la CDIP, ont estimé qu'il était indispensable de programmer une deuxième conférence-bilan pour se pencher plus particulièrement sur les effets de la nouvelle formation des enseignantes et enseignants et tenir davantage compte du regard extérieur, en ciblant la thématique sur la manière dont elle est perçue et la pertinence qui est la sienne du point de vue de la pratique scolaire, de la politique et des médias. La préparation de cette conférence-bilan II est partie des observations suivantes:

- On manque peut-être de connaissances fondées concernant la pertinence de la nouvelle formation des enseignantes et enseignants, mais les expériences dans ce domaine sont nombreuses et, que ce soit dans l'enseignement, dans les milieux politiques ou dans le public, on se forge rapidement une opinion, même avec des données peu sûres. Ainsi, les médias se font l'écho de l'idée que la tertiarisation accentue bon nombre de problèmes de la profession enseignante ou du moins ne les résout pas, et le scepticisme exprimé à l'encontre de «l'académisation» de la profession enseignante, autrement dit de l'éloignement

de la formation par rapport à la pratique, ne faiblit pas. En l'absence de données fiables, les hautes écoles pédagogiques n'ont réagi jusqu'à présent que de façon ponctuelle à ces déclarations. Pour des personnes de l'extérieur, il est difficile de distinguer le vrai du faux, d'autant plus que le point de vue des hautes écoles pédagogiques est en général moins bien représenté que celui de leurs adversaires. Il apparaît donc important et urgent de définir une position commune, afin de renforcer les arguments à faire valoir vis-à-vis de l'extérieur.

- Ce scepticisme n'est pas rare également dans les écoles, au sein des autorités scolaires et à l'intérieur des organes responsables de l'éducation. Il est dû aux problèmes de coordination (coopération et transfert de connaissances) non résolus entre les hautes écoles pédagogiques, les instances politiques et les écoles sur le terrain. Le statut particulier de l'Etat vis-à-vis de l'enseignement obligatoire, et donc de la formation des enseignantes et enseignants, se reflète dans son rôle multiple, étant à la fois instance de régulation et de surveillance, autorité responsable des institutions et employeur au niveau local: les pouvoirs publics commandent, fournissent et utilisent les mêmes prestations. Jusqu'à présent, on n'a pas encore assez pleinement clarifié ce que cela signifie pour les hautes écoles pédagogiques et pour leurs offres de formation, ni comment elles peuvent influencer cette dynamique au profit de la profession enseignante et des écoles.
- Il reste un nombre important de questions en suspens: à propos de la délicate «autonomie» des hautes écoles pédagogiques et, notamment, de sa démarcation avec les départements cantonaux de l'instruction publique, à propos de leur statut au sein du paysage

suisse des hautes écoles, en particulier par rapport aux universités, ou à propos du degré de régulation étatique de l'école obligatoire et de la profession enseignante. Or ces questions posent de nombreux problèmes dans la vie quotidienne, car elles sont source de déséquilibres, de frictions ou de blocages. Il faudrait par conséquent procéder à un état des lieux, au niveau du pilotage de la formation des enseignantes et enseignants, des compétences qui se rejoignent ou se recoupent et n'ont pas encore été clarifiées.

En se fondant sur les observations esquissées ci-dessus et sur le besoin attesté de concertation et d'action, un groupe de planification de la CDIP et de la COHEP a préparé la conférence-bilan II, mettant clairement l'accent sur la pertinence des activités des hautes écoles pédagogiques et définissant trois objectifs, à savoir:

- une bonne pratique – la pertinence de la formation au niveau de la pratique scolaire et pédagogique
- une bonne gouvernance – la pertinence de la formation au niveau du pilotage politique et administratif
- une bonne renommée – la pertinence de la formation au niveau des milieux politiques et des médias

La conférence-bilan devait permettre d'atteindre les deux premiers objectifs. Quant au troisième, il serait poursuivi après la conférence.

Une bonne pratique | Le thème central était celui des effets et de la pertinence de la tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants sur le terrain, à savoir l'école, et donc l'évaluation de son adéquation du point de vue de la pratique scolaire. On attendait de cette discussion des résultats contribuant à aiguiller l'interaction entre les hautes écoles pédagogiques et l'école obligatoire et à optimiser cette interaction.

L'idée était de présenter, à titre d'exemples concrets, des expériences faites dans les écoles et les communes scolaires depuis la tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants.

Cela se ferait dans le cadre de discussions avec des personnes directement concernées et de réflexions autour d'un rapport exposant les principaux résultats de la recherche menée sur la pertinence de la nouvelle formation des enseignantes et enseignants. Sur la question de la professionnalisation, on aurait également l'occasion de procéder à des comparaisons entre l'état actuel et l'état souhaité et d'évaluer la capacité de mise en pratique des connaissances et l'aptitude à enseigner conférées par la nouvelle formation, selon le point de vue des enseignantes et enseignants, celui des autorités scolaires qui les engagent et celui des responsables d'établissement. Ce faisant, il serait possible d'aborder sous un angle critique les écarts observés par rapport aux objectifs visés par la tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants, de manière à définir le cas échéant les interventions et les mesures nécessaires.

Une bonne gouvernance | Les discussions devaient porter sur les effets et la pertinence de la tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants au niveau du pilotage (plan intermédiaire [meso] et plan global [macro]) des hautes écoles pédagogiques, c'est-à-dire au niveau de leur capacité de fonctionnement institutionnel. On en attendait des résultats contribuant à optimiser le pilotage politique des hautes écoles pédagogiques et à renforcer leur ancrage et leur visibilité dans le paysage régional et national de l'enseignement et des hautes écoles.

L'idée était de présenter, à titre d'exemples concrets, les expériences qu'avaient acquises les organes politiques de la Confédération, la COHEP, la CDIP, les départements cantonaux de l'instruction publique, les rectorats des hautes écoles pédagogiques et, éventuellement, les établissements régionaux et communaux dans le domaine de la tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants et dans celui des transitions institutionnelles au sein du paysage des hautes écoles suisses. Des discussions seraient organisées avec des personnes directement concernées, ainsi qu'une réflexion autour d'un rapport décrivant les principaux déséquilibres et jeux de friction aux diverses charnières

du système de pilotage politique qui prévaut pour les hautes écoles pédagogiques. Feraient également l'objet des discussions les organes et instruments du pilotage de la formation des enseignantes et enseignants, de même que la question des interfaces avec le monde scientifique, avec la profession enseignante (associations d'enseignantes et enseignants), avec la politique en général et la politique éducationnelle, avec les milieux économiques, l'opinion publique et surtout avec les employeurs au niveau local.

Partant de ces deux thèmes, le titre de la conférence a été formulé comme suit: **Pertinence de la formation des enseignantes et enseignants – Une bonne gouvernance pour une bonne pratique scolaire**. C'est dire si la conférence-bilan II sous-tendait déjà, par son titre, des objectifs ambitieux: procéder à un **bilan**, examiner des résultats au moins sous la forme d'un bilan intermédiaire; se pencher à la fois sur la **bonne pratique scolaire** et sur le **bon pilotage**, parce que les deux choses vont de pair, mais que, prises pour elles-mêmes, elles sont déjà relativement complexes; thématiser ainsi la **pertinence** de la nouvelle formation des enseignantes et enseignants et se montrer, elle-même, pertinente; viser donc simultanément, on le voit, plusieurs objectifs à différents niveaux.

Lorsque la CDIP et la COHEP ont commencé à planifier la conférence-bilan II, il était évident que les réflexions et discussions communes dans ce domaine n'avançaient plus. Durant l'analyse consacrée à la gouvernance, puis lors de la conférence elle-même, les trois grands thèmes résumés sous les formules Bonne pratique, Bonne gouvernance et Bonne renommée se sont révélés comme étant vraiment les points les plus exposés du système: la transition vers l'enseignement et la pratique scolaire, la dissension entre autonomie et hétéronomie des acteurs, la réputation de la formation des enseignantes et enseignants désormais de niveau haute école. Ces thèmes sont très proches, raison pour laquelle il fallait les discuter au moins les uns après les autres lors de la conférence. Mais sur quelles bases?

Enfin, l'un des enjeux de la conférence était de consolider l'identité des hautes écoles pédagogiques à un moment où leur passé leur donne encore peu de points de repère et où leur avenir est plein d'incertitudes. Il fallait les amener à laisser derrière elles l'introversion bien compréhensible de ces dernières années, ce regard tourné vers l'intérieur, et renforcer leur confiance en soi à partir d'une réflexion sur les répercussions de leur travail, un regard vers l'extérieur qui améliore leurs chances de sortir victorieuses des difficultés qui se présentent à elles sur le plan cantonal et national. Y parvenir nécessite des connaissances et des faits bien établis qui puissent servir au niveau pratique, tant pour la scolarité obligatoire et l'enseignement supérieur que pour le pilotage lui-même.

Que savons-nous, de façon systématique et fondée, sur la pertinence de la tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants? Que savons-nous sur la coopération entre les institutions et les autres acteurs? Le professeur Hermann J. Forneck a bien voulu tenté de dégager une réponse à la première de ces questions en rédigeant un rapport pour la conférence-bilan, rapport intitulé *De la tertiarisation externe à la tertiarisation interne: les effets de la tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants à la lumière des recherches empiriques suisses* (voir chapitre 4). Le temps et la personne adéquate manquaient en revanche pour attribuer un mandat similaire concernant la thématique de la gouvernance. Un groupe de travail a donc été formé pour réfléchir à ces questions complexes et fut pour commencer initié à la lecture perspectiviste de la gouvernance par le professeur Herbert Altrichter (Université de Linz). Le rapport du groupe de travail, intitulé *Gouvernance de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse: une esquisse* (voir chapitre 5), n'a pas la prétention de fournir une contribution scientifique mais consiste plutôt en un état des lieux et une première approche.

S'appuyant sur ces deux rapports, le groupe de travail a élaboré un troisième document, appelé à servir de texte de référence lors de la conférence-bilan II puis, une fois remanié sur la base des discussions, de document de communication pour

diffuser les résultats de la conférence. Il s'agit des *Neuf thèses sur la formation des enseignantes et enseignants en Suisse* (voir chapitre 3). Le groupe a formulé dans ces thèses, de façon très claire et très pointue, les aspects névralgiques de la thématique de la conférence, de sorte à rendre certainement passionnante la discussion sur ces questions.

Le programme de la conférence a été établi en suivant la même intention. La première matinée devait être consacrée à mettre en relation les deux thèmes Bonne pratique scolaire et Bon pilotage afin qu'au cours des deux demi-journées suivantes, on puisse les discuter séparément et arriver probablement à la conclusion qu'il n'était pas possible de les dissocier. De fait, la question «Comment la formation des enseignantes et enseignants peut-elle avoir des effets tangibles et voulus au niveau de la pratique scolaire et de l'enseignement dans les écoles?» est étroitement liée à la question «Dans le contexte général du système éducatif, à quel point les conditions prévalant pour les institutions de formation des enseignantes et enseignants amènent-elles aux effets voulus, à quel point la coordination des activités entre les acteurs est-elle utile ou gênante pour produire au final ce qui compte véritablement: une bonne école, un bon enseignement, des processus de formation qui portent leurs fruits?».

Les personnes inscrites à la conférence-bilan ont reçu à temps les deux rapports consacrés respectivement à la bonne pratique et à la bonne gouvernance. La lecture de ces rapports leur avait été vivement recommandée. La conférence a ainsi débuté non par une réflexion lancée de l'intérieur, comme c'est habituellement le cas, mais par une réflexion venant de l'extérieur, c'est-à-dire venant des partenaires qui jouent un rôle important dans la formation des enseignantes et enseignants et apportée par les représentantes et représentants des directions d'établissement scolaire, des commissions scolaires, des milieux enseignants et des anciens étudiants et étudiantes des hautes écoles pédagogiques.

Après cette vue d'ensemble des thèmes de la conférence, l'après-midi de la première journée

était consacré à la transition des hautes écoles pédagogiques vers l'enseignement et la pratique scolaire, qui constitue le talon d'Achille de la formation des enseignantes et enseignants. Les invités, en particulier des praticiens, ont montré à quel point cette transition est délicate et périlleuse à l'heure actuelle. Des ateliers et une table ronde leur ont permis ensuite d'approfondir le sujet avec les responsables des hautes écoles pédagogiques qui formaient l'essentiel du plénum de la conférence.

La seconde journée de la conférence était placée sous le signe de l'examen, du regroupement et de la discussion des constats établis jusque-là. Il s'est avéré que cette tâche occuperait les participants également au-delà de la conférence. Cette dernière n'a certes pas suffi pour élaborer un document final dont les thèses et les propositions de concrétisation puissent recueillir l'approbation de tous, mais elle a permis de traiter des questions essentielles et de trouver des réponses importantes. Le présent ouvrage rassemble quantité de remarques et suggestions des plus diverses, ressorties des discussions menées dans le cadre des ateliers et des tables rondes et qui illustrent l'intérêt soutenu et l'esprit critique avec lesquels les documents envoyés pour la conférence ont été discutés.

Une bonne renommée | Le troisième objectif de la conférence-bilan II était de transférer et de valoriser les résultats des discussions dans quatre directions: les hautes écoles pédagogiques (par l'intermédiaire des participants), la politique éducationnelle et les responsables de l'instruction publique, le public lié à l'école (par l'intermédiaire des médias) et les sciences de l'éducation. Considérant que la publication de ce type de comptes rendus contribue à renforcer la position des hautes écoles pédagogiques, dont le développement n'est pas encore entièrement terminé, et à préciser leur profil institutionnel dans l'esprit de leurs partenaires, les organisateurs de la conférence y ont vu une dimension importante pour la pertinence de leur travail.

Depuis la tertiarisation de la formation et la concentration sur un nombre restreint d'ins-

titutions, les liens des personnes directement concernées et, plus largement, du grand public avec les établissements dans lesquels les enseignantes et enseignants effectuent leur formation initiale et continue ont notoirement changé. Les hautes écoles pédagogiques se sont dès lors retrouvées face à un problème de communication. D'un côté, trop peu de personnes savent ce que font vraiment les nouvelles institutions et à quoi elles servent, tandis que de l'autre, un trop grand nombre de personnes se sentent appelées à communiquer pour combler cette lacune en fonction de leurs intérêts propres.

Le présent ouvrage est un élément de ce travail de transfert et de valorisation. Il rend compte des questions que se posent les acteurs de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse, pratiquant l'autocritique sans pour autant se déprécier. Car c'est à l'aune de leurs questions et de leurs réponses, des possibilités et des limites de leur champ d'action, de tout ce qu'ils en font année après année que l'on doit les mesurer. Ainsi seulement pourra-t-on éviter à ce domaine central du paysage de la formation tout risque de voir sa pertinence évaluée sur la base d'on-dit, de semi-vérités et d'allégations. De ce point de vue, on peut constater que la conférence-bilan II a permis d'accroître les connaissances concernant le degré de développement des hautes écoles pédagogiques et le chemin qui leur reste à parcourir. La conférence l'a clairement montré: valoriser ces connaissances de manière à améliorer la renommée des hautes écoles pédagogiques est un travail indispensable. Et ce constat mérite d'être expressément mis en pratique. Si l'on accorde de l'importance à la pertinence de son propre travail et que l'on veuille s'y référer, une stratégie s'impose, même si elle ne suffit pas: bien travailler et le faire savoir.

3 NEUF THÈSES SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS

Christian Leder

Un groupe de travail mandaté pour préparer le contenu de la conférence a formulé neuf thèses sur l'état actuel et l'évolution possible des hautes écoles pédagogiques.¹ Au fil de la préparation, l'accent a été mis, en lien avec les objectifs définis pour la conférence, sur les interactions entre les hautes écoles pédagogiques et le secteur de l'enseignement ainsi qu'entre les hautes écoles pédagogiques, certains acteurs politiques et le système scientifique (cf. à ce sujet le triangle de la gouvernance, chapitre 5.1.2). Et cette différenciation, qui a ainsi été opérée parmi les relations existant entre les différents acteurs, a aussi servi d'indication pour classer les thèses en deux groupes thématiques: placées sous l'enseigne de la *bonne pratique*, les thèses 1–4 portent sur des sujets relatifs à l'évolution interne des hautes écoles pédagogiques et à leur effet sur les secteurs professionnels. Quant aux thèses 5–9, elles se réfèrent à la *bonne gouvernance* et traitent de questions liées à l'intégration systémique des hautes écoles pédagogiques, avec notamment celle des rapports d'échange et de leur positionnement vis-à-vis de la politique et de la science.

Ces neuf thèses ont servi de points de départ et de référence tout au long de la conférence, tant pour les comptes rendus d'expériences que pour les ateliers et les discussions en plénière. Le premier jour, la conférence a débuté par des comptes rendus d'expériences et des prises de position de *partenaires* des hautes écoles pédagogiques. Une jeune enseignante, un praticien-formateur, une présidente de commission scolaire de même qu'un responsable d'établissement scolaire ont

partagé certaines expériences représentatives, puis l'échange avec ces groupes d'interlocuteurs s'est poursuivi dans le cadre d'ateliers consacrés aux thèses 1–4. A cet effet, on avait constitué des groupes avec à chaque fois trois à cinq personnes issues de chaque groupe d'acteurs, ainsi que d'autres participants à la conférence. Le jour suivant, des ateliers ont réuni des représentantes et représentants des groupes d'acteurs externes et internes suivants:

- autorités scolaires communales
- responsables d'établissement scolaire
- praticiennes et praticiens formateurs
- diplômées et diplômés HEP
- recteurs et rectrices
- professeurs
- responsables de la formation
- responsables de la formation continue
- responsables des activités de recherche et développement.

Le vendredi, les participants à la conférence se sont concentrés sur les thèses 5–9, qui se rapportaient toutes à la notion de *bonne gouvernance*; les débats ont porté sur les interactions entre les hautes écoles pédagogiques, la politique et le système des hautes écoles. Les groupes avaient également été constitués à l'avance pour ces ateliers, et l'on avait veillé à réunir à chaque fois différentes fonctions et perspectives.

Les personnes participant aux ateliers ont été invitées à exprimer leur avis et à prendre position sous la forme d'antithèses, de compléments ou

1 Composition du groupe de travail: Beat Bucher, Christian Leder, Walter Bircher, Raphaël Rohner, Sonja Rosenberg, Madeleine Salzmann, Hans-Rudolf Schärer.
Les travaux préparatoires consistaient notamment à esquisser la situation de la gouvernance en Suisse (cf. chapitre 5). Cet état des lieux a également servi de base pour la formulation des thèses 5–9 relatives à la *bonne gouvernance*.

de critiques, formulés sur des billets dans un style concis. Au terme des ateliers, les billets rédigés sur les différentes thèses ont été fixés sur des panneaux d'affichage installés à cet effet dans le foyer de la Haute école pédagogique de Fribourg. Pendant les pauses, tous ont ainsi pu se faire une idée de la manière dont les différents acteurs avaient évalué, à partir de leur point de vue, les thèses présentées.

Ce caractère discursif, qui a été adopté tout au long de la conférence-bilan, se prolonge dans le traitement des résultats et la documentation qui en résulte: la synthèse qui est faite ci-après des différentes positions exprimées vise à restituer l'amplitude thématique des contributions apportées au débat tout comme les disparités qui ont pu être enregistrées. L'évaluation qui est proposée des dimensions de développement évoquées par les thèses cherche donc à faire état, de façon aussi authentique que possible, des perspectives et des arguments centraux qui se dégagent, tant dans leurs similitudes que dans leurs différences. Et c'est dans cette finalité que s'inscrit la force expressive des citations (brèves et concises) reprises dans la synthèse des résultats. Par ailleurs, le travail de synthèse s'appuie également sur les comptes rendus des personnes ayant animé les ateliers ainsi que sur des notes prises lors des discussions en plénière.

Les thèses reprennent la version des 10 et 11 juin 2010 (avec quelques retouches de traduction).

Une bonne pratique

Thèses 1 à 4

Thèse 1: Scientificité et formation

La formation initiale et continue doit préparer systématiquement les enseignantes et enseignants à justifier à l'aide d'arguments plausibles et rationnels ce qu'ils font vis-à-vis de groupes d'interlocuteurs de plus en plus critiques: elle doit donc absolument leur transmettre une éthique, un savoir et une méthodologie scientifiques. Imposer la scientificité dans leur enseignement, c'est là l'un des grands défis que doivent relever

les hautes écoles pédagogiques (HEP) face à des étudiantes et étudiants parfois très sceptiques. En cas d'échec, la *tertiarisation interne* de la formation des enseignantes et enseignants, c'est-à-dire la professionnalisation de l'enseignement sur des bases scientifiques, passera à la trappe.

L'hétérogénéité de la population scolaire, les revendications contradictoires à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, la fragilisation de l'autorité et de l'aura de la profession enseignante ont contribué à ce que la réalité professionnelle des enseignantes et enseignants soit devenue de plus en plus complexe. L'acquisition d'une capacité analytique générale étayée par des standards de rationalité scientifiques forme le noyau de la professionnalité pédagogique d'aujourd'hui. La scientificité est donc une caractéristique nouvelle et essentielle, voire l'unique caractéristique d'une véritable réforme de la formation des enseignantes et enseignants.

Or il apparaît que le scepticisme vis-à-vis des processus de professionnalisation axés sur la science est partagé par bon nombre d'étudiantes et étudiants, dès le début et parfois jusqu'à la fin de leur formation, et par bon nombre des personnes en formation continue. Ces réserves de fond face à la réflexion et au travail scientifiques sont un obstacle à une professionnalisation sur des bases scientifiques. Les HEP doivent par conséquent imposer des standards de formation contre les convictions profondes d'une part significative de leurs étudiantes et étudiants, qui se sentent de leur côté soutenus par le bon sens de la société.

Quel est le mélange de compétences (l'habitude de la science en est une) nécessaire à tel enseignant dans telle situation professionnelle? On ne le sait pas exactement aujourd'hui. Le dilemme d'une situation tiraillée en même temps entre la pratique et la science se reflète non seulement au niveau du système et de ses institutions, mais aussi à celui des membres des institutions.

Options possibles:

- a. Dotées d'une nette orientation scientifique, les hautes écoles pédagogiques veillent à une

sélection sévère (sens passif: les étudiantes et étudiants font défaut; sens actif: ils n'y arrivent pas), ce qui entraîne une certaine étroitesse du marché des enseignantes et enseignants (pénurie): le mandat de formation de type scientifique détourne le mandat de service public.

- b. Les hautes écoles pédagogiques se contentant de donner suite **superficiellement à leur orientation scientifique**, elles n'ont jamais de problèmes d'effectifs, mais risquent à plus ou moins long terme de perdre leur reconnaissance en tant que haute école ou type spécifique de haute école. La stratégie de survie détourne l'orientation scientifique du mandat de formation.
- c. Les hautes écoles pédagogiques, et leurs étudiantes et étudiants, travaillent à développer leurs points forts et les forment à devenir des praticiennes et praticiens dotés d'une bonne capacité analytique. Elles accordent ce faisant une place importante **non seulement à l'orientation scientifique, qu'elles jugent essentielle, mais aussi aux autres éléments constitutifs de la professionnalité pédagogique**, dont elles reconnaissent tout l'intérêt pour la pratique de l'enseignement: la relation pragmatique à la profession relativise et profile l'orientation scientifique.

Questions:

- Va-t-on inévitablement vers une distinction au sein des hautes écoles pédagogiques entre celles qui ont un idéal professionnel basé sur la science et celles qui se réfèrent davantage à la pratique de l'enseignement?
- Comment sensibiliser suffisamment le corps enseignant des écoles de maturité aux exigences de la formation des enseignantes et enseignants?

Résultats des discussions sur la thèse 1

La conférence n'a fait que confirmer la pertinence de cette thèse, que ce soit dans les comptes rendus d'expériences, les ateliers ou lors des

plénières. Cependant, on a aussi pu constater, dans ce cadre, que les discussions qui portent sur la *scientificité* s'orientent souvent, que ce soit implicitement ou explicitement, vers un dualisme théorie–pratique, où *théorie* et *pratique* sont mises en opposition comme des sphères distinctes.

Toutefois, la conférence a également permis d'aborder la question des nécessités qui accompagnent l'exercice de la profession au quotidien ainsi que les objectifs d'une professionnalité orientée vers une éthique scientifique, une attitude réflexive de même que des capacités de justification. Un enseignement qui s'aligne sur une compréhension aussi globale de la scientificité (cf. thèse) doit permettre d'aider les futurs enseignantes et enseignants à répondre, par des stratégies de résolution réfléchies et fondées, à des questions d'aménagement de l'enseignement et aux défis pratiques posés par le quotidien de la profession. A cet égard, il s'est notamment avéré que les ateliers constituent une forme de travail qui se prête bien à des réflexions approfondies de ce type, qui aillent au-delà du dualisme théorie–pratique.

Exigences de la pratique professionnelle quant à l'efficacité de la formation

Parmi les prises de position et les contributions formulées dans les ateliers, un grand nombre allait dans le même sens: toutes les personnes impliquées s'accordaient à dire que l'enseignement doit répondre à des exigences accrues, provenant de différentes origines, et que, de ce fait, les enseignantes et enseignants doivent faire preuve de compétences d'action et de réflexion élevées. Les attentes évoquées par les participants à la conférence varient selon la perspective et la situation des intéressés, et la pertinence de la scientificité apparaît sous un autre jour. En résumé on peut conclure que la scientificité et la professionnalité constituent, du point de vue de la pratique, des objectifs dont l'efficacité doit se démontrer dans le développement d'une capacité d'agir largement diversifiée. Pour les représentantes et représentants de la pratique, la professionnalité se

révèle dans la manière dont les enseignantes et enseignants agissent et stimulent les autres.

- Dans l'atelier *autorités scolaires communales*, ils ont par exemple constaté que: «La scientificité devrait encore plus entraîner, chez les enseignantes et enseignants débutants, des comportements professionnels perceptibles».
- Le constat suivant a également été émis du côté des *preneurs*: «Si avoir des bases scientifiques et une capacité réflexive constituent des conditions centrales, elles ne suffisent pas à garantir un travail professionnel et efficace avec les parents et les autorités».

Un débat controversé a eu lieu sur la manière dont la scientificité est appréhendée par les étudiantes et étudiants: il a été question d'un manque d'exigences envers eux, mais aussi d'un manque de connaissances disciplinaires préalables et d'un *désintérêt pour la théorie* du côté des futurs enseignantes et enseignants.

Rhétorique stérile marquée par un dualisme théorie–pratique

Le débat s'est animé en plénière, sous l'effet de cette opposition induite entre théorie et pratique.

- Un jeune enseignant a relevé que la relation entre *théorie et pratique* n'est pas adéquate dans la formation; s'appuyant sur sa propre expérience de formation, il a constaté ceci: «Durant la formation, il n'y a guère de place prévue pour confronter les contenus théoriques de formation à des expériences vécues dans l'enseignement et pour les mettre en pratique en découvrant des problèmes qui se posent dans le quotidien scolaire. Le lien entre théorie et pratique est souvent fait dans le vide. Ou alors on étudie des contenus certes intéressants du point de vue académique, mais sans en connaître la pertinence pour l'exercice de la profession dans la pratique».
- Pascale Marro a pris position, en tant que rectrice de la Haute école pédagogique de Fribourg, sur cet avis critique en portant une analyse sur le manque de pertinence du

dualisme théorie–pratique. Elle a fortement insisté sur le fait que: «Ce dualisme entre théorie et pratique est surtout une construction des commentateurs; il ne s'agit pas d'une représentation réaliste du rapport entre la formation et le secteur professionnel». Selon elle, la recherche et la réflexion menées dans les hautes écoles pédagogiques s'orientent au contraire dès le début vers la pratique de l'enseignement et n'en sont aucunement détachées.

- Le modérateur a alors proposé la synthèse suivante: «Les hautes écoles pédagogiques ne voient guère de problèmes dans la manière dont elles combinent pratique et théorie – tandis que de l'extérieur parviennent des constatations tout autres; il s'agit donc là aussi d'un problème de perception, qui concerne la façon dont le public et les personnes ayant terminé leur formation voient le lien entre la théorie et la pratique».

Dans l'ensemble, on peut résumer ainsi les discussions qui ont été menées, dans une perspective ouverte sur l'avenir: s'agissant de la *scientificité*, on observe des divergences entre la manière dont les hautes écoles pédagogiques se voient et celle dont elles sont perçues à l'extérieur, et l'on constate qu'il est nécessaire de favoriser davantage de compréhension sur ce point. De l'extérieur, la notion de *scientificité* est aussi perçue comme un droit d'interprétation de l'image de la profession enseignante que s'arrogent les hautes écoles pédagogiques: visiblement, on ne sait pas par expérience et on n'est pas convaincu que les hautes écoles pédagogiques ne cherchent pas, en invoquant la question de la *scientificité*, à défendre, par une démarche centrée sur elles-mêmes, leur position en tant que hautes écoles mais que, au service de la valeur que la société accorde à la formation, à l'école et à l'enseignement, elles contribuent à améliorer le savoir-faire et l'attractivité de la profession. La *science* ne doit pas entraîner l'exclusion de certains groupes d'acteurs et la négligence des exigences pratiques. Cette nécessité a d'ailleurs été formulée ainsi, dans le cadre de l'un des ateliers, par une personne responsable de la formation HEP: «Il faut aménager le dialogue avec le secteur professionnel de façon

à le rendre vivant – un dialogue qui doit être mis à profit pour favoriser le transfert de questions, d'expériences et de réflexions systématiques, étayées sur le plan méthodologique, ainsi que de résultats, entre la pratique professionnelle et l'institution de formation». Si cette nécessité parvient à s'imposer et que le transfert puisse s'institutionnaliser, alors la vision de sphères distinctes opposant pratique et théorie perdra tout fondement, tant du côté des enseignantes et enseignants que de celui des responsables d'établissement scolaire et des instances chargées d'engager le corps enseignant.

Propositions:

- Intensifier les échanges (le transfert) entre le secteur professionnel et la formation, et les développer tant du point de vue conceptuel que sur le plan organisationnel.
- Favoriser la reconnaissance des hautes écoles pédagogiques dans le secteur professionnel.
- Reconnaître le dualisme théorie–pratique comme étant un modèle dans le débat public et chercher à l'atténuer par des exemples prouvant le contraire, à savoir l'intégration systématique du secteur professionnel dans le travail conceptuel et opérationnel que les HEP réalisent dans le domaine de la recherche et de l'enseignement.

Thèse 2: Formation pratique et recherche utile au secteur de l'enseignement

Un enseignement tertiarisé implique également un changement dans la formation à l'exercice de la profession. C'est à cette condition seulement qu'il devient possible de relier de manière fonctionnelle, c'est-à-dire pertinente, l'acquisition de connaissances en sciences de l'éducation, en didactique des disciplines, dans les disciplines elles-mêmes et en pratique de l'enseignement. Il faut pour cela avoir les personnes et les structures permettant de faire le lien entre savoir théorique et connaissances pratiques. La formation pratique requiert en particulier un net renforce-

ment de la recherche et du développement utiles au secteur de l'enseignement.

La formation pratique dispensée dans les HEP confère une pertinence nettement accrue dans l'enseignement. La conception normalienne du processus d'enseignement et d'apprentissage (apprentissage par imitation) subsiste au demeurant dans les stages pratiques. Pour ce qui est de dispenser une formation pratique sur le mode de l'enseignement supérieur, les hautes écoles pédagogiques n'en sont qu'à leurs débuts. Or, dans la tertiarisation indispensable de la relation à la pratique (apprentissage de l'analyse), les formes traditionnelles du stage sont plus néfastes qu'utiles au but recherché. Transposer un savoir scientifique en un savoir-agir est nettement plus exigeant que dispenser des connaissances pratiques.

L'enjeu est de relier de façon rigoureuse sur le plan des structures et des ressources humaines la recherche et le développement avec l'enseignement et l'enseignement avec l'acquisition d'expérience et de pratique professionnelles. Ils trouvent une référence commune si les processus de l'école et de l'enseignement fonctionnent (ou ne fonctionnent pas). C'est la seule manière de rendre accessible et compréhensible aux étudiants des HEP l'utilité pratique d'une formation initiale et continue fondée sur la science. Pour y parvenir, les HEP ont encore du chemin à parcourir. En effet, la recherche de haut niveau qu'elles consacrent au secteur de l'enseignement est encore proportionnellement insuffisante.

Se positionner et arriver à la qualité voulue est une tâche ambitieuse, réalisable à condition de confier la recherche à un consortium des hautes écoles pédagogiques qui s'y consacrera de façon ciblée et systématique. On s'approchera ainsi à moyen terme également du droit de décerner des doctorats. C'est à cette condition seulement que les HEP pourront d'une part former et promouvoir leur propre relève pour la pratique d'une recherche utile au secteur de l'enseignement et, d'autre part, éviter l'émergence de hautes écoles pédagogiques à deux vitesses (selon qu'elles aient ou non développé un important département recherche).

Options possibles:

- a. Les hautes écoles pédagogiques doivent offrir aux **praticiens-formateurs** des formations initiales et continues aboutissant à une qualification et les inclure dans les projets de recherche – dans le dessein également d'encourager l'analyse scientifique chez les étudiants pendant les stages.
- b. Les hautes écoles pédagogiques doivent en outre avoir un intérêt à **rapprocher davantage de la recherche leur enseignement et leur formation pratique** – grâce à des projets qui sont clairement en relation avec le secteur de l'enseignement et approfondissent les problématiques qui le concernent.
- c. Les hautes écoles pédagogiques se différencient en **établissements d'enseignement supérieur** dispensant une formation initiale et continue sans avoir d'activités dans la recherche et en **hautes écoles actives sur le plan scientifique**, qui intègrent la recherche et le développement dans leur enseignement, comme cela a été décrit ci-dessus.

Question:

- Comment réunir et systématiser au niveau suisse les compétences en recherche (ressources humaines, financement, institutions et thématiques) de manière à établir une pratique de la recherche utile au secteur de l'enseignement?

Résultats des discussions sur la thèse 2

Après les prises de position plutôt générales sur la *scientificité*, de nombreux thèmes traités en lien avec la thèse 1 sont devenus plus concrets dans les discussions sur la thèse 2. Celles-ci ont porté principalement sur la question du transfert entre le secteur professionnel et la formation, en particulier par le biais d'une recherche utile à l'enseignement et par l'intermédiaire des praticiennes et praticiens formateurs dans la formation professionnelle pratique.

La recherche utile à l'enseignement, une dimension de l'échange

Des collaborateurs et collaboratrices des administrations cantonales ont constaté, lors des ateliers, que: «Les hautes écoles pédagogiques ont ce qu'on pourrait appeler une dette portable».

- «La pertinence des hautes écoles pédagogiques dépend de la pertinence, pour la pratique, de la recherche qui émane d'elles». Ce qui nécessite aussi que les évolutions et les résultats obtenus par les HEP dans la recherche soient communiqués de façon à pouvoir être transposés dans la pratique.
- Parallèlement à cet appel lancé à la responsabilité des hautes écoles pédagogiques, on précise aussi, du côté de l'administration, qu'un programme d'encouragement serait favorable pour le développement de la recherche. Mais, du fait de la perception évoquée en lien avec la thèse 1, il a été relevé qu'un tel programme d'encouragement serait difficile à légitimer pour l'instant. Il s'avère donc d'autant plus important de veiller, dans la recherche, à soigner davantage l'interface avec le secteur professionnel.

Une formation pratique qui diffère trop selon les régions

Les participants ont souligné le fait que le modèle de la formation professionnelle pratique, qui fait partie intégrante de la formation, constitue un modèle de réussite à l'échelle suisse.

- Cependant, comme cela a été remarqué dans plusieurs ateliers, on observe des différences trop importantes entre les hautes écoles pédagogiques pour ce qui est du volume et de l'aménagement de la formation pratique. Un état de fait qui s'avère particulièrement problématique dès le moment que l'on cherche à contrer les critiques émises par le public contre ce qui est perçu comme un phénomène d'«académisation». Il semble que ce qui est valable pour un canton ou une région ne le soit pas forcément ailleurs.

Formation améliorée et intégration renforcée des praticiennes et praticiens formateurs

Dans l'un des ateliers, il a été constaté que: «Le fait d'intégrer des praticiennes et praticiens formateurs dans des projets de recherche recèle un potentiel considérable pour les deux parties».

- Et pourtant, dans l'atelier faisant intervenir des praticiennes et praticiens formateurs, des avis critiques ont été émis sur le degré d'institutionnalisation des contacts entre les HEP et les écoles partenaires: le contact entre les HEP et les écoles partenaires est parfois jugé «insuffisant, voire inexistant», selon ce qui a été rapporté.

Le fait que des praticiennes et praticiens formateurs aient été invités à participer à la conférence-bilan a été particulièrement salué. Et des voix se sont fait entendre pour demander que l'on continue ainsi dans le cadre des travaux qui suivront. Les praticiennes et praticiens formateurs présents ont précisé qu'ils souhaitaient:

- un dialogue plus intense avec les hautes écoles, de même qu'un aperçu de la formation scientifique que les étudiantes et étudiants reçoivent.
- Par ailleurs, ils ont fait part de leur intérêt à participer aux projets de recherche réalisés par les hautes écoles pédagogiques.

Sur ce point, les responsables de la formation ont adopté la position suivante:

- Certes, les praticiennes et praticiens formateurs ont un rôle central à jouer dans la relation entre la recherche et la formation pratique. Cependant, les possibilités de les inclure dans des projets de recherche sont, d'après les responsables de la formation, «très limitées». D'une part, les hautes écoles pédagogiques ne disposent pas de ressources financières suffisantes et, d'autre part, on enregistre aussi, suivant le domaine disciplinaire en question, un manque de praticiennes et praticiens formateurs. Du reste, lorsque l'on

en recrute de nouveaux, il faudrait davantage tenir compte des qualifications scientifiques des candidates et candidats.

- Le thème de la formation et de la qualification des praticiennes et praticiens formateurs a été évoqué dans de nombreux ateliers, notamment par des diplômées et diplômés HEP qui, se référant à leur expérience personnelle, ont aussi émis le souhait que les praticiennes et praticiens formateurs disposent d'une meilleure formation. Ce n'est qu'ainsi, ont-ils relevé, qu'il est possible de travailler, dans le dialogue avec la praticienne formatrice ou le praticien formateur, à un rapprochement entre la théorie et la pratique.

Propositions:

- Encourager, de façon systématique, la «pertinence de la recherche pour la pratique», notamment en incluant des enseignantes et enseignants et des responsables d'établissement scolaire dans le processus de définition des questions de recherche.
- Mieux faire connaître la pertinence de la recherche pour la pratique dans la phase de communication.
- Faire appel à des praticiennes et praticiens formateurs pour jouer le rôle d'intermédiaires entre la pratique professionnelle et la haute école pédagogique; valoriser ce lien.
- Favoriser et développer la formation des praticiennes et praticiens formateurs.

Thèse 3: Développement des ressources humaines – Formation initiale, formation continue, orientation

La formation tout au long de la vie fait partie intégrante de la profession enseignante et va de soi depuis longtemps. Obligées d'en tenir compte, les hautes écoles pédagogiques doivent inclure la formation continue dans leur palette d'offres et faire de la combinaison entre formation initiale, formation continue et orientation l'une des caractéristiques essentielles de leur identité institutionnelle. La formation continue nécessite

d'être renforcée pour répondre à la demande des écoles et aux besoins propres au parcours professionnel des enseignantes et enseignants. Elle mérite d'être valorisée en tant que contribution à la satisfaction professionnelle et au développement individuel des enseignantes et enseignants – mais surtout aussi parce qu'elle joue un rôle clé dans l'alliance professionnelle, encore peu consistante aujourd'hui, entre enseignement supérieur et scolarité obligatoire.

La formation continue et la formation initiale sont dispensées généralement par la même institution, mais pas dans tous les cas. Du reste, le règlement de reconnaissance ne l'exige pas. A la différence des formations complémentaires, les formations continues font souvent l'objet d'une commande détaillée du canton responsable de l'institution et les hautes écoles ne peuvent les aménager à leur convenance que dans une très faible mesure. C'est d'autant plus déconcertant que les formations continues sont particulièrement indiquées pour échanger et traiter de problématiques spécifiques à la pratique.

La question sur laquelle les hautes écoles pédagogiques doivent se montrer actives est la suivante: quelles sont les offres de formation continue et complémentaire dont ont besoin les enseignantes et enseignants et les responsables d'établissement pour leur propre développement professionnel, et quelles sont les offres dont ont besoin les écoles pour développer leur enseignement et leur qualité? Au lieu des administrations cantonales, cette question interpelle au premier chef les hautes écoles pédagogiques, qui doivent y répondre en accord avec les associations professionnelles et avec les enseignantes et enseignants qui acceptent l'offre de dialogue des HEP et mettent à disposition leurs expériences professionnelles (par ex. dans des groupes concepteurs de cours ou d'autres structures de coordination des actions pertinentes pour la profession).

Il y a encore une troisième piste: de quelles offres ont besoin les autorités cantonales et communales pour développer leur système éducatif? Si les hautes écoles pédagogiques parviennent, seules ou grâce à des offres communes de for-

mation continue, à toucher non seulement les enseignantes et enseignants et les directions des écoles communales, mais aussi les commissions scolaires et les autres acteurs profanes de l'éducation (assistants de classe, parents, etc.), elles ont des chances de s'imposer comme centre de compétences et centres de convergence pour la formation continue destinée au secteur de l'enseignement.

Options possibles:

- a. Les hautes écoles pédagogiques admettent que le **domaine de la formation continue reste fortement défini par des tiers** (commandes cantonales détaillées) et n'offre que des possibilités restreintes de consolider l'alliance professionnelle avec la profession enseignante.
- b. Les hautes écoles pédagogiques valorisent, sur le plan des ressources également, leur compétence à offrir formation continue et orientation aux enseignantes et enseignants et aux responsables d'établissement scolaire; elles consolident notamment **l'alliance professionnelle avec la profession enseignante** et sont reconnues comme centres de compétence pour le développement de la profession, de l'école et de l'enseignement.
- c. Les hautes écoles pédagogiques se profilent grâce à la formation continue et à l'orientation adressées aux praticiens et aux politiciens de l'éducation. Elles le font non seulement en tant que centres de compétences professionnelles, mais aussi en tant que **«centres de convergence» transprofessionnels** où se forment et se rencontrent des profanes, acteurs de la politique d'éducation ou du secteur de l'enseignement, ou des enseignantes et enseignants des degrés supérieurs. Confortées par cet élargissement de leur horizon, elles contribuent au développement du système éducatif, et sont de plus en plus souvent invitées par les autorités responsables à le faire.

Résultats des discussions sur la thèse 3

La formation continue est reconnue par tous les acteurs présents comme un élément indispensable à la professionnalisation et comme une nécessité dans la profession; elle est comprise comme une tâche qui incombe entièrement aux hautes écoles pédagogiques. La thèse de la «définition par l'administration» n'a pas trouvé confirmation, ni du côté des collaborateurs de l'administration présents, ni de la part des responsables de la formation continue dans les HEP; selon eux, il est fréquent, à l'heure actuelle déjà, que les offres de formation continue soient développées de façon ciblée en partenariat entre l'administration, les HEP et le secteur de l'enseignement. Par ailleurs, on a évoqué un thème urgent qui relève de la formation initiale et continue, et qui fait défaut dans cette thèse: il s'agit de la phase d'introduction dans la profession.

La formation continue en tant que dimension de la professionnalité et nécessité d'une coordination forte

La formation continue est reconnue par tous les participants comme constituant une nécessité essentielle au maintien et au développement de la professionnalité: parallèlement à l'évolution des exigences, des tâches et à l'élaboration des standards et des méthodes en didactique et en pédagogie, ainsi que dans les didactiques des disciplines, il s'agit également de maintenir et de développer les connaissances et le savoir-faire des enseignantes et enseignants expérimentés.

- Cependant, si l'on met en exergue l'importance de la formation continue, il importe de ne pas nier celle de la formation initiale, ainsi que l'ont souligné les hautes écoles pédagogiques. La tâche prioritaire de la formation initiale consiste encore et toujours à transmettre des compétences adaptées aux exigences scolaires et alignées sur les développements en didactique – des compétences qui n'ont pas besoin d'être «complétées» par une formation continue. Cela implique que la formation

continue ne doit pas être appréhendée comme se situant dans un rapport de complémentarité avec la formation initiale, mais qu'elle constitue plutôt un moyen de développement biographique sur le plan professionnel et de qualification dans un contexte d'exigences scolaires et de standards professionnels en évolution.

- Dans le but de contribuer davantage à légitimer le rôle des HEP dans la qualification des enseignantes et enseignants à tous les stades du parcours professionnel, des représentantes et représentants des hautes écoles pédagogiques se sont dits favorables, dans le cadre des ateliers, à la mise en place d'une coopération contraignante entre les institutions de formation, la pratique professionnelle et l'administration: d'après eux, il est indispensable de travailler encore plus conjointement pour la définition de l'offre de formation continue, c'est-à-dire en partenariat entre le canton, la haute école pédagogique et la pratique professionnelle (év. représentée également par des associations professionnelles).

Introduction à la profession et «choc de la pratique»

De part et d'autre, des voix ont fait remarquer, tant dans les comptes rendus d'expériences que dans les discussions en plénière et dans les ateliers, que l'introduction à la profession constitue, dans le parcours professionnel d'une enseignante ou d'un enseignant, la phase pour laquelle les moyens de soutien institutionnalisés ne s'avèrent pas suffisants dans la configuration actuelle.

- Parmi les changements souhaités, on a notamment enregistré un désir de soutien dans le travail auprès des parents ou sur les questions administratives; dans ce contexte, il a aussi été relevé que, en règle générale, les enseignantes et enseignants sont bien préparés, du fait de leurs stages, pour les tâches qui les attendent dans l'enseignement, mais qu'ils ne reçoivent pas de préparation comparable et n'engrangent pas d'expériences pour le travail qui s'effectue avec les parents.

- La phase d'introduction à la profession est également jugée importante en regard du nombre d'années durant lesquelles l'enseignante ou l'enseignant exercera sa profession. Si des déceptions, des désillusions et du surmenage prédominent durant cette phase, il semble qu'il soit difficile de construire, à moyen et à long terme, un rapport au métier qui soit positif. Comme cela a été dit, il faut essayer d'éviter que des enseignantes et enseignants ne quittent leur profession prématurément.
- Sous l'effet du dualisme théorie-pratique qui se dégage des débats publics, le «choc de la pratique» est cité comme constituant une preuve ou un indice du «manque de proximité avec la pratique» ou, en d'autres termes, de la «surcharge de théorie» dans la formation. A cet égard, il a été relevé lors de la conférence que la phase d'introduction à la profession est, pour de nombreux métiers, synonyme d'expériences et de pressions nouvelles, ainsi que d'une nécessité d'adaptation à de nouveaux contextes et à des exigences pratiques. Les stages durant la formation permettent en général aux futurs enseignantes et enseignants d'être bien préparés à l'exercice responsable de leur profession. Mais exercer ensuite sa profession en assumant soi-même l'entière responsabilité constitue inévitablement un défi.

Propositions:

- La formation continue ne doit pas se concevoir comme constituant un «complément» à la formation initiale. Elle doit plutôt se comprendre comme un élément participant de la professionnalisation, qui permet d'intensifier les échanges entre le secteur professionnel et l'institution de formation qui offre une formation basée sur la recherche; la formation continue contribue à maintenir la professionnalité et permet aux enseignantes et enseignants de répondre de façon qualifiée à des exigences en évolution et de découvrir de nouvelles méthodes didactiques.
- Reconnaître l'introduction à la profession comme une phase de la professionnalisation

et développer des moyens d'accompagnement adéquats du côté des institutions de formation.

- Continuer à développer conjointement des offres de formation continue, en partenariat entre la politique, les HEP et le secteur professionnel. Une étroite coopération s'avère déterminante, tant du point de vue de l'efficacité que de celui de la légitimité et du financement des mesures dans le domaine de la formation continue.

Thèse 4: Professionnalisation ou spécialisation?

Une trop grande diversification des fonctions relevant de l'enseignement et de la pédagogie spécialisée peut se révéler problématique pour l'organisation des écoles (cf. thèse 6), mais aussi pour la profession. En entourant la «simple enseignante» ou le «simple enseignant» d'une multitude de spécialistes, on lui suggère implicitement qu'il ou elle n'est à la hauteur dans aucun de ces domaines. A partir d'un certain point, l'effet est déprofessionnalisant. Les politiciens et les hautes écoles pédagogiques, qui ont jusqu'ici encouragé les spécialisations et les formations complémentaires, devraient revoir leur copie et faire marche arrière – au profit d'une valorisation des professionnels de l'enseignement, qui sont experts dans le domaine de l'apprentissage de l'ensemble des élèves.

L'accroissement des exigences et la complexification de la réalité professionnelle ont entraîné une différenciation fonctionnelle, une segmentation des rôles professionnels dans l'enseignement également. A l'instar d'autres domaines professionnels, la spécialisation de la formation des enseignantes et enseignants est depuis assez longtemps au service de la professionnalisation. Dans une profession, et ce n'est pas un hasard, qui ne supporte qu'un nombre limité de relations tant au niveau pédagogique que professionnel, la tendance s'inverse peu à peu: chaque fonction pédagogique spéciale supplémentaire voit s'accroître l'effort de coopération et de coordination demandé en particulier à l'enseignante

ou enseignant responsable non seulement de sa classe, mais aussi de la productivité de l'interaction entre le corps enseignant et les spécialistes intervenant dans sa classe. La spécialisation professionnelle est en quelque sorte la réponse à la séparation pédagogique et annonce son retour dans la salle de classe dans le sillage de l'école intégrée.

Les écoles ont à juste titre réagi à ce malaise par la création d'équipes multiprofessionnelles et d'équipes de développement. Reste à savoir si cela permettra de résoudre la problématique ou s'il s'agit seulement d'une thérapie coûteuse.

Options possibles:

- a. Les hautes écoles pédagogiques continuent de miser sur la **spécialisation** et proposent des formations continues allant dans ce sens et permettant aux enseignantes et enseignants de se spécialiser pour des tâches et des fonctions spécifiques au sein de l'école. La qualification de base en tant qu'enseignante ou enseignant subit dès lors une disqualification systématique – une évolution qui éloigne encore davantage de la politique et de la pratique la formation pédagogique dispensée par les hautes écoles.
- b. Les hautes écoles pédagogiques abandonnent la tendance à la spécialisation et reviennent – saluées et stimulées par une majorité reconstituée de politiciens désormais plus tournés vers la tradition – au **modèle de l'enseignant polyvalent**. La formation tertiarisée retrouve de vieux amis, mais elle prend ses distances face aux intentions que ses organes et elle-même ont développées et fait valoir au cours de la décennie écoulée.
- c. Les hautes écoles pédagogiques participent activement à la **résolution des problèmes pratiques de l'enseignement** (voir thèse 5), adaptent leur formation initiale et leurs offres de spécialisation en conséquence et se positionnent en tant que sites de formation professionnelle de niveau haute école ayant un profil propre – en se confrontant le cas échéant à leurs partenaires du monde politique et du secteur de l'enseignement.

Résultats des discussions sur la thèse 4

Les discussions montrent clairement que l'on aborde des points sensibles de l'identité professionnelle et en particulier de l'image que l'on se fait généralement de l'enseignante ou de l'enseignant lorsque l'on évoque des modèles professionnels tels que celui du *généraliste*, que l'on traite de la question de la *professionnalité* et que l'on s'intéresse aux tensions entre *maître ou maîtresse de classe et spécialistes*. Du point de vue des autorités d'engagement et des administrations cantonales, le sujet est principalement débattu en lien avec les possibilités de recrutement et la question des *profils professionnels*.

Perception par le public, possibilités d'engagement et définition des rôles

La spécialisation, qui à l'origine était comprise comme une expression du processus de professionnalisation, est parfois perçue aujourd'hui comme une forme de dé-professionnalisation. Sur ce point, différentes positions ont été exprimées:

- Il y a tout d'abord un intérêt à pouvoir employer des enseignantes et enseignants formés pour un nombre de disciplines aussi grand que possible, un intérêt qui revêt une urgence accrue dans le contexte actuel de pénurie d'enseignantes et enseignants. Du point de vue des autorités d'engagement, un éventail de disciplines trop limité restreint les possibilités d'engager du personnel enseignant. Lors de l'une des discussions en plénière, un intervenant a résumé sans détour ce problème, du moins tel qu'il est perçu, en disant que: «La pénurie d'enseignants actuelle est due, pour une part non négligeable, au phénomène de la spécialisation.».
- Ensuite, on constate que le *généraliste* correspond à l'image traditionnelle que l'on se fait de l'enseignante ou de l'enseignant, responsable sur le plan pédagogique de l'ensemble des enfants de sa classe. Cet idéal pédagogique exerce une forte influence sur la manière dont

le public perçoit le métier d'enseignant au degré primaire, et donc sur l'image de la profession enseignante que se fait une partie des étudiantes et étudiants.

- D'un autre côté, les exigences sont de plus en plus élevées en termes de performances disciplinaires des élèves et d'encouragement individuel dans des classes hétérogènes. Et la formation se doit de réagir à ces exigences scolaires, mais cela implique des efforts considérables en didactique générale et en didactique des disciplines: ces exigences plus élevées dans la profession enseignante nécessitent une formation approfondie dans certains domaines spécifiques. Dans cette perspective, on fait valoir des compétences professionnelles telles que les aptitudes diagnostiques, l'enseignement individualisé, etc. comme étant des critères de *professionnalité* et d'efficacité d'un bon enseignement. Tous les participants ont reconnu l'existence de ces exigences accrues posées à la profession enseignante et, sur ce point, une position de compromis semble se profiler, comme l'a exprimé une responsable d'établissement scolaire en plénière: «Au niveau de l'organisation de l'école, la spécialisation pose des problèmes importants. Une spécialisation partielle, avec la possibilité de se désengager de l'une des disciplines, est acceptable; cela permet aux enseignantes et enseignants de se donner un profil en fonction de leurs intérêts et de leurs compétences. Cette possibilité d'approfondissement dans une discipline devrait également être offerte aux enseignantes et enseignants expérimentés».
- Mais il a aussi été rappelé, dans le cadre de l'un des ateliers, qu'avec cette exigence d'être équipé pour tous les défis qui se présentent et de pouvoir tout «maîtriser», on court le risque d'occasionner un surmenage systématique, résultant de cette «aspiration à vouloir être qualifié pour tout». L'image traditionnelle du «pédagogue» généraliste peut conduire à un idéalisme excessif et s'avérer source de frustration permanente au vu de la diversité des attentes qui pèsent sur l'enseignante ou l'enseignant (et qui ne se limitent plus, depuis longtemps, à l'enseignement uniquement,

mais qui consistent aussi souvent en des projections sur la personne de l'enseignante ou enseignant émanant des parents, des collègues et des milieux politiques). Une conclusion s'est alors imposée: «La dé-professionnalisation résulte également de cette aspiration à vouloir être qualifié pour tout, selon laquelle une ou un enseignant bien formé doit être capable de tout faire.».

Avec la question de la spécialisation, c'est aussi la question de la répartition des tâches dans l'enseignement et dans l'organisation scolaire que l'on aborde. En principe, et c'est ce que souhaitent les professeurs HEP présents à la conférence, un collège d'enseignantes et enseignants devrait se comprendre comme formant une équipe, c'est-à-dire une équipe au niveau de l'établissement scolaire, «dans laquelle les fonctions sont clairement définies». Il a été dit que la compétence qui consiste à pouvoir collaborer au sein d'équipes qui se répartissent les tâches et dans lesquelles on attribue différents rôles et différentes compétences aux enseignantes et enseignants constitue de plus en plus un élément indispensable à la professionnalité dans le métier. Les débats dans les ateliers ont toutefois également fait apparaître le fait que la spécialisation se voit parfois attribuer un statut plus élevé, vis-à-vis duquel les enseignantes et enseignants non spécialisés peuvent se percevoir comme étant moins qualifiés.

- «Cette équipe doit se composer autant de spécialistes que d'enseignantes et enseignants qui ne le sont pas; mais ces derniers ne doivent pas être considérés comme incompetents» – voilà la conclusion qui a été tirée en lien avec cette problématique de la perception des enseignantes et enseignants *polyvalents* ou *spécialistes*.

Une autre question s'est posée dans ce contexte, à savoir dans quelle mesure la spécialisation est évaluée positivement de l'extérieur, par exemple au travers d'avantages salariaux, et dans quelle mesure elle se trouve ainsi encouragée. Cette remarque a fait apparaître que la pression à la spécialisation ne se limite pas à la profession enseignante, bien au contraire.

Quoi qu'il en soit, on observe que, dans la profession enseignante, de fortes attentes continuent de peser sur les enseignantes et enseignants du degré primaire en particulier, lesquels sont censés avoir des compétences aussi développées et être formés aussi bien dans tous les domaines.

Les responsables d'établissement scolaire portent eux aussi un regard critique sur les anciennes formations, et leurs prises de position font apparaître les tensions qui se créent entre les nécessités liées à l'employabilité et les exigences qui se posent en termes de compétences dans les disciplines:

- Certains émettent un avis plutôt sceptique sur les anciennes formations d'enseignantes et enseignants polyvalents. Selon eux, la formation de niveau haute école fait ses preuves et permet des approfondissements choisis. Ils estiment que, dans l'ensemble, c'est une «spécialisation modérée» qui constitue le meilleur moyen de tenir compte des besoins.

Eventail de disciplines et compétence en transfert contestée

Bon nombre de hautes écoles pédagogiques offrent une solution pragmatique dans le cadre de leurs formations à l'enseignement primaire, en donnant la possibilité de ne pas se former dans une ou plusieurs disciplines parmi celles de la musique, de l'éducation physique, des arts visuels et de la deuxième langue étrangère. Les étudiantes et étudiants peuvent ainsi choisir un certain profil, tout en effectuant le même temps de formation. Cependant, au niveau de l'organisation, ces *profils disciplinaires* compliquent la tâche des autorités d'engagement et des responsables d'établissement scolaire. Comme cela a été énoncé, il n'est pas toujours possible ou aisé, lorsqu'il faut pourvoir un poste vacant, de trouver la personne qui a les «bonnes disciplines».

- du côté des responsables d'établissement scolaire et des autorités d'engagement, certains ont exprimé, dans le cadre des ateliers

comme en plénière, la nécessité de définir un catalogue de disciplines et ont proposé que des combinaisons de disciplines soient prescrites, de façon à ce que les combinaisons de disciplines dans la formation correspondent mieux à celles qui sont requises à l'engagement.

Toutefois, il est à noter que ces discussions sur le profil *généraliste* ne concernent que le degré primaire: en ce qui concerne le degré secondaire I, au niveau duquel les enseignantes et enseignants sont en général habilités à enseigner des groupes de disciplines, on se demande plutôt, du côté des autorités, dans quelle mesure il est possible d'augmenter le nombre de disciplines pour lesquelles les hautes écoles délivrent une habilitation à enseigner.

Dans le contexte du débat opposant le *modèle de la formation de généralistes* à celui de la spécialisation, c'est-à-dire l'alternative entre cette «aspiration à vouloir être qualifié pour tout» (cf. ci-dessus) et la fragmentation, il est un autre concept, celui de la compétence en transfert, qui suit une stratégie différente pour résoudre cette question: plutôt que de qualifier les enseignantes et enseignants pour toutes les disciplines, avec à chaque fois une didactique spécifique à la discipline, il s'agit plutôt, en leur permettant d'acquérir une qualification approfondie dans certaines disciplines, d'encourager le développement d'une compétence qui consiste à transférer le savoir didactique et l'expérience pédagogique vers l'enseignement dans des disciplines voisines.

Si les collaborateurs et collaboratrices des hautes écoles pédagogiques présents à la conférence peuvent envisager d'encourager de telles compétences en transfert, le modèle est reçu avec un certain scepticisme du côté de l'administration. Ce concept de la *compétence en transfert* a également fait l'objet de discussions controversées en rapport avec la thèse 6.

Propositions:

- Coordonner, au niveau intercantonal, le *choix des disciplines* laissé aux étudiantes et étu-

dians et convenir, sur le plan intercantonal également, d'un éventail commun de disciplines (canon de disciplines).

- Discuter des tensions qui naissent entre les exigences liées à l'employabilité et celles qui se posent en termes de qualité disciplinaire, en tenant compte des différentes conceptions de la professionnalité et en lien avec l'image de la profession enseignante.
- Discuter de profils de tâches dans les écoles et de la collaboration dans le cadre d'équipes composées de *spécialistes* et de *généralistes*. A cet égard, aborder la question des désavantages salariaux des profils et des postes de généralistes par rapport aux spécialisations et aux fonctions de spécialistes.

Une bonne gouvernance

Thèses 5 à 9

Thèse 5: Hautes écoles pédagogiques et praticiens de l'enseignement

Il faut renforcer et institutionnaliser la communication et la coopération entre les hautes écoles pédagogiques et les praticiens de l'enseignement, surtout les enseignantes et enseignants. Ce n'est qu'en intensifiant leurs interactions et la coordination de leurs actions qu'ils pourront développer une compréhension commune de ce que représente la professionnalité pédagogique et de son rôle potentiel. Sur cette base, au sein d'une sorte d'alliance professionnelle, les questions relatives à la profession enseignante pourront alors être traitées plus adéquatement que dans le contexte politico-administratif actuel.

Le dialogue entre les hautes écoles pédagogiques et le secteur de l'enseignement est défaillant. Il ne repose pas (ce n'est pas toujours vrai partout, mais dans la plupart des cas) sur une compréhension mutuelle: la manière de percevoir et d'estimer quel est ou sera le rôle de l'école et de la profession enseignante varie énormément. Actuellement, le non-dialogue sur l'école et le métier d'enseignant passe principalement par des tiers: il a lieu dans les médias et au niveau politique.

Les hautes écoles pédagogiques doivent pouvoir répondre avec davantage de flexibilité aux problèmes quotidiens des praticiens de l'enseignement. Aujourd'hui, elles y réagissent soit en se montrant désarmées (les règlements, diront les uns), soit sur la défensive (nous ne sommes pas responsables des questions pratiques), soit en ne faisant rien (car on ne leur demande rien). En outre, les recruteurs contournent par exemple régulièrement au niveau local les exigences prioritaires de la formation que doit posséder le corps enseignant – pour éviter de manquer de personnel et de connaître des problèmes d'organisation dans les écoles (cf. thèse 6).

Options possibles:

- a. Les hautes écoles pédagogiques entretiennent le dialogue avec les praticiens, mais ne le considèrent pas comme important. Elles ne sont pas uniquement axées sur la recherche, mais seulement sur tout ce qui les légitime en tant que hautes écoles. Elles ne parlent que la **langue de la science**.
- b. Les hautes écoles pédagogiques développent une compréhension de la formation et de la profession qui n'est que faiblement axée sur une professionnalité explorée scientifiquement et se mettent entièrement au service d'une formation initiale et continue intégralement ciblée sur l'applicabilité et la praticabilité. Elles perdent au final leur légitimité en tant que hautes écoles puisqu'elles ne parlent que la **langue de la pratique**.
- c. Les hautes écoles pédagogiques exploitent activement l'interface avec l'école obligatoire dans le cadre de leur formation professionnelle pratique, de leur formation continue et de leurs recherches et institutionnalisent la coopération dans ces trois secteurs. Elles parlent et comprennent à la fois la **langue de la pratique et celle de la science**. Elles savent en outre présenter avec conviction leurs activités et leurs prestations vis-à-vis du grand public. Parlant donc également la **langue des médias**, elles deviennent même **trilingues**.

Question:

- Comment saisir l'opportunité fournie par l'élaboration de profils de compétence pour la profession enseignante pour en faire un programme de coopération entre les hautes écoles et la profession, au bénéfice des deux parties?

Résultats des discussions sur la thèse 5

Si les ateliers ont permis de vérifier la nécessité d'un *dialogue commun* entre la pratique et la formation, ils ont également fait apparaître le fait que les options esquissées sont perçues comme étant «nébuleuses» et «insuffisantes»: des représentants des associations professionnelles ont par exemple fait savoir que pour eux: «Aucune des trois options n'est satisfaisante; ce dialogue reste à inventer, avec précaution et dans une approche d'égalité».

Parmi les dimensions qui doivent caractériser ces échanges, les collaborateurs et collaboratrices et les représentantes et représentants des hautes écoles pédagogiques présents à la conférence ont notamment mentionné les suivantes, dans le cadre des ateliers:

- «Il existe des modèles de bonne pratique où le dialogue commun est encouragé, comme c'est le cas avec les écoles partenaires. Les praticiennes et praticiens formateurs y jouent un rôle multiplicateur pour notre cause».
- «Définir une compréhension commune de la profession comme base de communication pour le dialogue avec les différents acteurs».
- «La formation continue constitue une possibilité importante de connexion entre les HEP et la pratique».
- «La recherche doit se tourner vers le secteur professionnel. Elle doit davantage se développer par le biais d'interactions et d'échanges entre les HEP et la pratique».
- «Pour garantir des standards de qualité dans la formation, les HEP ont besoin d'alliés à tous les niveaux de la pratique professionnelle».

Ainsi, bon nombre de points abordés en lien avec la thèse 5 ont fait l'objet de discussions dans le contexte des thèses 1–4, en lien à chaque fois avec un modèle thématique spécifique. Dans les thèses 5–9, l'analyse porte principalement sur la dimension du système et, par conséquent, sur des questions de définition ainsi que d'aménagement structurel, organisationnel et instrumental des conditions générales permettant des échanges entre les différents groupes d'interlocuteurs.

Avis sur l'alliance professionnelle

Une question a été discutée longuement en plénière: il s'agissait de savoir si les échanges fonctionnent bien entre les instances et les groupes d'interlocuteurs entre lesquels les hautes écoles pédagogiques sont appelées à évoluer.

- «Il faut faire une différence entre le niveau cantonal et l'échelon national», constate Anton Strittmatter du LCH (*Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer*): «Au niveau cantonal, la collaboration fonctionne bien. A l'échelon national, il faudrait une collaboration plus forte avec le LCH et le SER». Sur ce point, il note encore que le LCH se fait trop facilement «enguirlander», passant pour un «oiseau de malheur», et ses avis d'experts «basés sur des faits» ne sont, d'après lui, pas assez pris au sérieux, comme cela a été le cas, par exemple, lorsqu'il a lancé un avertissement au sujet de la pénurie d'enseignantes et enseignants.
- Hans Ambühl, secrétaire général de la CDIP, lui a répondu ainsi: «L'alliance en Suisse trouve son origine dans la tradition de démocratie directe et de cohérence née d'un accord mutuel! L'alliance entre le secteur professionnel et la politique se caractérise, dans la logique de la tradition, par un état d'esprit profondément constructif, attaché à chercher ce qui est réalisable et à avancer par étapes. Par contre, il s'avère nécessaire de prendre des mesures au niveau de l'alliance entre la profession et l'institution de formation: il faut que les enseignantes et enseignants soient fiers lorsqu'ils font référence à leur institution de formation».

- «L’alliance professionnelle ne doit pas se limiter aux enseignantes et enseignants; il faut absolument y inclure également les responsables des établissements scolaires», c’est l’appel qui a été lancé en plénière par Lucien Criblez, chercheur en sciences de l’éducation.

Quand il a été question de savoir comment l’on peut et l’on doit encourager le «dialogue» entre le secteur professionnel et l’institution de formation sur le plan organisationnel, c’est l’importance de la formation pratique et des praticiennes et praticiens formateurs qui a été particulièrement mise en évidence. Et même s’il existe, dans bon nombre de hautes écoles pédagogiques, d’autres formes qui permettent d’institutionnaliser les échanges, il n’a guère été question d’autres possibilités durant le débat.

Propositions:

- Encourager les échanges entre les hautes écoles pédagogiques et la pratique professionnelle et développer une «alliance professionnelle».
- Partager des expériences réalisées dans le dialogue avec la pratique professionnelle dans le cadre de la COHEP et établir des modèles de bonne pratique.

Thèse 6: Standards de formation et attentes des recruteurs

Il y a un dilemme entre les exigences imposées à la formation des enseignantes et enseignants et les attentes à l’égard de leur employabilité. Les hautes écoles pédagogiques n’ont pas seulement pour devoir d’honorer les standards de formation, mais aussi de réduire ce dilemme. Elles doivent chercher avec les politiciens et les praticiens des solutions pour désamorcer à temps le conflit d’intérêts auquel on peut s’attendre.

Le rapprochement des standards de formation et de la pratique en matière de recrutement place les hautes écoles pédagogiques dans une situation délicate dans leur dialogue avec les praticiens: la nécessité côté pratique de disposer d’une certai-

ne flexibilité dans l’engagement du personnel enseignant (sans prêter attention aux conditions relatives aux disciplines enseignées et aux années scolaires concernées) remet en question les exigences en termes de formation. Former et recruter sont deux domaines obéissant à des logiques distinctes: d’un côté flexibilité pour l’organisation des écoles et prise en compte des plans d’études, des horaires hebdomadaires et des disciplines, de l’autre professionnalité pédagogique et prise en compte des compétences, du potentiel et de la disciplinarité; d’un côté autorisation d’enseigner, de l’autre habilitation à enseigner. Dans le quotidien des commissions scolaires, des directions d’établissement et des enseignantes et enseignants, les deux logiques s’affrontent – et se fondent dans la pratique. A ce jour, les hautes écoles pédagogiques ont défendu unilatéralement les exigences de la formation et laissé pour compte les praticiens de l’enseignement.

Il est inconcevable que les recruteurs se soumettent (à nouveau) durablement aux standards de formation décidés par les politiciens et aux catégories d’autorisation d’enseigner qui leur sont associées – ils ne le font déjà pas dans bien des endroits. Il faut par conséquent trouver des solutions répondant à la fois aux standards professionnels et aux attentes légitimes sur le plan pratique (employabilité, flexibilité). Tous les partenaires sont concernés.

Options possibles:

- Compétence en transfert** | Les enseignantes et enseignants restent diplômés en tant que semi-généralistes, cependant leur formation (habilitation à enseigner) vise non pas à les qualifier dans un certain nombre de disciplines, mais à leur conférer une professionnalité pédagogique et une expertise approfondie dans quelques disciplines. Cette formation inclut la compétence de transférer au besoin les connaissances disciplinaires et didactiques ainsi acquises à d’autres disciplines (voisines) et d’élargir de la sorte leur autorisation d’enseigner en fonction des besoins. Cela accroîtrait leur employabilité et serait, à l’intérieur du dialogue nécessaire sur les besoins

pratiques, une réponse adéquate qui rallierait hautes écoles et établissements scolaires.

- b. **Cluster de compétences** | Les enseignantes et enseignants ne sont pas formés dans telle ou telle discipline, mais dans un domaine d'enseignement basé sur les plans d'études et constituant une sorte de cluster de disciplines voisines. Cela accroîtrait leur employabilité et serait, à l'intérieur du dialogue nécessaire sur les besoins pratiques, une réponse adéquate qui rallierait hautes écoles et établissements scolaires.
- c. **Compétence polyvalente** | Les enseignantes et enseignants primaires sont formés en tant que personnes polyvalentes. Les exigences de la formation se plient donc aux attentes du recrutement. Cela accroîtrait l'employabilité des enseignantes et enseignants mais placerait les hautes écoles dans une situation délicate, qui les empêcherait de coopérer sur un pied d'égalité avec les praticiens et les politiciens.

Questions:

- L'approche du transfert de savoir à d'autres disciplines est-elle réaliste sur le plan pédagogique?
- Comment faudrait-il réglementer l'autorisation à enseigner?
- La manière proposée pour réduire le dilemme entre standards de formation et recrutement conduit-elle à une déréglementation de la libre circulation entre les cantons? Si oui, comment l'éviter?

Résultats des discussions sur la thèse 6

Dans les ateliers, ce sont surtout les options possibles qui ont donné lieu à des discussions controversées. Dans le contexte de la pression liée aux postes à pourvoir, elles traitent, avec l'orientation de l'habilitation à enseigner vers des *clusters* ou avec le concept de la *compétence en transfert*, de propositions de solutions face aux tensions qui opposent les dimensions de la qualification et de l'employabilité. C'est également à cet antagonisme que se réfère, en faisant inter-

venir les notions de *professionnalité* et de *spécialisation*, la thèse 4, en rapport avec laquelle le concept de la compétence en transfert avait déjà été partiellement discuté le jour précédent (cf. thèse 4).

Idéal des généralistes, exigences disciplinaires et pragmatisme

La pression liée aux postes à pourvoir a également fait l'objet de longues discussions en plénière. Voici ce que constate le *Volksschulamt* du canton de Zurich: «Tous les jours, des communes font appel au canton pour savoir qui elles ont le droit d'engager». Il est aussi rapporté que parfois, pressées par l'urgence, les communes engagent (sont contraintes d'engager) des personnes sans formation. Que du personnel non qualifié pour un degré donné soit engagé ne constitue rien de nouveau. Par contre, ce que la délégation du *Volksschulamt* juge «alarmant», c'est le fait que, «contrairement à ce que l'on a pu observer dans des situations antérieures, on ne trouve plus de personnes qui soient disponibles pour la profession enseignante, et ce malgré une mauvaise situation économique».

Le représentant du canton d'Argovie estime que: «Le problème des postes à pourvoir ne pourra, selon toute vraisemblance, pas être résolu à court terme. Il s'agit clairement, à l'heure actuelle, du problème le plus pressant auquel les offices responsables de l'instruction publique et des hautes écoles doivent apporter une réponse. Les offices dépendent des HEP, dont ils doivent recevoir de bonnes indications quant aux compromis qui sont possibles en ce qui concerne la qualité, lorsqu'il est question d'un engagement et que des mesures extraordinaires doivent être prises». Par ailleurs, le représentant de ce canton a également émis le constat suivant:

- «Pour ce qui est des profils qui sont formés, ce ne sont pas les HEP qui en portent la responsabilité. Il s'agit d'une démarche politique, de laquelle les HEP doivent tirer le meilleur. Néanmoins, une plus forte coalition des HEP serait nécessaire pour livrer des avis professionnels

sur les profils et les modèles qui sont possibles et appropriés sur le plan de la qualité».

Ce point a aussi été souligné dans le cadre des ateliers: «La pénurie d'enseignantes et enseignants pourrait agir comme un catalyseur favorisant une démarche de coordination autonome: les HEP formulent une position professionnelle commune».

Se référant à la situation actuelle, le LCH lance un avertissement en faisant remarquer que la réputation de la profession risque de s'en trouver ternie: «Si, sous la pression de la pénurie, nous autorisons aujourd'hui des gens sans formation à enseigner, cela nuira encore plus à la réputation du métier». Le LCH appelle à la transparence et à la politisation de la pression liée à la pénurie d'enseignantes et enseignants: «La société doit être informée du fait qu'elle ne reçoit, à l'heure actuelle, pas suffisamment d'enseignantes et enseignants bien formés» – cela pourrait également créer les conditions nécessaires, au niveau des parlements, pour permettre des budgets plus élevés et de meilleurs salaires.

Si, en plénière, le débat se concentre fortement sur la pénurie d'enseignantes et enseignants, dans les ateliers les divergences entre formation et pratique de recrutement sont appréhendées dans un cadre assez général:

- «La différence entre la formation (HEP) et le recrutement (écoles) est une réalité. Cela fait des dizaines d'années que les tentatives de pilotage échouent!»

La discussion a notamment porté sur un modèle susceptible d'apporter une solution, à savoir celui des *études permettant d'acquérir des qualifications additionnelles*. Toutefois, les ateliers ont révélé que:

- Les avis «sur le travail nécessaire qui doit être fourni dans le cadre des études additionnelles varient énormément d'une HEP à l'autre. Un rapprochement serait souhaitable, notamment au niveau du degré secondaire I».

Préférence pour des *clusters* fondés sur les didactiques des disciplines

Comme autre option envisageable pour répondre aux tensions entre l'employabilité et les exigences disciplinaires, on a fait référence dans les thèses à une orientation vers des groupes de disciplines (*clusters*). De manière générale, ce modèle a été bien accueilli dans les discussions. Le modèle est notamment reçu positivement parce qu'il établit un rapport clair avec la formation en didactique des disciplines. En élargissant le spectre de la formation en didactique des disciplines, le modèle reste fidèle – contrairement à la compétence en transfert – au principe selon lequel la qualité de l'enseignement dans les disciplines est renforcée par une formation spécifique en didactique des disciplines. Cela implique que l'habilitation à enseigner dans un *cluster* de disciplines doit, en règle générale, s'acquérir par une formation en didactique des disciplines qui corresponde à ce *cluster* de disciplines en particulier. Voici à ce sujet quelques réactions exprimées lors de la conférence:

- «La pratique scolaire veut des enseignantes et enseignants généralistes, c'est-à-dire disposant d'une habilitation étendue et pouvant être facilement engagés: pour des questions d'organisation, pour limiter le nombre de personnes de référence, à cause des questions de responsabilité».
- «Pourquoi les HEP ne proposent-elles pas simplement des didactiques des langues étrangères, plutôt que de faire choisir entre l'allemand et l'anglais?»
- «L'idée d'un *cluster* de compétences doit être saluée: elle permet aux futurs enseignantes et enseignants de définir leur profil et facilite le recrutement dans les écoles. De plus, elle favorise un enseignement interdisciplinaire», a-t-on commenté dans le cadre de l'un des ateliers.
- «Le développement d'un *cluster* de compétences adéquat dépendra de la mesure dans laquelle le plan d'études permet (à l'échelon intercantonal également) la formation de *clusters* appropriés».

- «Associer la compétence en transfert à des domaines d'apprentissage basés sur le plan d'études, c'est-à-dire à des *clusters*. Le *Lehrplan 21* apporte là des possibilités nouvelles, qui doivent être mises à profit et renforcées dans la formation des enseignantes et enseignants».

La compétence en transfert – une idée contestée parce que jugée irréaliste et sans fondement

La compétence en transfert n'a pas reçu le même accueil que l'idée des *clusters*. «Ce que l'on sait de la compétence en transfert est encore insuffisant.» Ou encore: «Doit être davantage étudié et développé» – voilà deux commentaires issus des ateliers. Il se dégage également un scepticisme évident dans la note suivante, qui a été rédigée lors de l'un des ateliers:

- «Le débat 'étendue contre profondeur' n'a pas encore été suffisamment clarifié par la recherche. Les discussions sont marquées par une bonne part d'idéologie et un manque de réalisme. Le phénomène de transfert que l'on invoque pour se consoler est un pari et doit faire l'objet de clarifications.»

S'agissant de la recherche, il est notamment proposé de procéder à un examen, dans le cadre d'une *évaluation* telle que celle évoquée par la thèse 8, pour étudier les modèles qui se profilent dans cette perspective d'opposition entre étendue et profondeur.

A noter qu'un grand nombre de commentaires, reconnaissant que cette possibilité va dans le sens de l'employabilité et qu'elle s'inscrit dans la tradition des *généralistes*, sont favorables à ce que des enseignantes et enseignants puissent, suivant leur expérience et leur formation pour une discipline donnée, en enseigner aussi une autre qui lui serait voisine. Mais la plupart des réponses ne précisent pas dans quelle mesure la compétence en transfert se conçoit comme un modèle permettant de répondre à la pression liée aux postes à pourvoir, et donc plutôt comme un modèle d'ur-

gence, ou si elle est comprise comme un modèle de développement applicable sur le long terme. En même temps, il n'est souvent pas assez explicitement indiqué s'il est question du degré primaire ou du degré secondaire I. En ce qui concerne le secondaire I, certains ont expressément fait savoir qu'ils souhaiteraient que la formation initiale soit plus étendue au niveau des disciplines, du moins pour les enseignantes et enseignants de la filière à exigences élémentaires du secondaire I.

Le postulat suivant a été posé pour les débats menés dans le cadre de la conférence, mais aussi pour les discussions qui suivront: «La compétence en transfert ne peut (doit) être envisagée qu'en rapport avec les degrés».

Dans les ateliers, le concept du *transfert* a fait l'objet de débats parfois intenses, notamment à la lumière de la question suivante: «Est-il possible, est-il normal que les élèves en sachent plus sur certains thèmes disciplinaires que l'enseignante ou l'enseignant?». La réponse apportée a été qu'en principe, cela peut se produire, pour autant que la personne en question dispose, dans ses domaines de spécialisation, de connaissances étendues et approfondies. Il s'agirait là de la première condition pour qu'elle développe, sur la base de sa propre expérience et de son habitude d'appréhender le monde avec un œil de chercheur, la compétence d'étendre son travail d'enseignement, étayé par une réflexion didactique, dans un domaine de connaissance voisin. Cet approfondissement dans une discipline ainsi qu'un travail d'appropriation différencié de la didactique pour cette discipline constituent des conditions indispensables pour le développement d'une *compétence en transfert* – c'est donc uniquement lorsque ces conditions sont remplies que l'enseignante ou enseignant n'est pas obligé de disposer d'une connaissance de la matière (contenus disciplinaires) aussi approfondie dans chaque discipline. Cette discussion a fait apparaître des idées qui sous-tendent le concept de la *compétence en transfert*: par son postulat implicite qui consiste à *reconnaître le général dans le particulier*, le concept de la *compétence en transfert* fait un emprunt à la science, où des expériences méthodologiques et des grilles d'analyse,

élaborées de manière approfondie à l'aide d'une question représentative, peuvent être appliquées à l'étude d'objets voisins.

Propositions:

- Clarifier les *clusters* envisageables en Suisse alémanique avec le *Lehrplan 21*. Eventuellement déterminer dans quelle mesure la formation pour des *clusters de disciplines* peut accroître la compétence en didactique et si le fait d'orienter la didactique des disciplines vers des *clusters* peut en même temps améliorer l'efficacité de la formation.
- Discuter entre l'administration et les hautes écoles pédagogiques pour déterminer les modèles de formation qui s'avèrent appropriés, du point de vue de la qualité dans les disciplines et en fonction des besoins liés à l'organisation scolaire, et ceux qui ne le sont pas.
- Procéder à une vérification empirique de la compétence en transfert – en établissant une différenciation selon le degré et la combinaison de disciplines et selon les disciplines de départ et celles d'arrivée.

Thèse 7: Politiciens de l'éducation et hautes écoles pédagogiques

Les hautes écoles pédagogiques ont besoin d'un soutien politique pour réaliser de façon autonome le quadruple mandat de la formation des enseignantes et enseignants. La consolidation politique leur assure l'ancrage nécessaire dans le système d'enseignement supérieur en tant que type spécifique de hautes écoles. Fortes de leur nouveau statut, les hautes écoles pédagogiques sont à même de reprendre le dialogue actuellement négligé avec les praticiens de l'enseignement scolaire et de lui donner l'importance qui sied à une formation des enseignantes et enseignants soucieuse de sa pertinence.

La politique influence le profil de la profession des enseignantes et enseignants des écoles principalement par le fait qu'elle réglemente notamment la formation initiale et continue dans les hautes écoles pédagogiques, de même que toute une série de

processus relatifs à l'enseignement lui-même, qui à leur tour ont un impact sur les hautes écoles en tant que critères externes de pilotage. Dans l'antagonisme entre les intérêts des politiciens et des praticiens en matière de réglementation, les hautes écoles pédagogiques ont de la peine à se positionner par elles-mêmes comme des centres de compétence spécialisés dans le développement de la profession pédagogique. Etant des sites de formation initiale et continue pour la profession réglementée qu'est l'enseignement, elles sont elles-mêmes des institutions réglementées. Le caractère quasi inébranlable de cet état de fait suffit pour justifier leur typologie particulière; que cette réglementation aille aujourd'hui un peu trop loin les empêche en revanche d'évoluer comme elles le devraient et de se positionner en tant que type spécifique de haute école.

Dans le contexte exigeant de la mise sur pied des hautes écoles pédagogiques, la coopération intense avec les politiciens et la position à conquérir dans le système d'enseignement supérieur ont mobilisé une énergie considérable. La communication et la coopération avec les praticiens ont quelque peu souffert durant cette phase particulièrement autoréférentielle et sont passées à l'arrière-plan. Il faut que cela change (cf. thèse 5).

Options possibles:

- a. **Rattachement institutionnel à une université** | Les hautes écoles s'intègrent dans une université, ce qui correspond au modèle de formation des enseignantes et enseignants le plus courant sur le plan international mais qui ne répond pas de façon optimale à la particularité de l'orientation pratique de la formation.
- b. **Tertiarisation en tant qu'établissements d'enseignement supérieur** | Le pilotage relativement administratif et la limitation certaine qui en découle au niveau de la liberté académique et de la typologie impliquent une prédominance des intérêts liés à la pratique dans les établissements d'enseignement supérieur – et donc une distance appropriée à la recherche et à la science. L'option hautes écoles pédagogiques à liberté restreinte pourrait

notamment se réaliser en les fusionnant aux structures HES en place.

- c. **Institutions profilées comme un type spécifique de haute école** | Destinées et déterminées à être axées à la fois sur le système scientifique et sur le système scolaire public, les hautes écoles pédagogiques font de cette interface instable une opportunité sur le plan institutionnel: en exploitant activement les libertés dont elles disposent, elles peuvent se positionner clairement par rapport à la politique de l'éducation et de l'enseignement supérieur et agir ensemble dans les secteurs qui sont décisifs pour leur avenir (recherche de solutions par le dialogue avec les praticiens de l'enseignement, qualification de la relève, recherche appliquées au secteur d'activité de l'enseignement, etc.).

Questions:

- Comment augmenter l'autonomie des HEP et garantir en même temps que leur mandat spécifique, former de bons enseignants et en nombre suffisant, n'en souffre pas?
- Comment les HEP peuvent-elles évoluer pour former un type de hautes écoles à part entière?

Résultats des discussions sur la thèse 7

«Le choix est fait: HEP» – Parmi les options possibles, une préférence nette a été exprimée dans les ateliers et en plénière en faveur du maintien des hautes écoles pédagogiques en tant que type spécifique et indépendant de haute école. Du côté des hautes écoles pédagogiques, on demande en outre clairement le droit de décerner des doctorats. Une ouverture est parfois aussi évoquée en rapport avec les possibilités de coopération avec les universités. Des participants se sont par ailleurs dits favorables à une intégration dans des universités sous la forme de *schools of education*. Du reste, tous les acteurs estiment que des mesures doivent être prises au niveau de la coordination de la recherche entre les hautes écoles pédagogiques.

Spécificité de ce type de haute école et rapport complexe avec le système d'enseignement supérieur

D'un côté, on enregistre une volonté claire de garder un type de haute école à part entière; de l'autre, on observe des difficultés d'intégration dans le système d'enseignement supérieur, de même qu'au niveau des droits des hautes écoles.

- «Les hautes écoles pédagogiques doivent constituer et demeurer un type de haute école à part entière – de façon à devenir, pour les universités, des partenaires de coopération qui puissent être prises au sérieux».

Pour ce qui est de la promotion de la relève et du développement d'une recherche appliquée au secteur d'activité de l'enseignement, les participants ont notamment proposé, dans le cadre des ateliers, la «formation de *clusters* entre HEP de même qu'entre HEP et universités».

- «Si l'on veut développer et mettre à profit le potentiel de recherche des HEP, il faut chercher à former des *clusters* de thèmes de recherche prioritaires – dans une démarche de coopération entre les HEP ainsi qu'entre les HEP et les universités».
- «Qualification de la relève et recherche appliquée au secteur de l'enseignement -> formation de *clusters* avec des universités et d'autres HEP».

Comme variante d'évolution possible, une minorité a envisagé le rapprochement organisationnel avec les universités – les services offrant de meilleures conditions pour la recherche et le développement des ressources humaines et permettant la réunion des filières de formation de tous les degrés:

- «Le modèle des hautes écoles spécialisées en tant que type de haute école à part entière constitue une forme de transition qui aboutira à l'université (*schools of education*)».

L'intégration encore fragile des HEP dans le système de l'enseignement supérieur est généralement vue comme un problème.

- «Le positionnement des HEP dans le système des hautes écoles est moteur d'évolution. Mais pour ce faire, il faut du côté des cantons et de la CDIP des conditions institutionnelles claires, qui permettent une intégration dans le système de l'enseignement supérieur. Cela concerne notamment la taille critique et la recherche».

A cet égard, on peut espérer que les conditions nécessaires à l'établissement dans le système de l'enseignement supérieur se trouveront améliorées par la LAHE, la future loi fédérale sur l'aide aux hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles. Grâce au processus d'accréditation, c'est ce que de nombreux commentaires ont relevé, on devrait pouvoir assister à une «objectivation du statut de haute école». Et les hautes écoles pédagogiques pourront ainsi – du moins celles qui atteignent une taille critique et la qualité requise dans le domaine de la recherche – aussi obtenir le droit de décerner des doctorats.

- «Les HEP ont besoin de standards de qualité, qui incluent également l'habilitation à délivrer des doctorats. Toute école qui satisfait à ces standards obtient le droit de décerner des doctorats», c'est là l'une des conclusions exprimées lors d'un atelier.

Dialogue entre les politiciens, les hautes écoles pédagogiques et les praticiens

L'idée selon laquelle les hautes écoles pédagogiques se distinguent notamment des universités par leur proximité avec un secteur professionnel spécifique trouve un large soutien parmi les participants à la conférence. C'est précisément pour cette raison qu'il s'agit de maintenir un type de haute école à part entière. La formation des enseignantes et enseignants remplit, d'après ce qui a été dit, une fonction clé pour l'efficacité du sys-

tème éducatif tout entier. Une intégration dans les universités serait synonyme de régression, tant du point de vue de la collaboration avec les cantons que pour ce qui est des échanges intenses avec le secteur professionnel, de la recherche appliquée au secteur de l'enseignement et de la formation pratique. Les participants estiment que ces processus d'échange peuvent mieux être réalisés avec un type de haute école spécifique.

- «Il faut chercher à se profiler comme un type de haute école spécifique, sans se cacher derrière un statut spécial ou le jeune âge de l'institution. Les HEP doivent au contraire continuer à faire progresser, sans timidité, leurs activités de communication avec les divers groupes d'interlocuteurs – tant dans le développement des ressources humaines que dans celui des compétences liées à la recherche».

En Suisse romande notamment, on fait état de contacts bien établis entre les instances. «Les HEP ne négligent certainement pas le dialogue avec les praticiens. Cet a priori est faux!» «Le dialogue est intense», voilà quelques commentaires formulés à la conférence.

- «De plus, le fait que de plus en plus d'anciens étudiants HEP vont devenir praticiens formateurs renforcera encore le dialogue et la coopération entre les acteurs de la formation».
- Dans le canton de Vaud, on a institutionnalisé un mode d'échange entre les HEP et les responsables d'établissement scolaire.

Une définition commune de profils professionnels pourrait contribuer à clarifier les objectifs et les compétences en vue de la coordination entre les cantons ainsi qu'entre les autorités, les associations professionnelles et les hautes écoles pédagogiques. Et l'une des conditions à respecter si l'on veut y parvenir, c'est que «l'élaboration des profils de compétences» soit perçue «comme une tâche nécessitant un partenariat entre les hautes écoles pédagogiques, le milieu scolaire et le monde politique».

Propositions:

- Clarifier la valeur de l'accréditation institutionnelle pour les HEP dans le cadre de la LAHE, notamment en vue des exigences à remplir pour obtenir le droit de délivrer des doctorats.
- Maintenir le dialogue entre le monde politique et les hautes écoles pédagogiques, ainsi qu'entre les hautes écoles pédagogiques et le secteur de l'enseignement.
- Encourager et développer des modèles de coopération entre les hautes écoles pédagogiques et les universités, notamment pour favoriser, par le biais de doctorats, le développement des ressources humaines des HEP, de même que faciliter le transfert de connaissances entre les universités et les HEP.

Thèse 8: Evaluation du processus de tertiarisation

Pour pouvoir identifier et démontrer les acquis et les déficits, les forces et les faiblesses de la formation tertiarisée des enseignantes et enseignants, une étude d'évaluation représentative et approfondie de sa pertinence s'impose. Dans ce contexte, on étudiera également la possibilité d'instaurer un suivi scientifique basé sur les évaluations de ce genre et utile au secteur de l'enseignement.

Même si la transformation actuelle de la formation des enseignantes et enseignants en institutions tout à fait nouvelles au niveau de l'enseignement supérieur constitue un programme politique aussi important que complexe et exploratoire, elle ne peut s'appuyer sur aucun suivi scientifique de type évaluatif. Cette lacune complique durablement les possibilités qu'elle a de se piloter elle-même et de faire sa propre promotion: elle manque aujourd'hui de données empiriques pour valoriser dans le débat politique, professionnel et médiatique les acquis de la formation tertiarisée et exiger tout ce qui est nécessaire à la poursuite de son évolution. Il n'est pas encore trop tard pour corriger cette omission.

Options possibles:

- a. Une évaluation du processus de transformation de la formation suisse des enseignantes et enseignants existe certes ponctuellement, mais elle est fournie par les universités. Les HEP continuent chacune de leur côté à faire de la recherche axée sur le secteur de l'enseignement, mais l'ensemble forme une base trop étroite et pas assez systématique pour consolider la spécificité de leur typologie.
- b. On attribue à la formation des enseignantes et enseignants les ressources nécessaires non seulement à une évaluation d'impact du programme politique de tertiarisation, mais aussi à un suivi scientifique durable, ce qui permet aux HEP de profiler leur orientation vers le secteur de l'enseignement et d'imposer la spécificité de leur typologie.
- c. On reconnaît la nécessité pour la formation des enseignantes et enseignants d'avoir une stratégie de recherche et d'évaluation reposant sur la coopération et la permanence et on la consolide dans les HEP en instituant une recherche fondamentale répondant à des besoins. Dans ce but, on relie systématiquement les capacités qu'ont dans ce domaine toutes les hautes écoles pédagogiques – au niveau thématique, financier, institutionnel et sur le plan des ressources humaines.

Questions:

- Quels seraient les principaux aspects et domaines à évaluer?
- Comment/Où trouver les ressources financières nécessaires à cette évaluation? Quelles sont les hautes écoles (éventuellement en partenariat avec des universités) qui doivent la réaliser?
- Une évaluation de ce genre pourrait-elle être combinée avec un programme national de recherche?

Résultats des discussions sur la thèse 8

«On ne parle pas de la recherche sur la formation des enseignantes et enseignants dans cette conférence!» Il ressort des discussions menées en lien avec la thèse 8 que bon nombre de déléguations des hautes écoles pédagogiques sont déçues de la conférence. Elles regrettent que cette «conférence-bilan» ne permette pas davantage de «dresser des bilans fondés sur des données factuelles»: «Une conférence-bilan devrait présenter, sur la base d'un monitoring de la formation des enseignantes et enseignants, à la fois ce qui a été réalisé (+) et ce qui n'a pas encore été atteint (-)».

Une communication des résultats insuffisante

On a régulièrement entendu lors de la conférence que, même si des travaux de recherche sont effectivement réalisés sur l'efficacité de la formation, on en entend bien trop peu parler. Un observateur à la conférence a fait la remarque suivante lors de l'un des ateliers: «Mon impression: il semblerait que tout soit là, et que personne n'en sache rien.» Certains ont déploré le fait que toutes les HEP mènent des enquêtes et des travaux de recherche sans qu'il y ait réellement échange d'informations entre elles; chaque HEP s'évalue elle-même, mais il n'y a guère d'échanges sur les résultats, pas plus que sur les instruments et les méthodes.

- «La COHEP devrait savoir quels sont les travaux de recherche qui sont effectués par chaque HEP. Il manque une vue d'ensemble. De plus, il est difficile, à l'heure actuelle, de savoir précisément qui est responsable de quoi. Il y a bien des commissions qui travaillent sur des thèmes. Mais les mandats sont attribués au cas par cas, par le Comité (et parfois sur le même thème). Il s'avère nécessaire de clarifier les compétences dans ce domaine».

Sur le fond, la conférence n'a pas permis de déterminer de quelle recherche il était question. Ou plus précisément il apparaît que, lorsque l'on parle de

«recherche sur l'efficacité», il faudrait opérer une distinction, suivant le destinataire et la question étudiée, entre différents types de recherche:

- recherche en évaluation avec mandats et obligation pour les mandataires de rendre compte;
- recherche en évaluation au service du management de la qualité;
- recherche sur l'efficacité dans le concept de la recherche sur la professionnalisation, dans la logique propre des hautes écoles pédagogiques et de leur développement en pilotage autonome;
- évaluation du système.

Evaluation du système

Les objectifs et les fonctions d'une évaluation globale du système ont à peine été explicités dans le cadre des ateliers. Il semble – c'est du moins l'impression qui est restée après l'atelier – que, si l'on souhaite une évaluation, c'est parce que l'on en attend l'occasion de pouvoir clarifier, de manière rationnelle, les reproches qui sont émis dans le débat politique, et donc la possibilité de les contrer. Face aux attentes quant à «l'utilité» d'une telle évaluation, la fonction de légitimation devrait avoir la priorité – c'est d'ailleurs ce qu'indiquent les attentes, déçues, qu'avait suscitées la conférence-bilan, auxquelles s'ajoute le reproche selon lequel cette conférence appelée «bilan» n'est pas suffisamment basée sur des données factuelles.

Cependant, certains se sont également montrés critiques face à une mise en évidence trop forte de la question de l'évaluation:

- «On a tendance à oublier que notre mission prioritaire est de former des professionnels de l'enseignement le meilleur possible au bénéfice des élèves», a relevé l'une des personnes qui représentaient les HEP.

Plus que les objectifs d'une telle évaluation, ce sont les modes d'exécution d'une éventuelle démarche qui ont été discutés. Sur ce point, on observe, dans les grandes lignes, deux positions qui

s'opposent: intégration dans le monitoring de l'éducation, avec un rôle fort du CSRE, ou évaluation avec un programme de recherche, qui permettrait aux HEP de s'investir elles-mêmes avec leur compétence de recherche et ainsi de coordonner leurs recherches, dans le cadre d'une mise au point à l'échelle suisse. Les positions articulées peuvent être synthétisées à l'aide des quelques points suivants:

- L'évaluation du processus de tertiarisation est certes importante, mais elle ne devrait pas occuper une place centrale; elle doit plutôt s'effectuer par le biais d'un programme de recherche, pour lequel des chercheurs et chercheuses HEP peuvent, tout comme d'autres chercheurs et chercheuses, se porter candidats.
- «L'évaluation du système doit rester l'affaire de toute une communauté de chercheurs et chercheuses; elle ne peut pas être déléguée à certaines HEP ou à un centre de compétences».
- «Approfondir la question, dans le contexte du rapport 2014 sur l'éducation (état de la recherche 2012), dans un rapport qui présenterait les effets de la formation tertiarisée des enseignantes et enseignants» – La proposition émane d'un participant qui représentait une administration.

Propositions:

- Renforcer la coordination de la recherche entre les hautes écoles pédagogiques.
- Orienter plus clairement la recherche sur l'efficacité vers des objectifs tels que le développement de l'enseignement et de la profession, des objectifs de professionnalisation ainsi que des objectifs de légitimation et d'obligation de rendre des comptes. Pour ce faire, déployer les ressources à disposition de façon ciblée.
- Au niveau de l'évaluation du système, souligner l'importance de la formation des enseignantes et enseignants et celle du corps enseignant lui-même en tant qu'élément clé du système éducatif.

Thèse 9: Coordination des hautes écoles pédagogiques par elles-mêmes

Les hautes écoles pédagogiques doivent pouvoir s'affirmer et se profiler davantage dans le triangle de gouvernance formé par la politique, la pratique et les sciences de l'éducation. Elles doivent pour cela renforcer leur coordination interne. Et elles n'y parviendront qu'en harmonisant, ou plutôt en uniformisant leur propre définition. C'est un défi considérable pour tous les acteurs.

Etant le type de haute école le plus récent, le plus petit et, du fait de leur fonction éminemment politique, également le plus spécifique, les hautes écoles pédagogiques sont assez menacées. Leur position est actuellement tout sauf sûre: les tendances à vouloir réduire unilatéralement la spécificité de leur fonction au sein du système éducatif soit pour en faire des établissements d'enseignement supérieur, soit pour les intégrer aux universités en sont un indicateur. Les HEP le prennent-elles comme un défi envers elles-mêmes? Ce n'est pas vraiment évident à ce jour.

Certes, la formation des enseignantes et enseignants est poussée avec insistance à se coordonner davantage, mais il est assez peu vraisemblable que renforcer la COHEP soit la solution. La concurrence sur le marché académique, la différenciation au niveau cantonal et l'extrême hétérogénéité des hautes écoles pédagogiques (taille, potentiel en R&D, degré de rattachement à l'administration, proximité avec une université, capacité de coopération, etc.) ont pour conséquence un intérêt limité tant envers l'adoption de positions communes qu'envers les coopérations interinstitutionnelles. Combien de temps les HEP voudront ou pourront-elles s'offrir le luxe de montrer une telle insouciance dans leur propre coordination? On peut se le demander.

Options possibles:

- Coordination interne faible** | L'hétérogénéité institutionnelle des HEP minimise leur potentiel à se mettre d'accord. Elles subissent en conséquence d'une part un affaiblissement

extérieur, dans le contexte académique et politique, et d'autre part une segmentation intérieure: les HEP basées sur un modèle similaire se mettent ensemble et font bande à part. La multidifférenciation au sein des hautes écoles pédagogiques renforce finalement la faiblesse de leur propre coordination au niveau suisse.

- b. **Coordination interne forte** | Soutenues par la CDIP et par une stratégie déclarée de la COHEP, les hautes écoles pédagogiques sont à même non seulement de se montrer à l'aise face aux visées de réglementation des administrations cantonales, préservant ou parachevant ainsi leur typologie en tant que hautes écoles, mais aussi d'entamer d'égales à égales des coopérations avec d'autres hautes écoles. Harmonisées de la sorte, elles sont en état de rendre plausible auprès de leurs partenaires leur ambition de constituer un type de haute école spécifique et finalement de le réaliser.

Questions:

- Quelle stratégie faut-il poursuivre au sein de la COHEP pour assurer l'avenir des hautes écoles pédagogiques? Quelles sont en l'occurrence les exigences de la part des instances responsables des hautes écoles à prendre en considération?
- Qui sera le moteur de l'harmonisation indispensable des hautes écoles pédagogiques, qui sont aujourd'hui extrêmement hétérogènes?

Résultats des discussions sur la thèse 9

S'agissant de la création de la COHEP, les participants constatent qu'«un énorme travail est fourni». Dans les ateliers, les échos sont unanimes: «Il faut une COHEP forte». Un intervenant qui représentait une administration a par exemple relevé, dans le cadre de l'un des ateliers, qu'«il est judicieux, et utile pour l'établissement des HEP, de renforcer la COHEP» – avant d'ajouter: «Mais ici, reculer d'un pas, c'est avancer de deux; la COHEP doit se désengager des thèmes pour lesquels il n'est pas possible d'envisager une coordination».

Entraves à la coordination interne

De nombreuses prises de position dressent un diagnostic de ce qui entrave ou empêche actuellement une coordination interne forte.

- De manière générale, les HEP évoluent «dans un contexte tendu, marqué tantôt par la concurrence, tantôt par la coopération». L'hétérogénéité des hautes écoles pédagogiques, au niveau de leur taille ou de leur structure de direction, ne fait qu'accroître les divergences d'intérêts. Pour parvenir à une coordination interne efficace, il serait utile, comme cela a été formulé lors de la conférence, qu'il y ait des intérêts communs; de plus, il faudrait que les HEP puissent se rencontrer comme des «partenaires d'égales à égales» – deux conditions qui ne sont, pour l'instant, que trop peu souvent réunies.
- «La coordination interne présuppose une certaine indépendance des décisions» – sur ce point, l'hétérogénéité des structures de pilotage cantonales constitue un obstacle à une coordination interne entre «acteurs égaux», du fait que le degré de liberté laissé aux hautes écoles pédagogiques varie d'une structure à l'autre.
- Si les HEP n'ont pas le même degré de liberté vis-à-vis des instances responsables, on constate également que la position des recteurs et rectrices, par rapport à leurs écoles, est plus ou moins forte. «La prochaine étape indispensable, c'est le pilotage des HEP en interne. Sans une tertiarisation interne suffisante, les HEP ne peuvent pas se développer suffisamment».

«Ce sera toujours un exercice d'équilibre entre une régulation interne forte et des exigences de régulation émanant des instances responsables», comme le résume une note rédigée au terme de l'un des ateliers.

Cependant, un certain nombre de commentaires font aussi remarquer que la COHEP devrait davantage se concentrer sur les thèmes pour lesquels on peut envisager une forme de coordination. Certains étaient également d'avis que la COHEP s'oc-

cupe trop de questions cantonales. Par ailleurs, il semblerait que souvent les marges de manœuvre ne soient pas suffisamment identifiées et mises à profit dans les domaines dans lesquels la COHEP pourrait effectivement assumer un rôle de coordination.

- Il s'agit «de clarifier», pour la COHEP en particulier, «ce qui doit être harmonisé et ce qui ne doit pas l'être», en tenant compte des compétences politiques pour la formation des enseignantes et enseignants et de la coordination fédéraliste dans le cadre de la CDIP.
- «Il faut plus d'autopilotage interinstitutionnel, pour que les HEP ne soient pas exclusivement exposées à la pression de leurs cantons – seule une forte coordination entre les HEP peut les renforcer vis-à-vis des cantons», conclut Lucien Criblez en plénière. Ce qui signifie toutefois aussi que l'on doive parvenir à une coordination au sein de la COHEP. L'exemple donné est celui des catégories de diplômes et des combinaisons de disciplines au degré primaire: si les HEP ne font pas de proposition, la question est tranchée au niveau politique.
- Quant à la CDIP, elle a tout intérêt à ce que les hautes écoles pédagogiques travaillent en coordination, par exemple pour les titres de formation continue, ainsi que l'a exposé Hans Ambühl en plénière.

Perspectives d'avenir avec la LAHE et attentes face à la CDIP

Quand il est question du thème du pilotage au niveau suisse, on fait régulièrement référence à la LAHE et au rôle de la COHEP dans la nouvelle structure organisationnelle. Il se pourrait – c'est ce que l'on espère lorsque l'on parle de la «LAHE comme le moteur d'une éventuelle harmonisation (attendue)» – que les réformes contribuent à réduire les actuelles inégalités au niveau du degré de liberté et des marges de manœuvre laissés aux différentes hautes écoles pédagogiques. Ce qui aurait pour conséquence d'ouvrir la voie à une coordination interne forte. Dans ce contexte, la CRUS est souvent citée à titre d'exemple.

- Faisant référence au marché du travail à l'échelle nationale dans une profession qui ne peut être exercée que moyennant engagement par une entité publique, le secrétaire général de la CDIP a commenté ainsi la tâche de la COHEP: «Contrairement à la CRUS et à la KFH, la COHEP a pour mission de coordonner un produit. C'est comme si la CRUS recevait le mandat de coordonner les études de droit».

Des attentes ont également été formulées à l'égard de la CDIP:

- «Pour la CDIP, les HEP doivent être la première des tâches! Priorité absolue!» C'est ce qu'a noté une collaboratrice de HEP dans le cadre de l'un des ateliers.
- «La CDIP doit adopter une position claire en lien avec une vision du futur paysage des HEP – au service du mandat de formation initiale et continue – qui à la fois tienne compte des tâches incombant à une haute école et à la fois permette une formation adéquate sur le plan régional pour les enseignantes et enseignants.»

Propositions:

- Mieux mettre à profit la marge de manœuvre laissée pour la coordination à l'échelon suisse dans le cadre de la COHEP.
- Renforcer la COHEP, notamment en lien avec la tâche qui consiste à défendre, au niveau de la politique des hautes écoles, la spécificité de ce type de haute école et à positionner les HEP sur le plan de la politique des hautes écoles.

4 DE LA TERTIARISATION EXTERNE À LA TERTIARISATION INTERNE?

Les effets de la tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants à la lumière des recherches empiriques suisses

Hermann J. Forneck

4.1 La problématique et la notion de tertiarisation

Il y a environ dix ans, la Suisse a adapté son système de qualification dans le domaine de la formation des enseignantes et enseignants à une professionnalisation située au niveau des hautes écoles. Cette réforme a pour but d'assurer l'avenir de la formation suisse des enseignantes et enseignants au sein d'un système de qualification tertiaire européen tout en modifiant et en améliorant la qualité de la professionnalisation.

Il est prévu que la modification se fasse en premier lieu au travers d'un enseignement des hautes écoles axé sur la recherche scientifique qui concrétise une relation fonctionnelle avec l'acquisition d'un savoir-faire et d'expériences professionnelles, efficaces sur le plan pratique. Cela implique le remplacement d'une qualification pré-tertiaire par des compétences professionnelles fondées sur la capacité de résoudre des problèmes scientifiques.

Par ailleurs, la politique suisse de l'éducation associe ce changement avec la consolidation des filières d'études qui ne dépendent plus des autorités cantonales mais sont à vocation nationale. Cette séparation de certains systèmes de formation cantonaux et de processus de professionnalisation est la conséquence indispensable d'une science professionnelle basée sur des standards et des contenus scientifiques internationaux ainsi que de la relative autonomie des hautes écoles ainsi établie, ou plutôt de leurs disciplines scien-

tifiques¹. Il faut dire que ce programme de politique des hautes écoles ne s'est pas imposé sans contestations. Dans les faits, nous pouvons parler d'une régionalisation de la formation des enseignantes et enseignants dans un cadre national. Dans le contexte de cette politique de formation, un modèle spécifique de haute école, dont les compétences centrales sont du ressort des disciplines liées à l'enseignement (pédagogie et didactiques), a majoritairement pris forme en Suisse. Il en résulte une répartition judicieuse du travail de recherche et d'enseignement sur les différents modèles de hautes écoles suisses. Si les hautes écoles universitaires englobent prioritairement des disciplines scientifiques, les hautes écoles pédagogiques proposent principalement des formations pédagogiques et en didactique des disciplines².

Or l'effet d'une formation tertiarisée des enseignantes et enseignants n'est pas lié au statut formel. Celui-ci crée les conditions de choix modifiées dont les hautes écoles pédagogiques doivent tirer profit. Ce statut formel désigné dans le présent document par l'expression *tertiarisation externe* est associé à une attente au niveau de la qualité du contenu à l'égard de la nouvelle institution appelée *haute école pédagogique*. Le terme de *tertiarisation interne* traduit cette dimension relevant de la qualité du contenu.

La question de savoir si le passage à la tertiarisation externe s'est également opéré au niveau de la qualité du contenu, à savoir de la tertiarisation interne, ou quels sont les effets que ce change-

1 Voir le regard critique de Perrenoud 1994, p. 175 ss.

2 Cette répartition du travail est majoritairement valable mais pas de façon absolue.

ment a eu et qu'il a encore sur les processus de professionnalisation, n'a jamais été étudiée. Sur ce point, on constate que le processus fondamental d'innovation du système de formation n'a pas été accompagné d'un programme de recherche spécifique. Ce fait est d'autant plus remarquable que les effets principaux ne résultent pas d'une tertiarisation externe mais interne.

La *tertiarisation externe* implique la transformation d'une institution de type Ecole normale en une institution de type Haute école. Seule cette deuxième étape, attestée dans le présent document par le terme de *tertiarisation interne* des hautes écoles pédagogiques, permet d'accéder à la qualité des processus de professionnalisation souhaitée. La tertiarisation est donc étroitement liée aux principes directeurs d'une *professionnalisation pédagogique* (voir Schratz et al., 2002, pp. 14–16). Puis on répond, en référence aux standards d'une institution tertiaire, aux questions concernant l'éthique professionnelle, les expériences personnelles pertinentes pour la profession, l'aptitude, les connaissances professionnelles relatives à l'apprentissage et au développement, la logique liée à la pratique, l'acquisition de compétences professionnelles, l'action adaptée à un rôle particulier, le développement de la qualité de l'établissement et de sa propre organisation (voir à ce propos également la conception des domaines de Schratz [Schratz et al., 2008, pp. 127–129]). Par conséquent, la *tertiarisation interne* revêt une importance décisive pour ce qui est de la qualité de la professionnalisation des enseignantes et enseignants de demain.

Le fait de se poser la question des effets de la tertiarisation interne implique d'avoir une idée de l'essence d'une haute école, ou plutôt d'un modèle de haute école, à savoir des exigences pour réussir la tertiarisation des hautes écoles pédagogiques.

Il y a essentiellement quatre qualités fondamentales du modèle de haute école *hautes écoles pédagogiques* qui caractérisent ce que l'on entend dans le présent document par *tertiarisation interne*:

1. Ce n'est qu'en produisant des connaissances qui répondent aux standards internationaux d'une discipline qu'un modèle de haute école réussit à être à la hauteur de la production internationale de connaissances et de solutions de problèmes. S'il n'y parvient pas, le système des hautes écoles, et indirectement celui de l'éducation, se coupent de la production internationale de connaissances et en partie également de l'accès aux archives du savoir.
2. Ce n'est qu'en produisant un savoir de ce type qu'il est possible d'appliquer un critère essentiel de tertiarisation, à savoir un enseignement fondé sur la recherche scientifique. L'enseignement des hautes écoles est dans une large mesure convainquant lorsque les étudiantes et étudiants travaillent avec des scientifiques qui représentent personnellement la science. Ces derniers doivent démontrer qu'ils sont en mesure de traiter à l'aide de méthodes scientifiques d'importants problèmes spécifiques au secteur professionnel. Un enseignement basé essentiellement sur la réception n'est pas un enseignement des hautes écoles approprié, puisque la réception doit elle-même être présentée de manière scientifique, à savoir au niveau des standards appliqués aux disciplines.
3. Les hautes écoles pédagogiques doivent appliquer encore un autre critère. Ce modèle de haute école est amené à effectuer une recherche spécifique dépassant une recherche factuelle en sciences de l'éducation au sens strict du terme qui se limite à constater ce qui est. Une recherche pédagogique doit en premier lieu examiner de façon empirique et différenciée la nature des situations effectives et leurs spécificités (recherche factuelle); deuxièmement, elle doit clarifier les spécificités souhaitées, à savoir fixer une norme (théorie de l'éducation) et, troisièmement, elle doit déterminer les pratiques, les outils et les méthodes avec lesquels cette norme peut être atteinte (recherche technologique). Dans le discours scientifique international, l'utilisation du terme de **recherche fondamentale axée sur le rendement** s'est généralisée pour qualifier cette forme de recherche.

4. La réussite d'une tertiarisation interne est garantie dès le moment où les hautes écoles pédagogiques mettent en place une structure interne conforme aux hautes écoles, au sein de laquelle sont couplés au niveau de la structure même aussi bien la recherche et le développement avec l'enseignement que l'enseignement avec l'acquisition d'un savoir-faire et d'expériences professionnelles. Ce rapport structurel devrait ensuite permettre de réaliser une forme tertiaire de professionnalisation. Il importe néanmoins de souligner que les effets d'une tertiarisation interne de ce genre ne se manifestent qu'au bout d'un laps de temps prolongé durant lequel les faiblesses inévitables (respectivement les contradictions – voir Gopinathan et Sharpe 2007, p. 30) de l'introduction de nouveaux éléments peuvent être éliminées: «*As promising as they may be, these innovations in training and recruitment face serious obstacles before they can be adopted more widely*» (Russo 2005, p. 131).

Dans ce contexte, il y a lieu d'attirer également l'attention sur les risques d'une tertiarisation interne. Le simple fait de renforcer la scientificité des hautes écoles pédagogiques n'est probablement pas le moyen idéal pour augmenter la qualité des processus de professionnalisation. C'est du moins ce qu'attestent des études menées en République allemande. Gehrmann montre par exemple dans une étude empirique que les étudiantes et étudiants de l'Université de Rostock analysaient nettement moins en profondeur les dimensions essentielles de la professionnalité des enseignantes et enseignants (Groupes standard d'Oser: par ex: organisation/méthodes, rapports enseignants-élèves, médias, didactique des disciplines, etc.) que les étudiantes et étudiants en Suisse (Gehrmann 2007, p. 95³). Dans le cadre d'un travail de bilan, Merzyn attire l'attention sur le *milieu de la formation des enseignantes et enseignants qui fait défaut* dans les Universités allemandes. Les personnes en formation pour

l'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement doivent faire face à un manque d'orientation qui s'explique notamment par l'hétérogénéité des disciplines qu'elles approfondissent (différentes sciences et didactiques des disciplines, sciences de l'éducation; voir Merzyn 2004, pp. 126–130). La présentation des hautes écoles pédagogiques tertiarisées, esquissée ci-dessus, se distingue des visions d'un simple renforcement de la scientificité de la formation des enseignantes et enseignants. Elle constitue dans la présente analyse la base sur laquelle sont interprétées les études à disposition en Suisse.

4.2 La base de données

Comme précisé plus haut, la question de savoir si, ou dans quelle mesure, une tertiarisation interne a effectivement eu lieu et quel impact elle a n'a pas été traitée dans le cadre d'un programme de recherche d'envergure.

C'est la raison pour laquelle les analyses et évaluations suivantes s'appuient – outre la bibliographie à disposition – sur deux corpus de données restreints. Il s'agit d'une part de 28 études empiriques recensées par le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) qui traitent de manière explicite le thème de la tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants.

D'autre part, l'analyse prend en compte un corpus de données de 59 études empiriques scientifiques, enregistrées dans la base de données du CSRE menées au cours de ces dernières années par des hautes écoles pédagogiques suisses (état: janvier 2010), qui présentent directement ou indirectement un intérêt pour la formation des enseignantes et enseignants.

3 Voir à ce propos également les études réalisées par Rauin et Meier, ou encore Frey, qui n'y renvoient toutefois qu'indirectement. Rauin, Meier 2007, pp. 114–119; Frey 2008.

Contenu traité	Nombre d'études
La décision quant au choix professionnel et à celui des études	6
Le processus de professionnalisation, le passage à la profession	6
L'effet des stages	3
La formation modulaire, l'enseignement interdisciplinaire chez les enseignantes et enseignants professionnels	2
Le paysage de la recherche dans le contexte de la tertiarisation	2
L'utilisation des médias et les effets au niveau de la formation des enseignantes et enseignants	2
L'analyse du secteur professionnel	1
La formation d'une structure tertiaire interne	1
L'éducation à l'environnement, le contexte de la famille, l'enseignante ou enseignant et les performances des élèves, la théorie de la formation des enseignantes et enseignants, l'orientation scolaire et professionnelle	5

En fonction des questions posées, ces deux corpus sont évalués individuellement ou dans un certain rapport avec la notion de *tertiarisation interne* ébauchée.

Du point de vue de la méthode, les études enregistrées dans ces deux corpus vont de l'analyse de cas individuels, méthodologiquement discutable, à des analyses de questionnaires très élaborées sur le plan méthodologique, voire à des méthodes d'analyse qualitativement très développées. Ainsi, des rapports d'ateliers ont par exemple été admis dans la base de données en tant que projets de recherche et déclarés comme analyses de cas individuels. Mais cela signifie aussi que nous disposons d'une base de données, fragmentée et non homogène, qui nous permet uniquement de faire des affirmations conditionnelles. Dès lors, les déclarations ci-après ont été formulées avec les réserves signalées.

Si l'on veut définir les analyses suivantes d'un point de vue méthodologique, on peut alors dire qu'il s'agit d'une analyse qualitative de la structure d'un certain modèle de haute école. Il est notamment question des spécificités de l'évolution

structuelle interne de ce modèle de haute école à l'échelle nationale.

4.3 L'émergence d'un système de hautes écoles et les hautes écoles pédagogiques

Il n'est pas possible de tirer de la base de données une conclusion logique immédiate sur la tertiarisation. Néanmoins, des déclarations concernant l'évolution de la formation tertiaire des enseignantes et enseignants sont faites dans le cadre de l'analyse. Si elles sont plausibles, ces affirmations n'ont pas été déduites puisqu'elles ont des implications normatives esquissées par le terme de tertiarisation interne (voir chapitre 4.1 *Problématique*). D'une façon générale, on présume que la formation des enseignantes et enseignants proposée par les différentes institutions est tertiaire, en reliant la production de connaissances avec leur diffusion.

En outre, les affirmations sont intentionnellement formulées avec insistance afin d'animer la discussion.

Par ailleurs, l'attention est focalisée sur les problèmes, ce qui peut donner l'impression que la mise en place des hautes écoles pédagogiques a posé d'énormes problèmes, alors que ça n'a pas été le cas.

En particulier, la crainte que la part de la formation consacrée à la pratique professionnelle ne soit négligée par la tertiarisation ne s'est pas concrétisée. Si l'on tient compte des publications disponibles dans ce domaine, l'on constate au contraire que les institutions tertiaires prêtent une attention accrue à la pratique. Les données et les publications établies portent à croire que les anciennes institutions étaient moins attentives à la pratique du fait qu'elles attestaient toujours leur souci d'axer leur formation sur la pratique ou qu'on leur attribuait cette qualité.

Ce type de haute école se distingue par l'introduction de deux approches disciplinaires, à savoir la pédagogie et la didactique des disciplines, en

tant que compétences centrales dans le système national des hautes écoles. De fait il est issu, d'une part, de la longue tradition d'une formation des enseignantes et enseignants qui dépend en Suisse des autorités cantonales et, d'autre part, d'un processus d'extension du secteur tertiaire engagé à l'échelle internationale (Scott 2008, pp. 170 ss.). Dans ce sens, il n'est pas étonnant que dans ce modèle de haute école des problèmes internes entre tradition et modernisation, régionalisation et internationalisation resurgissent et qu'ils représentent les caractéristiques essentielles (par exemple la dichotomie entre théorie et pratique ou entre l'autonomie des hautes écoles et l'obligation de suivre la politique de l'éducation) de l'évolution de la structure interne des hautes écoles pédagogiques. Cela laisse entendre que l'évolution des hautes écoles pédagogiques ne se déroule pas sans dilemme, ce qui sera, à plusieurs reprises, évoqué indirectement.

La segmentation entre les hautes écoles pédagogiques suisses pourrait dans les faits également suivre ce modèle contradictoire. Tout porte à croire que les hautes écoles pédagogiques rattachées à une université établissent, ou développent, le lien entre l'enseignement, la recherche et le développement, alors que celles qui ne bénéficient ni de ce rapport ni des ressources nécessaires pourraient évoluer vers des hautes écoles d'enseignement. Une segmentation verticale de ce genre serait une nouveauté dans le domaine de la formation des enseignantes et enseignants, notamment dans la mesure où elle déterminerait explicitement une différence, une structure. Elle est d'ailleurs susceptible d'être renforcée par la centralisation de la formation des enseignantes et enseignants, induite par l'introduction de la reconnaissance suisse des diplômes d'enseignement et par la concurrence entre hautes écoles qui en découlerait. Reste à voir si, parmi les hautes écoles qui s'établiront, certaines se rangeront du côté du système scientifique et d'autres, de celui du système scolaire. Il importe de dévelop-

per sur le plan institutionnel un modèle de haute école qui soit particulièrement tenu par sa fonction au sein du système public de formation et qui remplisse cette obligation en qualité de haute école fondée sur le système scientifique. Cependant, il sera plus difficile d'obtenir à l'avenir une interprétation de la situation et une définition des objectifs qui fasse l'unanimité des hautes écoles pédagogiques, car les intérêts se décaleront au cours de la tertiarisation.

Dans une perspective néo-institutionnelle et socio-éducative, la tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants implique l'introduction d'une *double institutionnalisation*, qui s'inspire de l'institution *science* et de l'institution *école*. Tout porte à croire que les hautes écoles pédagogiques sont appelées à définir une priorité et que celle-ci est d'une certaine manière déterminée par leur taille et leur proximité avec une haute école universitaire. Les hautes écoles pédagogiques ne pourraient se soustraire à ces changements de structure que si elles créaient une politique commune au niveau de l'enseignement des hautes écoles dans les domaines décisifs du futur (qualification de la relève, projets de recherche).⁴ Néanmoins, le fait d'une double institutionnalisation des hautes écoles pédagogiques présente aussi un danger. Les deux institutions *science* et *école* remplissent des fonctions différentes de sorte que les hautes écoles pédagogiques risquent une dispersion des fonctions.

Les acteurs ne sont probablement conscients ni des risques systémiques ni du fait qu'en raison des organismes responsables cantonaux, voire régionaux, le développement se déroule dans une large mesure naturellement.

Or ce développement naturel comporte un autre risque: la demande d'enseignantes et enseignants formés étant garantie, ce modèle de haute école assure ainsi son existence à longue échéance sur le plan social et formel en qualité d'établissement

4 Dans ces domaines, les hautes écoles pédagogiques, pour ne citer qu'un exemple, auraient la possibilité de fonder un Institut suisse de recherche pédagogique commun qui pourrait être à la fois un centre de qualification et un institut national de recherche.

de formation – mais pas au niveau de la qualité des contenus. Une fois de plus, cette constellation réclame au fond une stratégie commune à toutes les hautes écoles pédagogiques de Suisse en matière de modèle hautes écoles.

4.4 Les problématiques

Sont exposées et interprétées ici les études suisses sur les effets d'une formation tertiaire des enseignantes et enseignants esquissées dans la première partie, sur la base des réflexions relatives au modèle de haute école *haute école pédagogique* et à la professionnalisation. Les différents sous-chapitres contiennent des affirmations sous forme de thèses.

4.4.1 Le recrutement de la clientèle

Si nous tenons compte de la pratique de recrutement utilisée par des pays couronnés de succès selon des études comparatives internationales en matière de formation, il y a de bonnes raisons de l'adopter comme facteur de réussite essentiel pour la qualité de la profession. Dans ce sens, la question de savoir si la tertiarisation donne lieu à une composition sociodémographique différente est centrale.

Les motivations quant au choix des études

La question des motivations quant au choix des études, désignée dans la recherche empirique internationale par *autosélection*, a été relativement bien étudiée en Suisse. Sur la base de résultats empiriques homogènes, nous constatons de manière générale que la clientèle des hautes écoles pédagogiques n'a guère changé au niveau de ses attitudes fondamentales en comparaison avec celle des écoles normales. Les étudiantes et étudiants gardent clairement leurs distances par rapport à des processus de professionnalisation fondés sur la recherche scientifique, et ils la rejettent même en grande partie. Dans ce sens, l'étude menée par Périsset Bagnoud et Ruppen sur les caractéristiques sociodémographiques

des enseignantes et enseignants valaisans de demain, basée sur les années de formation 2001–2005, arrive à la conclusion qu'il faut partir d'une continuité des personnes à former (caractéristiques sociodémographiques, motivations, motivations quant au choix des études) qui dépasse les changements de structure dans le domaine de la formation des enseignantes et enseignants. Les auteurs donnent une réponse négative quant à l'espoir de pouvoir compter au niveau des enseignantes et enseignants de demain sur une clientèle différente, à savoir sur un capital symbolique différent. Ils ne constatent au contraire aucune augmentation de l'affinité avec les visions d'une stratégie de professionnalisation tertiaire dans le domaine de l'enseignement.

En conséquence, Périsset Bagnoud et Ruppen demeurent sceptiques sur l'impact d'une formation tertiarisée des enseignantes et enseignants. Ils sont d'avis qu'elle n'est pas réellement en mesure de dépasser les *représentations naïves* (Périsset Bagnoud et al. 2006, p. 127). L'institution serait trop faible pour avoir des effets de professionnalisation durables.

L'autosélection négative, constatée par Périsset, Bagnoud et Ruppen, est également relevée dans l'étude intitulée *Lehrkräfte von morgen: Die Bestimmungsfaktoren des Berufswunsches bei bernischen Maturanden* de Denzler, Fiechter et Wolter. En référence aux motivations quant au choix des études formulées par les étudiantes et étudiants bernois en formation pour l'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement, ils font les observations suivantes:

«Zusammenfassend können wir festhalten, dass Maturanden, die sich für den Lehrberuf interessieren, vorwiegend weiblichen Geschlechts sind, aus einem bildungsferneren Umfeld stammen und am Gymnasium als Schwerpunktfach Musik, Bildnerisches Gestalten oder eines der sozialwissenschaftlichen Fächer (Philosophie, Pädagogik, Psychologie) wählten. Lehramtsstudierende mit musikischem oder sozialwissenschaftlichem Ausbildungsprofil rekrutieren sich im Prinzip aus den ehemaligen Lehrerseminaren, die sich heute durch ein besonderes Angebot in Fächern wie Musik,

Gestalten oder Sozialwissenschaften profilieren. Diese Fächer werden zudem von Frauen besonders häufig als Schwerpunktfach gewählt, was die geschlechtsspezifische Studien- und Berufswahl weiter verstärkt. Das Bild einer geschlechts- und schichtabhängigen, via Ausbildungsprofil wirkenden Selektion in den Lehrberuf wird durch die Analyse der motivationalen Faktoren der Berufswahl bestätigt. So sind es letztlich ökonomische (kurze Ausbildungsdauer) und recht pragmatische Motive (breite Ausbildung; Erwerb von Fähigkeiten für Familienpflichten), welche Maturanden für den Lehrberuf motivieren, Beweggründe wiederum, die durch die bildungsfernere und sozial tiefere Herkunft verstärkt werden. Nicht zuletzt bestätigt sich in diesem Befund sowie in der Erkenntnis, dass die zukünftigen Lehrpersonen weniger an wissenschaftlichem Arbeiten interessiert sind, dass diese über ein im Gegensatz zur Neupositionierung der Lehrerausbildung stehendes, tradiertes Lehrerbild verfügen.» (Fiechter et al. 2005, p. 18)

Dans leur étude intitulée *Entscheidende Faktoren für die Studienwahl und insbesondere die Wahl des Lehrberufs* et menée également auprès des étudiantes et étudiants de Berne, Fiechter, Stienen et Bühler sont arrivés à un résultat comparable.

Selon les auteurs, l'enseignante ou l'enseignant idéal serait, du point de vue des personnes interrogées, né en tant que tel, il ferait preuve d'une grande ouverture de cœur, d'intuition et de bon sens. Par contre, les compétences cognitives, un enseignement axé sur les performances, voire la théorie, seraient tout-à-fait secondaires selon les dires des étudiantes et étudiants. De plus la professionnalisation du métier d'enseignant serait majoritairement rejetée. Les auteurs concluent dans la description du projet enregistrée auprès du CSRE: *«Lehrer, Lehrerin wird man gerade im Bestreben, der Ödnis der wissenschaftlichen Fakten zu entrinnen und Zuflucht zu finden an einem Ort, wo die Wärme des Herzens und der Gefühle noch zählen, wo man sich selbst verwirklichen kann und erst noch gut bezahlte Teilzeitjobs findet»* (CSRE 04-071).

Cela permet de comprendre la personnalité de l'enseignante ou l'enseignant en tant qu'entité comme le véritable garant de son succès. Ce résultat donne lieu à d'autres interprétations, si l'on se réfère à une étude réalisée en République allemande. Dans le cadre d'une recherche menée à Bamberg sur 90 étudiantes de premier semestre, Foerster a analysé la personnalité des futures enseignantes. Il arrive à la conclusion que les valeurs relevées dans la dimension d'ouverture aux expériences (le questionnaire NEO PI-R de Costa et McCrae) étaient nettement inférieures à celles enregistrées auprès des personnes de la même catégorie d'âge (voir Foerster 2006, p. 57).

«Personen mit niedrigen Ausprägungen in dieser Dimension können als eher konventionell, konservativ und konformistisch eingestellt beschrieben werden, Wissbegierde und Vielfalt an Interessen sind eingeschränkt.» (Foerster 2006, p. 58)

Les hautes écoles pédagogiques ont ainsi affaire à une clientèle spécifique qui s'est également constituée par une autosélection négative.

Or nous savons par les recherches réalisées au niveau de la formation des enseignantes et enseignants que les processus de professionnalisation impliquent des processus d'individuation: *«Lehrerin- oder Lehrer werden vollzieht sich als biographischer Prozess und baut – in individuell jeweils unterschiedlicher Weise – auf lebensgeschichtlich erworbene Voraussetzungen und Fähigkeiten auf»* (Messner 2002, p. 65).

Cette incorporation des connaissances professionnelles dans les connaissances biographiques subjectives revêt un effet de professionnalisation important: *«Die erfolgreiche Umsetzung und Überprüfung der eigenen Vorstellungen in Unterrichtsformen und -strukturen verleiht zusätzliche Gewissheit über die eigene Kompetenz»* (Larcher Klee 2005, p. 319). Les effets de cette individuation (Fend) du métier d'enseignant sont négatifs dès le moment où les connaissances subjectives font barrage aux connaissances intersubjectives de la profession à disposition qui déterminent les actes. Si l'on ajoute à cette thèse d'individuation les résultats de la recherche sur l'autosélection, il

apparaît clairement qu'une part significative de la clientèle des hautes écoles pédagogiques adopte une attitude négative par rapport à ces processus indispensables d'individuation professionnelle. Le problème soulevé ici ne relève pas de l'appropriation individuelle des connaissances et des pratiques professionnelles (méthodes, résolution de problèmes, etc.), mais de sa dissolution, voire de son rejet.

Les résultats évoqués comportent une dimension qui dépasse la formation des enseignantes et enseignants. On tente à présent de développer à l'aide de standards de formation les cultures didactiques (Klieme 2006, p. 68). Ce projet international d'envergure, qui est d'actualité et auquel de nombreux systèmes d'éducation nationaux se sont associés, ne peut réussir que si une vision de la profession peut être établie, vision qui, au-delà de la personnalité des enseignantes et enseignants, reconnaisse un véritable secteur d'activité à concevoir de façon professionnelle et soit disposée à accepter un travail d'individuation professionnelle de ce genre.

Compte tenu des résultats à disposition, un certain scepticisme s'impose par rapport à cette disposition. La formation des enseignantes et enseignants s'occupe principalement d'étudiantes et étudiants qui associent le métier d'enseignante à des capacités et des dons innés et qui rejettent pour la plupart la professionnalisation du métier d'enseignant avec détermination (Fiechter 2004, p. 89). La majorité des enseignantes et enseignants de demain qualifient donc la professionnalisation pédagogique de naturelle, rendant ainsi un processus de professionnalisation inaccessible.

Les hautes écoles pédagogiques sont amenées par le problème auquel elles sont confrontées à relever le défi de devoir s'imposer par des standards de formation tertiaire face aux convictions fondamentales d'une partie de leur clientèle.

Les hautes écoles pédagogiques qui souhaitent réellement réaliser une forme tertiaire de professionnalisation doivent savoir comment aborder ce problème tout de même fondamental.

Ce qui rend la chose plus difficile, c'est qu'en plus la motivation des étudiantes et étudiants reflète la perception et l'importance sociales du métier d'enseignant. Il s'agit de puissants modèles d'interprétation culturels face auxquels les hautes écoles pédagogiques doivent faire passer une tertiarisation interne de ce type. Comme cette problématique s'étend sur le deuxième thème prioritaire, elle ne sera pas approfondie ici. Une analyse des réactions de la presse, ainsi que des demandes soumises par le Parlement aux hautes écoles qui introduisent scrupuleusement une tertiarisation interne en Suisse, montre que cette dimension n'est pas banale. Messmer a de fait prouvé dans le cadre d'une étude que des questions idéologiques concernant l'importance de la pratique sont ouvertement transformées en questions de statut (école normale contre haute école), donnant lieu ainsi à la création dans la population de mythes autour de la formation des enseignantes et enseignants qu'il n'est cependant pas possible de vérifier de manière empirique (Messmer 1999, p. 216). C'est précisément la raison pour laquelle le principal défi réside dans le fait qu'une institution tertiaire appelant des exigences de professionnalisation rencontre une clientèle qui rejette majoritairement ces exigences, souvent en accord avec l'environnement. La tertiarisation interne consiste dès lors à rendre une forme tertiaire de professionnalisation efficace sur le plan de la professionnalisation.

Les affinités ou distances par rapport à la théorie

Une étude suisse intéressante, réalisée par Niggli, creuse la question de la relation entre les compétences professionnelles pratiques et l'affinité avec la théorie. L'auteur constate un rapport significatif parmi les étudiantes et étudiants qui ont de très bonnes notes à l'examen pratique et qui ont une distance sensiblement inférieure par rapport à la théorie à la distance observée dans l'ensemble de la population. «*Eine signifikante Differenz konnte festgestellt werden zwischen Studierenden, deren Lehrprobe als exzellent (Note 6) bewertet worden ist und Studierenden die sehr gute bis genügende Leistungen erbracht hatten*» (Niggli, 2004, p. 358).

Les étudiantes et étudiants qui obtiennent d'excellentes qualifications dans la pratique professionnelle sont appelés à présenter également des performances particulières dans les domaines de la didactique et des sciences de l'éducation. Niggli interprète ce résultat comme la confirmation d'une stratégie de professionnalisation tertiaire, selon laquelle les compétences et les intérêts sur le plan pratique seraient clairement en corrélation avec une théorie de la profession.

Les résultats concernant la formation sur le plan pratique exposés en 4.3 de même que l'étude de Stadelmann intitulée *Differenz oder Vermittlung? Eine empirisch-qualitative Studie zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrkräften für die Primar- und Sekundarstufe I*, qui conduit la recherche actuelle à une professionnalisation (jusqu'en 2002) et s'écarte du paradigme d'enseignement en fonction de la situation de la recherche internationale de professionnalisation, parlent en faveur de cette conclusion mais non de son interprétation (Stadelmann 2006).

Ryter Krebs montre dans une analyse des métaphores que les étudiantes et étudiants n'utilisent pas des termes techniques liés aux disciplines respectives mais principalement des expressions métaphoriques conventionnelles pour l'apprentissage. L'apprentissage de chaque étudiant est ainsi visualisé dans le cadre des études et placé sous la primauté de l'efficacité (Ryter Krebs 2008, p. 243).

Maier Reinhard montre dans une analyse différentielle réalisée auprès d'étudiantes et étudiants en arts, en formation pour l'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement, dans quelle mesure les différences entre *soi-même* et *autrui* et entre *spontané* et *analytique* représentent les fonctions structurantes fondamentales du savoir, orchestrant ainsi une résistance au savoir professionnel (Maier Reinhard 2008, p. 295).

Une récente étude longitudinale d'envergure, qui examine les motivations quant au choix des

études ainsi que la réussite académique et professionnelle des étudiantes et étudiants des hautes écoles du Bade-Wurtemberg, confère aux résultats relatifs aux motivations quant au choix des études considéré comme une *autosélection* un caractère particulièrement fort. Chez près d'un tiers des personnes au début de leur formation à l'enseignement, le rejet de la théorie et les motifs professionnels hédonistes (la sécurité d'un emploi offrant du temps libre et la possibilité de travailler à temps partiel) sont en corrélation avec des performances faibles et un net dépassement par la profession⁵ (Rauin 2007, pp. 61–63). Déjà au cours des premières années d'activité professionnelle, ce tiers a non seulement des problèmes majeurs dans le quotidien scolaire, mais il présente également des symptômes manifestes de surmenage.

Cette autosélection négative ne devrait-elle pas donner lieu à ce que les hautes écoles pédagogiques établissent des processus de sélection, au cours desquels la sélection des étudiants est fondée sur des motifs anti-intellectuels, sur le surmenage pendant les études et en premier lieu sur des motifs hédonistes?

Cela arriverait dans une situation où un système de financement des hautes écoles fondé essentiellement sur le nombre d'étudiants serait instauré en Suisse. Les hautes écoles pédagogiques diminueraient en conséquence leur base financière par des processus de sélection de ce genre. Parallèlement, cela se produirait dans une situation sociale dans laquelle un manque d'enseignantes et enseignants est prévisible. Or une telle approche soulève des questions de gouvernance comportant des effets au niveau de la qualité du contenu. A l'avenir, il sera nécessaire d'avoir non seulement des hautes écoles pédagogiques mais encore des employeurs. En fin de compte, la vraie valeur sociale d'une profession résulte des conditions de travail concrètes.

5 27% appartiennent au type à risque, déjà dépassé pendant les études. 37,6% avancent des motivations pragmatiques comportant des dimensions essentiellement hédonistes quant au choix de leurs études.

4.4.2 La production de connaissances scientifiques

La notion de la tertiarisation interne et avec elle une idée de la spécificité des hautes écoles pédagogiques ont déjà été esquissées. La production exigée de connaissances doit répondre aux standards internationaux bien établis dans la discipline, sinon les hautes écoles pédagogiques risquent de passer à côté des développements scientifiques et des solutions aux problèmes sur le plan international. Ces connaissances doivent être personnifiées dans l'enseignement parce que l'enseignement supérieur est valorisé si les étudiantes et étudiants travaillent avec des scientifiques qui rendent la science compréhensible et abordable. De plus, les connaissances scientifiques doivent aider à trouver des solutions aux problèmes. Concrètement, la recherche pédagogique établit de façon différenciée et empirique la situation réelle, celle qui devrait être et comment il est possible d'y parvenir (avec quelles pratiques, quels moyens, quelles méthodes). Ce n'est qu'à ce moment-là et grâce au professionnalisme que la science est accueillie favorablement par sa clientèle. Cette **recherche fondamentale orientée vers les besoins** est parfaitement intégrable dans l'enseignement parce qu'elle offre notamment des solutions scientifiques à des problèmes pratiques et qu'elle est très efficace dans les processus de professionnalisation. Mais que faire si ni ces personnes, ni ces connaissances ne sont en nombre suffisant? Schellack et Lemmermöhle se référant à Künzel considèrent que le cœur du problème théorie–pratique dans la formation des enseignantes et enseignants n'est pas dû au manque de pratique, mais est en rapport avec le manque de recherche adéquate: «*Der Kern des kritisierten mangelnden Praxisbezugs liegt im Rahmen der universitären Lehrerbildung u.E. im Defizit an schul- und unterrichtsbezogener Forschung insbesondere in den für die Lehrerbildung relevanten Grundwissenschaften. Ohne Forschungsbezug bleibt die universitäre Lehrerbildung entweder «akademisch» abstrakt oder wissenschaftlich verbrämte Praxeologie*» (Schellack, Lemmermöhle 2008, p. 142).

La poursuite de cette idée amène au constat qu'une formation tertiaire des enseignantes et enseignants et axée sur la science ne peut être professionnalisée efficacement que si elle est en mesure de livrer des messages pertinents également sur les secteurs d'activité centraux. L'un des problèmes rencontrés par les hautes écoles pédagogiques pourrait alors s'expliquer par le fait qu'il n'existe pas de tels messages, car la recherche n'est pas développée pour les secteurs essentiels de la pratique professionnelle.

En outre, la recherche fondamentale orientée vers les besoins est très complexe et l'on ne peut y parvenir que par la triangulation méthodologique; cette méthode de recherche représente un véritable défi pour les hautes écoles pédagogiques, car elle fait appel à des compétences de haut niveau en demandant une pratique de recherche qui génère des messages pertinents et non triviaux sur le secteur de l'enseignement.

La question à laquelle nous allons nous efforcer de répondre ci-après est de voir si les hautes écoles pédagogiques disposent de cette qualité de recherche et, si oui, dans quel ordre de grandeur.

Les deux études qui thématisent le changement du paysage de la recherche avec la création des hautes écoles pédagogiques montrent des résultats peu encourageants.

L'étude de Béguin-Knoepfler, EPFL (2003), intitulée *La recherche dans les hautes écoles pédagogiques. Quelle niche dans le paysage de la recherche en éducation?* montre qu'une recherche HEP pas assez ciblée ou insuffisamment coordonnée est propice à augmenter les faiblesses de la recherche en éducation en Suisse et non l'inverse. Un besoin de se mettre en valeur explique généralement la publication de telles études universitaires sur la recherche dans les hautes écoles pédagogiques. Le nouveau modèle de haute école n'a de sens que si une recherche fondamentale de haut niveau et orientée vers les besoins avec une incidence claire sur la profession est établie dans les hautes écoles pédagogiques. La question se pose alors de déterminer quelle recherche en éducation reste légitime dans les universités.

Dans son analyse concernant le domaine de la recherche scientifique sociale (2003), Maria Béguin-Knoepfler s'est efforcée de trouver une réponse à la différence entre «recherche académique» et «recherche orientée vers la pratique et le savoir-faire». Cette différenciation s'avère peu utile pour la recherche sur l'incidence professionnelle dans le domaine pédagogique.

Béguin-Knoepfler remarque également un problème de qualité, qui trouve son explication dans l'étude de Vogel, *Recherche et développement au sein des hautes écoles pédagogiques et des établissements universitaires de formation des enseignantes et enseignants*. En 2005, les hautes écoles pédagogiques ont annoncé plus de 200 projets de recherche au responsable de l'étude. La conclusion de Vogel:

«A peu près la moitié des projets sont des projets de recherche et un tiers des projets de développement. Par contre, il y a étonnamment peu de projets d'évaluation. Ce résultat peut être interprété comme suit: d'une part, les frontières entre les différentes catégories de recherche sont floues; d'autre part, la recherche est une catégorie plus prestigieuse que l'évaluation qui semble plus proche des services. Beaucoup de HEP ayant privilégié la recherche dans leurs réponses, les données sont donc légèrement faussées. Ainsi, le nombre de projets d'évaluation et de développement est en réalité plus élevé tandis qu'il faut revoir à la baisse celui des projets de recherche. Les structures de financement viennent confirmer cette hypothèse: un projet sur dix seulement (DORE inclus) est cofinancé par le Fonds national. On peut donc partir du principe qu'un nombre considérable de projets réalisés par les unités de R&D sont des projets de développement et que des sommes importantes sont investies dans le développement de moyens d'enseignement. Pour ce qui est du développement ultérieur de la recherche au sein des HEP, deux questions seront déterminantes: d'une part, comment celle-ci arrivera-t-elle à emboîter le pas au discours scientifique de la recherche proprement dite; d'autre part, dans quelle mesure l'accent sera-t-il mis sur l'extension des projets de développement.» (Vogel 2006, p. 60)

Si l'on reprend les études empiriques et scientifiques des hautes écoles pédagogiques de ces cinq dernières années, enregistrées dans la base de données du CSRE, ces études sont plus ou moins directement en relation avec la formation des enseignantes et enseignants; cette base de données dénombre 59 projets de recherche et de développement. Ce chiffre démontre que la recherche empirique est bien établie en Suisse – hautes écoles pédagogiques incluses –, que les questions d'importance professionnelle sont étudiées et qu'une condition essentielle de l'enseignement supérieur est ainsi appliquée, en l'occurrence la production de connaissances scientifiques en relation avec l'objet de la profession, donc essentiellement en rapport avec l'école, l'éducation et l'enseignement.

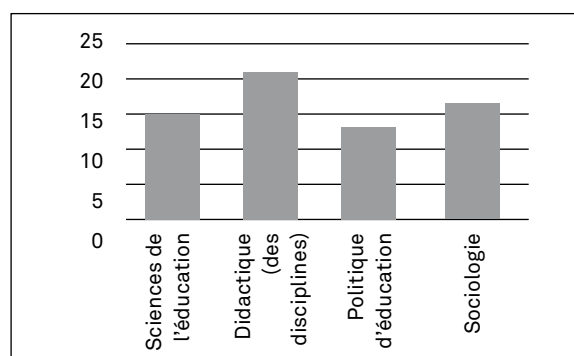


Illustration 1 | Etudes scientifiques et empiriques dans les HEP depuis 1995

Ces études peuvent être réparties entre les domaines suivants: 15 sciences d'éducation, 21 didactiques (des disciplines), 13 politique d'éducation, 17 sociologie (7 études sont classées dans deux domaines)

Classées sous l'aspect de la méthodologie de la recherche, on obtient l'image suivante: 27 études utilisent des méthodes quantitatives, 13 des méthodes qualitatives et 15 une procédure croisée. 6 analyses de documents et 2 analyses de données (4 doubles classements) complètent ces études. Les méthodes utilisées sont de qualité très diverse et le nombre de cas analysés est aussi très variable, si bien que les études sont d'une valeur inégale.

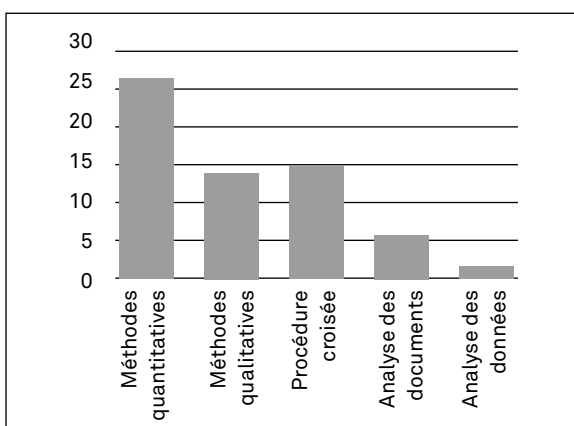


Illustration 2 | Méthodologie des projets de recherche

Il faut donc reconnaître que l'attitude sceptique de Vogel est tout à fait compréhensible après examen des études susmentionnées. Seule une partie des études répertoriées répond aux standards de la discipline et remplit les trois critères mentionnés précédemment. De nombreuses études déclarées travaux de recherche sont des comptes rendus de réunions ou des documents de travail. Cependant, il est très important pour le développement du modèle Hautes écoles qu'une recherche de base riche en informations soit fournie par les hautes écoles pédagogiques.

En se conformant à cette estimation qualitative, l'on se trouve confronté à un problème majeur du développement du modèle Hautes écoles, à savoir que les hautes écoles pédagogiques continuent à développer une pratique de recherche exigeante, qui crée des connexibilités internationales et rehausse l'image de la profession.

Pour réaliser ces études, les hautes écoles pédagogiques doivent pouvoir compter sur un personnel compétent en suffisance. Elles doivent développer des stratégies du personnel qui assureront dans un proche avenir des stratégies de recrutement et de qualification et les relieront à des ressources et des structures adéquates pour les hautes écoles.

Si on se réfère au volume des études publiées, dix études par an sont quantitativement insuffisantes. Si l'on retient que les hautes écoles pé-

dagogiques doivent couvrir plus de dix branches scolaires dans le domaine de la didactique des disciplines et qu'il y a en outre différentes cultures scolaires à chaque niveau d'enseignement (de Lima p. 72) l'on peut en déduire qu'en Suisse, il ne peut y avoir de discours disciplinaire par recherche empirique et donc qu'une théorie sur bases empiriques ne peut s'établir.

La condition essentielle d'une tertiarisation, qui consiste à assurer la formation d'une communauté scientifique apportant son expérience scientifique et sa participation au discours scientifique international dans l'enseignement, n'est ainsi pas remplie sur le plan quantitatif.

Cet aspect devrait être considéré dans le développement des hautes écoles pédagogiques et dans le cadre d'une stratégie institutionnelle d'accréditation pour créer un système cohérent de hautes écoles.

4.4.3 La formation à la pratique professionnelle

Les effets des stages ont été nettement plus analysés que d'autres aspects de la formation dans les débuts de la tertiarisation. Ce point peut être considéré comme un premier facteur qui démontre que la pratique dans la formation tertiaire des enseignantes et enseignants est importante et mérite une réflexion critique. L'étude de Hascher *Lernen im Praktikum* (Hascher 2000) en est un exemple concret. Hascher n'accepte plus sans réserve les récits de la formation pré-tertiaire des enseignantes et enseignants, mais enquête empiriquement sur les effets d'un stage. Elle se demande aussi si cette expérience d'enseignement n'est pas fortement surestimée (Hascher 2006, p. 130 ss.).

Schüpbach a mené en Suisse une enquête exemplaire sur les entretiens après les cours. Il en arrive à la conclusion que les effets attribués à la formation dans les écoles normales sont peu concrets empiriquement et qu'ils n'existent pas non plus dans la formation tertiaire des enseignantes et enseignants. Il n'y a pas de rapports

théorie–pratique, par exemple, lors des entretiens après les cours. «*Die UNB in den Lehrpraktika erfüllen die ihnen zugedachte Funktion einer Nahtstelle von Theorie und Praxis nicht*» (Schüpbach 2007, p. 284).

Schüpbach arrive à la conclusion que les praticiennes et praticiens formateurs devraient exploiter une théorie reconnue et les théoriciennes et théoriciens une analyse de cas vécus. De telles déclarations donnent à penser que l'on est encore confronté à nombre de problèmes et de défis qui ne sont ni analysés, ni exploités.

Schüpbach constate à juste titre: «*Unterrichtsnachbesprechungen sind primär als Element eines umfassenden, verstehensorientierten Voraus- und Nachdenkens über das eigene Tun, des Analysierens und Reflektierens von Unterricht und Unterrichtserfahrungen zu betrachten und zu konzipieren*» (Schüpbach 2007, pp. 287–288).

Toutefois, le problème ne s'en trouve pas pour autant résolu. Dans la formation tertiaire des enseignantes et enseignants, il se trouve que les éléments de connaissances scientifiques doivent être transférés à la logique des connaissances professionnelles pratiques et que ce transfert est un élément majeur de la professionnalisation que les hautes écoles pédagogiques ne peuvent laisser à l'interprétation individuelle. Ce transfert des connaissances scientifiques dans la pratique professionnelle n'est pas le même dans la formation pré-tertiaire des enseignantes et enseignants. Cette dernière transmet surtout des connaissances professionnelles pratiques qui ont été maintes fois exercées avec les élèves pendant le stage. La formation tertiaire des enseignantes et enseignants doit quant à elle traiter un problème apparu avec la tertiarisation et trouver des solutions:

Des études au degré tertiaire impliquent aussi une formation professionnelle pratique d'un nouveau style qui n'est applicable que si les connaissances pédagogiques, didactiques et pratiques sont efficaces aussi bien fonctionnellement que professionnellement. Les hautes écoles pédagogiques sont placées devant le défi de développer une pratique professionnelle.

Donc, il faut développer et appliquer des formes tertiaires d'expérience pratique dans les hautes écoles. C'est un des défis majeurs auxquels les hautes écoles pédagogiques sont confrontées.

Stadelmann prouve dans une étude-interview qualitative avec des praticiennes et praticiens formateurs que les personnes motivées et qualifiées qui s'efforcent de transmettre des contenus de formation et des expériences pratiques aident à l'évolution des compétences des futurs enseignants et enseignantes en leur transmettant leurs compétences professionnelles (Stadelmann 2006, p. 167–168).

Selon Stadelmann, les liens entre théorie et pratique sont possibles avec des praticiennes et praticiens formateurs qui transmettent des connaissances théoriques de formation d'une part, et une pratique professionnelle d'autre part (Stadelmann 2006, p. 189). Mais, comme le remarque avec justesse Stadelmann, ils doivent avoir aussi bien un bagage théorique qu'une pratique professionnelle (voir Stadelmann 2006, p. 190). Il s'agit maintenant de voir si une nouvelle catégorie de praticiennes et praticiens formateurs qui auraient ces deux formes de connaissance devrait être créée.

Toutefois, on constate dans de nombreux travaux empiriques (et a fortiori dans les débats de politique de l'éducation) l'absence d'une analyse préalable du problème quand il est question de transmettre des connaissances théoriques et professionnelles.

1. Lors des débats sur *la transmission de la théorie et de la pratique professionnelle*, la transmission est illogique puisqu'elle est comprise comme transmission du savoir à des étudiantes et étudiants qui l'appliqueront. Mais ce n'est pas une transmission de la théorie et de la pratique professionnelle. La transmission de la théorie et de la pratique professionnelle implique qu'une théorie, soit un savoir généré scientifiquement, et une pratique professionnelle aient une relation quelconque entre elles. Le terme analytique correct (empirique

également) comprend la transmission en tant que relation mutuelle entre deux discours scientifiques, connaissances acquises scientifiquement d'un côté et connaissances acquises dans la pratique professionnelle de l'autre côté.⁶

2. La «transmission» présuppose de la diversité. Il faut donc un savoir qui n'a pas été généré par la pratique professionnelle, mais selon des standards scientifiques. Si l'institution transmet uniquement des connaissances de la pratique professionnelle, il n'y aura alors aucune transmission lors d'un stage.

Conclusions:

Si l'on tient compte des résultats des analyses empiriques et de l'état de la discussion de la professionnalisation, l'on peut penser que les aptitudes professionnelles des étudiantes et étudiants n'ont pas baissé avec l'introduction des hautes écoles pédagogiques. C'est d'ailleurs ce que montrent indirectement les résultats de l'analyse de Kocher et Wyss sur le développement des compétences professionnelles: «*Gemäss den hier vorliegenden Ergebnissen hat die Ausbildung in der Pädagogische Hochschule positive Effekte. Die Studentinnen und Studenten verbessern ihr unterrichtliches Handeln signifikant. Die Ergebnisse zeigen, dass positive Veränderungen beim Unterrichten im Bezug auf wesentliche Kriterien der Unterrichtsqualität stattfinden*» (Kocher et al. 2008, p. 168).

Les auteures remarquent également une augmentation de la prise de conscience métacognitive par la pratique professionnelle (Kocher et al. 2008, p. 174).

Cependant, les auteures constatent aussi que les étudiantes et étudiants appliquent l'enseignement qu'ils reçoivent de leurs praticiennes et praticiens formateurs. Nous avons donc ici une information empirique sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage à l'école normale. La

formation à l'école normale était alimentée essentiellement par la grande expérience d'un enseignant: c'est le savoir et l'expérience de ce dernier qui étaient le fil conducteur de la formation à l'école normale.

Devenir enseignant était un processus qui entendait que le futur enseignant fasse sienne l'expérience de son maître, adopte ses convictions, ses aspirations, ses méthodes, bref qu'il fasse sien son comportement.

Cela autorise à penser que l'effet formateur de l'école normale existe encore dans la formation à la pratique professionnelle des institutions tertiaires.

Une étude plus récente de Baer et autres auteurs (2006), menée dans deux hautes écoles pédagogiques, montre une structure des compétences de pratique professionnelle aussi bien discontinue que continue chez les étudiantes et étudiants. On remarque aussi qu'il existe manifestement des cultures de professionnalisation spécifiques aux hautes écoles. Alors que, dans une haute école, les compétences commencent par baisser avant de remonter significativement, dans l'autre haute école, elles augmenteront avec régularité sans toutefois atteindre la valeur de la première culture.

Parallèlement, la conception de la formation à la pratique professionnelle devrait être développée. On ne peut réaliser une formation professionnelle dans une institution tertiaire avec les modèles de formation de l'école normale. La qualité de ces structures n'est vraisemblablement pas moins bonne – mais ces structures n'améliorent pas le processus de professionnalisation.

En conclusion, il manque un concept concis de professionnalisation tertiaire pratique. C'est là une des tâches majeures de développement des hautes écoles pédagogiques.

6 Le rapport entre savoir (*beliefs*) et savoir-faire n'est certainement pas linéaire : «*The results of this study clearly show that, contrary to some of the literature (...) there is not always a correlative relationship between teachers' espoused beliefs and their intentions of practice*» (Liljedahl 2009, p. 41).

Quelques analyses (par exemple celle de von Felten 2005, pp. 165–167) mentionnent que de nouvelles formes de formation tertiaire à la pratique professionnelle telles les sessions de pratique réflexive ont des effets positifs manifestes. Ce point de vue est également avancé dans quelques enquêtes récentes sur la professionnalisation de l'enseignement, où l'on parle d'«apprentissage biographique significatif dans la formation des enseignantes et enseignants». Les auteurs observent que la réflexion professionnelle inclut la propre personne et ce qu'elle est devenue (par exemple Neuss 2009).

Les essais effectués aux Etats-Unis avec les *Professional Development Schools* qui représentent un modèle de professionnalisation tertiaire orientée vers la pratique pourraient être une nouvelle piste. Toutefois, le développement de tels modèles devrait être adapté à la formation en Suisse. Il ne faudrait surtout pas supprimer le lien étroit qui existe entre écoles dirigées professionnellement et communes scolaires.⁷

La solution au problème n'est donc pas du tout insignifiante parce qu'elle présuppose une vision à la fois concise du professionnalisme dans l'enseignement en lui-même et partagée par tous. Et ce n'est pas (encore) réalité: «*While consensus is growing that teachers are the strongest determinant of student achievement, there is still not much than ephemeral agreement on what teaching quality is and how every student might access a quality teacher*» (Berry, Hoke, Hirsch 2008, p. 204).

4.4.4 Processus de professionnalisation lors du passage à la vie active

Quelques études suisses sont consacrées à ce processus. Dans son analyse, Larcher Klee considère – toutefois ces recherches ne se font actuellement qu'avec des enseignantes et enseignants issus de l'Ecole normale de Kreuzlingen – la phase

d'entrée dans la vie active principalement comme un processus d'adaptation productive à un nouveau monde expérimenté, qui conduit à la réussite d'une première phase de vie active. Dans une analyse comparative genevoise, Rouiller (Rouiller 2005) ne constate aucune différence entre enseignantes et enseignants du primaire et personnel en soins infirmiers en ce qui concerne l'autoévaluation. Ces deux groupes attribuent leur identité professionnelle aussi bien à leur formation qu'à leur expérience professionnelle.

L'enquête d'Akkari (Akkari 2007) précise que la préparation à l'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants est satisfaisante. On ressent toutefois un besoin de qualification supplémentaire dans le domaine des troubles du comportement et des problèmes d'apprentissage.

Une étude allemande empirique très sérieuse de Keller-Schneider arrive à un autre résultat. Son auteure constate des contraintes assez élevées provenant surtout de problèmes rencontrés dans la gestion d'une classe, dans la recherche de stratégies de développement à long terme en salle de classe et dans l'amélioration de la culture scolaire (Keller-Schneider 2010, p. 306). Indépendamment des résultats empiriques variables, il convient de remarquer au niveau systémique que les études sur la phase d'entrée dans la vie active livrent aux hautes écoles pédagogiques des informations importantes sur les effets de la réussite professionnelle. Il faudrait développer une stratégie pour toutes les hautes écoles pédagogiques de Suisse afin que le système (formation dans les hautes écoles pédagogiques) bouge.

Une recherche dans ce domaine donnerait un feedback important sur les effets des processus stimulants ou non stimulants de professionnalisation dans le tertiaire. Cette recherche fournirait des informations importantes pour l'organisation de la formation.

7 Boyle-Baise et McIntyre voient ici un des problèmes non résolus de la professionnalisation aux Etats-Unis (voir Boyle-Baise, McIntyre 2008, pp. 324–326) et proposent une *Community-oriented Professional Development School*.

4.4.5 La structure interne des hautes écoles pédagogiques

Le processus de professionnalisation des professions pédagogiques – comme le montre la recherche pédagogique – ne se déroule pas selon un processus linéaire de transmission des savoirs, mais selon un processus de construction et de négociation individuel, situationnel et basé sur des structures culturelles et institutionnelles. Ce processus transmet, établit, modifie et élargit les connaissances et la pratique professionnelle.

La professionnalisation de la pédagogie est un processus qui montre comment recourir à des pratiques scientifiques de savoir et de solution à des problèmes pour se poser soi-même des questions, pour analyser des contenus et résoudre des problèmes. Cela ne peut se faire indépendamment du contenu et cependant, ce n'est pas identique avec la transmission exclusive des contenus. Dans les filières d'études pédagogiques, il ne s'agit donc pas d'un tout, mais d'une qualité scientifique (donc pédagogique). A vrai dire, il s'agit d'un processus de différenciation, soit la différence entre professionnalité haute école et métiers de l'enseignement. Si une haute école est identique avec la pratique, ce n'est pas une haute école et elle ne peut pas construire sur des bases pratiques. S'il n'y a pas de professionnalité haute école, la professionnalité ne peut qualifier aucune profession orientée vers les sciences pédagogiques, car celles-ci doivent être socialisées par et dans une haute école.

Au début de la tertiarisation, les hautes écoles pédagogiques ont réagi avec réserve, souhaitant se baser sur des structures établies (voir Kamm 2007). Elles ont reconnu que la recherche pédagogique faisait partie du statut d'une haute école en mettant sur pied des départements et des instituts de recherche. Ceux-ci fonctionnent souvent en tant qu'institut autonome à l'intérieur des hautes écoles, leur financement est solidement assuré et leurs tâches se concentrent presque exclusivement sur la recherche et le développement professionnel. Selon Kamm, les départements de recherche se distinguent par des prestations de haut niveau, ils s'engagent pour la coopération,

tout particulièrement avec les universités suisses, mais paradoxalement, ils reproduisent et renforcent le problème structurel des hautes écoles pédagogiques. Car la recherche et l'enseignement sont dissociés et le lien entre recherche et enseignement se trouve affaibli. Il en résulte une culture haute école qui n'aspire pas à être le lien structurel entre recherche, développement et enseignement. Les groupes de chercheurs et chercheuses souvent très performants des hautes écoles pédagogiques restent – à quelques exceptions près – sans contact avec l'enseignement, qui fait face avec beaucoup de retenue à une évidence intersubjective acquise empiriquement.

Le véritable défi pour les hautes écoles pédagogiques est de coupler avec succès l'enseignement et la recherche : un élément essentiel pour concrétiser un enseignement tertiaire. Il faut donc développer une structure interne et répartir les ressources qui renforcent la culture scientifique conférant les qualifications nécessaires à la profession. C'est un autre défi important pour le développement du modèle hautes écoles *Hautes écoles pédagogiques*. Mais comme les écoles ne peuvent faire face à ce défi individuellement, la coopération devrait donc être renforcée et le positionnement dans le domaine de la recherche devrait être soutenu.

Bibliographie

Akkari, Abdeljalil; Gremion, François; Bourque, Jimmy; Heer, Stéphanie (2007). Premiers résultats de l'enquête 2005 sur l'insertion professionnelle des diplômés des HEP BEJUNE, HEP-FR et HEP-VS. In: Akkari, Abdeljalil; Solar-Pelletier, Laurence; Heer, Stéphanie (sous la direction de). *L'insertion professionnelle des enseignants*. Porrentruy: HEP BEJUNE, pp. 35–72 (Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE; 6/2007).

Baer, Mathias; Dörr, Günter; Fraefel, Urban; Kocher, Mirjam; Küster, Oliver; Larcher, Susanna; Müller, Peter; Sempert, Waltraud; Wyss, Corinne (2006). *Standarderreichung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Analyse der Wirksamkeit*

der berufsfeldorientierten Ausbildung. In: Eder, Ferdinandà; Gastager, Angela; Hofmann, Franz. *Qualität durch Standards?*. Münster: Waxmann, pp. 237–251.

Béguin-Knoepfler, Marie (2003). *La recherche dans les Hautes écoles pédagogiques. Quelle niche dans le paysage de la recherche en éducation?* Lausanne-Ecublens: Ecole polytechnique fédérale de Lausanne, Observatoire EPFL Science, Politique et Société, 2003, p. 55 (Travaux et documents du cours postgrade 3/2003).

Berry, Barnett; Hoke, Mandy; Hirsch, Eric (2008). «Highly Qualified» Teachers and the Teaching Profession. Policy Lessons from the Field. In: Moss, David. M.; Glenn, Wendy J.; Schwab, Richard L. *Portrait of a profession. Teachers and Teaching in the 21st century*. Lanham: Rowman & Littlefield Education, pp. 175–206.

Boyle-Baise, Marilynne; McIntyre, John (2008). What kind of experience? Preparing teachers in PDS or community settings? In: Cochran-Smith, Marilyn; Feinman-Nemser, Sharon; McIntyre, John (eds). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Routledge, pp. 307–329.

De Lima, Jorge Avila (2007). Contextualising Teachers' professional development. In: Löwstedt, Jan et al. *From intensified work to professional development. A journey through european schools*. Bruxelles: Peter Lang, pp. 55–73.

Denzler, Stefan; Fiechter, Ursula; Wolter, Stefan (2005). *Die Lehrkräfte von morgen. Eine empirische Untersuchung der Bestimmungsfaktoren des Berufswunsches bei bernischen Maturanden*. Bern: Universität Bern, Volkswirtschaftliches Institut, Forschungsstelle für Bildungsökonomie.

Felten von, Regula (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung*. Münster: Waxmann.

Fiechter, Ursula; Stienen, Angela; Bühler, Charlotte (2004). *Zukünftige Lehrpersonen. Berufswahl als pragmatisch orientierte Individualisierung. Eine Studie zur Situation im Kanton Bern*. Bern:

Kanton und Universität Bern. Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bern Marzili.

Foerster, Frank (2006). Persönlichkeitsmerkmale von Studienanfängerinnen des Lehramts an Grundschulen – ein Vergleich verschiedener Wege des Studienzugangs. In: Seifried, Jürgen; Abel, Jürgen. *Empirische Lehrerbildungsforschung. Stand und Perspektiven*. Münster: Waxmann, pp. 45–61.

Frey, Andreas (2008). *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung – ein nationaler und internationaler Vergleich* (Habilitationsschrift). Landau: Empirische Pädagogik.

Gehrmann, Axel (2007). Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium. Eine Untersuchung an der Universität Rostock. In: Lüders, Manfred; Wissinger, Jochen (eds). *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Münster: Waxmann, pp. 85–102.

Gopinathan, S.; Sharpe, Leslie (2007). The teacher is the key: professionalism and the strategic state. In: Thomas, Elwyn (ed). *Teacher Education. Dilemmas and Prospects*, London. New York: Routledge, pp. 23–32.

Hascher, Tina (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Ein vergleichender Blick auf Praktika in der Ausbildung von SekundarlehrerInnen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51(2006). Beiheft, pp. 130–149.

Hascher, Tina; Moser, Peter (2001). Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 19, n.2, pp. 217–231.

Hascher, Tina; Moser, Peter (2000). *Lernen im Praktikum. Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik*. Bern: Universität.

Kamm, Esther (2007). *Vom Seminar zur Fachhochschule – neue Strukturen, bewährte Mythen. Fallrekonstruktion eines schulkulturellen Transformationsprozesses*. Bern: Lang.

- Keller-Schneider, Manuela (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*, Münster: Waxmann.
- Klieme, Eckhard (2006). Bildungsstandards als Instrumente zur Harmonisierung von Leistungsbewertungen und zur Weiterentwicklung didaktischer Kulturen. In: Eder, Ferdinand; Gastager, Angela; Hofmann, Franz. *Qualität durch Standards?*. Münster: Waxmann, pp. 55–70.
- Kocher, Mirjam; Wyss, Corinne (2008). *Unterrichtsbezogene Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine Videoanalyse*. Neuried: ars et unitas.
- Liljedahl, Peter (2009). Teachers' insights into the relationship between beliefs and practice. In: Maass, Jürgen; Schlöglmann, Wolfgang. *Beliefs and attitudes in mathematics education*. Rotterdam: sense, pp. 33–43.
- Maier Reinhard, Christiane (2008). Widerton zu einem professionellen ästhetischen Lehr-Lernbegriff. Eine Rekonstruktion thematisch-semantischer Strukturen in Lernberatungsgesprächen der Primarlehrerbildung. In: Maier Reinhard, Christiane; Wrana, Daniel (eds). *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchungen zur Dynamik von Selbstlernprozessen*. Opladen: Barbara Budrich, pp. 249–231.
- Merzyn, Gottfried (2004). *Lehrerbildung – Bilanz und Reformbedarf*. Hohengehren: Schneider.
- Messmer, Roland (1999). *Orte und Nicht-Orte der Lehrerbildung. Eine historische und empirische Untersuchung zur Handlungs- und Wissensorientierung und der damit verbundenen Mythen in der Lehrerbildung*. Bern, Berlin, Bruxelles: Peter Lang.
- Messner, Rudolf (2002). Schule als Lernort im Spannungsfeld von Theorie und Praxis der Lehrerinnenbildung. In: Brunner, Hans et al. *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie viel?*. Innsbruck: Studienverlag, pp. 59–79.
- Neuss, Norbert (2009). *Biographisch bedeutsames Lernen. Empirische Studien über Lerngeschichten in der Lehrerbildung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Niggli, Alois (2004). Welche Komponenten reflexiver beruflicher Entwicklung interessieren angehende Lehrerinnen und Lehrer? Faktorenstruktur eines Fragebogens und erste empirische Ergebnisse. In: *Revue suisse des sciences de l'éducation* 26.2.2004, pp. 343–364.
- Périsset Bagnoud Danièle; Ruppen, Paul (2006). Du recrutement actuel des futurs enseignantes et enseignants. Profil sociologique des étudiantes et des étudiants de la HEP-VS (2001–2005). In: *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin. L'enseignement aujourd'hui. Contextes socio-politiques* 5.2006, pp. 115–131.
- Perrenoud, Philippe (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: Harmattan.
- Rauin, Udo (2007). Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert. Studierverhalten und Karrieren im Lehrerberuf – Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren? In: *Forschung aktuell* 3. Frankfurt, pp. 60–64.
- Rauin, Udo, Meier, Uwe (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In: Lüders, Manfred; Wissinger, Jochen (eds). *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Münster: Waxmann, pp. 103–131.
- Rouiller, Jean (2005). De la place et des rôles des conceptions de l'auto-évaluation développées par les formateurs en enseignement primaire et en soins infirmiers dans l'accompagnement des pratiques professionnelles en formation initiale. Analyse comparative dans deux «métiers de l'humain». Genève: Université, thèse No 347.
- Russo, Alexandro (2005). Preparing the «Highly Qualified Principal». In: Chauncy, Caroline, *Recruiting, Retaining, and Supporting Highly Qualified Teachers*. Cambridge: Harvard Education Press, pp. 125–135.

Ryter Krebs, Barbara (2008). «Rosinen picken» oder «in einer Mine schürfen»? Metaphern des Lernens in Lernberatungsgesprächen. In: Maier Reinhard, Christiane; Wrana, Daniel (eds). *Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchungen zur Dynamik von Selbstlernprozessen*. Opladen: Barbara Budrich, pp. 203–248.

Schellack, Antje; Lemmermöhle, Doris (2008). Universitäre Lehrer/innen/bildung zwischen wissenschaftlichem Wissen und professionellen Kompetenzen. In: Kraler, Christian; Schratz, Michael (eds). *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, pp. 139–149.

Schratz, Michael; Wieser, Ilse (2002). Mit Unsicherheiten souverän umgehen lernen. In: Brunner, Hans et al. *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie viel?* Innsbruck: Studienverlag, pp. 13–43.

Schratz, Michael; Schrittmesser, Ilse; Forthuber, Peter; Pahr, Gerhard; Paseka, Angelika; Seel, Andrea (2008). Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In: Kraler, Christian; Schratz, Michael (eds). *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, pp. 123–137.

Schüpbach, Jürg (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine Nahtstelle von Theorie und Praxis?* Bern: Haupt.

Scott, Peter (2008). Structural Differentiation in Higher Education. In: Kehm, Barbara M. (ed). *Hochschule im Wandel*. Frankfurt a. M.: Campus, pp. 169–180.

Stadelmann, Martin (2006). *Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung? Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Urteil von Praktikumslehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I* (Dissertation). Bern: Universität.

Vogel, Christian (2006). *Forschung und Entwicklung an den Pädagogischen Hochschulen und universitären Lehrerbildungsstätten der Schweiz. Stand und Entwicklungstendenzen 2005. Schlussbericht*. Bern: Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (SKPH).

5 GOUVERNANCE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS EN SUISSE

Esquisse

Beat Bucher, Christian Leder, Walter Bircher, Raphaël Rohner, Sonja Rosenberg, Madeleine Salzmann, Hans-Rudolf Schärer

Le but du présent texte est de préparer à l'étude du thème de la **bonne gouvernance** qui sera traité lors de la conférence et de susciter à cette occasion des discussions aussi concrètes et réalistes que possible. Le cadre d'analyse choisi, la terminologie utilisée et la schématisation des modèles de coordination ont une valeur heuristique et servent uniquement à faciliter le dialogue entre les acteurs, objectif majeur de la conférence.

Le **chapitre 5.1** décrit la gouvernance de la formation des enseignantes et enseignants dans un premier temps comme une scène où s'expriment quatre grands groupes d'acteurs: une zone de pilotage et d'interaction entre les praticiens de l'enseignement (ou l'école en tant que secteur d'activité), les politiciens de l'éducation (politique et administration aux différents niveaux constitutionnels), les scientifiques (sciences de l'éducation) et les institutions de formation des enseignantes et enseignants. Les trois premiers groupes forment un triangle d'influence et d'action dans lequel la formation des enseignantes et enseignants s'inscrit et hors duquel ses institutions doivent agir; il servira de schéma référentiel pour traiter du thème de la bonne gouvernance (cf. illustration 1). La conférence concentrera son attention sur deux perspectives: celle des institutions de formation des enseignantes et enseignants et celle des praticiens de l'enseignement scolaire (cf. illustration 2); ce choix se reflète dans le présent texte.

Le **chapitre 5.2** est plus explicitement consacré à l'analyse des liens qui unissent la gouvernance de la formation des enseignantes et enseignants aux structures politiques du système. Il met en

évidence le fait que la formation des enseignantes et enseignants est un domaine de réglementation d'une extrême importance politique: elle le doit à la spécificité de l'enseignement en tant que profession réglementée. Les cantons ont un intérêt prépondérant envers la profession (mise en œuvre de leur politique d'enseignement et d'éducation) autant qu'envers sa réglementation (recrutement des enseignantes et enseignants, conditions d'engagement). Etant également responsables des hautes écoles pédagogiques, ils cherchent en outre à faire concorder la formation des enseignantes et enseignants avec leur politique d'éducation. La typologie des nouvelles formations, désormais rattachées aux hautes écoles, nécessite de nouvelles formes de coordination entre les acteurs ou entre les «systèmes».

Les **chapitres 5.3 et 5.4** s'attachent à définir la manière dont a évolué la coordination entre les constellations d'acteurs au fil de la tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants. Ils s'inspirent d'une terminologie et d'un cadre analytique tirés de la littérature scientifique sur la gouvernance des systèmes d'enseignement supérieur. Sous l'effet d'une part des paradigmes de la nouvelle gestion publique, dont l'influence s'est déployée ces dernières années jusqu'aux administrations cantonales, et en raison d'autre part du nouvel ancrage institutionnel de la formation dans l'enseignement supérieur, on observe une tendance générale à passer d'une gestion publique basée sur les ressources à un pilotage indirect de l'Etat par la définition d'objectifs stratégiques généraux et opérationnels.

Parallèlement, une nouvelle «frontière systémique» est apparue entre les hautes écoles et les écoles de la scolarité obligatoire, de même qu'entre la profession de formateur d'enseignants et celle d'enseignant. Le débat légèrement polémique autour de l'«académisation» de la formation et le cliché consistant à opposer théorie et pratique peuvent en partie se rapporter à cette «frontière systémique»: les institutions de formation des enseignantes et enseignants ont pour tâche nouvelle de prendre en compte les demandes émanant de la profession dans les échanges qu'elles entretiennent avec le secteur de l'enseignement scolaire et de les relier à la vocation scientifique de la formation qu'elles dispensent. Ce processus de transformation est analysé tout d'abord dans son évolution diachronique (2000 – 2010 – 2020), puis de trois points de vue différents (celui des institutions, celui des praticiens, celui des politiciens), de manière à mettre en lumière les diverses options possibles.

Au-delà de la diversité des perspectives et des évolutions qui se dessinent, le **chapitre 5.5** présente les principaux résultats de cette analyse comparative du régime de gouvernance de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse.

5.1 Perspectives et questionnements

Comment s'effectue le pilotage de la formation des enseignantes et enseignants, quels sont ses instruments et ses organes, quelles sont ses relations avec le monde scientifique, la profession (associations), la politique (générale ou d'éducation), l'économie, le grand public et, bien entendu, les personnes auxquelles elle s'adresse au niveau local, les praticiens de l'enseignement? Qu'est-ce qui caractérise l'antagonisme entre réglementations cantonales et harmonisations intercantionales, particulièrement virulent actuellement vu les fissures consécutives à la réforme, la discordance entre la politique de l'enseignement supérieur et la réglementation de la profession et l'incompatibilité entre l'autonomie souhaitée par les nouvelles hautes écoles pédagogiques et la qualité de simples exécutantes que voudraient leur attribuer

les départements cantonaux de l'instruction publique, en droite ligne de la tradition des écoles normales?

5.1.1 Pourquoi gouvernance?

Pour aborder cette question, il convient de se référer aux analyses de la recherche consacrée à la gouvernance, qui s'est de plus en plus intéressée, ces dernières années, au domaine de l'éducation (et plus particulièrement à l'enseignement supérieur). Le concept de gouvernance est une forme de «théorie évoluée du pilotage», qui accentue toutefois davantage la «structure de réglementation plus ou moins fragmentée ou intégrée, obéissant à des principes différents» que l'intervention planifiée plus ou moins rationnellement des divers acteurs du pilotage d'un système donné, sans que l'approche théorique du pilotage centrée sur les acteurs et l'approche institutionnelle de la théorie de la gouvernance s'excluent pour autant mutuellement (Mayntz 2009).

Dans une perspective de gouvernance, les questions de pilotage et de restructuration sont décrites et analysées en tant que problèmes ressortissant à la *coordination des actions entre constellations d'acteurs au sein d'un système multiniveau* (Altrichter et al. 2007). Ces trois notions centrales s'appliquent également aux questions essentielles auxquelles est confronté le pilotage de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse:

- **Coordination des actions** | Dans les systèmes corrélés complexes que sont l'enseignement de la scolarité obligatoire et la formation des enseignantes et enseignants, d'autant plus à la frontière entre ces deux systèmes, il est essentiel d'orienter et d'harmoniser de manière optimale les actions de tous les acteurs impliqués. Comment coordonner les différentes logiques des acteurs pour atteindre effectivement les objectifs identifiés en commun (par ex. une bonne pratique scolaire)? Quelles sont les formes de coordination (hiérarchie, marché, communautés professionnelles, réseaux) les plus appropriées en fonction des actions?

- **Constellations d'acteurs** | Ce qu'il faut prendre en considération, ce n'est pas tel ou tel acteur particulièrement puissant, mais l'interaction entre tous les acteurs, même les plus marginaux en apparence.
- **Système multiniveau** | Les systèmes sont dits multiniveaux dès lors que les responsabilités et les ressources sont réparties entre différents niveaux mais que les tâches sont communes (traversant les niveaux) et que les décisions à prendre doivent par conséquent être coordonnées entre les niveaux (Benz 2004b). Cette optique permet d'observer et d'analyser le pilotage, la pratique et la pertinence de la formation des enseignantes et enseignants aux niveaux suisse, régional, cantonal et local.

Le concept de gouvernance conserve de multiples facettes et a donc diverses acceptions. Alors que la **gouvernance entrepreneuriale** décrit le travail sur l'éthique et la clarification des rôles au plus haut niveau de gestion des grandes entreprises privées, la **gouvernance politique ou publique** (dont la **gouvernance éducative** est une variante) a pour enjeu non seulement d'exercer un pilotage en fixant des règles et des objectifs au sein d'un espace public touffu, peuplé d'acteurs tous plus différents les uns que les autres, mais encore, au-delà de l'administration et de la gestion, de garder l'œil sur l'évolution de l'environnement et de l'ensemble du système de réglementation, de manière à veiller à son efficacité, à sa durabilité. C'est cette dernière acception de la gouvernance qui nous intéresse. Dans le cadre de notre conférence, la présence d'un qualificatif normatif dans la formule *bonne gouvernance* est due essentiellement à une analogie avec la *bonne pratique*, qui est l'autre thème de la conférence; à l'origine, toutefois, l'expression «bonne gouvernance» provient du langage politique sur le développement et désigne la qualité que doivent présenter les actions gouvernementales du Sud pour avoir droit à une aide financière du Nord; mais elle a tendance à s'exporter dans d'autres domaines, avec une connotation normative similaire.

«Le concept de gouvernance (...), terme peu usité en allemand, est encore inexploré dans le domaine de la recherche en éducation. C'est pour cette

raison même qu'il se prête avantageusement à la description des différents modes d'action des acteurs du système éducatif et des interdépendances qui caractérisent un système multiniveau. L'existence ou l'absence d'une coordination suffisante peut ainsi être mise en évidence. (...) Le concept de gouvernance permet d'expliquer le comment et le pourquoi de l'analyse des actions de pilotage sans perdre de vue toute leur complexité.» (d'après Altrichter & Maag Merki 2010, p. 22)

Le concept de gouvernance

«Le concept de gouvernance a des acceptions différentes selon le contexte dans lequel il est utilisé. Toutefois, il recouvre de manière constante un certain nombre d'éléments qui en constituent le noyau. Les voici:

1. La gouvernance, c'est le fait de piloter et coordonner (ou encore diriger) en gérant les interdépendances entre les acteurs (en règle générale collectifs).
 2. Le pilotage et la coordination reposent sur des mécanismes de contrôle institutionnalisés qui permettent de guider le comportement des acteurs. En règle générale, il s'agit de la combinaison de différents mécanismes de contrôle (marché, hiérarchie, règle de la majorité, négociation).
 3. La gouvernance comprend des schémas d'interaction et des modes d'action collective observables dans le cadre des institutions (réseaux, coalitions, relations contractuelles, adaptations réciproques dues à la concurrence).
 4. Les processus de pilotage ou de coordination et les schémas d'interaction qui sont compris dans le concept de gouvernance dépassent généralement les limites des organisations; c'est notamment le cas des limites entre l'Etat et la société, qui fluctuent aujourd'hui dans la pratique politique. Dans cette acception, la politique consiste normalement en une interaction entre des acteurs étatiques et non étatiques (ou des acteurs intérieurs et extérieurs à l'organisation).» (d'après Benz 2004a, p. 25)
-

5.1.2. Les deux perspectives au centre de la conférence

«En Suisse, le pilotage du système éducatif et le pilotage au sein du système éducatif (qu'il convient par ailleurs de distinguer) n'ont jusqu'ici guère fait l'objet d'une réflexion systématique, ni au niveau scientifique ni sur le plan politique» (Lehmann et al. 2007, p. 112). Cela s'applique également à la formation suisse des enseignantes et enseignants, dont la question de la gouvernance n'a pas encore à ce jour été étudiée et décrite scientifiquement.

Le présent texte se comprend par conséquent comme une première approche pragmatique, tracée en un tournemain en guise de préparation à la conférence et destinée par nature à ne rester qu'une esquisse. Il n'a aucune prétention scientifique mais veut inviter le lecteur à appréhender le thème du pilotage de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse à travers les ressources de la recherche scientifique sur la gouvernance.

Pour simplifier, on peut expliquer la gouvernance de la formation suisse des enseignantes et enseignants comme une scène où s'expriment quatre grands groupes d'acteurs: les institutions de formation, au centre d'un triangle formé par la politique d'éducation et de formation, la pratique de l'enseignement et les sciences de l'éducation.

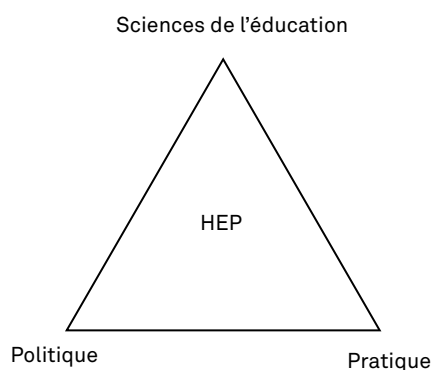


Illustration 1 | Zone de coordination et d'action de la gouvernance de la formation des enseignantes et enseignants (schéma)

Le thème central de la conférence étant la pertinence de la formation des enseignantes et enseignants par rapport à la pratique scolaire, la présente analyse se concentrera sur deux de ces quatre acteurs ou groupes impliqués: celui des praticiens de l'enseignement (l'école en tant que secteur d'activité) et celui des institutions de formation des enseignantes et enseignants (cf. illustration 2). Elle parlera néanmoins également des autres acteurs, mais de façon plus marginale, encore une fois sans qu'il faille y voir une quelconque interprétation de leur importance pour le domaine de la formation des enseignantes et enseignants.

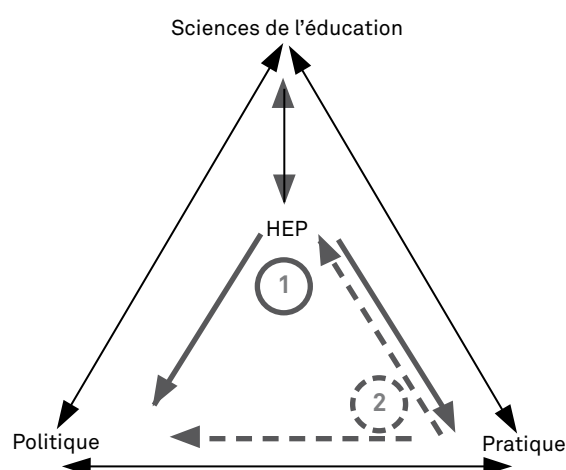


Illustration 2 | Les deux perspectives au centre de la conférence-bilan II

On peut présenter les deux perspectives (cf. ill. 2) concernées directement par les réflexions de la conférence-bilan II sur la gouvernance comme les deux foyers (① et ②) d'une ellipse symbolisant la thématique de la gouvernance:

1. **La gouvernance selon la perspective des institutions de formation des enseignantes et enseignants** | Quelles sont les fonctions et positions occupées par les hautes écoles pédagogiques vis-à-vis du secteur de l'enseignement et vis-à-vis de la politique d'éducation? Quels intérêts et objectifs poursuivent-elles du fait de leur ancrage institutionnel?

- *Face aux praticiens*: volonté de contribuer fortement à maintenir et développer les membres de la profession enseignante de même que l'école et l'enseignement;
- *Face aux politiciens*: volonté de développer et proposer des prestations sur des bases et des standards scientifiques – conformément au quadruple mandat – en tant que hautes écoles disposant d'une autonomie suffisante et de ressources appropriées.

2. La gouvernance selon la perspective des praticiens | Quelles sont les fonctions et positions occupées par les représentants du secteur de l'enseignement vis-à-vis des institutions de formation des enseignantes et enseignants et vis-à-vis de la politique d'éducation? Quels intérêts et objectifs poursuivent-ils du fait de leur ancrage institutionnel?

- *Face à la formation des enseignantes et enseignants*: de quelle manière le secteur de l'enseignement scolaire participe-t-il à la formation des enseignantes et enseignants (comment y est-il associé par les hautes écoles pédagogiques, comment les praticiens font-ils valoir leurs exigences)? Comment les hautes écoles pédagogiques sont-elles perçues par les gens du métier? Quel rôle ces derniers leur assignent-ils dans le développement de la profession?
- *Face aux politiciens*: quelles sont, sur le plan de l'éducation et celui de la formation, les exigences du secteur de l'enseignement à l'égard de la politique? et sur le plan du développement de la profession? Les praticiens adressent-ils des exigences aux politiciens concernant les hautes écoles pédagogiques? Comment voient-ils la répartition des responsabilités entre politique et HEP, quelle compétence attribuent-ils à qui?

5.2 Coordination des actions entre l'Etat, les institutions de formation des enseignantes et enseignants et le secteur de l'enseignement

5.2.1 La formation des enseignantes et enseignants en Suisse: reflet d'un système à plusieurs niveaux

La structure politique de la Suisse se reflète dans le domaine de l'école et de la formation, où il faut distinguer différents niveaux de compétence et de réglementation: commune, canton, région linguistique et Confédération. Toutefois, les distinctions formelles entre ces différents niveaux de compétence ne peuvent masquer le fait que les problèmes et leur résolution concernent fréquemment plusieurs de ces niveaux. A cet égard, la formation des enseignantes et enseignants constitue un exemple type du système multiniveaux qui résulte d'une situation «où les compétences sont réparties en plusieurs niveaux alors que les tâches sont interdépendantes, situation qui requiert que les décisions soient coordonnées entre les niveaux» (Benz 2004b, p. 127).

Chaque école dépend d'une **commune**. Il existe donc des dispositions légales de niveau communal qui attribuent des tâches et des compétences à l'exécutif de la commune et aux autorités scolaires communales telles que les conseils d'école ou les commissions scolaires. Dans certains cantons, les règlements scolaires communaux peuvent également prévoir une délégation de tâches et de compétences aux directions des établissements, par exemple l'engagement du personnel enseignant. En règle générale, ces engagements sont effectués par la direction ou par la commission scolaire tandis que l'engagement du personnel de direction est du ressort du conseil communal ou du canton. Les règles régissant l'engagement et le salaire du corps enseignant sont le plus souvent définies dans des lois cantonales. Les grandes lignes de la politique d'éducation et de l'organisation scolaire ainsi que les dispositions concernant les degrés scolaires et le nombre d'heures d'enseignement dans chaque matière sont, quant à elles, définies dans les lois cantonales sur l'instruction publique et dans les

plans d'études cantonaux ou régionaux. Enfin, les cantons veillent à la mise en œuvre et au respect des lois sur l'instruction publique au moyen d'un controlling assuré par les services de la scolarité obligatoire, les services de l'inspection scolaire et/ou des évaluations scolaires externes.

Parallèlement aux lois sur l'instruction publique, la formation des enseignantes et enseignants est également régie par des lois **cantonales**. A la place des anciennes lois sur les écoles normales ont été édictées des lois sur les hautes écoles pédagogiques – dans certains cas sous forme de concordat – définissant les principes du financement et du fonctionnement des institutions de formation des enseignantes et enseignants de même que les modalités de la convention d'objectifs et de l'établissement des rapports d'activité. En délivrant aux hautes écoles pédagogiques un mandat contraignant comportant quatre grandes missions, les cantons ont renforcé leur rôle dans la formation continue du corps enseignant. Cette dernière reste toutefois largement pilotée par l'administration cantonale de l'instruction publique. L'ensemble des dispositions légales mentionnées étant légitimées par les parlements ou par le peuple, elles sont donc toujours soumises aux débats politiques.

La souveraineté des cantons en matière d'éducation leur confère un rôle multiple dans la formation des enseignantes et enseignants (acteurs du pilotage, détenteurs de la responsabilité juridique et financière des institutions de formation initiale et continue, souvent aussi employeurs), qui présente une certaine complexité, tant pour eux que pour les autres acteurs. Ils assument une grande responsabilité quant à la qualité, à l'organisation et au financement de leur système scolaire d'une part, et quant à la qualité, au fonctionnement et au financement de leur haute école pédagogique d'autre part. Il est donc de l'intérêt des cantons de veiller à une formation fonctionnelle adaptée aux exigences de la pratique de l'enseignement et de «piloter» les hautes écoles pédagogiques de manière à disposer de suffisamment d'enseignantes et enseignants qualifiés qui travailleront dans l'esprit des lois sur l'école et répondront aux exigences du fonctionnement scolaire au quotidien.

Vers le milieu des années 1990, les cantons ont introduit, par le biais de la CDIP, la reconnaissance des diplômes dans toute la Suisse afin d'assurer la libre circulation des enseignantes et enseignants entre les cantons et de créer un marché de l'emploi réglementé à **l'échelle nationale**. Les règlements de reconnaissance fixent des exigences minimales concernant les objectifs de la formation, le volume des études, le volume de la formation pratique, le lien entre enseignement et recherche ainsi que la qualification des professeurs. La CDIP mène plusieurs autres projets politiques de coordination de l'éducation qui ont des répercussions sur la formation des enseignantes et enseignants, notamment HarmoS, la définition de standards de formation, la participation à des évaluations internationales (PISA), les plans d'études régionaux ou encore une politique des langues coordonnée au niveau inter-cantonal.

Ces considérations montrent bien que la formation des enseignantes et enseignants se situe au cœur même du système éducatif, ce qui lui donne une grande importance politique. Sa place, à l'intersection entre politique et pratique, en fait un instrument capital de la mise en œuvre des politiques éducatives et lui donne simultanément un rôle de pilote dans l'application concrète de ces dernières. En effet, bien des choses dépendent essentiellement des enseignantes et enseignants et donc de la formation initiale et continue qu'ils ont reçues: la réalisation des objectifs politiques, les modifications des structures scolaires et leur impact réel, ou encore l'amélioration effective de la qualité de l'éducation recherchée à travers le développement de l'école et de l'enseignement. En conséquence, la formation du corps enseignant doit non seulement respecter la législation sur les hautes écoles, mais aussi tenir compte de chacune des modifications du cadre légal de l'instruction publique, car ces dernières se répercutent directement ou indirectement sur les choix effectués et sur les prestations offertes. Avant même de compter parmi les instruments des sciences de l'éducation, elle est un puissant levier au service de la politique d'éducation et de la pratique. Les interdépendances sont évidentes.

5.2.2 Gouvernance: analyse de la coordination des actions

Comme nous l'avons expliqué au chapitre 5.1, le concept de gouvernance ne se limite pas au point de vue de ceux qui dirigent, comme c'est encore le cas du pilotage politique. Au contraire, il s'agit d'une analyse des nombreuses formes d'action collective englobant plusieurs perspectives et impliquant les acteurs les plus divers. Par gouvernance, on entend la coproduction de prestations, et donc les interactions des différents acteurs. Dans cette approche, on s'intéresse aux processus d'interaction à l'aide desquels les acteurs collectifs tributaires les uns des autres cherchent à obtenir un bien commun, dans le cas présent: de bons enseignants pour une école de qualité. Dès lors, comment faire pour qu'un bien collectif soit produit de manière à peu près cohérente par les étudiantes et étudiants, les praticiennes et praticiens formateurs, les responsables d'établissement, les commissions scolaires, les professeurs, les chercheurs, les recteurs des hautes écoles, les associations de professeurs et d'enseignants, les conseils des hautes écoles et les responsables des services cantonaux concernés, de la COHEP et de la CDIP? Telle est la question. A un stade ultérieur, et dans la perspective normative d'une bonne gouvernance, il faut en outre se demander comment améliorer (encore) la formation des enseignantes et enseignants.

Les interventions des différents groupes d'acteurs doivent être coordonnées de manière optimale tant sur le plan horizontal que vertical. Cette coordination et les différentes formes qu'elle peut adopter ont été étudiées dans le cadre de la recherche sur la gouvernance. Il en est résulté une série d'instruments d'enquête et de catégories analytiques qui servent à l'observation et à l'étude de domaines d'action collectifs tels que la formation des enseignantes et enseignants (Kussau/Brüsemeister 2007, p. 26ss). La définition des formes de coordination, de même que le concept de «régime de gouvernance» (ib. p. 41), qui constitue le point de départ de l'analyse développée ci-après, en font partie. Le régime de gouvernance se focalise sur les différentes formes de coordination d'un domaine d'action donné afin de

rendre celles-ci accessibles et compréhensibles dans leur contexte global et en tenant compte de leur évolution dans le temps et de leur influence dans la société civile et dans la politique de l'éducation. La recherche des régimes de gouvernance propres à tel ou tel domaine est considérée comme la discipline reine de l'analyse de la gouvernance (Altrichter 2010).

Nous avons repris le concept de *governance equalizer* de Uwe Schimank (2009) et l'avons adapté au régime de gouvernance de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse. Ce concept est tiré des recherches de l'Américain Burton R. Clark et a été récemment utilisé à de multiples reprises par Herbert Altrichter.

L'égaliseur de gouvernance est un outil d'analyse développé par analogie à l'égaliseur électronique audio, qui sert à diminuer ou à augmenter le volume sonore de certaines bandes de fréquences d'un son. Dans l'instrument que nous avons développé, il s'agit de montrer comment sont réglées les cinq dimensions (ou mécanismes) de la gouvernance dont le «volume» est plus ou moins important. Nous avons retenu les mécanismes suivants, dont nous estimons qu'ils influencent fortement les interactions des différents acteurs et qui donc permettent une bonne analyse de celles-ci:

- Gestion publique basée sur les ressources
- Pilotage externe par la définition d'objectifs généraux et opérationnels
- Pilotage des tâches professionnelles clés de l'enseignant (en dialogue avec le secteur de l'enseignement)
- Pilotage interne des tâches institutionnelles (niveau HEP et niveau COHEP)
- Pression de la concurrence sur le marché de la formation

L'égaliseur de gouvernance a servi à comparer et à classer par catégories l'évolution des régimes de gouvernance des systèmes universitaires de différents pays (Schimank 2007).

Nous allons dans un premier temps décrire brièvement les cinq dimensions de l'instrument et attribuer à chacune d'elles des questions qui fa-

ciliteront leur analyse. Nous évaluerons ensuite la valeur de ces dimensions à l'aide des curseurs de l'égaliseur afin d'analyser la gouvernance dans le secteur de la formation du corps enseignant en Suisse sous plusieurs perspectives.

Gestion publique basée sur les ressources

La plupart des institutions de formation des enseignantes et enseignants ont reçu un mandat de l'Etat, qui définit également leur financement. Ces institutions sont donc touchées par les contraintes budgétaires et les programmes d'économie du canton dont elles dépendent. A cela s'ajoutent les dispositions légales internationales et nationales applicables (accords de Bologne, accords bilatéraux, règlements de reconnaissance, etc.). Il s'agit ici du pilotage politique **direct** (ou pilotage conditionnel) des institutions de formation du corps enseignant à travers des dispositions juridiques et financières détaillées et des directives relatives à l'infrastructure, l'administration et l'organisation.

Questions possibles:

- L'Etat intervient-il de manière directe? Avec quel degré de détail?
- Quel est l'ampleur de la gestion opérée à travers des dispositions juridiques et financières et des directives relatives à l'administration et à l'organisation?
- Les liens entre la haute école pédagogique et l'administration cantonale sont-ils étroits?
- Existe-t-il des signes annonçant une déréglementation substantielle (enveloppe budgétaire; définition de l'offre, par ex. des filières d'études; droit du personnel)?

Pilotage externe par la définition d'objectifs généraux et opérationnels

Ces dernières années, la plupart des cantons ont délégué les compétences de pilotage des hautes écoles pédagogiques à des conseils institutionnels ou directement aux hautes écoles. Ils fixent des objectifs stratégiques. Les prescriptions de

l'Etat relatives au secteur de l'enseignement (degrés, catégories d'enseignants, plans d'études, standards de formation, etc.) ont également de l'importance pour la formation du corps enseignant, qui doit les respecter. Dans cette dimension, il s'agit donc d'un pilotage **indirect** (ou pilotage finalisé), qui laisse davantage de possibilités d'interprétation concernant la manière d'atteindre les objectifs fixés que la gestion basée sur les ressources. Le renforcement de cette forme de pilotage est l'une des caractéristiques principales de la nouvelle gestion publique (*new public management*).

Questions possibles:

- A quel point le pilotage finalisé a-t-il été développé par rapport au pilotage conditionnel? (Le pilotage intervient-il davantage sous la forme de définition d'objectifs politico-stratégiques que sous la forme de règles détaillées, c'est-à-dire de gestion basée sur les ressources?)
- Dispose-t-on, du côté du pilotage externe, des instruments adéquats pour garantir l'atteinte d'objectifs à long terme? (conseils institutionnels, conventions de prestation, accords bilatéraux, plans d'études?)
- Quel est le degré d'implication des acteurs étatiques lors de la définition des objectifs? Les négociations dénotent-elles une relation hiérarchique ou une nouvelle forme de partenariat? (König 2009)

Pilotage des tâches professionnelles clés de l'enseignant (en dialogue avec le secteur de l'enseignement)

Les enseignantes et enseignants de l'école obligatoire sont désormais formés par des professeurs de haute école (qui ne sont plus nécessairement issus de l'enseignement). Entre la logique académique et la logique du système scolaire, il y a à la fois convergence et divergence au sujet de la définition et du développement de la profession enseignante. Il est nécessaire de cerner les éléments sur lesquels les professeurs des HEP et le corps enseignant de l'école obligatoire s'accordent et ceux sur lesquels leurs points de

vue divergent. A la différence de Schimank (2009), pour qui cette troisième dimension est celle de «l'organisation académique interne», nous plaçons davantage l'accent sur les interactions entre le système académique et l'enseignement obligatoire que sur le seul pilotage interne du collège des professeurs (sans pour autant nier son importance). La dualité de cette interaction est en quelque sorte le talon d'Achille de la formation du corps enseignant. Contrairement à ce qui se passe à l'université (où le pilotage interne ne se fait pas en fonction d'une profession spécifique à laquelle se destinent les étudiants), c'est dans le cadre de cette interaction et pas seulement au sein de la communauté scientifique que se prennent les décisions concernant l'avenir de la profession enseignante.

Questions possibles:

- Quel est le degré d'influence des hautes écoles pédagogiques sur le développement de la profession enseignante dans les écoles et, inversement, quelle est l'influence du secteur de l'enseignement sur les hautes écoles pédagogiques? Comment hautes écoles et école obligatoire se conditionnent-elles réciproquement sur les aspects relatifs à la profession?
- Comment la relation entre l'orientation interne (pratique professionnelle de la communauté scientifique) et l'orientation externe (pratique professionnelle du secteur de l'enseignement) s'articule-t-elle? Y a-t-il un rapport équilibré ou unilatéral entre l'attention accordée aux exigences des scientifiques et celle accordée à la déontologie propre du secteur de l'enseignement?
- Existe-t-il une sorte d'alliance professionnelle entre les hautes écoles pédagogiques et l'école obligatoire?
- Existe-t-il des instruments servant à l'échange et à la gestion interne des questions professionnelles – à l'intérieur des hautes écoles d'une part, et en relation avec les praticiens de l'enseignement (au niveau de l'école et de la commune) et avec les politiques (au niveau cantonal et national, par ex. associations professionnelles) d'autre part?

- La question essentielle est celle-ci: dans quelle mesure les HEP tiennent-elles compte des besoins constatés sur le terrain et tirent-elles parti des impulsions qui en proviennent; dans quelle mesure y a-t-il pilotage des HEP par les praticiens de l'enseignement et, dans quelle mesure y a-t-il pilotage du secteur de l'enseignement par les hautes écoles pédagogiques?
- Quelle importance accorde-t-on dans les hautes écoles pédagogiques aux demandes émanant des enseignantes et enseignants et comment sont-elles traitées sur le plan professionnel et institutionnel dans le cadre de l'organisation collégiale interne?
- Quelle est l'influence de la profession de professeur HEP (formateur d'enseignantes et enseignants) sur la profession enseignante?

Pilotage interne des tâches institutionnelles (niveau HEP et niveau COHEP)

Il semble à la fois nécessaire et délicat de disposer d'une direction forte des institutions de formation des enseignantes et enseignants pour toute une série de raisons: les attentes que suscite la nouvelle gestion publique, la pression du marché de l'enseignement supérieur, de multiples directives politiques, les traditionnelles revendications à l'indépendance du collège professoral et les exigences contradictoires de la société. C'est la capacité des différentes hautes écoles pédagogiques à agir de manière proactive en tant qu'organisme collectif qui est en jeu ici (établissement d'un profil, coopérations, etc.). Les directions y sont-elles préparées? Mais il y va également de leur capacité à assurer, en tant que réseau national, un pilotage interne cohérent de leurs propres affaires (actions communes, recommandations ou directives élaborées ensemble, etc.)

Questions possibles:

- Les hautes écoles ont-elles à un haut degré une culture de la direction (recteurs, personnalités dirigeantes)?
- Dans quelle mesure la direction de l'école a-t-elle le pouvoir de s'imposer (hiérarchie hori-

zontale/verticale) – sur le plan interne et à l'extérieur?

- A quel point les HEP se coordonnent-elles pour avoir une position commune forte vis-à-vis de l'extérieur?

Pression de la concurrence sur le marché de la formation

Depuis que la formation des enseignantes et enseignants a lieu au niveau des hautes écoles et que la libre circulation étudiante est assurée par les règlements de reconnaissance et par l'accord intercantonal sur les hautes écoles spécialisées, les offres des institutions sont en concurrence sur le plan national. La concurrence consiste essentiellement à attirer à soi les étudiantes et étudiants, et les moyens financiers attribués au prorata de leur nombre, mais aussi à obtenir d'autres sources de financement dans le domaine de la recherche et du développement. La position respective des institutions sur le marché de la formation est déterminée par les différences quant au profil des enseignantes et enseignants formés et par la réputation et la qualité de chacune. Toutefois, des intérêts politiques régionaux se superposent à ces critères, causant une distorsion de la concurrence, et constituent un obstacle aux améliorations structurelles nécessaires au niveau des offres et des prestataires.

Questions possibles:

- Quelle est l'importance de la concurrence (entre HEP, entre HEP et universités, pour attirer les étudiantes et étudiants, d'autres sources de financement, etc.)?
- Existe-t-il des moyens et des instruments pour faire face à cette pression de la concurrence (marketing, incitations à la performance, conditions de sélection, etc.)?

5.3 La «tertiarisation» – une transformation du modèle de coordination lors du passage de la formation au degré haute école

Les descriptions qui suivent placent au centre les différentes institutions de formation des enseignantes et enseignants en adoptant, à dessein, un niveau d'abstraction relativement élevé. Le discours concerne parfois certaines parties de ces institutions (par ex. le collège des professeurs) ou, dans d'autres cas, parle d'elles en tant qu'acteur collectif (par ex. la COHEP). Bons princes par nécessité, nous fermerons toutefois les yeux sur la diversité des quatorze hautes écoles pédagogiques et trois universités qui forment aujourd'hui des enseignantes et enseignants (sans compter les formations du domaine de la pédagogie spécialisée). Il y a en effet des différences considérables d'un canton à l'autre non seulement en ce qui concerne le contenu des formations, mais aussi sur le plan des conditions et de la pratique de pilotage.

Dans le but de visualiser les effets de la tertiarisation, nous avons procédé à l'analyse de la situation des institutions de formation des enseignantes et enseignants dans les années 2000, 2010 et 2020. Pour montrer les modifications qui sont intervenues, nous utilisons les curseurs de l'égaliseur de gouvernance. Nous illustrons tout d'abord le grand changement intervenu entre 2000 et 2010, années de l'évolution des institutions en hautes écoles (voir illustrations 3 et 4). Les prévisions pour 2020 sont présentées au chapitre 5.4 où, en plus de la comparaison diachronique, elles sont mises en relation avec les acteurs du pilotage auxquels nous accorderons notre attention lors de la conférence: les institutions de formation d'enseignantes et enseignants, les praticiens et les politiciens. Ces comparaisons mettent en évidence les lignes de conflit, les antagonismes, les déphasages ainsi que les aspects non problématiques (chapitre 5.5).

L'égaliseur de gouvernance ne doit toutefois pas donner l'impression que les structures qu'il sert à analyser peuvent être modulées savamment à l'aide des cinq curseurs pour parvenir à un équi-

libre optimal, comme s'il s'agissait d'un système mécanique. Nous en sommes effectivement loin. L'égaliseur sert à la visualisation de mécanismes difficiles à cerner autrement.

5.3.1 La gouvernance en 2000 – Formation rattachée en majorité au secondaire II

Gestion publique basée sur les ressources

Il y a dix ans, beaucoup de choses étaient réglées par des dispositions légales et des directives des pouvoirs publics. Les budgets des écoles normales relevaient de la responsabilité des administrations cantonales de l'instruction publique et, puisque ces écoles normales faisaient partie du degré secondaire II, elles n'avaient pratiquement aucune autonomie. Il n'existait pas de stratégies spécifiques pour ces établissements. Les aspects opérationnels étaient pilotés de manière centralisée et jusque dans les détails, et il n'était pas possible aux écoles d'engager du personnel sous leur seule responsabilité. Les écoles normales étaient des organes d'exécution qui devaient remplir les objectifs qu'on leur avait assignés et de la manière qui leur était indiquée.

Le mandat de l'Etat portait presque exclusivement sur la formation.

Pilotage externe par la définition d'objectifs généraux et opérationnels

Il n'existait pratiquement pas d'objectifs négociés entre les écoles normales et les instances dont elles dépendaient (ou les représentants de ces dernières). Les institutions devaient simplement respecter les règlements cantonaux – programmes de formation, règlements des études et règlements d'examens détaillés – et ne disposaient pratiquement pas de marge de manœuvre pour développer leur spécificité et se profiler. Les commissions de surveillance des écoles normales n'avaient pas un rôle stratégique, mais étaient des organes composés en grande partie de non-spécialistes choisis en fonction des points

de vues (politiques) qu'ils représentaient. Les institutions n'avaient en conséquence pas non plus d'obligation systématique de rendre compte de l'atteinte des objectifs.

Pilotage des tâches professionnelles clés de l'enseignant (en dialogue avec le secteur de l'enseignement)

Le passage entre l'école normale et l'école était sans obstacle et, pourtant, les contacts professionnels étaient moins intensifs que ce que pouvait laisser supposer le lien personnel du diplômé à «son» école normale. C'était, entre autres raisons, dû au fait que ces écoles s'occupaient le plus souvent exclusivement de la formation initiale, tandis que la formation continue était confiée à d'autres institutions cantonales. Certains travaillaient à la fois en tant que formateurs à l'école normale et en tant qu'enseignants dans une école publique. Si les formateurs de l'école normale et les enseignants des écoles publiques avaient pratiquement la même conception du rôle de l'enseignant, cela était dû au programme de formation, qui comprenait une certaine part d'apprentissage par imitation d'après recette et qui supposait une relation de respect collégial entre le «maître» et «l'élève» (au début des années 1970, le bâtiment de l'école normale de Zurich a été construit sur le modèle architectural d'une école publique). Les écoles normales accordaient intrinsèquement une grande importance à la pratique, quand bien même la partie pratique de la formation eût été réduite à la portion congrue; les aspects théoriques étaient souvent dispensés ex cathedra et sans lien avec la pratique.

Pilotage interne des tâches institutionnelles

Les directeurs des écoles normales étaient fréquemment des personnages charismatiques, de véritables patrons qui incarnaient le pouvoir des autorités et de leur établissement autant que celui de la profession enseignante (il n'était pas rare qu'ils soient politiquement actifs en tant que membre du parlement cantonal ou d'un conseil

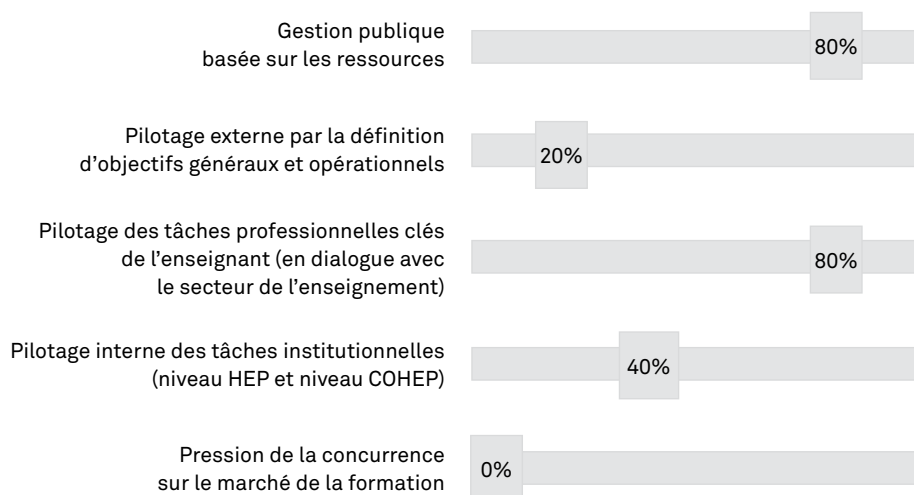


Illustration 3 | La gouvernance en l'an 2000 (schéma)

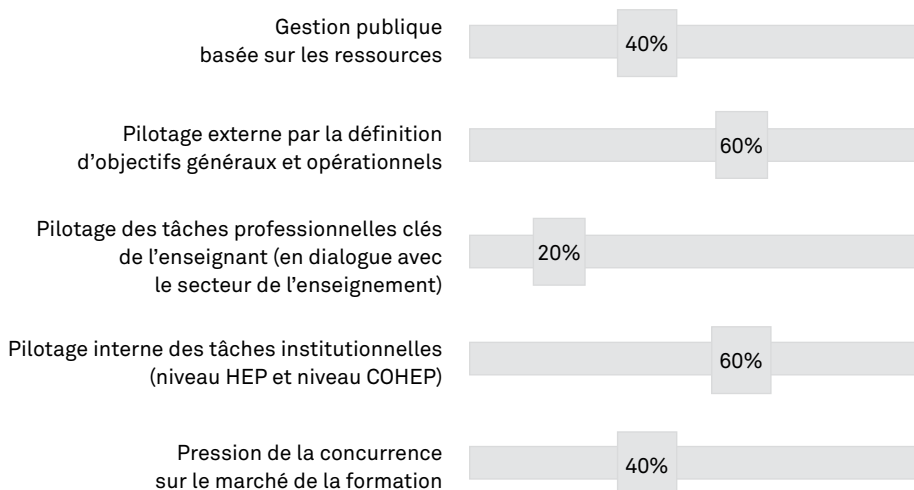


Illustration 4 | La gouvernance aujourd'hui (schéma ne tenant pas compte des différences entre les cantons)

cantonal de l'éducation). Dans l'organisation, la hiérarchie était peu formelle: malgré cela, la participation des formateurs normaliens au développement des institutions était souvent faible. Dans ce contexte d'avant la tendance à la nouvelle gestion publique, une direction orientée vers l'action n'était ni requise ni nécessaire.

Pour les aspects interinstitutionnels, il y avait la Conférence suisse des directeurs des écoles normales; elle accordait toutefois davantage d'importance à l'entretien du réseau des institutions qu'à la coordination ou la promotion des intérêts

professionnels ou à la poursuite d'objectifs stratégiques relatifs à la formation (des enseignantes et enseignants).

Pression de la concurrence sur le marché de la formation

Il n'y avait pas de marché proprement dit, car, en règle générale, le libre choix de l'école normale n'existait pas: il n'était même pas rare qu'à l'intérieur du canton les étudiantes et étudiants des différentes écoles normales soient répartis

en fonction de leur domicile. Les institutions formaient le plus souvent au niveau microrégional des enseignantes et enseignants pour leur propre canton. La reconnaissance des diplômes n'était pas réglementée à l'échelle suisse, et la formation n'avait donc pas d'exigences minimales à respecter; le financement intercantonal ou interrégional des filières d'études n'était pas non plus réglementé à la façon de l'actuel accord intercantonal sur les hautes écoles spécialisées (accord de libre circulation).

5.3.2 La gouvernance en 2010 – Formation en haute école partout en Suisse

Gestion publique basée sur les ressources

Les régimes de gouvernance diffèrent fortement d'un canton à l'autre, notamment en fonction de la distance plus ou moins grande à l'administration, distance qui détermine le degré d'autonomie opérationnelle des hautes écoles pédagogiques. La tertiarisation est formellement en place (là aussi avec de grandes différences entre les cantons). Les règlements de reconnaissance qui s'appliquent à toute la Suisse font également partie de la gestion basée sur les ressources.

Pilotage externe par la définition d'objectifs généraux et opérationnels

Les observations faites au sujet de la gestion publique basée sur les ressources sont naturellement aussi valables ici: les conditions générales s'appliquant aux hautes écoles pédagogiques diffèrent selon les cantons. Pour certaines institutions, une gestion cantonale forte sur la base des ressources empêche pratiquement tout pilotage externe par la définition d'objectifs stratégiques. Et même lorsqu'il existe des instruments modernes de pilotage externe (conseil de la haute école, enveloppe budgétaire, négociation des objectifs), cela ne signifie pas pour autant que le niveau d'indépendance soit plus élevé. En effet, dans certains cas, les conseils ne disposent pratiquement d'aucune compétence décision-

nelle. Le degré de pilotage externe, qui laisse une grande marge de manœuvre au pilotage interne, semble dépendre de la taille de l'institution et de l'influence potentielle de l'environnement académique (présence d'universités ou de hautes écoles à proximité, tradition de formation au niveau tertiaire dans le canton).

Pilotage des tâches professionnelles clés de l'enseignant

(en dialogue avec le secteur de l'enseignement)

Il existe au sein des institutions une forte culture du débat, en particulier sur les questions professionnelles.

La place accordée aux problèmes et besoins que les enseignantes et enseignants rencontrent dans la pratique est relativement restreinte. Les praticiennes et praticiens formateurs sont sélectionnés, évalués et formés. Ils ont notamment une fonction médiatrice entre le secteur de l'enseignement et la HEP. L'apprentissage par la réflexion sur des bases scientifiques a remplacé l'apprentissage par imitation; la formation fait le lien entre théorie et pratique. Le département Recherche des HEP n'aborde encore que peu les problématiques issues de la pratique, de l'école et de l'enseignement et ne suscite donc que ponctuellement l'intérêt des enseignantes et enseignants des écoles.

Pilotage interne des tâches institutionnelles (niveau HEP et niveau COHEP)

L'organisation des institutions et celle de leur direction sont devenues plus formelles, plus différenciées et plus hiérarchisées. La répartition des tâches et des fonctions se fait au sein d'une hiérarchie relativement horizontale.

Sur le plan interinstitutionnel, la COHEP a empoigné efficacement des problématiques relatives à la coordination interne de la formation des enseignantes et enseignants au niveau national. Toutefois, les organes responsables cantonaux, pressés d'agir en raison des évolutions en cours

dans le système éducatif, ont tendance à réduire à néant ces efforts de pilotage interne.

Pression de la concurrence sur le marché de la formation

La reconnaissance nationale des diplômes (grâce à ses exigences) a ouvert le marché de l'emploi à l'échelle de la Suisse. La concurrence à laquelle se livrent les institutions de formation pour attirer les meilleurs bacheliers et bacheliers est aussi confrontée aux autres domaines d'études. On constate aujourd'hui que les étudiantes et étudiants se déplacent effectivement d'un canton à l'autre au niveau régional, même si cette migration est plutôt de faible importance. L'accord intercantonal sur les hautes écoles spécialisées facilite cette mobilité.

5.4 Evolution future de la gouvernance du point de vue des institutions de formation des enseignantes et enseignants, des praticiens et des politiciens

Prévisions pour 2020? Tant d'événements se sont succédés depuis l'an 2000 qu'émettre des prévisions pour une nouvelle décennie relève quelque peu de la spéculation. Nous avons par conséquent élaboré deux projections différentes: une version «économique», appelée ainsi parce qu'elle se contente de poursuivre les tendances qui se sont dessinées entre 2000 et 2010 (voir aussi illustration 5), et une version «de luxe», qui porte ce qualificatif parce qu'elle part de ce qui est souhaitable pour chacun des acteurs principaux du pilotage. Les sections suivantes tentent d'esquisser la gouvernance en 2020 vue par les institutions de formation des enseignantes et enseignants (chapitre 5.4.1), par les praticiens (chapitre 5.4.2) et par les cantons (chapitre 5.4.3). Ces esquisses ne sont ni des vœux pieux ni le résultat d'une approche probabiliste sceptique: les curseurs indiquent les valeurs souhaitables aux yeux desdits acteurs et qui paraissent réalisables aujourd'hui.

5.4.1 La gouvernance en 2020 – Point de vue des institutions

Gestion publique basée sur les ressources

L'Etat se limitera essentiellement à définir les objectifs et à en vérifier la réalisation (et ce, également dans les hautes écoles pédagogiques qui ne disposent encore ni d'une enveloppe budgétaire, ni d'une gestion autonome de leurs ressources humaines). Etant donné que la profession enseignante est réglementée par l'Etat et que ce dernier recrute une partie notable de son personnel à la faveur de la formation des enseignantes et enseignants, la gestion publique basée sur les ressources restera plus marquée dans les HEP que dans les universités (par ex. pour autoriser et financer les filières d'études). On peut toutefois supposer que la standardisation et la consolidation intervenues dans les processus de planification et d'évaluation d'une part, et l'implantation d'offres de formation continue et de services d'autre part, auront légèrement réduit cette forme de gestion par rapport à 2010.

Pilotage externe par la définition d'objectifs généraux et opérationnels

En tant qu'institutions dépendant de l'Etat, à qui elles doivent rendre des comptes, les hautes écoles pédagogiques ont une préférence pour un pilotage externe par la définition d'objectifs généraux et opérationnels, pour autant que ces derniers ne soient pas couplés à des instructions sur la manière de les réaliser (pilotage finalisé plutôt que conditionnel). Si ce pilotage externe devait se faire par l'intermédiaire d'un conseil de la haute école, il faudra veiller, au moment de définir la composition de ce dernier, à ce que les compétences des membres correspondent aux compétences décisionnelles du conseil. Un pilotage externe renforcé sera donc corrélé à une augmentation souhaitable du pilotage finalisé, qui est le fruit de coopérations et de mises en réseaux d'abord nationales, puis internationales.

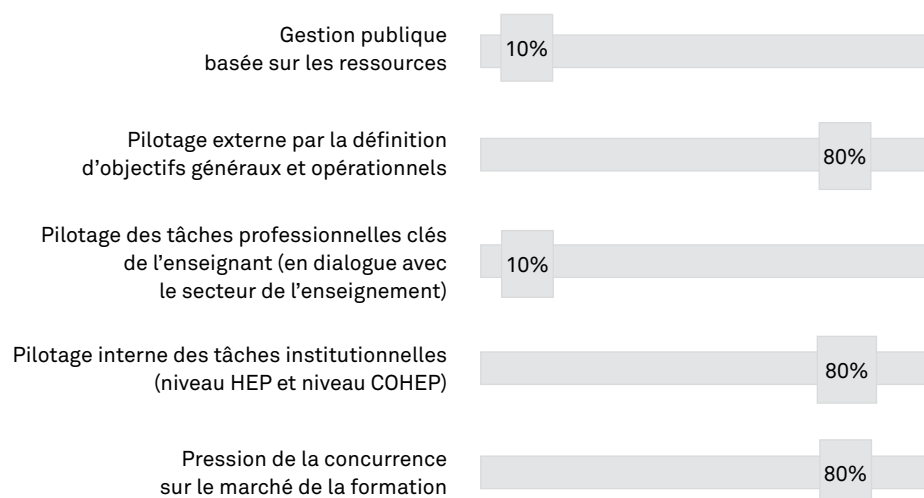


Illustration 5 | La gouvernance en 2020, expérience de pensée sur la poursuite des tendances depuis 2010 (extrapolation)

Pilotage des tâches professionnelles clés de l'enseignant (en dialogue avec le secteur de l'enseignement)

L'autonomie collégiale viendra renforcer l'organisation académique interne de la communauté scientifique des formateurs d'enseignants (contrairement à ce que pense Schimank, pour qui le curseur doit être placé plus bas selon la nouvelle gestion publique). Les instruments d'une autonomie collégiale accrue pourront prendre soit la forme de revues par les pairs développées par les collèges de professeurs et les chercheurs des HEP, soit la pratique consciente d'une «culture des tâches» (à la différence d'une culture du pouvoir, des rôles ou des personnes).

Un changement urgent des dix années à venir consistera à créer des alliances, avec ancrage institutionnel, entre hautes écoles pédagogiques et représentants du secteur de l'enseignement. Les enseignantes et enseignants devront être convaincus que les hautes écoles pédagogiques prennent fait et cause pour eux. Il faudra également, lors de l'engagement des professeurs, davantage prendre en compte la double qualification associant une formation pour le degré cible et une formation académique et scientifique. Enfin, une nouvelle catégorie de collaborateurs est appelée à intervenir pour approfondir les interactions entre le secteur de l'enseignement et

les hautes écoles pédagogiques: celle de «professeurs en interaction entre science et pratique de l'enseignement».

Les hautes écoles pédagogiques ont devant elles la tâche de faire comprendre à leurs étudiantes et étudiants l'importance de la culture scientifique (*scientific literacy*) pour la pratique. Elle est essentielle car, à l'image d'autres grandes institutions, l'école a grandement perdu de sa légitimité sociale et parce que le pluralisme des valeurs s'exprime dans l'éducation et la formation probablement plus que dans tout autre domaine. Par conséquent, la formation initiale et continue devra préparer systématiquement les enseignantes et enseignants à justifier à l'aide d'arguments plausibles et rationnels ce qu'ils font ou ne font pas vis-à-vis de groupes d'interlocuteurs de plus en plus critiques (politiciens, parents, autorités scolaires, services scolaires, élèves). Elle devra donc absolument leur transmettre une éthique, un savoir et une méthodologie scientifiques.

Pilotage interne des tâches institutionnelles (niveau HEP et niveau COHEP)

Les hautes écoles pédagogiques devront s'organiser de manière, d'une part, à avoir des processus décisionnels efficaces et transparents et, d'autre part, à utiliser le mieux possible le potentiel de

motivation et de performance de leur personnel. Les unités organisationnelles devront donc disposer, dans tout ce qui touche à leurs prestations, de suffisamment d'autonomie pour utiliser leurs ressources de façon optimale et réaliser des innovations et des développements. De son côté, la direction devra être suffisamment forte pour être crédible dans sa revendication d'autonomie (partielle). Au niveau interne, elle privilégiera le «pouvoir de la compétence» au «pouvoir de la position» et elle cultivera une «culture des tâches» axée sur le travail en équipe, en évitant toute barrière hiérarchique susceptible de nuire à la résolution optimale des problèmes. C'est un processus déjà engagé dans de nombreuses HEP et qu'il faudra résolument poursuivre. Dans ce contexte, la «tertiarisation interne» des hautes écoles pédagogiques est également une question de culture.

Pression de la concurrence sur le marché de la formation

L'évolution démographique et la politique des hautes écoles qui se dessine pour les prochaines années engendreront un renforcement de la concurrence entre les institutions pour attirer les étudiantes et étudiants, obtenir des financements (y compris des ressources tierces pour la recherche) et être renommées. La concurrence jouera en principe un rôle positif sur la diversité et la recherche de la qualité; les évaluations du degré de réalisation des mandats de prestations gagneront en importance. A l'avenir, les hautes écoles pédagogiques devront se démarquer encore plus nettement les unes par rapport aux autres, ce qui les conduira peut-être même à réduire leur nombre à quelques grandes hautes écoles pédagogiques – à condition que l'accréditation institutionnelle fonctionne.

5.4.2 La gouvernance en 2020 – Point de vue des praticiens

Les praticiens de l'enseignement, ce sont d'une part l'école communale clairement localisable, le lieu où se structurent et se réalisent concrètement les processus d'enseignement scolaire

au sein d'un établissement doté d'une direction et assumé, piloté et structuré par l'ensemble des acteurs. Mais ce sont aussi, d'autre part, des groupes d'intérêts très différents: les autorités scolaires communales, les responsables d'établissement et les enseignantes et enseignants du lieu en question, les élèves et leurs parents. Par la suite, nous nous intéresserons en priorité au point de vue des autorités scolaires et des responsables d'établissement (qui ont compétence pour engager et diriger le personnel enseignant) et à celui des enseignantes et enseignants (qui ont compétence pour enseigner). Les attentes de parents, qui représentent leurs enfants, sont incluses dans le point de vue des autorités scolaires, qui les représentent sur le plan politique.

Gestion publique basée sur les ressources

Les responsables communaux du recrutement et des ressources humaines ont une préférence pour que l'Etat garde un rôle éminent dans la formation des enseignantes et enseignants et qu'il en réglemente en grande partie les conditions générales. Autant que faire se peut, cette réglementation devra assurer l'uniformité (à des fins de comparabilité), la simplicité et la flexibilité (à des fins d'employabilité et de libre circulation), notamment en ce qui concerne les catégories, les filières d'études, les diplômes et les autorisations à enseigner. Du côté des praticiens de l'enseignement, on craint que pousser plus loin la déréglementation des conditions fixées par l'Etat n'incite les HEP à privilégier la diversité, voire la croissance sauvage d'offres et de diplômes – sous la pression de la concurrence et aux dépens d'une politique du personnel applicable au niveau local. Si les enseignantes et enseignants partagent ce point de vue lorsqu'il s'agit de leur employabilité, ils le relativisent probablement pour tout ce qui touche à l'orientation de leurs études (choix des disciplines à enseigner) et suggère une dépendance trop étroite des hautes écoles pédagogiques à l'égard des exigences des cantons en termes de disciplines et de moyens d'enseignement.

S'agissant de la recherche et de la formation continue, les praticiens de l'enseignement consi-

dèrent que l'Etat ne doit émettre des dispositions contraignantes que s'il s'avère que les sujets pratiques utiles aux écoles et au secteur de l'enseignement ne sont pas suffisamment traités (recherche consacrée au secteur de l'enseignement). A ce jour, l'expérience des hautes écoles pédagogiques est encore trop maigre pour qu'on puisse remettre en question leur compétence en la matière. Mais dans le doute, ils pencheraient plutôt en faveur d'une accentuation des impulsions politiques.

Pilotage externe par la définition d'objectifs généraux et opérationnels

Les professionnels du secteur de l'enseignement (autorités scolaires / responsables d'établissement) aimeraient des hautes écoles pédagogiques bien implantées et reliées non seulement au paysage scolaire suisse, mais aussi au contexte national et international de l'enseignement supérieur. Pour ceux d'entre eux qui ne pratiquent pas l'enseignement (autorités scolaires), c'est par la force des choses l'appartenance au réseau des praticiens de l'enseignement qui aura la priorité, la typologie institutionnelle leur étant plutôt indifférente; du moment que l'ancrage local fonctionne, l'intégration scientifique des hautes écoles pédagogiques n'intéresse pas vraiment le niveau communal; en cas de dysfonctionnement, il préférera une gouvernance externe par le biais d'un pilotage conditionnel plutôt qu'un pilotage finalisé.

Pilotage des tâches professionnelles clés de l'enseignant (en dialogue avec le secteur de l'enseignement)

Tant les autorités scolaires et les responsables d'établissement que les enseignantes et enseignants ne voient que peu d'intérêt à ce que le pilotage interne de la profession enseignante relève d'une communauté scientifique de formateurs d'enseignants, puisqu'il risque de perdre de vue ce qui le plus important à leurs yeux: l'école et l'enseignement; en un mot comme en cent, il risque de se couper de la réalité. Si les HEP arrivent

à prouver que leur scientificité ne s'exerce pas au détriment de la pratique, mais qu'elle lui est bénéfique, alors il devrait lui être relativement indifférent qu'elles jouissent d'une autonomie académique plus ou moins grande. Aujourd'hui, un certain malaise semble planer sur cette relation: on voudrait, maintenant et à court terme, resserrer les liens avec le secteur de l'enseignement, ce qui inclut une participation active des acteurs de la pratique par les canaux du pilotage politique externe (conseil de l'institution, influence des associations, ressources allouées par le canton). Là aussi, si l'on parvient à valoriser et à consolider ces prochaines années les alliances entre hautes écoles pédagogiques, profession enseignante et autorités scolaires locales sur le plan institutionnel (ce qui n'est pas fréquent pour l'instant), l'autonomie académique aura toutes les chances d'apparaître comme une solution, et même une solution souhaitable. Le pilotage des hautes écoles par elles-mêmes est toutefois encore souvent perçu comme la cause des divers problèmes de mise en relation de la théorie et de la pratique dans la formation, raison pour laquelle on estime actuellement qu'il faudrait le réduire.

Pilotage interne des tâches institutionnelles (niveau HEP et niveau COHEP)

Les acteurs de la pratique de l'enseignement attendent des HEP une organisation horizontale qui leur permette de faire valoir d'égal à égal leurs exigences et leurs problématiques pratiques. Si l'organisation interne ne les intéresse que modérément, leur intérêt va plutôt à la qualité des offres, qu'ils mesurent à l'aune de critères tels que la praticabilité ou l'employabilité. Les hautes écoles pédagogiques sont à leurs yeux essentiellement des prestataires de services et des partenaires. La création d'une nouvelle catégorie de collaborateurs et collaboratrices affectés à l'interface entre haute école – scolarité obligatoire pourrait se révéler intéressante – à moins qu'elle ne se transforme en alibi. La personnification de certains services facilite en effet la communication et la prise de contact, mais ne dépend pas forcément du charisme et de l'autorité des directeurs ou directrices. La proximité géographique

et la flexibilité de la collaboration semblent bien plus importantes.

Pression de la concurrence sur le marché de la formation

Si la concurrence implique le maintien ou l'amélioration de la qualité des offres, les praticiens plaideront en faveur de la concurrence au sein des hautes écoles pédagogiques. En revanche, ils ne seront pas favorables à une concurrence qui renforce la tendance des hautes écoles à se centrer sur elles-mêmes et à négliger le secteur de l'enseignement et la dimension pratique. Pousser plus loin la déréglementation des hautes écoles pédagogiques n'a de sens que dans le contexte d'une déréglementation générale des écoles communales: avec un marché libéralisé, les autorités locales et les responsables d'établissement scolaire auraient plus de liberté pour recruter et engager des enseignantes et enseignants. Mais on en sera (encore) bien loin en 2020. Les praticiens s'intéressent avant tout à l'employabilité des enseignantes et enseignants. Par conséquent, si la dimension nationale de leur formation mène à ce que les enseignantes et enseignants puissent être engagés partout en toute flexibilité, indépendamment du lieu où ils ont fait leurs études, et que cela semble être le signe d'un bon fonctionnement du marché, alors l'intérêt pour la concurrence va encore se renforcer.

5.4.3 La gouvernance en 2020 – Point de vue des politiciens

Sur la base des décisions politiques prises jusqu'à présent et en se référant aux axes de développement et aux objectifs présents, le scénario d'ici 2020 pourrait être tel que celui décrit ci-dessous.

Gestion publique basée sur les ressources

Une tendance se dessine à passer d'une gestion publique basée sur les ressources à la définition d'objectifs généraux et opérationnels, ce qui aboutira à réduire les différences cantonales

quant au degré d'autonomie et à son interprétation sur le plan financier et organisationnel. Les modèles intégrant l'administration, les finances et les ressources humaines aux administrations cantonales auront cédé le pas aux modèles préconisant une plus grande autonomie des hautes écoles pédagogiques. Mais vu l'orientation spécifique des HEP sur l'école publique, la gestion politique basée sur les ressources restera peut-être plus marquée que pour les autres types de haute école.

La reconnaissance des diplômes d'enseignement à l'échelon suisse conservera elle aussi un rôle central, garant des conditions d'un marché national de l'emploi pour les enseignantes et enseignants ainsi que des critères de reconnaissance applicables aux diplômes étrangers. Les exigences minimales de cette reconnaissance porteront toujours par exemple sur les objectifs de formation, le volume des études, le volume de la formation pratique, les titres professionnels et les titres académiques correspondants.

Pilotage externe par la définition d'objectifs généraux et opérationnels

Les bases légales cantonales (lois régissant l'école et le personnel enseignant) de même que les autres directives politiques (cahiers des charges des enseignantes et enseignants, fonctionnement des écoles de la scolarité obligatoire, compétences des responsables d'établissement scolaire, catégories de diplômes) continueront à définir des exigences vis-à-vis de la formation des enseignantes et enseignants; dans un système de «définition des objectifs généraux et opérationnels», elles auront un impact en terme de pilotage des contrats de prestation passés entre les autorités politiques et les hautes écoles pédagogiques.

Les conseils des hautes écoles (et leurs membres) resserreront l'ancrage des hautes écoles pédagogiques dans la société (civile) et par là même la légitimation politique de leurs stratégies. De plus, ils renforceront l'interaction entre le secteur de l'enseignement et les hautes écoles pédagogiques. L'autonomie financière et organisationnelle

des HEP restera cependant variable d'un canton à l'autre. Toutefois, dans les cantons où, sur les plans administratif et organisationnel, la formation des enseignantes et enseignants fait encore partie intégrante de l'administration, la tendance devrait aller vers une augmentation de l'autonomie financière et opérationnelle, associée à la définition d'objectifs et à une plus grande obligation de rendre des comptes.

Dans le cadre des nouveaux modèles de pilotage et dans le sillage de l'introduction des plans d'études propres aux régions linguistiques, la coordination suprarégionale des hautes écoles par le biais de la conférence des recteurs prendra une importance croissante sur les questions curriculaires, stratégiques et opérationnelles (COHEP). Cette coordination interne rendra une partie des dispositions cantonales superflue.

Pilotage des tâches professionnelles clés de l'enseignant

(en dialogue avec le secteur de l'enseignement)

L'interaction entre hautes écoles pédagogiques et praticiens de l'enseignement fonctionnera bien; les rôles auront été bien définis. Les hautes écoles pédagogiques incarneront leur mandat politique, qui est de proposer une formation professionnelle au niveau haute école pour le secteur de l'enseignement, et trouveront ce faisant des solutions et des moyens pour rendre compatibles les exigences scientifiques et politiques. Elles seront désormais bien acceptées par le secteur de l'enseignement en tant qu'institutions de formation et seront perçues par le corps enseignant comme «leur» haute école. Le secteur de l'enseignement aura reconnu la valeur d'une formation sur des bases scientifiques et de la recherche qui lui est consacrée par les hautes écoles pédagogiques et en aura fait l'expérience.

Fondamentalement, les praticiens, les hautes écoles pédagogiques, les associations professionnelles, le monde politique et l'administration comprendront et vivront le développement scolaire et professionnel comme une tâche commune. Les objectifs et les programmes de développement

seront étayés par des études scientifiques, légitimés sur le plan politique et en cohérence avec les conditions générales dictées par la réalité et avec les besoins concrets de la pratique scolaire. Leur conception et leur réalisation prendront en compte les intérêts des associations professionnelles et les expériences des enseignantes et enseignants.

Par des projets ciblés ou des mandats délivrés aux HEP, les cantons favoriseront les échanges entre les hautes écoles pédagogiques et le secteur de l'enseignement.

Pilotage interne des tâches institutionnelles (niveau HEP et niveau COHEP)

La clarté des structures internes de direction des hautes écoles pédagogiques est une question qui intéresse tout particulièrement les administrations. Elles ont besoin d'interlocuteurs précis pour la mise en œuvre des décisions politiques.

La collaboration entre la COHEP et la CDIP aura fait ses preuves et contribuera à renforcer dans toute la Suisse la formation nationale des enseignantes et enseignants; ses effets se feront sentir aussi bien en Suisse qu'à l'étranger. Lors de la fusion des conférences rectores des universités, des hautes écoles spécialisées et des hautes écoles pédagogiques en vertu de la LAHE (loi sur l'aide aux hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles), la COHEP aura adopté la forme d'une chambre de la Conférence des recteurs des hautes écoles suisses. Sous cette nouvelle forme, la Chambre des HEP continuera à s'occuper des questions spécifiques relevant de la formation des enseignantes et enseignants. La proximité des autres conférences rectores démontrera l'intégration réussie des HEP dans le domaine de l'enseignement supérieur et facilitera la coopération entre les divers types de hautes écoles, notamment avec les universités. La mise en place des structures externes et internes d'un type de haute école à part entière aura été achevée; les hautes écoles pédagogiques utiliseront les ressources dégagées pour renforcer la prise en compte des besoins des praticiens

et du secteur de l'enseignement. Les hautes écoles pédagogiques seront l'ambassadeur de la profession pédagogique au niveau national.

Pression de la concurrence sur le marché de la formation

La concurrence entre les institutions se jouera avant tout sur le terrain de la qualité; elle maintiendra la vitalité du pouvoir d'innovation des hautes écoles pédagogiques au-delà de leur phase de constitution. Dans le domaine de la formation continue, la concurrence aura un impact financier, en plus des effets sur la qualité et sur l'innovation.

Pour les cantons, les hautes écoles pédagogiques ont de l'importance en matière de politique régionale. Elles pourvoient au marché de l'emploi de droit public dans l'enseignement conformément à la demande cantonale ou intercantonale (pour la situation actuelle, voir le graphique 182 dans le rapport 2010 sur l'éducation en Suisse). Dans ce contexte et vu la réglementation cantonale et régionale du système éducatif dans laquelle la formation des enseignantes et enseignants s'inscrit, sa «libéralisation» atteint ses limites. En 2020 aussi, le pilotage par le biais de la concurrence sera en antagonisme avec le pilotage politique.

La mobilité estudiantine et la libre circulation des enseignantes et enseignants sur le marché suisse de l'emploi seront étayées par l'accord de libre circulation (avec compensation intercantonale des charges) ainsi que par des diplômes d'enseignement reconnus sur l'ensemble du territoire national et par des solutions astucieuses pour gérer et harmoniser les différentes catégories de diplômes.

5.5 Conclusions: conflits, antagonismes, déphasages

Dans les chapitres précédents, la pluridimensionnalité du pilotage a été visualisée à l'aide d'un égaliseur dont les curseurs indiquent l'ampleur proportionnelle des différents mécanismes.

Cet instrument permet également de schématiser les changements intervenus en matière de pilotage durant la tertiarisation. On peut décrire ces changements comme un «déplacement» ou un «transfert» du pilotage le long de différentes formes et méthodes de coordination. Car la typologie des nouvelles institutions de formation des enseignantes et enseignants exige de nouvelles formes de coordination entre les acteurs ou entre les «systèmes»; la coordination entre les acteurs se transforme.

La suite du texte présente deux comparaisons entre les estimations ou graphiques produits au chapitre 5.4, l'une longitudinale, couvrant la période 2000–2020 (voir aussi illustration 6), l'autre entre trois perspectives différemment impliquées dans la formation des enseignantes et enseignants à l'an 2020 (voir aussi illustration 7). Nous utiliserons les conclusions de ces comparaisons pour identifier et commenter brièvement différents développements et constats plus ou moins problématiques. Ces derniers seront repris plus en détail dans cinq thèses résumant les thématiques reconnues comme prioritaires, qui serviront de point de départ aux discussions de la conférence (chapitre 3, thèses 5 à 9).

5.5.1 Comparaison diachronique: la gouvernance en 2000 – 2010 – 2020

Tendances observables:

- La **gestion basée sur les ressources**, directe et détaillée par l'Etat régresse, tandis que les formes de **pilotage externe** indirect et à distance par la définition d'objectifs généraux et opérationnels gagnent en importance.
- La tendance à adopter ce genre de formes de pilotage qui correspondent aux paradigmes de la nouvelle gestion publique semble assez marquée aujourd'hui par rapport au passé, mais est encore très floue quant à la situation actuelle (et aux grandes différences d'un canton à l'autre). Elle ne va pas se poursuivre automatiquement; au contraire, elle dépendra de la volonté politique et des impulsions données dans ce sens (cf. chapitre 5.5.2).

- Le **pilotage des tâches professionnelles clés de l'enseignant**, défini comme l'une des fonctions directives et prospectives essentielles des hautes écoles vis-à-vis des personnes dont elles doivent assurer la formation initiale et continue, est extrêmement précarisé. C'est la seule dimension du pilotage qui présente une tendance négative préoccupante.
- Les possibilités des **institutions de se piloter elles-mêmes** augmentent proportionnellement et parallèlement à l'évolution du domaine du pilotage externe. On peut se demander si cette tendance, qui peut être rattachée à telle ou telle haute école pédagogique, touche aussi les HEP en tant qu'acteur collectif (COHEP); car plus les différentes institutions sont autonomes et hétérogènes, plus il leur est difficile, comme le montre l'expérience, de se coordonner.
- La **pression de la concurrence** est en augmentation. Tant que les espaces d'action autonome et les possibilités de piloter ses propres affaires suivent effectivement la tendance à la croissance observée ci-dessus, les hautes écoles pédagogiques n'ont pas à craindre une intensification de la concurrence: elles peuvent y réagir d'elles-mêmes et en toute indépendance. Elles devraient en revanche se soucier principalement de ne pas laisser leurs «clients» s'échapper sur le marché.

5.5.2 Comparaison de perspectives: les institutions de formation des enseignantes et enseignants – les praticiens de l'enseignement – les politiciens de l'éducation

Tendances observables:

- Les **politiques et les praticiens inclinent davantage à la réglementation et définissent des objectifs plus étroits que ne le souhaiteraient les institutions de formation des enseignantes et enseignants**. Ils ne sont que moyennement disposés à concéder effectivement aux hautes écoles pédagogiques les marges de manœuvre voulues dans l'esprit de la nouvelle gestion publique, c'est-à-dire

l'autonomie propre aux hautes écoles. Ils obéissent plutôt à une **certaine logique sécuritaire**, à une indétermination attentiste. Cette attitude est due d'une part probablement aux particularités de la profession réglementée en vertu de motifs politiques qu'est l'enseignement, mais peut-être aussi, d'autre part, à des signaux parfois fortement introversifs émis par les hautes écoles, qui sont reçus avec défiance et incompréhension tant du côté des praticiens que du côté politique.

- Cette comparaison de perspectives met elle aussi en lumière **le manque de coordination entre les hautes écoles pédagogiques et les praticiens de l'enseignement**. Il tire certainement son origine de la nouvelle frontière systémique entre haute école et école obligatoire qu'il faut gérer depuis la tertiarisation. L'interaction entre les acteurs de ces deux univers constitue sans doute également le plus grand enjeu de la gouvernance de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse: les institutions sont invitées à mieux prendre en compte, par un dialogue avec le secteur de l'enseignement, les demandes et préoccupations de la profession enseignante et à les relier à leur volonté de dispenser une formation et des bases scientifiques, de façon à pouvoir développer une **compréhension commune des questions professionnelles propres à l'école et à l'enseignement**.
- A l'heure actuelle, les praticiens semblent plus sceptiques que les politiciens quant à la force créative des hautes écoles pédagogiques sur les questions professionnelles. La politique, à ce qu'il apparaît, n'a que faire de ces questions et les délègue aux institutions de formation des enseignantes et enseignants. Cette convergence pourrait toutefois s'effriter si les praticiens se mettent à exprimer leur scepticisme avec plus de force.
- Les **possibilités de pilotage interne des hautes écoles pédagogiques ne semblent pas être un thème controversé**. Cela peut être dû à de nombreuses raisons. Le fait est que les trois acteurs de la gouvernance n'en font pas une de leurs préoccupations communes centrales, et ce n'est pas près de changer.

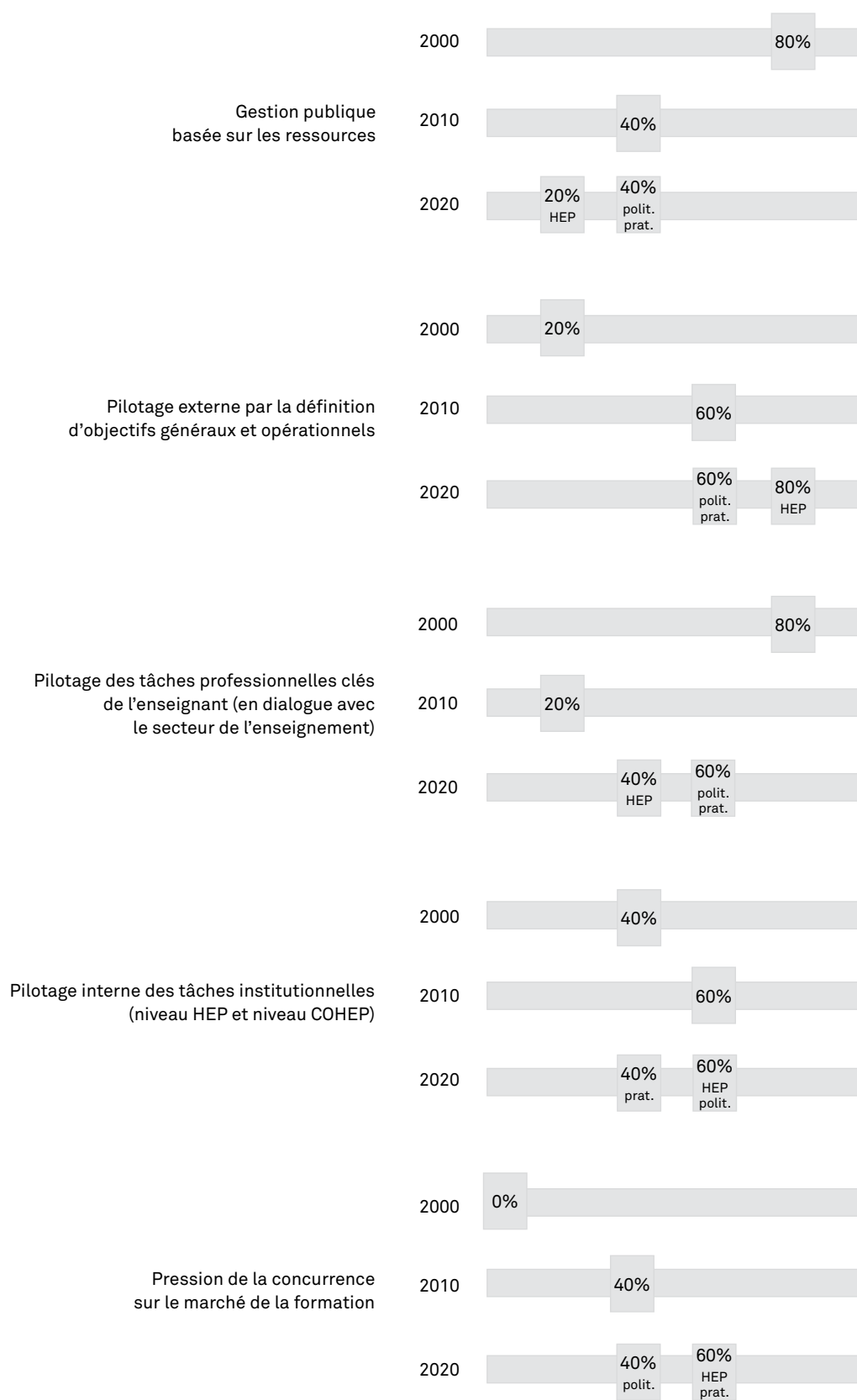


Illustration 6 | Schématisation de l'évolution 2000 - 2010 - 2020

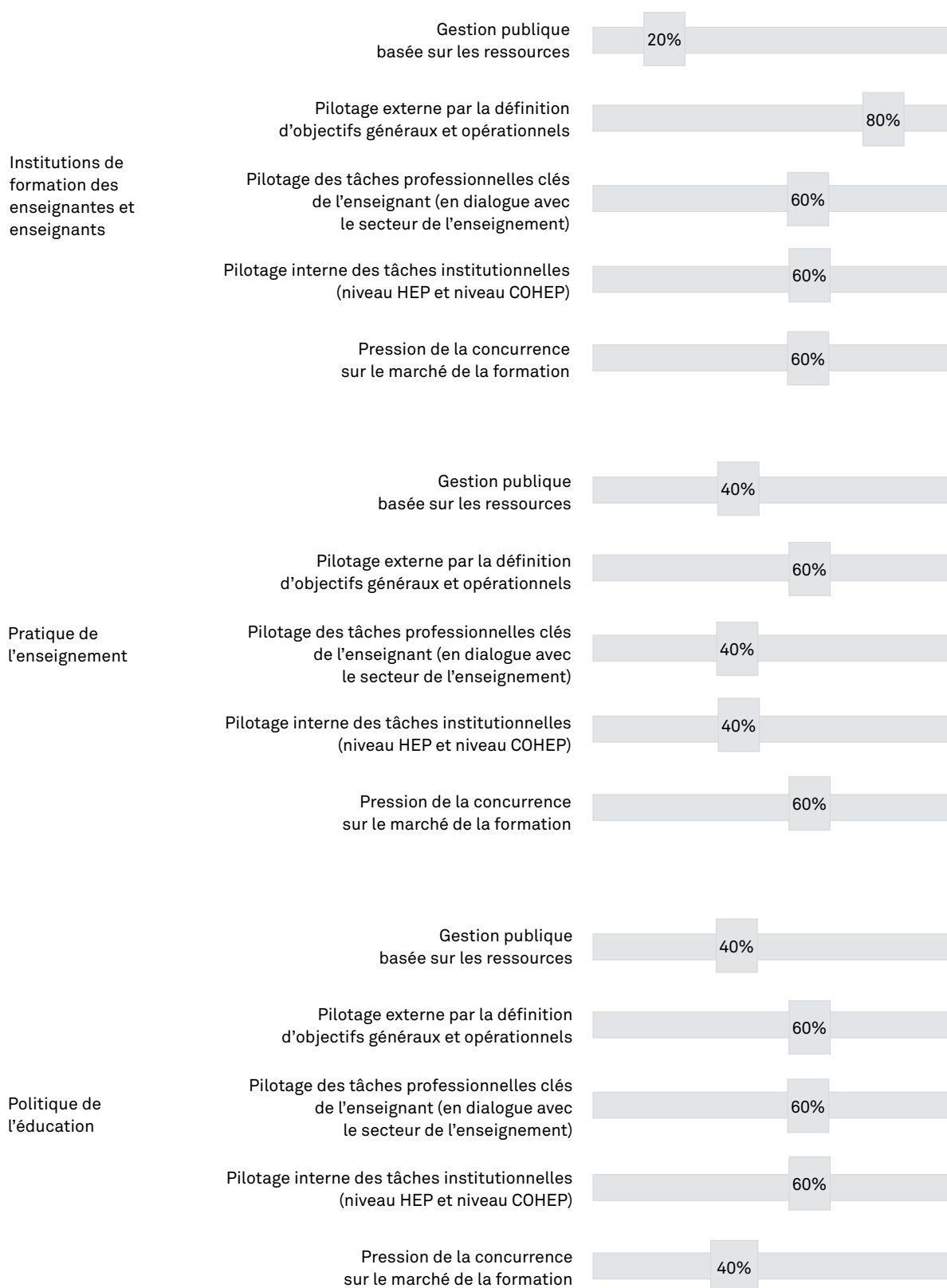


Illustration 7 | Comparaison des scénarios pour 2020 selon les acteurs

- La **concurrence** est acceptée de toutes parts sans grand enthousiasme. On peut supposer que ce n'est pas pour les mêmes motifs: les institutions de formation des enseignantes et enseignants l'acceptent plutôt pour des raisons de qualité, les politiques pour des raisons d'économie, les praticiens pour des raisons de choix plus vaste – mais est-ce toujours compatible avec la meilleure qualité? Il y a probablement une part de ce doute derrière l'indifférence générale avec laquelle le marché est accepté.

Les principaux antagonismes de la gouvernance de la formation suisse des enseignantes et enseignants se situent donc sur un double plan:

- sur le plan de la concrétisation des relations **entre autonomie et hétéronomie**, et
- sur le plan de l'extension de la coordination **à l'interface entre haute école et secteur de l'enseignement**.

L'analyse des trois perspectives livre encore un autre constat fondamental:

- Il semble y avoir aujourd'hui fréquemment des **alliances bipartites assez mouvantes** entre les constellations d'acteurs au sein du triangle formé par les politiciens, les praticiens et les scientifiques et au centre duquel les hautes écoles pédagogiques tentent de se forger une situation équilibrée et pérenne. Ces binômes nuisent à la conjugaison de l'ensemble des forces. Pour une coordination optimale des actions dans la perspective normative d'une bonne gouvernance, il faudrait en l'**occurrence de préférence des alliances tripartites**. La question est par conséquent la suivante: comment ces binômes se forment-ils – à la faveur de quels thèmes, en s'appuyant sur quels instruments de coordination?

Bibliographie

Altrichter, Herbert (2010). Netzwerke und die Handlungskoordination im Schulsystem. In: Berkemeyer, Nils; Bos, Wilfried; Kuper, Harm (eds).

Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen, pp. 95–116. Münster: Waxmann.

Altrichter, Herbert; Brüsemeister, Thomas; Wisinger, Jochen (eds) (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, Herbert; Maag Merki, Katharina (eds) (2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Benz, Arthur (ed.) (2004a). Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Benz, Arthur (2004b). Multilevel Governance – Governance in Mehrebenensystemen. In: Benz (2004a), pp. 125–146.

Bogumil, Jörg; Heinze, Rolf G. (eds) (2009). *Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz*, Sonderband 34 der Reihe *Modernisierung des öffentlichen Sektors*. Berlin: edition Sigma.

Criblez, Lucien (2010). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990. Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata. In: Ambühl, Hans; Stadelmann, Willi (eds). *Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bilanztagung I*, Studien und Berichte 30A, Bern: EDK, pp. 22–58.

König, Karsten (2009). Hierarchie und Kooperation. Die zwei Seelen einer Zielvereinbarung zwischen Staat und Hochschule. In: Bogumil, Jörg; Heinze, Rolf G. (eds). *Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz*, Sonderband 34 der Reihe *Modernisierung des öffentlichen Sektors*. Berlin: edition Sigma. pp. 29–44.

Kussau, Jürgen; Brüsemeister, Thomas (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem Schule. In: Altrichter et al.: *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 15–54.

Lehmann, Lukas; Criblez, Lucien; Guldemann Titus; Fuchs, Werner; Périsset Bagnoud, Danièle (2007). *Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Bericht im Rahmen der Bildungsberichtserstattung 2006*. Aarau: SKBF.

Mayntz, Renate (2009). Governance-Theory als fortentwickelte Steuerungstheorie?. In: dies.: *Über Governance. Institutionen und Prozesse politischer Regelung*. Frankfurt/Main 2009, pp. 41–52 (Aufsatz von 2005).

Schimank, Uwe (2007). Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In: Altrichter et al.: *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 230–260.

Schimank, Uwe (2009). Governance-Reformen nationaler Hochschulsysteme: Deutschland in internationaler Perspektive. In: Bogumil, Jörg; Heinze, Rolf G. (eds). *Neue Steuerung von Hochschulen. Eine Zwischenbilanz*, Sonderband 34 der Reihe *Modernisierung des öffentlichen Sektors*. Berlin: edition Sigma, pp. 123–137.

6 L'ÉVOLUTION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS VUE SOUS LA PERSPECTIVE DE LA GOUVERNANCE

Herbert Altrichter

J'ai été invité à présenter sous l'angle de la recherche sur la gouvernance quelques observations et commentaires sur la conférence-bilan II intitulée *Pertinence de la formation des enseignantes et enseignants – Une bonne gouvernance pour une bonne pratique scolaire*, sur l'esquisse *La gouvernance de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse* et sur les *Neuf thèses synthétiques* (cf. Bucher et al., Leder dans le présent volume). Lorsque l'on est invité en qualité de personne externe à formuler des réflexions sur des changements intervenus dans un pays, on court le risque de présenter de manière incongrue, en l'absence de connaissances sur les conditions spécifiques du système concerné, des propositions et des critiques qui, pour les «autochtones», paraîtront d'un autre âge ou inappropriées et sans rapport aucun avec le système. D'un autre côté, si l'on est invité, c'est probablement justement parce qu'un «regard extérieur» est souhaitable (mais à sa juste mesure).

Quelle est donc ma perspective? En tant que membre d'un organe consultatif et lors de différentes conférences, j'ai suivi à une certaine distance l'émergence des nouvelles hautes écoles pédagogiques suisses. De même, j'ai observé de mon point de vue d'universitaire formateur d'enseignantes et enseignants et de chercheur la mise sur pied des hautes écoles pédagogiques autrichiennes, qui a eu lieu un peu plus tard. J'ai accompagné à certains égards la rédaction des documents de la conférence (l'esquisse et les thèses), et les textes produits me semblent solidement fondés, révélateurs et stimulants. Enfin, j'ai eu l'occasion de participer à la conférence-bilan II des 10 et 11 juin 2010 à Fribourg, ce qui m'a permis de comprendre plus intimement le

contexte argumentatif dans lequel est née ladite esquisse et les conditions spécifiques dont elle se doit de tenir compte. Quels sont les éléments qui m'ont frappé à cette occasion?

6.1 La perspective de la recherche sur la gouvernance

Les exposés de la conférence-bilan ont parfois qualifié la *gouvernance* «d'expression à la mode». Les doutes et la distance que cela exprime sont compréhensibles et appropriés face à l'enthousiasme et à la rapidité avec lesquels ce concept s'est diffusé ces dernières années jusque dans les sciences de l'éducation. Par ailleurs, le concept de *gouvernance* peut se vanter d'une assez longue histoire en sciences politiques et sociales, ce qui permet de décrire assez exactement son contenu et ses possibilités d'application (cf. Altrichter 2010b).

Dans son essence, la notion de gouvernance est signe d'une «théorie du pilotage modernisée» qui fait siens les doutes et les réserves à l'égard des conceptions linéaires du pilotage. La théorie du pilotage en sciences politiques a été soumise à une double pression (cf. Blumenthal 2005; Mayntz 2009). Une pression venant **d'en bas**, lorsque l'on a pris conscience que la volonté du pouvoir central ne suffit pas pour donner corps à des évolutions sociales concrètes, mais qu'il faut habituellement le concours de nombreux processus de réception, de médiation et de changement, réunissant les acteurs les plus divers des «niveaux inférieurs», pour faire prendre forme à une innovation sociale. Les représentations traditionnelles du pilotage ont quant à elles subi une pression venant **d'en**

haut ou de l'extérieur, lorsqu'il est apparu que les décisions du pouvoir central ne sont pas toujours «l'instance de dernier recours» pour régler une collectivité, car des facteurs d'influence tels que l'Union européenne ou les structures économiques planétaires existent encore «au-dessus» du pouvoir central. Face à ces constats, l'approche de la gouvernance ne représentait certes pas un changement paradigmatique radical dans la théorie du pilotage politique, mais plutôt un «changement de perspective» (Blumenthal 2005, p. 1175). D'après Mayntz (2009, p. 14), cela revient à passer d'une «compréhension étroite du pilotage» à une conceptualisation plus large: «La primauté est désormais accordée à la structure de la réglementation, indépendamment de ses conditions d'émergence, et à son impact sur l'action des acteurs qui lui sont subordonnés; ensuite seulement vient l'intervention, qui est l'opération de pilotage effectuée par des acteurs» (Mayntz 2009, p. 45).

A mon sens, cette évolution de la théorie du pilotage en sciences politiques la rend pertinente pour toute une série de problématiques ayant émergé dans le sillage des transformations qu'a connues le système éducatif depuis les années 1990. Le regard de la gouvernance se focalise sur les phénomènes dans lesquels l'évolution du système éducatif apparaît comme le fruit d'une négociation «politique», où le label «politique» ne renvoie pas seulement à la «macropolitique» aux niveaux législatif et exécutif, mais aussi à la «micropolitique», c'est-à-dire les divers processus de coordination et de négociation intervenant aux différents niveaux du système pluriel qu'est l'éducation. Dans ce sens, la perspective de la gouvernance prend comme point de départ de la recherche en éducation «l'émergence, le maintien et la transformation de l'organisation sociale et des prestations du système éducatif dans la perspective de la coordination de l'action entre différents acteurs au sein de systèmes pluriels complexes» (Altrichter & Maag Merki 2010, p. 22).

La formation des enseignantes et enseignants est sans nul doute soumise elle aussi à la pression du changement dans le sillage des transformations

des systèmes éducatifs germanophones. Son analyse sous l'angle des transformations du pilotage, comme c'est le cas de la perspective de la gouvernance, a-t-elle dès lors du sens?

Lors de la conférence-bilan, il a plusieurs fois été question de problèmes sérieux existant dans la formation dispensée par les hautes écoles pédagogiques. Il m'a fallu du temps pour comprendre qu'en dépit de la fréquente mention de notions telles que «standards de formation» et «formation axée sur les besoins», il ne s'agissait pas de *problèmes qualitatifs relatifs au contenu, au cursus et/ou à la didactique*, mais avant tout de problèmes de coordination au sein du système et de problèmes d'harmonisation structurelle entre institutions de formation et institutions de recrutement autour de la possibilité de mettre rapidement sur le marché, en cas de besoin, des personnes suffisamment qualifiées. Ce type de difficultés d'harmonisation ne peut pas être imputé à un seul acteur, par exemple aux nouvelles hautes écoles pédagogiques, mais illustre effectivement un «problème de pilotage», un problème de coordination pratique entre plusieurs acteurs du système.

La prise de conscience de ces problèmes justifie d'abord sous l'angle de la gouvernance la situation des établissements de formation des enseignantes et enseignants au sein du système de formation tout entier, ce qui n'a jamais encore été fait de manière globale. Un atelier international à la *Humboldt Universität zu Berlin* a posé de premiers jalons en novembre 2010 (cf. Altrichter 2010a). Mais c'est indubitablement l'étude de Bucher et al. (2010a) qui a été la première à prendre position en présentant un argumentaire exhaustif et précis.

6.2 Les acteurs sur le devant et au fond de la scène

L'esquisse de Bucher et al. (dans le présent volume) se concentre à juste titre sur quatre acteurs principaux: les institutions de formation des enseignantes et enseignants, qui se situent à l'interface entre politique de formation, pratique de

l'enseignement (représentant souvent les exigences de «l'école en tant que secteur d'activité», pour reprendre le jargon politique et administratif local) et sciences de l'éducation. Mais il y a d'autre part naturellement toute une série d'autres groupes d'acteurs. Ces derniers, quoique rendant le tableau plus complexe, peuvent cependant être à même de détendre les relations, parfois tendues, entre politique de la formation, pratique de l'enseignement et sciences de l'éducation. Je souhaiterais mentionner ici:

Les étudiantes et étudiants et les diplômées et diplômés, dont les appréciations, le vécu et les intérêts sont eux aussi un facteur non négligeable dans l'émergence du mode concret de fonctionnement des institutions de formation. C'est justement si l'on veut développer les contacts avec la pratique de l'enseignement qu'il pourrait s'avérer particulièrement intéressant d'accorder de l'attention à ces groupes d'acteurs. Les hautes écoles pédagogiques pourraient maintenir le contact avec leurs étudiants et diplômés par exemple en les fidélisant d'une certaine manière à leur institution, en passant par des associations de diplômés ou en organisant des programmes de participation et d'activités en groupe (par ex. excursions, projets ayant un impact sur l'opinion publique).

Tandis que l'analyse souligne l'aspect régional des hautes écoles et évoque une coordination suprarégionale par la COHEP, ce qui me paraît parfaitement compréhensible, la **coordination internationale** occupe un rang de moindre importance (elle n'intervient du reste que comme prescription normative dans les titres de fin de formation). Voilà qui offrirait un point de référence coordinateur ouvrant de nouveaux potentiels pour l'évolution des hautes écoles pédagogiques. J'ai pu observer par exemple dans les académies pédagogiques autrichiennes, devenues par la suite des hautes écoles pédagogiques, une participation nettement plus active que les universités aux programmes de l'UE, ce qui leur a permis de se constituer un réseau de relations qui les renforce. Lorsqu'il s'agit de conforter le statut tertiaire et le profil de recherche des HEP, la collaboration avec des universités est parfois plus aisée à l'étranger qu'avec

celles qui font partie de leur proche environnement.

Il serait également envisageable de différencier certains acteurs – déjà présents dans l'analyse – à l'intérieur de leur propre typologie: vraisemblablement, tous les **collaborateurs et collaboratrices des hautes écoles** n'entrent pas dans la catégorie de l'acteur Formation des enseignantes et enseignants, dont les arguments défendent généralement l'aspect institutionnel et les intérêts de la direction de la haute école. Et l'acteur Sciences de l'éducation peut également se subdiviser en différentes catégories: rien n'oblige en effet que les **sociétés scientifiques** telles que la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE) aient automatiquement les mêmes intérêts que les rectorats et les conseils d'instituts universitaires. Par leur activité, les hautes écoles pédagogiques peuvent gagner en importance dans les sociétés scientifiques, en organisant des conférences, en mettant en avant leurs membres et en indiquant des sujets à fort potentiel de développement.

6.3 Le «particularisme» des hautes écoles pédagogiques

Un deuxième sujet qui a joué un grand rôle dans l'esquisse et dans les discussions de la conférence-bilan est toute l'argumentation développée autour du caractère particulier unique des hautes écoles pédagogiques, qui les distingue des autres institutions et est donné comme un solide justificatif de leur raison d'être. Ce «particularisme» est revendiqué pour la fonction de formation ainsi que pour la fonction de recherche. Vu sous la perspective de la recherche en gouvernance, cela revient à formuler pour les HEP le droit de jouer d'un rôle d'acteur à part entière dans le système de formation, rôle qui leur procure une certaine marge de manœuvre au milieu des autres acteurs et garantit à long terme leur orientation et leur existence.

Pour ce qui concerne la formation, la particularité des hautes écoles pédagogiques selon cette argumentation réside dans l'obligation spécifique de

dispenser *une formation pertinente pour l'exercice de la profession*. Elle résulterait de la fonction (quasi monopolistique) de conférer des qualifications professionnelles pour un secteur d'activité (lui aussi quasi monopolistique) sous contrôle de l'Etat et souvent aussi sous responsabilité publique. Cette constellation irait de pair avec une responsabilité particulière pour le système scolaire et placerait en conséquence l'acteur Haute école pédagogique dans une étroite relation avec la politique d'éducation et avec les acteurs de la pratique de l'enseignement (c'est-à-dire généralement l'administration et les responsables d'établissement).

La même argumentation est utilisée pour distinguer les hautes écoles pédagogiques des universités. Ce lien d'intérêt spécifique envers *une formation pertinente pour l'exercice de la profession* serait effectivement un élément essentiel de différence avec les universités. Mais cette distinction est-elle pertinente? Je crois que la formation universitaire a connu elle aussi des changements qui sont venus estomper quelque peu les lignes de démarcation. Il y a certes des disciplines, notamment dans les sciences expérimentales, qui jouissent d'un fort sentiment identitaire et de l'indépendance qui va de pair et qui aménagent leurs cursus de façon axée d'abord sur la discipline. Mais il y a également toute une série d'autres branches, par exemple l'économie d'entreprise et les sciences de l'ingénieur, qui organisent depuis longtemps leurs cursus en observant les besoins de la société dans différents domaines professionnels et s'efforcent de prendre pour critères l'utilité professionnelle de leurs filières et leur capacité d'intégrer la *pratique professionnelle*. Ces dernières années, cette prise en compte du secteur d'activité – qui jusqu'alors se faisait souvent par anticipation – s'est institutionnalisée; d'après la loi autrichienne sur les hautes écoles, par exemple, tout cursus universitaire doit contenir une analyse des besoins. Ce type d'approche se retrouve également dans les conseils d'université nouvellement mis en place, dont les membres sont issus de l'environnement social.

Je suis donc d'avis que les universités elles-mêmes ne peuvent piloter leurs filières d'études en

faisant l'impasse sur l'évolution des secteurs professionnels concernés. En gouvernance, la question est dès lors de savoir comment s'assure la *coordination* avec ces secteurs professionnels. Schimank (2007a, 2007b) a distingué trois *mécanismes élémentaires* de la coordination pratique systémique: la coordination entre acteurs, qui repose sur l'**observation** de l'autre acteur en présence et où l'acteur axe ensuite son propre comportement sur ces observations; la coordination par **prise d'influence**, où un acteur amène l'autre par différents moyens de pouvoir (autorité institutionnelle, argent, savoir, etc.) à exécuter certaines actions; et enfin la coordination par la **négociation**, où la coordination entre les acteurs s'obtient moyennant des arrangements réciproques.

Les acteurs soucieux de leur (relative) autonomie, telles les universités, essaieraient face à de nouvelles exigences d'anticiper l'évolution à travers le mode – relativement distant – de l'*observation* (par ex. en invitant au cas par cas des représentants du secteur professionnel à des exposés ou en organisant des consultations) ou de s'assurer par la *négociation* un certain soutien dans les situations critiques. Mais ils tenteraient d'éviter tout lien étroit avec l'un ou l'autre acteurs puissants, de peur qu'ils se transforment en relations d'*influence* ne leur laissant aucune alternative. A mon sens, ce n'est pas «nécessaire», même quand on forme des personnes pour un secteur professionnel public, contrôlé par l'Etat: la formation des juges est elle aussi réglementée par l'Etat, mais la qualité des filières d'études ne dépend pas seulement de ces prescriptions «externes», on attend également explicitement que les professionnels du droit à l'université mettent à profit leurs connaissances de la branche dans l'organisation des cursus.

En ce qui concerne la fonction de recherche également, certains ont argué que les hautes écoles pédagogiques devraient construire leur profil spécifique en basant sur le fait qu'elles pratiquent une recherche d'un type particulier, une **recherche pertinente pour le secteur professionnel**. On ne saurait me soupçonner, vu mon parcours, de considérer que les questions qui agitent le secteur professionnel et auxquelles s'intéressent les

praticiennes et praticiens sont sans intérêt pour la recherche. Par contre, je trouverais préoccupant de vouloir établir sur le plan catégoriel – et peut-être encore en les institutionnalisant en des types distincts de promotion de la recherche – deux versions de la recherche en éducation, l'une *pertinente pour le secteur professionnel*, pratiquée par les hautes écoles pédagogiques, et l'autre théorique et fondamentale, pratiquée par les universités, les instituts de recherche, les revues scientifiques, etc., et qui ne se laissera certainement pas priver de toute incursion dans le domaine de la pertinence professionnelle. Non, il n'y a pas deux modes de recherche en éducation, mais un seul, ou alors autant qu'il y a de champs thématiques, d'approches méthodologiques, de qualités, de «volumes» et de caractéristiques distinctes.

A plus long terme, il n'est pas dans l'intérêt des hautes écoles pédagogiques de penser catégories et de chercher à établir une «recherche protégée». En revanche, il est parfaitement concevable que des programmes spécifiques de soutien à la recherche aident un nouvel acteur à développer et à institutionnaliser une compétence en la matière. Ces programmes doivent toutefois avoir d'entrée de jeu une visée temporaire et contenir des possibilités réelles de rejoindre le courant normal de la promotion de la recherche et de sa publication. Même ceux qui s'occupent de recherche dans les hautes écoles pédagogiques remercieront la politique de recherche de se situer peut-être dans une haute école d'un genre unique, mais sûrement pas dans un segment du secteur tertiaire qui leur ouvre peu de portes vers d'autres domaines.

Comme tout autre acteur que l'on peut identifier, les hautes écoles pédagogiques ont certainement des caractéristiques **particulières**: elles contiennent relativement peu de branches académiques et sont axées sur un secteur d'activité précis (avec un nombre marginal d'alternatives). Toutefois la définition de leurs tâches est nettement plus vaste que celles des écoles normales où se formaient autrefois les enseignantes et enseignants, et qui étaient ce que l'on pourrait appeler pour simplifier des **établissements mono-tâche** (plus encore que les établissements de la sco-

larité obligatoire, qui assument diverses tâches culturelles et sociales complémentaires au sein de la commune, tandis que les institutions qui dispensent une formation professionnelle ciblée le font assez rarement). C'est probablement cette différence qui explique bon nombre de problèmes de transition des hautes écoles pédagogiques, qui comme le dit l'*esquisse* doivent être au service de quatre domaines cibles qui ne sont pas forcément identiques ni aisément transposables l'un vers l'autre.

Une deuxième particularité pour l'observateur externe réside dans le **fort ancrage régional** des établissements où l'on forme les enseignantes et enseignants, qui découle de l'étroite association entre canton et HEP, organisée «hiérarchiquement» (ce qui n'a rien d'injurieux, mais décrit simplement une relation de coordination). En dépit de leurs racines probablement historiques, ces liens étroits et hiérarchiques restreignent aujourd'hui, selon mon hypothèse et ma lecture des nombreuses critiques émises pendant la conférence-bilan, la marge de manœuvre des deux acteurs. Les cantons, tenus par une vieille loyauté envers leurs hautes écoles régionales, manquent en effet de la liberté et de la flexibilité nécessaires pour faire appel aux services d'autres acteurs de la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants (par ex. les hautes écoles pédagogiques d'autres cantons, ou encore d'autres prestataires), s'ils en attendent de meilleures prestations ou tout simplement de nouvelles impulsions. Et les hautes écoles pédagogiques, qui doivent élargir progressivement leur horizon en raison du développement de leur secteur, voient de leur côté en permanence le territoire qui leur convient bloqué par des frontières qu'elles ont mises elles-mêmes ou qui sont dressées par d'autres, ce qui les ébranle dans leurs convictions et limite leur pouvoir d'action et leur évolution.

Le statut des HEP à l'intérieur du tissu social des cantons suisses leur confère une série de caractéristiques particulières. Elles ont pourtant aussi d'autres particularités qui sont propres à certains autres acteurs. Du point de vue de la recherche sur la gouvernance, les caractéristiques particulières ou communes ne sont pas des *caractéris-*

tiques essentielles des hautes écoles pédagogiques, mais le résultat (intermédiaire), atteint à un moment donné, d'un processus historique de négociation (politique) entre différents acteurs. La suite du développement dépend également de la combinaison spécifique dans laquelle les acteurs impliqués s'investissent. La conférence-bilan m'a donné l'impression que de nombreuses voix, invoquant notamment le profil spécifique des hautes écoles pédagogiques et les vieilles loyautés vis-à-vis des régions, s'étaient élevées pour recommander d'investir dans les «différences par rapport aux universités» et dans la «spécificité et le caractère régional» – une stratégie qui attribue aux universités les valeurs «de la globalité et de l'universalité». Cette stratégie réjouira sans doute les universités. Mais dans une vision générale des caractéristiques structurelles et des standards de formation et de recherche, mettre en avant les points communs avec les universités me semble ouvrir bien davantage de perspectives pour la formation des enseignantes et enseignants que d'insister sur les différences.

Bibliographie

Altrichter, H. (2010a). *Governance in Education: Conceptualization, Methodology, and Research Strategies for Analysing Contemporary Transformations of Teacher Education*. Paper at the International Workshop «Research on Governance in Higher Education: Some selected Aspects on Teacher Education» Humboldt-Universität zu Berlin, November 3rd – 5th, 2010.

Altrichter, H. (2010b). *Governance – Steuerung und Handlungscoordination bei der Transformation von Bildungssystemen*. Unveröffentlichte Expertise für die Schweizer Akademien der Wissenschaften. Bern.

Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010) Steuerung der Entwicklung des Schulwesens, in H. Altrichter & K. Maag Merki (eds) *Handbuch Neue Steuerung im Schulwesen* (pp. 15–39). Wiesbaden: VS.

Blumenthal, J. von (2005). Governance – eine kritische Zwischenbilanz. In *Zeitschrift für Politikwissenschaft* 15 (4), pp. 1149–1180.

Mayntz, R. (2009). *Über Governance. Institutionen und Prozesse politischer Regelung*, Frankfurt am Main: Campus.

Schimank, U. (2007a) Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen, in H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (eds) *Educational Governance* (pp. 231–260). Wiesbaden: VS. (cité d'après le manuscrit)

Schimank, U. (2007b) Elementare Mechanismen. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank & G. Simonis (eds) *Governance – Ein Handbuch*. Wiesbaden: VS, pp. 29–45.

7 CONCLUSIONS

Christian Leder

Quelles sont les conclusions que l'on peut tirer de la conférence-bilan II des 10 et 11 juin 2010? Pour répondre à cette question, il faut revenir aux objectifs initialement posés. Il s'agissait de débattre de l'évolution passée et future des hautes écoles pédagogiques en mettant l'accent sur les échanges et les interfaces avec le secteur de l'enseignement et le corps enseignant ainsi qu'avec la politique éducative, l'administration et le système des hautes écoles.

7.1 Perception de la problématique du point de vue des acteurs

La mise en place des hautes écoles pédagogiques est aujourd'hui terminée. Or, alors que pourrait s'amorcer une phase de consolidation dans laquelle les HEP se sentiraient reconnues, elles se trouvent aujourd'hui contraintes de poursuivre leur évolution dans un environnement plus difficile. Les cantons et les communes recherchent un bon nombre d'enseignantes et enseignants dont la formation corresponde exactement à leurs besoins et délèguent ce problème aux hautes écoles pédagogiques en leur demandant de mettre en place des formations idoines. Parallèlement, les HEP sont au centre d'une polémique toujours plus vive menée par les partis politiques sur le thème de l'école et celui de la profession enseignante: à la question de savoir si les HEP forment suffisamment d'enseignantes et enseignants viennent s'ajouter d'autres interrogations concernant la qualité et l'adéquation de la formation donnée. Les acteurs impliqués exigent de participer aux décisions, tandis que d'autres milieux se mêlent de politique éducative dans les débats publics et les médias. Ce contexte de politisation accrue de l'école et du métier d'enseignant a débouché sur une plus grande prise de conscience du rôle des hautes écoles pédagogiques sur le plan politique mais aussi institutionnel, puisqu'elles se situent à l'interface entre le système des hautes écoles et le secteur professionnel.

«Dans ce contexte, une deuxième conférence bilan s'impose qui se concentrera sur les interfaces entre les acteurs et les influences qu'ils exercent les uns sur les autres»: cette phrase a servi de point de départ lors de la préparation du contenu de la conférence. Cette conférence-bilan devait donner aux cadres de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse la possibilité d'analyser le rôle des HEP, leur évolution et la façon dont elles sont perçues, en tenant compte du point de vue des différents acteurs et en menant une réflexion sur les éventuelles mesures à prendre.

Lors de la préparation du contenu de la conférence, l'analyse de la problématique partait de la prémisse suivante: dans plusieurs contextes institutionnels, les HEP doivent gérer l'antagonisme entre respect de leur mandat et autonomie, un antagonisme avec lequel elles doivent vivre sur la durée, car il est inhérent à leur statut. Les perspectives de développement sont donc à chercher dans un aménagement productif et une bonne gestion des interfaces.

Les neuf thèses discutées lors de la conférence-bilan de Fribourg mettaient en évidence plusieurs questions de développement concernant trois interfaces majeures. Ces trois interfaces sont les suivantes:

1. HEP – praticiens de l'enseignement: interface avec la profession enseignante (voir thèses 2, 3, 4, 5) .
2. HEP – politique éducative: interface avec les cantons en tant que mandants et organes responsables et avec la CDIP en tant qu'organe de coordination de ces derniers (voir thèses 4, 6, 7, 9).
3. HEP – système des hautes écoles ou système scientifique: interface avec les universités pour la coopération dans l'enseignement et la recherche, et le développement interne des HEP en tant que type de haute école à part entière (voir thèses 1, 2, 8, 9).

L'écho positif qu'ont suscité ces thèses constitue un premier résultat de la conférence-bilan.

7.2 Alliance professionnelle – responsabilité de l'interface avec la profession enseignante

La question de savoir comment les hautes écoles pédagogiques sont perçues dans le milieu scolaire a été seulement abordée au travers de quelques exemples. Plusieurs personnes – jeunes enseignantes et enseignants, praticiennes et praticiens formateurs et responsables d'établissement – ont livré à ce sujet des comptes rendus engagés contenant des avis très marqués. Aucune n'a contesté le fait que la distance entre la profession et l'institution de formation a augmenté à la suite de la tertiarisation, laquelle s'est accompagnée d'une centralisation et d'une autonomisation de la formation des enseignantes et enseignants ainsi que, dans certains cas, d'une modification des cursus de qualification.

Dans ces conditions, les HEP assument une plus grande responsabilité dans l'organisation des échanges entre le secteur de l'enseignement et la formation initiale. Dans plusieurs ateliers ainsi que lors de la table ronde, les participants et les invités ont désigné ces échanges par l'énoncé programmatique d'«alliance professionnelle avec la profession enseignante». Il s'agit bien entendu d'une responsabilité que les HEP assument déjà sous une forme ou une autre par divers moyens. Les échanges passant par les praticiennes et praticiens formateurs revêtent donc une importance toute particulière dans les relations entre la profession enseignante et les HEP (voir les explications de Hermann Forneck dans le présent recueil).

Voici un condensé des autres propositions, postulats et perspectives d'évolution relatives à l'interface avec les praticiens de l'enseignement (voir aussi le chapitre 3 exposant les neuf thèses et leur discussion lors de la conférence-bilan):

- Intégrer systématiquement le secteur de l'enseignement dans les phases conceptuelles et opérationnelles du travail des HEP, tant dans la recherche que dans l'enseignement, par exemple pour concevoir les problématiques traitées par la recherche sur la profession ou les offres de formation continue.
- Renforcer les échanges au travers de coopérations avec des écoles. De manière générale, il faut également renforcer «l'alliance professionnelle» entre les directions d'école et les HEP.
- Utiliser les praticiennes et praticiens formateurs pour jeter des ponts entre le secteur professionnel et les HEP. Les former à ce rôle.
- Considérer que l'introduction à la profession enseignante fait partie de la professionnalisation et développer un encadrement qui serait offert par l'institution de formation.

L'autonomie des hautes écoles augmente leur degré de responsabilité dans l'aménagement des interfaces. Bien entendu, leur marge de manœuvre et leurs ressources sont définies dans le cadre de décisions politiques, et celles-ci sont étroitement liées à la vision politique de l'école.

7.3 Droits et responsabilités des cantons

Comment mettre en place les conditions permettant aux HEP de mieux s'implanter et de poursuivre leur développement institutionnel? Dans le contexte de pénurie actuelle, la question de l'«employabilité» des diplômées et diplômés a occupé une large place dans les discussions. Celles-ci ont porté sur les profils des enseignantes et enseignants, plus particulièrement sur le dilemme entre ampleur et profondeur de la formation. Dans ce contexte a été évoquée la possibilité de définir des *clusters* de disciplines harmonisés avec les plans d'études et avec la formation en didactique des disciplines (voir les discussions et résultats des thèses 4 et 6). La stratégie consistant à encourager le transfert de compétences a en revanche été considérée comme trop vague et pas suffisamment approfondie.

En résumé, voici les postulats proposés aux cantons et à la CDIP:

- Poursuivre la discussion pour trouver des solutions au problème du décalage entre «employabilité» et «habilitation à enseigner» et à la difficulté à les concilier. Dans ce cadre, examiner la marge de manœuvre disponible pour former des *clusters* en tenant compte des plans d'études et de la formation en didactique des disciplines.
- Mener une discussion et développer un profil et un mandat de l'enseignant compte tenu de la difficulté à choisir entre le «super généraliste» et le «spécialiste», éventuellement en définissant des profils de compétence avec le corps enseignant et les hautes écoles.
- Définir un tronc commun pour les formations à l'enseignement primaire afin de faciliter la mobilité professionnelle.
- Maintenir la collaboration entre milieux politiques, HEP et secteur professionnel dans la définition des offres de formation continue. Cette coopération étroite est d'une importance décisive tant du point de vue de l'efficacité que de celui de la légitimité et du financement des mesures de formation continue.
- Mener une discussion sur les mesures et les instruments de soutien facilitant l'introduction à la profession, octroyer un mandat en ce sens et prévoir un financement.
- Soutenir la formation des praticiennes et praticiens formateurs et la constitution de réseaux entre les HEP et les directions d'école.
- Augmenter le potentiel autocoordonateur de la COHEP en clarifiant ses compétences et ses marges de manœuvre.

Les discussions sur la *gouvernance* ont porté sur l'antagonisme entre l'autonomie institutionnelle des hautes écoles pédagogiques et leur pilotage politique. Elles se sont focalisées sur la coordination et le *pilotage* à l'échelon national. Durant les ateliers et la table ronde, des réticences aussi bien que des souhaits ont été exprimés concernant une coordination institutionnelle au niveau de la COHEP (voir les discussions et résultats des thèses 4 et 6).

7.4 Points sensibles de l'intégration des HEP dans le système des hautes écoles

Par ailleurs, l'antagonisme entre la coordination autonome des HEP et le pilotage politique renvoie à la question du positionnement de ces dernières par rapport aux universités. Les discussions qui ont eu lieu à ce sujet lors de la conférence-bilan ont montré deux choses: en premier lieu, la relation aux universités comporte plusieurs points sensibles qui rendent nécessaire une coopération ciblée; en second lieu, les hautes écoles pédagogiques sont invitées à utiliser davantage la marge de manœuvre dont elles disposent pour assurer elles-mêmes leur coordination dans le cadre de la COHEP.

Parmi les points sensibles des relations des HEP avec les universités figure le développement des ressources humaines, l'enjeu étant plus particulièrement la possibilité de décerner le titre de docteur à des professeurs et des chercheurs dans les HEP. Pour l'instant, il faut promouvoir des modèles de coopération interinstitutionnelle, par exemple dans le cadre des travaux de doctorat. Il existe par ailleurs des potentiels non utilisés dans la valorisation de la recherche entre universités et hautes écoles pédagogiques.

En résumé, les postulats suivants peuvent être proposés:

- Encourager l'intégration des hautes écoles pédagogiques dans le système scientifique et universitaire et le développement de liens d'appartenance et traiter notamment la question de la promotion de la relève, la question des possibilités de décerner le titre de docteur et celle de la coopération dans la recherche. Les centres de didactique des disciplines peuvent promouvoir les coopérations interinstitutionnelles, mais la discussion doit être poursuivie de manière plus large.
- Renforcer entre les HEP la coordination de la recherche sur la profession et améliorer la vue d'ensemble sur les projets et donc leur visibilité. La recherche peut certes aider une haute école en particulier à se profiler, mais il s'agit

en principe d'une tâche que les HEP doivent réaliser et développer en commun.

- Discuter de l'importance à accorder à la recherche sur la pertinence de la formation et à l'évaluation et mettre ces dernières au service de la recherche sur l'enseignement et du développement de la profession.
- Dans la perspective de la future loi fédérale sur l'aide aux hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (LAHE), défendre la spécificité de la formation des enseignantes et enseignants et la typologie des HEP parmi les autres hautes écoles.

Sur tous ces points, la COHEP est invitée à utiliser la marge de manœuvre disponible pour une coordination autonome et à renforcer ses compétences de coordination.

7.5 Perception externe et image de la profession

Les discussions et les ateliers ont montré que la perception externe des hautes écoles pédagogiques et les arguments généralement avancés restent trop souvent cantonnés dans une rhétorique improductive autour de l'antagonisme théorie/pratique. Dans ces discussions, la «pratique» est systématiquement opposée à la «théorie» et toute «réflexion scientifique» est considérée comme n'ayant aucun lien avec la réalité sur le terrain. Les hautes écoles pédagogiques ont ici affaire à un phénomène qui sort du cadre de leur responsabilité. Ainsi que le montre l'histoire, les critiques envers l'école et envers la tertiarisation de la formation enseignante font partie intégrante du débat politique et de la légitimation de l'école. Les partis politiques se sont emparés avec une virulence particulière du thème de l'école et de la formation des enseignantes et enseignants et l'ont instrumentalisé. L'exemple suivant montre à quel point il est difficile de se montrer constructif dans ce contexte: le fait que, dans un grand nombre de cantons et de régions, la partie pratique de la formation a augmenté avec la tertiarisation est un argument rationnel et vérifiable dont on ne tient souvent aucun compte.

Bien que la question de la bonne renommée n'ait pas été débattue explicitement lors de la conférence-bilan, il est cependant possible de proposer les postulats suivants sur la base des discussions:

- Admettre que l'antagonisme théorie/pratique est incontournable dans les discussions et le combattre à l'aide de preuves concrètes et de communication ciblée.
- Utiliser les transferts entre le secteur professionnel et le secteur de la formation pour la communication et la reconnaissance des HEP.
- Communiquer au sujet de l'utilité de la recherche pour la pratique, la présenter comme un capital des HEP et comme la base du développement de la profession.
- Dans le cadre de l'«alliance professionnelle», discuter avec le secteur professionnel de la manière de concevoir la profession et la faire évoluer avec l'accord des cantons.

L'ensemble des acteurs porte une grande part de responsabilité dans la perception de la profession enseignante par l'opinion publique. Ainsi que les discussions de la conférence-bilan l'ont montré, deux questions sont particulièrement sensibles: le dilemme entre «ampleur» de l'habilitation à enseigner et «profondeur» de la formation, soit entre l'idéal de l'enseignant généraliste et le profil de spécialiste (voir thèses 4 et 6). Un élément décisif serait donc que tous les acteurs considèrent qu'ils ont en commun la mission de faire avancer la compréhension de la professionnalité de l'enseignement. A cet égard, un degré de réflexion plus élevé et la possibilité d'apporter des preuves qu'offre la recherche constituent un premier axe; l'identité professionnelle, le lien avec la culture du secteur professionnel, le mandat public de l'enseignant et l'image de la profession dans la société constituent d'autres axes de l'évolution de la profession. Comme on a pu l'entendre lors de la conférence-bilan, un travail commun sur les profils de compétences pourrait contribuer à clarifier les diverses attentes que les acteurs nourrissent à l'égard de la profession enseignante et par là même à l'égard de la formation initiale et continue.

Tout en gardant en perspective cette coopération à moyen terme, on se gardera de recourir à des solutions hâtives au cas par cas pour faire face à l'actuelle pénurie d'enseignantes et enseignants. Les différences entre les cantons sont difficiles à expliquer et elles affaiblissent la profession. Il est donc d'autant plus important de procéder de manière coordonnée à l'échelon suisse.

7.6 Poursuite des analyses: mettre l'accent sur les échanges entre les acteurs

Lors de la conférence-bilan se sont confirmées la nécessité et l'urgence d'examiner les processus d'échanges, les interactions et les interdépendances entre les acteurs. A cet égard, la conférence-bilan a atteint un premier objectif: celui de permettre un regard nuancé et instructif sur l'évolution des hautes écoles pédagogiques.

En ce qui concerne l'analyse de la situation et du système, l'actualité et la plausibilité du regard porté ont été démontrées à la suite de la conférence-bilan, par exemple dans le cahier thématique *Steuerung und Führung pädagogischer Hochschulen* (pilotage et conduite des hautes écoles pédagogiques) publié dans les *Beiträgen zur Lehrerbildung* (contributions à la formation des enseignants). Le contenu de ce cahier confirme, bien que le cadre conceptuel de la gouvernance y soit critiqué, que les relations institutionnelles sont devenues plus complexes. Il montre en outre que l'analyse scientifique de ce nouveau contexte institutionnel et des exigences politiques peut contribuer au développement des hautes écoles pédagogiques à travers la réflexion sur les antagonismes rencontrés et peut aider à rendre les discussions plus objectives.¹

En ce qui concerne la coordination des HEP et leur pilotage, la poursuite de la réflexion et la coordination des actions peuvent se faire à partir des thèmes développés dans les thèses. Il peut s'agir d'une coordination autonome autocontrôlée ou de modèles hétéronomes avec un pilotage englobant l'ensemble du système et demandant des comptes aux institutions. Le choix du thème de la prochaine conférence au château de Lenzburg *Ecoles et hautes écoles pédagogiques – Une alliance pour l'avenir* permettra de poursuivre la réflexion sur un thème considéré comme central lors de la deuxième conférence bilan.²

Les acteurs sont unanimes: nous voulons des enseignantes et enseignants qui sachent sans cesse aborder de nouvelles situations mais aussi s'occuper de chacun de leurs élèves et qui soient en mesure de concilier les impératifs du plan d'études, de l'organisation scolaire, des parents et d'une opinion publique très critique. C'est-à-dire des enseignantes et enseignants qui encouragent l'apprentissage individuel et qui progressent eux-mêmes constamment dans leur professionnalité réflexive. Comment cela se traduit-il en termes de formation dans les hautes écoles pédagogiques et de réglementation de la profession enseignante? Pour quels degrés et avec quel éventail faut-il former les enseignantes et enseignants? – et quel impact cela aura-t-il sur la profession et sur son image? L'importance que la société accorde à ces questions reflète la place centrale qu'occupe l'école en son sein. Cela ne doit pas empêcher les acteurs et les institutions d'accomplir leur mission et, ce faisant, d'apporter leur contribution responsable à la suvegarde et au développement de notre système scolaire et éducatif.

1 Ce cahier rassemble des contributions sur les conseils des hautes écoles pédagogiques en Suisse alémanique (Criblez et Oggenfuss), sur la fonction de pilotage et sur l'évolution de la reconnaissance des diplômes par la CDIP (Lehmann) ainsi que des réflexions sur l'autonomie des hautes écoles cantonales (Perriard) et sur le rôle de la COHEP (Rosenberg et Stadelmann).

2 Voir aussi par ex. la conférence *Impact des réformes dans la formation et l'enseignement des enseignants* organisée à la HEP-BEJUNE en mai 2011.

8 LISTE DES AUTEURS

Altrichter, Herbert

Professeur de lettres à l'Université Johannes Kepler de Linz

Ambühl, Hans

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

Bircher, Walter

Recteur de la Haute école pédagogique de Zurich

Bucher, Beat

Coaching – Réorganisation – Conceptualisation
Historien et germaniste

Forneck, Hermann J.

Directeur de la Haute école pédagogique de la Haute école spécialisée de Suisse nord-occidentale

Leder, Christian

Collaborateur scientifique auprès de l'Unité de coordination Haute écoles, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Rhyn, Heinz

Chef du Département Développement de la qualité, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Rohner, Raphaël

Secrétaire général du Département de l'instruction publique du canton de Schaffhouse

Rosenberg, Sonja

Secrétaire générale de la Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques (COHEP)

Salzmann, Madeleine

Cheffe de l'Unité de coordination Hautes écoles, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Schärer, Hans-Rudolf

Recteur de la Haute école pédagogique de Lucerne rattachée à la Haute école pédagogique de Suisse centrale (PHZ) et 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) et président de la Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques (COHEP)