

INTERNATIONALISATION DE LA PROFESSIONNALISATION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET RETRADUCTIONS NATIONALES : LE CAS DE LA SUISSE

Bernard Wentzel, M'hammed Mellouki

Haute École Pédagogique BEJUNE
Chemin de la Ciblerie, 45
CH-2503 Bienne
Bernard.wentzel@hep-bejune.ch
Mhammed.mellouki@hep-bejune.ch

Mots-clés : *professionnalisation, formation des enseignants, tertiarisation*

Résumé. *Cette contribution propose de présenter certains résultats d'une recherche menée actuellement dans le cadre d'une collaboration entre chercheurs de différents pays. Les objectifs généraux de cette recherche sont d'une part, de cerner les principales conceptions ou les modèles qui se dégagent des travaux internationaux sur la professionnalisation de la formation à l'enseignement et d'analyser la manière dont elles ont été traduites en politiques et en programmes de formation à l'enseignement et, d'autre part, d'analyser les représentations que se font les responsables de ces programmes, les formateurs et les enseignants, de la professionnalisation de la formation.*

Nous nous centrons ici sur l'analyse des travaux de recherche et des textes mondiaux fondateurs permettant de définir les conceptions et les normes internationales de professionnalisation, ainsi que leurs retraductions dans le contexte suisse.

Introduction

On peut caractériser sommairement le phénomène mondial de la professionnalisation de la formation des enseignants en ne s'attachant qu'à ses dimensions les plus récurrentes dans les travaux de recherche et sur lesquels il existe un quasi-consensus dans les textes émanant des organismes internationaux : (a) la tertiarisation des contenus de la formation, (b) la prise en compte des résultats de la recherche en sciences de l'éducation, (c) la hausse du temps réservé à la formation pratique, (d) la valorisation de la formation continue et son insertion dans le processus d'apprentissage tout au long de la carrière (e) l'encouragement d'approches de formation et d'enseignement tournées vers la réflexion critique des apprenants et des praticiens (Perrenoud, 1996, 2006).

Les travaux de recherche, tant européens qu'américains, au même titre, d'ailleurs, que les énoncés de politiques et les réformes des dernières années promulguées dans la plupart des pays occidentaux, insistent sur la nécessité de hausser le niveau culturel des enseignants en confiant leur formation aux universités et aux hautes écoles pédagogiques, de rénover les contenus de leur formation en fonction des changements que connaissent les champs disciplinaires, pédagogiques et didactiques par l'intégration des résultats de la recherche, de faire une plus grande place à la formation pratique, à la formation continue et au développement professionnel tout au long de la carrière, de favoriser les approches qui permettent aux futurs enseignants et aux enseignants d'exercer une réflexion critique sur leurs propres pratiques de formation et d'enseignement.

Notre contribution propose de présenter les résultats du premier volet d'une recherche menée actuellement par une équipe de chercheurs de différents pays, réunis autour d'un objet et d'instruments communs. Les objectifs généraux de cette recherche sont d'une part, de cerner les principales conceptions ou les modèles qui se dégagent des travaux internationaux sur la professionnalisation de la formation à l'enseignement et d'analyser la manière dont elles ont été

traduites en politiques et en programmes de formation à l'enseignement et, d'autre part, d'analyser les représentations que se font les responsables de ces programmes, les formateurs, les futurs enseignants et les enseignants en exercices de la professionnalisation de la formation et des effets que ce phénomène a sur le travail au quotidien des formateurs et des enseignants du primaire et du secondaire.

En nous centrant, dans un premier temps ici, sur l'analyse des travaux internationaux de recherche et des textes mondiaux fondateurs – comme ceux, par exemple, de la Commission européenne, de l'OCDE ou de l'UNESCO – nous présenterons les conceptions, les normes internationales, voire les symboles de la professionnalisation influençant dans différents contextes, l'évolution d'un métier et la formation qui y prépare. Devenue une « norme » devant guider les changements en éducation, la professionnalisation apparaît et agit comme un phénomène révélateur des mutations qui secouent le champ éducatif, en général, et celui de la formation des enseignants, en particulier. Dans un second temps nous rendrons compte des modèles ou des conceptions que l'on peut mettre en évidence à partir d'une analyse des textes officiels suisses, des textes législatifs, des énoncés de politiques éducatives, des directives ministérielles, des référentiels de compétences, des programmes de formations.

L'articulation entre ces deux niveaux de lecture, le premier contribuant à préciser la norme et les symboles, le second à analyser son opérationnalisation dans des énoncés de politiques éducatives, nous permet de traiter, au moins partiellement dans le cadre de cette communication, une question centrale dans notre projet de recherche : jusqu'à quel point les conceptions et les modèles de formation des enseignants, définis au niveau national puis retraduits dans différents contextes locaux en Suisse, tirent leur inspiration des textes mondiaux fondateurs de la professionnalisation de l'enseignement ?

1. Posture de recherche

L'analyse de la professionnalisation de la formation à l'enseignement menée – par paliers successifs dans le cadre de cette recherche – s'inscrit dans le cadre sociologique de l'analyse du discours éducatif. Le discours de la recherche, celui de la politique éducative, des programmes et des acteurs de terrain sont considérés tour à tour comme producteurs, traducteurs et critiques du phénomène de la professionnalisation de la formation. Lieu des sens que prend la professionnalisation de la formation et des malentendus dont elle fait l'objet, les discours peuvent être analysés, pour reprendre les termes de Fernand Dumont (1960), comme des « phénomènes critiques », des phénomènes relativement bien délimités où se cristallisent, s'entrechoquent, se résorbent ou s'exacerbent les tensions sociales, les conflits d'interprétation et les intérêts d'acteurs différemment positionnés dans le champ politique et éducatif (Boudon, 2003 ; Bourricaud, 1980). Le traitement et l'analyse de données provenant de différentes sources sont réalisés selon la méthode dite de saturation sémantique et sociologique (Bertaux, 1980 ; Aktouf, 1987) et celle de l'analyse comparative continue constante (Glaser, 1978 ; Hughes, 1996 ; Demazière & Dubar, 1997).

Le volet de la recherche que nous abordons ici porte sur l'analyse d'un corpus de données documentaires composé de trois grandes catégories de textes :

- Les textes sur les fondements et les référents internationaux qui ont façonné les récentes réformes scolaires et donné à la formation des enseignants son orientation vers la professionnalisation. Il s'agit (a) des travaux internationaux de recherche sur la professionnalisation de la formation et (b) des rapports des plus importants organismes internationaux, les ouvrages à diffusion mondiale, certaines revues scientifiques ou professionnelles à large diffusion comme *Revue des sciences de l'éducation* et *L'Éducateur*.
- Les documents sur les traductions des fondements, des normes et des référents internationaux en politiques et programmes de formation et de qualification du personnel enseignant du préscolaire, du primaire et du secondaire I en Suisse.

- Les programmes de formation actuellement en vigueur dans deux hautes écoles pédagogiques de la Suisse. Les programmes représentent les moyens par lesquels les hautes écoles pédagogiques s'efforcent d'opérationnaliser les orientations données par les instances politiques en un ensemble coordonné de cours et d'activités de formation théorique et pratique.

2. Quelques constats préliminaires

Quatre constats ressortent des premiers travaux menés par les membres de l'équipe. Ils feront l'objet d'un développement lors notre présentation. Premièrement, la professionnalisation de la formation est souvent présentée comme un modèle prometteur pour la préparation à l'enseignement, et, par voie de conséquence, comme le remède aux défaillances des systèmes scolaires. Deuxièmement, lors de leurs traductions en politique et en programmes, en cours et en activités de formation, les modèles de professionnalisation s'éloignent parfois des données des recherches qui sont à leur origine pour sans doute s'adapter aux contextes économiques, sociopolitiques, culturels et idéologiques de leur implantation. Troisièmement, une sorte de tension entre les niveaux scientifique et politique qui risque de compromettre les avantages et les promesses de l'innovation que constitue l'idée de la professionnalisation de la formation. Cette tension résulte du décalage, réel ou supposé, que certains observent entre les données de la recherche et les paramètres pris en compte dans l'élaboration des politiques éducatives. Quatrièmement, enfin, il n'existe pratiquement pas d'étude systématique consacrée aux effets de la professionnalisation de la formation sur les pratiques des formateurs, sur les méthodes d'enseignement et sur le développement professionnel et personnel des enseignants.

Ces constats, observés également dans de nombreux autres travaux, militent en faveur d'une étude critique et circonstanciée de la professionnalisation de la formation, d'une analyse de sa mise en oeuvre, des facteurs qui affectent sa traduction en politiques et en programmes, ainsi que de ses effets sur le travail des enseignants en classe. Dans le cadre analytique de notre étude, la professionnalisation de la formation des enseignants est donc analysée, au final, comme une action sociale dont le déploiement et les effets, désirés ou non, dépendent des interprétations, des intentions et des interactions d'acteurs différemment positionnés dans le champ éducatif, des gains ou des pertes professionnels, sociaux et psychologiques qu'ils supportent, de leur degré d'ouverture ou de fermeture au changement, des ressources dont ils disposent et des multiples contraintes dont ils doivent tenir compte.

3. Mouvement de professionnalisation et retraduction dans le contexte suisse

La Suisse, suivant en cela le mouvement international et européen de professionnalisation de la formation, a décidé, à la fin des années 1990, d'abolir les écoles normales et de confier la formation des enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire aux hautes écoles pédagogiques, des institutions tertiaires créées à cette fin (CDIP, 1993, 1995). Les arguments en faveur de ce changement s'inspirent, dans des mesures qui restent cependant à analyser, du discours international sur la professionnalisation de la formation et du travail des enseignants. Ce discours fait, entre autres, une place importante aux données de la recherche en sciences de l'éducation en formation initiale et continue. Une place que la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) ne manquera pas d'inscrire dans la mission des jeunes institutions suisses de formation des enseignants : « En 1998, un rapport d'experts à l'intention de la CDIP et du Conseil suisse de la science qualifiait l'intégration de la recherche et du développement (R&D) dans la formation des enseignantes et enseignants d'élément-clé dans la réforme de la formation [...]. Cette intégration de la R&D est un défi exigeant en matière d'innovation et, comme c'est le cas pour la majorité des hautes écoles, il ne peut réussir que si la R&D est reliée logiquement avec la formation initiale et la formation continue » (CDIP, 2002, pp-30-31). Dix ans plus tard, alors que les HEP font leurs premiers pas dans le domaine, la CDIP confirmera ce statut de la recherche dans la formation des enseignants : « La tertiarisation de la

formation des enseignantes et enseignants a impliqué une *nouvelle conception* de celle-ci au sein des hautes écoles pédagogiques. La formation initiale et continue a été modularisée et axée sur des standards et compétences professionnels. *Elle s'accomplit sur une base scientifique, en se fondant sur des théories scientifiques et en transmettant des connaissances sur des méthodes scientifiques.* » (CDIP, 2008, pp. 23-24). Dans une déclaration faite en juin 2001, à ces orientations la CDIP avait déjà ajouté la nécessité d'une relation plus étroite entre théorie et pratique et entre formation initiale et formation continue en vue d'une plus grande professionnalisation des enseignants : « Il s'agira de faire bénéficier les futurs enseignants et enseignantes d'une formation répondant aux exigences élevées que requiert l'exercice de leur profession, notamment *en mettant l'accent sur la relation théorie-pratique. Il conviendra en outre d'associer formations initiale et continue, de privilégier [...] l'introduction à la profession et l'intégration de la recherche et du développement dans la formation* » (CDIP, 2001, p. 2).

En somme, à lire les documents du CDIP, on se retrouve devant une conception ou un modèle de la professionnalisation de la formation encore en construction. Son élaboration semble se faire par étapes. Chaque étape récupère et intègre une ou des dimensions de la professionnalisation, dont il convient de tracer l'origine dans les travaux de recherche et dans les textes d'organismes internationaux et suisses sur la question. C'est dire que, comme la plupart des réformes, celle de la formation des enseignants porte les inévitables empreintes laissées par l'urgence de suivre le mouvement mondial. Un mouvement qui a pris une telle vitesse au cours des deux dernières décennies que des politiques éducatives et des réformes ont été conçues et mises en oeuvre relativement vite, sans un examen approfondi des données de la recherche dans le domaine, sans analyse critique des modèles de formation qu'elles proposent. À titre d'exemple, dans son rapport datant de 2006 sur l'éducation en Suisse, la Conférence suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) souligne à la fois l'importance des réformes entreprises et la difficulté d'en arriver à un consensus sur les compétences et les standards de formation. Ainsi, pour la CSRE le principal objectif de la réforme de la formation des enseignants, son transfert au secteur tertiaire, est « de transmettre aux futurs enseignants les compétences qui en feront des spécialistes de l'instruction et de l'éducation, *aptés à dispenser un enseignement sur une assise scientifique et à assumer leurs tâches en professionnels* » (CSRE, 2006, p. 163). En d'autres termes, il s'agit, pour les hautes écoles pédagogiques « d'assurer, voire de développer, la qualité de la formation et de renforcer la *professionnalisation* du corps enseignant en dispensant une formation du tertiaire axée sur les sciences » (CSRE, 2006, p. 159). Toutefois, observe la CSRE, « *jusqu'ici, aucun consensus n'a été trouvé* » (CSRE, 2006, p. 163) *autour du sens à donner à cet objectif et de la manière de l'atteindre*. Si tel est le cas, c'est sans doute parce qu'il n'existe pas encore « de socle de compétences reconnu », parce que « la légitimité scientifique des standards reste controversée » et, surtout, parce que la fixation de cet objectif de professionnalisation se caractérise par « des attentes exagérées » inspirées de « modèles idéaux » de professionnalisation « impossibles à réaliser dans l'exercice de la profession » (CSRE, 2006, p. 163).

Si la professionnalisation paraît, aux yeux de la CSRE, impossible à atteindre dans la pratique de la classe, c'est également parce que le modèle lui-même de cette professionnalisation et la conception qui devaient donner corps et cohérence aux programmes et aux dispositifs de formation ne semblaient pas en phase, selon une analyse de Périsset Bagnoud, avec le développement de la recherche en sciences de l'éducation (Périsset Bagnoud, 2007). Selon cette auteure, la réforme de la formation des enseignants a été fondée sur la base d'une compréhension quelque peu naïve du concept de professionnalisation, dont les interprétations divergent selon les acteurs et selon leur position dans le champ éducatif : « *Une réelle discordance existe entre les conceptions qu'ont les différents acteurs (enseignants, politiques, responsables administratifs...)* non seulement de la situation institutionnelle, mais aussi *des conceptions sous-jacentes à leurs raisonnements personnels et à ceux de leur groupe professionnel et à la manière dont ils croient les mettre en oeuvre*. La réussite effective [...] de la transformation des institutions de formation [...] est au prix de la clarification des intentions et, subséquentement, de la cohérence des moyens engagés et mis en oeuvre à tous les niveaux de la hiérarchie des politiques et administrations scolaires. » (Périsset Bagnoud, 2007, p. 6). Dans un rapport récent à l'intention de la CDIP, Lehmann et al. relèvent cette pluralité d'interprétations de la conception de la formation et ses impacts potentiels sur l'enseignement : « *Même les initiés ont de la peine à s'y retrouver dans la multiplicité des*

concepts de formation et de qualifications d'enseignement qui en découlent. On s'efforce pourtant, avec la reconnaissance des diplômes à l'échelle suisse, d'accroître la mobilité des personnes accédant à la profession enseignante. Mais, pour les autorités locales responsables des engagements des enseignants, la vue d'ensemble et l'évaluation des différences entre les diverses formations représentent un énorme travail. » (Lehmann, 2007, p. 5).

4. Références bibliographiques

- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Québec : Presses de l'Université du Québec et HEC Presses.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique. Sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 69, 1980, pp. 197-225.
- Boudon, R. (2003), *Raison, bonnes raisons*, Paris : PUF.
- Bourricaud, F. (1980). *Le bricolage idéologique*, Paris : PUF.
- CDIP (Conférence des directeurs de l'instruction publique) (1993). *Thèses relatives à la promotion des hautes écoles pédagogiques*. Berne : Conférence des directeurs de l'instruction publique.
- CDIP (Conférence des directeurs de l'instruction publique) (1995). *Recommandations relatives à la formation des enseignant(e)s et aux hautes écoles pédagogiques*. Berne : Conférence des directeurs de l'instruction publique.
- CDIP (Conférence des directeurs de l'instruction publique) (2001). *Perspectives professionnelles dans l'enseignement*. Berne : Conférence des directeurs de l'instruction publique.
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) (2002). *Formation initiale et continue des enseignantes et enseignants professionnels et des enseignantes et enseignants de culture générale du degré secondaire II*. Berne: CDIP. (collection Études et Rapports).
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) (2008). *Profession enseignante. Analyse des changements et conclusions pour l'avenir*. Berne: CDIP.
- Conférence suisse de la coordination pour la recherche en éducation (CSRE) (2006). *L'éducation suisse : rapport 2006*. Aarau : Centre suisse de la coordination pour la recherche en éducation.
- Demazière, D. & Dubar, C. (1997). Démarche inductive et processus de théorisation. Dans *Analyser les entretiens biographiques*. Paris : Éditions Nathan, pp. 47-66.
- Dumont, F. (1960), "Structure d'une idéologie religieuse", *Recherches sociographiques*, vol. 1, no 2, avril-juin, p. 161-187.
- Glaser, B.G. (1978). *Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory*. California: The Sociology Press.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique*. Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Lehmann, L., Criblez, L., Guldemann, T., Fruchs, W. & Périsset Bagnoud, D. (2007). *La formation à l'enseignement en Suisse. Rapport dans le cadre du monitoring de l'éducation 2006*. Aarau : Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- Périsset Bagnoud, D (2007). Quelle professionnalisation pour les nouvelles institutions de formation ? Les enjeux des Hautes écoles pédagogiques en Suisse. Communication au Colloque « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? ». Arras, mai 2007.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2006). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. (3e édition) Paris : ESF éditeur.