

Le double enjeu de la formation à l'expertise professionnelle

The double stakes of training to professional expertise

Die doppelte Herausforderung der Ausbildung in der beruflichen Expertise

La apuesta doble de la formación a la pericia profesional

Danièle Périsset



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/151>

DOI : 10.4000/rechercheformation.151

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2010

Pagination : 61-74

ISBN : 978-2-7342-1180-8

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Danièle Périsset, « Le double enjeu de la formation à l'expertise professionnelle », *Recherche et formation* [En ligne], 65 | 2010, mis en ligne le 01 décembre 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/151> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.151

Le double enjeu de la formation à l'expertise professionnelle

Les évolutions internationales au cœur des Hautes écoles pédagogiques (Suisse)

> **Danièle PÉRISSET**

Haute école pédagogique du Valais et université de Genève (Suisse)

RÉSUMÉ • Pris dans les transformations sociopolitiques actuelles, le pilotage du système éducatif suisse impose la prise en compte de nouveaux axes conceptuels. Après avoir brossé un bref historique de l'origine des (r)évolutions qui touchent le champ de la formation et à partir de l'analyse des textes édités au plus haut niveau politique, cet article interroge les ambiguïtés relatives à un concept clé en formation à l'enseignement : les instruments de formation à l'expertise professionnelle et notamment ceux de la pratique réflexive.

MOTS-CLÉS • Formation des enseignants, politique en matière d'éducation, gouvernance

1. De nouvelles logiques sociopolitiques dans un contexte historiquement situé

Par leur nature même, les formations à l'enseignement sont filles de leur époque. Appareils étatiques et formes matérialisées de l'idéologie des sociétés qui les créent, les promeuvent, les font évoluer, les formations à l'enseignement, que ce soit au degré primaire ou pour le degré secondaire, reflètent les aspirations des politiques qui en détiennent les clés législatives, financières et administratives. Le développement des instituts de formation à l'enseignement dépend étroitement de leur insertion dans un contexte sociopolitique donné. La prégnance des concepts liés au développement économique-politique de nos sociétés contemporaines depuis une quarantaine d'années a atteint le champ de l'éducation et, la Suisse n'y fait pas exception, celui de la formation des enseignants.

Les sociétés industrialisées sont engagées dans un processus de mutations économiques et politiques si vaste que ses contours peuvent sembler mal définis ; ils apparaissent de manière tronquée aux acteurs occupant différentes positions dans le

champ de l'éducation. Pour embrasser quelque peu cette complexité, nous procéderons ici par rétrodiction : le point d'arrivée est donné, c'est à partir de lui que le travail s'engage, « On remonte de l'effet à la cause, les effets sont chaque fois différents et on essaie de remonter à la source, aux sources multiples » (Prost, 1996, p. 173).

Nous sommes donc partie de deux documents de synthèse émis en 2010¹ par la plus haute instance politique helvétique, la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP), en matière de pilotage des formations à l'enseignement. Puis, nous nous sommes mise en quête de la compréhension des processus qui sous-tendent leurs orientations à l'aide d'autres documents significatifs édités par des acteurs de référence au niveau international (publications de l'OCDE à propos des enjeux de l'éducation au cours des dix dernières années) et au niveau national (dossiers et rapports de la CDIP ou publications de ses collaborateurs dès 1993 ; rapport sur le pilotage de la formation en Suisse publié en 2009 par les Académies suisses des sciences, au niveau national).

Nous nous proposons d'identifier ici, dans une posture sociohistorique critique, ce que recouvrent les attentes politiques contemporaines vis-à-vis des instituts en matière de formation à l'enseignement dans le contexte suisse. Nous verrons que les instruments de formation à la pratique réflexive y répondent, et quels malentendus peuvent être générés par cette adéquation.

2. Les Hautes écoles pédagogiques : un changement structurel, une voie originale à trouver

La spécificité de la Suisse réside dans le fédéralisme qui caractérise son système éducatif : le pays compte autant de systèmes scolaires que de cantons, soit vingt-six, ce qui complexifie particulièrement les prises de décision communes. La coordination au niveau fédéral est exercée par la Conférence des Directeurs de l'Instruction publique (CDIP) qui regroupe les ministres de tous les cantons. Cependant, les propositions de la CDIP n'ont pas force de loi : il s'agit de dossiers, de rapports proposant des axes ou des recommandations qui, seulement lorsqu'elles sont adoptées par les cantons, deviennent contraignantes (ainsi les conditions de la *Reconnaissance nationale des diplômes d'enseignement* délivrés par chaque canton, CDIP, 1999, 2000).

La multiplication des systèmes éducatifs cantonaux a eu des répercussions sur les instituts de formation à l'enseignement. Ainsi, de plus d'une cinquantaine à la fin du XX^e siècle, ils sont actuellement une quinzaine à proposer, au niveau supérieur, des formations à l'enseignement. Les Hautes écoles pédagogiques de Suisse (HEP) délivrent actuellement, selon la terminologie utilisée dans le cadre de la déclaration de Bologne, des *Bachelors of Arts* permettant l'enseignement aux cycles élémentaire

1 Soit les deux publications relatives aux deux premières conférences-bilan des formations à l'enseignement en Suisse : Ambühl & Stadelmann, 2010 ; Bucher, Leder *et al.*, 2010.

et moyen (école enfantine et école primaire scindées en deux cycles : 4-8 ans et 9-12 ans) et des masters pour l'enseignement au secondaire du premier degré (les collèges en France) et du second degré (les lycées).

Avant cette réforme, quelques écoles normales, en Suisse romande notamment, proposaient une formation dite « successive » où la formation professionnelle, au niveau supérieur, faisait suite à une formation générale achevée au niveau secondaire, de type « bac + 2 ». Le plus souvent cependant, les écoles normales de la fin des années quatre-vingt dix jusqu'en 2000 fonctionnaient encore selon le modèle traditionnel dit « intégré » : la formation professionnelle et la formation générale y étaient données de manière concomitante au niveau secondaire (lycée-baccalauréat). En 1993, la Conférence suisse des directeurs de l'Instruction publique (CDIP) publie un dossier portant sur dix thèses relatives à la promotion des Hautes écoles pédagogiques. Des changements structurels essentiels sont proposés. Ils se déclinent autour de sept axes : les conditions d'admission (post-maturité²-bac) ; la durée de la formation (trois ans de formation uniquement professionnelle) ; les contenus du plan d'étude (basés sur la recherche en sciences de l'éducation) ; l'articulation entre formation sur le terrain et formation en institution (application des principes de l'alternance) ; la durée des stages (un tiers de la formation sur le terrain, stages encadrés par des enseignants formés à cette tâche) ; la place de la recherche (création de secteurs de recherche, inexistantes dans les anciennes écoles normales) ; les qualifications requises pour le personnel enseignant (qualifications universitaires en sciences de l'éducation obligatoires).

La mise en place de ces nouveaux instituts de formation a enthousiasmé les responsables pédagogiques qui en ont été chargés entre 1990 et 2000. Les Hautes écoles pédagogiques avaient alors clairement une voie originale à trouver (Perrenoud, 2000) qui ne serait ni celle – abandonnée – du niveau secondaire que la majorité des écoles normales connaissait, ni celle de l'université que les politiques ont écartée à une exception près. Pour les acteurs, formateurs et universitaires, qui ont investi en Suisse ce vaste chantier, l'occasion a été vue comme relevant d'une chance unique de faire évoluer le processus de professionnalisation décrit notamment par Bourdoncle (1991, 1993, 1994), Lang (1999), Paquay (1994), Paquay et Sirota (2001), Perrenoud (2001).

3. L'évolution du discours sur la professionnalisation : du contrôle bureaucratique à l'autodétermination

La transformation des instituts de formation à l'enseignement en Suisse intervient à un moment charnière de l'histoire des politiques éducatives. Ce n'est pas un hasard.

2 En Suisse, la Maturité gymnasiale est le diplôme qui valide la fin des études secondaires (baccalauréat en France).

Les écoles normales ont été fondées au XIX^e siècle alors que les systèmes politiques entrent dans l'ère démocratique afin de « normer les maîtres pour qu'ils norment les élèves » (voir par exemple : Nique, 1991, pour la France ; Périsset Bagnoud, 2003, pour la Suisse). Les enseignants y ont reçu une formation leur permettant d'exécuter un mandat qui était d'abord d'éduquer puis d'instruire les futurs citoyens que sont les élèves. L'école publique a alors été organisée selon les règles du fonctionnement bureaucratique (Tardif & Lessard, 1999). Ce mode d'organisation administrative a prescrit programmes, méthodes et moyens d'enseignement. La conformité de leur utilisation est alors contrôlée par des inspecteurs. À cette période dite « traditionnelle » succède, dans les années soixante-dix, celle qui voit s'imposer le mythe de la professionnalisation (Lessard, 2010). Les acteurs du terrain, et plus encore ceux de la recherche en éducation et de la formation des enseignants, s'engagent dans une revendication d'expertise professionnelle et de professionnalisation notamment à travers la formation à la pratique réflexive.

Pendant cette période, la force du contrôle hiérarchique décroît et fait place à l'autoréflexivité des acteurs, à leur adhésion à un modèle d'autocontrôle professionnel mené individuellement ou entre pairs. Cette professionnalisation est basée explicitement sur des savoirs de haut niveau acquis dans une formation supérieure. De fait, c'est dans ces années-là, entre 1990 et 2000, qu'ont lieu en Suisse les grandes réformes des formations à l'enseignement et leur transfert au niveau supérieur, en Hautes écoles pédagogiques (Criblez, Hofstetter & Périsset Bagnoud, 2000 ; Lehmann *et al.*, 2007), voire à l'université pour le canton de Genève (Perrenoud, 1994). Dans quelques cantons, l'appui qu'offrait jadis l'inspection est relayé par l'activité des conseillers pédagogiques, par des formations continues en établissement complétées par l'auto-formation qu'alimente la vague de publications professionnelles issues le plus souvent des milieux universitaires.

4. L'ère de la globalisation et de la construction des standards

Au tournant des XX^e et XXI^e siècles, le discours relatif à la formation, relativement discret au cours de la période précédente, s'affirme du côté des politiques de l'éducation. Les enjeux de la globalisation économique transforment les projets politiques et concernent, dans la foulée, le champ éducatif et scolaire. Ces transformations dans le domaine de l'éducation vont de paire avec les programmes d'évaluation et avec « la vogue des classifications internationales (*Benchmarking*) » (Draelants, 2007, p. 7) qui renforcent la légitimité économique des pouvoirs politiques.

Dans le mouvement socioéconomique qui voit s'ouvrir les marchés nationaux (libéralisation), s'instaurer des réseaux productifs transnationaux (globalisation) et surgir de nouvelles territorialisations (soit l'inscription de nouveaux découpages politiques suscités par les nécessités de la rationalité économique et non plus par les processus historiques ou culturels), l'éducation est redéfinie à un niveau

supranational (par exemple : OCDE, 2001 ; Keely, 2007 ; OCDE/CERI, 2007). Les enseignants ont un rôle à jouer : ils sont appelés à devenir actifs, responsables de gérer leur formation continue, « ayant développé des aptitudes d'ordre social et entrepreneurial [...] qui [les] aideront à mieux comprendre ce que la société attend de l'école » (Keeley, 2007, p. 77).

Dans la logique qui sous-tend les nouvelles politiques globalisées, la formation dans toutes ses dimensions (formelle, non formelle et informelle) occupe une position essentielle : tous les apprentissages fondent la cohésion sociale et le bien-être personnel dont les gouvernements doivent désormais se soucier afin de susciter, chez les acteurs et citoyens, des attitudes et démarches entreprenantes et volontaires (paradoxe d'un *top down* qui vise à susciter le *bottum up*). Au-delà du bonheur qu'ils sont censés apporter aux individus, ce sont des éléments qui, de fait, contribuent à la croissance économique : en accroissant le capital humain, ils soutiennent le développement du capital social ; le capital humain conjugué au capital social concourt au bien-être économique des nations en étant à la base de la croissance économique des pays industrialisés (OCDE, 2001). L'école doit désormais répondre aux exigences de qualité économique (efficacité attestée par l'atteinte des standards nationaux et internationaux par les élèves) et aux exigences pédagogiques (aspects cognitifs de construction de compétences de haut niveau ; aspects sociaux d'intégration des élèves venus d'ailleurs).

L'élaboration de standards nationaux est dès lors de mise. Ils portent soit sur l'*input* (à savoir les processus de l'apprentissage scolaire), soit sur l'*output* (à savoir les résultats scolaires). Dans ce cadre, les administrations scolaires préfèrent souvent élaborer des standards dits de performance : « Au total, il s'agit de faire basculer le système éducatif dans une logique nouvelle de pilotage par les résultats, un des objectifs étant la création d'un pilotage moderne, axé sur des objectifs et l'atteinte de ces objectifs. » (Mons & Pons, 2006, p. 19). De fait, l'activité professionnelle devient mesurable à l'aune des tests standardisés administrés aux élèves.

La construction des standards, en Suisse, est liée à l'entrée en vigueur en 2007³ de l'article constitutionnel contraignant les cantons à harmoniser leur système (Concordat HarmoS). Ce processus va explicitement s'inspirer des travaux menés en Allemagne (notamment Klime, 2003). Bien que proposant une construction originale, les standards allemands se fondent sur les travaux de l'OCDE, sur les tests internationaux tels PISA ou TIMSS, sur ceux de l'Union européenne (notamment le portfolio des langues), sur des recherches menées dans les pays germanophones. Ils sont positionnés par rapport aux expériences documentées des pays anglo-saxons, essentiellement du Canada (publications du *National Research Council : Common Framework of Science Outcome ; National Council of Teachers of Mathematics/NCTM*).

3 Accord intercantonal sur l'harmonisation de l'école obligatoire (Concordat HarmoS du 14 juin 2007), décidé les 25 et 26 octobre 2007 par la Conférence des directeurs de l'Instruction publique (CDIP),

4.1 La Suisse n'est pas une île...

La Suisse est pleinement concernée par le processus de globalisation des sociétés industrialisées. Les Académies suisses des sciences s'en réclament dans un document qui propose de réformer fondamentalement certains principes jugés dépassés et veut définir de nouveaux axes pour la politique éducative helvétique :

« Même si la Suisse dispose d'un système scolaire performant à l'histoire unique, il faut éviter de la considérer comme une île. Les espaces protégés de la politique scolaire cantonale ne sont pas en mesure de trouver et d'élaborer des solutions d'avenir appropriées. Une analyse des tendances internationales, ainsi que des points forts et des points faibles nationaux, constitue le fondement du développement nécessaire. [...] [Les Académies] recommandent d'élaborer une stratégie s'orientant davantage sur la politique de formation internationale en vue de promouvoir le développement du système éducatif au niveau fédéral, ainsi que d'établir une institution fédérale chargée de la mettre en œuvre. [...] Ces changements majeurs, ainsi que la "globalisation" de la formation et des activités professionnelles, représenteront de nouveaux défis au cours des vingt prochaines années, mais offriront également des opportunités » (*Une éducation pour la Suisse du futur*, 2009, p. 4-5).

Globalisation, défis, opportunités : le cadre de référence postfordiste qui préside à la rédaction de telles déclarations est explicite. Ce texte survient dans la foulée de l'acceptation très large, par les électeurs en mai 2006, du nouvel article constitutionnel sur la formation qui « rend la Confédération et les cantons, ensemble et en respect de leurs compétences respectives, responsables du pilotage du système éducatif suisse » (Maradan, 2006) à travers notamment la mise en place du projet HarmoS⁴. Il devient dès lors indispensable de récolter un certain nombre d'indicateurs (monitorage du système éducatif en Suisse) afin de soutenir le processus de pilotage et de fonder les prises de décision. Défini en tant que processus directeur, le monitorage réalisé dans chaque domaine permettra une évaluation itérative du système selon un principe hiérarchisé, conçu dans une logique « *top-down* » à laquelle seront invités à participer tous les acteurs, chacun à son niveau et en interdépendance contrainte :

« Dans ce contexte, il serait particulièrement intéressant de savoir notamment comment des décisions prises à un échelon supérieur peuvent influencer les décisions des acteurs se situant à des échelons inférieurs du système éducatif. Le pilotage repose ainsi sur nombre de conditions préalables : il vise des objectifs et suit une orientation prédéfinie, il dépend d'acteurs à même de prendre des décisions et qui ont la compétence de le faire tout en disposant des instruments

4 Pour les informations officielles concernant ce projet, se référer au site web de la Conférence des Directeurs de l'Instruction publique (CDIP), disponible sur Internet : <<http://www.edk.ch/dyn/11737.php>>, consulté le 19 janvier 2010.

requis [...]. Dans ce sens, le pilotage [...] désigne l'influence ciblée exercée par des acteurs d'un niveau supérieur sur des acteurs subordonnés, afin d'amener ces derniers à modifier les structures et les processus de leur institution, de telle sorte que les indicateurs définis évoluent dans la direction souhaitée⁵ » (Lehmann *et al.*, 2007, p. 116).

La CDIP réaffirme en 2010 ce qui fait la gouvernance : celle-ci implique pilotage et coordination (ou encore direction) et contrôle par rapport à des objectifs fixés par la hiérarchie qui fera s'y conformer les acteurs. Elle se réalise « en gérant les interdépendances entre les acteurs (en règle générale, collectifs). 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) » (Bucher, Leder *et al.*, 2010). Politiques, administrateurs, chercheurs et enseignants, tous acteurs du champ éducatif, auront dès lors une partition à jouer, partition définie d'en haut, au service du pilotage du système, de son écologie, de sa rationalité économique.

Les instituts de formation à l'enseignement font partie de ce système, bien qu'ils ne soient pas officiellement représentés dans les organes décisionnels supérieurs (CDIP). Ils doivent adapter leurs structures et les contenus de leurs programmes aux exigences calquées sur les nouveaux modèles de gouvernance.

4.2 Défis sociaux et formations ad hoc

L'inventaire non exhaustif des défis sociaux contemporains qu'identifie la présidente de la CDIP lors de la première conférence-bilan des HEP (Ambühl & Stadelmann, 2010) montre combien les problèmes que connaît la Suisse ne lui sont pas spécifiques. Selon la politicienne, cheffe du Département de l'instruction publique d'un canton de Suisse romande, ces défis relèvent : de l'intégration des enfants issus des mouvements migratoires des classes défavorisées ; de la prise en compte du fait que les enfants sont le plus souvent issus de familles monoparentales et donc de leur offrir un lieu de socialisation ; de la nécessité d'offrir une très bonne formation générale pour leur permettre de s'intégrer dans un marché du travail exigeant au niveau des qualifications demandées à la main-d'œuvre ; de la prise en compte du fait que les femmes vont de plus en plus devoir intégrer le marché du travail et donc avoir moins de temps à consacrer à leur famille (*ibid.*, 2010, p. 11-12).

Concernant le système de formation, il est affirmé que « promouvoir [...] la qualité de notre système est un mandat constitutionnel » qu'il est prévu de réaliser à travers un monitoring de l'éducation (*ibid.*, 2010, p. 14). Ce dernier devra se fonder sur des enquêtes comme PISA sur le plan international, ou, au niveau suisse, sur celles résultant du concordat HarmoS, qui vont mesurer l'adéquation des acquis

5 Souligné dans le texte

des élèves aux standards définis (au plan national) au terme d'une période ou d'un cycle du parcours scolaire, soit à la fin de la 4^e, 8^e et 11^e année (soit à 8, 12 et 15 ans).

Les plans d'études, jusqu'à présent promulgués par chaque canton, doivent être harmonisés sur le plan régional (soit dans les régions linguistiques de Suisse) ; l'enseignement des langues est prioritaire ; les élèves sont scolarisés dès 4 ans (contre 6 ans pour l'âge d'entrée à l'école obligatoire jusque-là). Des structures d'accueil de jour sont à prévoir car « l'allongement du temps que les enfants passent à l'école vise à apporter une amélioration qualitative [...] sur le plan des résultats scolaires, de la promotion des talents particuliers ainsi que dans le domaine social. » (*ibid.*, 2010, p. 14).

Il est donc demandé aux formations à l'enseignement d'aujourd'hui, de produire des enseignants à même de : travailler en équipes pédagogiques avec les partenaires sociaux de différents niveaux que sont les parents, les entreprises formatrices et les communes scolaires, et collaborer étroitement avec eux ; travailler « au sein d'un réseau englobant l'école et les cercles concernés, afin de réunir divers savoirs spécialisés en matière d'enseignement et d'éducation », au niveau de l'assurance-qualité, « procéder à une approche constructive des résultats d'évaluations internes et externes, lesquels fournissent des indices sur les besoins et les possibilités de développement » et d'apprentissages scolaires ; favoriser la qualité et l'égalité des chances ; pour la socialisation et l'intégration, « gérer de façon professionnelle l'hétérogénéité croissante des groupes d'élèves qui requièrent une nouvelle forme de soutien dans l'acquisition de compétences ; ou encore, procéder à une identification précoce des points forts et des points faibles des différents élèves, développer des plans d'appui individuels et favoriser les biographies d'apprentissage autogérées. » (*ibid.*, 2010, p. 12).

La construction de ces compétences où le social a, comme lors de la création des écoles normales jadis, une place prépondérante, sous-tend bien la formation tertiariée, car les futurs professionnels doivent avoir « une conscience aiguë des problèmes et des compétences créatives pour trouver des solutions » (*ibid.*, 2010, p. 14). Et cette formation est fermement ancrée au niveau supérieur, afin, est-il rappelé en 2010, de « subordonner la réflexion et l'action à l'exigence d'explications et de justifications visant à l'objectivité, et à soumettre toute affirmation et toute proposition de solution à un examen critique selon un processus méthodique » (CDIP, 1993, thèse 8 citée par Ambühl & Stadelmann, 2010, p. 17).

5. Les dispositifs de formation à la réflexion et à l'expertise professionnelle : une double fonction

Nous retrouvons, dans la citation relevée ci-dessus, une concordance entre ceux qui soutiennent un processus de professionnalisation et de développement professionnel

par la « pratique réflexive » avec ce que les décideurs politiques prescrivent pour garantir une école de qualité dont les résultats sont objectivables, mesurables.

Il y a déjà une décennie, à partir de l'exemple américain, Popkewitz et Novoa (2001) observaient comment le praticien réflexif se révélait être une construction sociologique : promu expert, il « impose des procédures plus fermes d'évaluation et de contrôle des contenus et des résultats scolaires » (p. 121). Ayant adopté des perspectives normatives en adéquation avec les projets décentralisateurs de l'État, il entérine des « stratégies politiques fondées sur des contrôles plus proches du travail des enseignants, soit par le biais des autorités locales, soit à travers une logique de prestation de services aux clients. C'est ainsi que le souhait d'une plus grande autonomie des enseignants se traduit par la mise en œuvre de nouvelles pratiques d'autorégulation, individuelle et collective » (*ibid.*, 2001, p. 122).

Peu de chercheurs, pourtant, ont adopté cette posture critique. Ainsi, la définition, très large, que donnent Barbier, Chaix et Demailly en 1994 de ce qu'est le développement professionnel perdure. Beckers la reprend en 2010 : « L'ensemble des transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Beckers, 2010, p. 147). Cette conception fait appel aux qualités autorégulées promues dans les années de 1980 à 2000 (la définition a été publiée en 1994) plutôt qu'à celles, standardisées, prônées par les nouvelles gouvernances au XXI^e siècle. Le développement professionnel, présent dans la littérature scientifique professionnelle et universitaire jusqu'à ce jour (voir les contributions récentes publiées dans Paquay, Van Nieuwenhoven et Wouters, 2010), et l'ancrage de la formation au niveau tertiaire promu, en Suisse, par les textes de référence de la CDIP en accord avec les positions affirmées par l'OCDE, s'ils portent apparemment sur le même objet, apparaissent ancrés dans deux réalités distinctes.

Dans une de ces dimensions, que nous qualifierons de professionnelle, il s'agit de permettre aux futurs enseignants de construire des compétences leur permettant de réagir de manière adéquate en situation. Mais dans l'autre, que nous qualifierons de politique, les formations à l'enseignement doivent mettre en œuvre des instruments à même de produire des enseignants ayant expérimenté et intégré les transformations sociales de notre société globalisée.

L'adoption, l'adaptation et le développement, dans les HEP, d'instruments tels que le portfolio, les dispositifs de coaching, d'intervision, de supervision ou encore les analyses de situations professionnelles documentées et réalisées en formation (par exemple, Buysse, 2010 ; Périsset Bagnoud, 2009) relèvent de cette double dimension, professionnelle et politique, et sont là, ainsi que l'énonçaient Popkewitz et Novoa en 2001, « pour préparer les enseignants à leurs nouvelles responsabilités locales » (p. 120). Pluriels et polymorphes, ces dispositifs naissent à la fois d'approches cliniques (la supervision, l'intervision et les analyses de situations

professionnelles en particulier, issues du courant humaniste de type « rodgerien » ou psychanalytique de type Balint, voir Truffer Moreau, 2007), cognitivistes (pour le portfolio de formation, voir Buysse, 2009 et Buysse & Vanhulle, 2010) mais aussi des approches de gestion des ressources humaines dans les grandes entreprises (portfolio, coaching, voir par exemple : Strategic, 1995 ; Hévin & Turner, 2007).

La concomitance des intérêts des professionnels soucieux d'améliorer leur pratique et de répondre aux besoins des élèves, avec ceux des politiques soucieux d'efficience, a permis le développement de ces instruments dont la fonction est double et non dénuée de paradoxes : d'une part, ces outils participent pleinement à la construction d'une professionnalisation souhaitée par les acteurs du terrain, mais ils participent aussi, de fait, à l'éducation de citoyens appelés à vivre dans un monde marqué par la dérégulation où les capacités individuelles sont à créer, à entretenir et à justifier par l'acteur lui-même (Favarque, 2008), où l'expertise professionnelle pointue doit être mise en réseau avec d'autres expertises pour prendre sens et devenir effectives dans un contexte où les résultats mesurables ont une importance prépondérante.

Ce double sens, parce qu'il est ambigu, génère des conflits de valeurs. De toute évidence, sa réalité, même si les acteurs du terrain ne l'ont pas encore tous éprouvée, provoque une évolution du métier d'enseignant (Lessard, 2000 ; Popkewitz & Novoa, 2001 ; Maroy, 2009).

6. De l'international au local : une appropriation à réaliser

L'influence et l'extension de concepts d'un champ social (l'économie) à un autre (l'éducation), sont clairement lisibles dans le contexte de la Suisse, surtout lorsque sont mis en regard les dispositifs de formation (qu'il s'agisse des structures de l'école publique ou de celles des formations à l'enseignement) et les textes directeurs émanant des autorités politiques supérieures (CDIP). Ce qui n'est guère documenté à ce jour est la connaissance du rythme auquel ces mutations sont en train de se réaliser dans le monde scolaire.

Les formations à l'enseignement, dans le cas des HEP de Suisse, occupent à ce titre une place sensible. À l'interface du terrain avec lequel elles sont en contact étroit (les enseignants et leurs classes qui accueillent les étudiants en stage) et des politiques (qui ont la main haute sur les dispositifs de formation, notamment à travers la procédure de Reconnaissance nationale mais aussi à travers les législations cantonales), ces formations rencontrent des difficultés à vouloir et/ou devoir concilier deux manières différentes, voire opposées, de concevoir la formation. D'une part, les formateurs en institution et les enseignants qui reçoivent les étudiants dans leurs classes ont été acculturés aux normes plus traditionnelles de l'enseignement et sont bien souvent parties prenantes de l'idéal d'une professionnalisation définie par les savoirs et le travail. Mais, par ailleurs, ils doivent se plier et obéir à des normes

et instruments répondant aux standards internationaux de qualité, basée sur une professionnalisation définie par les marchés et les institutions (Champy, 2009) dont la plus-value, sur le plan pédagogique, leur échappe.

Si les écoles normales furent les miroirs des sociétés démocratiques et industrielles du XIX^e et du début du XX^e siècle, il est certain que les Hautes écoles pédagogiques actuelles reflètent, elles aussi, les incertitudes sociales contemporaines. Si nous adoptions la terminologie en vogue, nous pourrions dire que le défi qui leur est lancé, est de réaliser la traduction locale des attentes politiques globales et de réussir à les transposer de manière à les implanter dans leur région, et que leur chance, est de n'avoir d'autre choix que d'y parvenir. Mais pour ce faire, une certaine lucidité à propos des enjeux sociopolitiques sous-jacents aux transformations des dispositifs de formation est nécessaire afin d'aider les acteurs à comprendre les enjeux des réformes et à pouvoir donner ainsi un sens à leur action.

Danièle PÉRISSET

daniele.perisset@hepvs.ch

BIBLIOGRAPHIE

- AMBÜHL H. & STADELMANN W. (dir.) (2010). *Tertiarisation de la formation des enseignantes et des enseignants : Conférence-bilan I. Études + Rapports 30B*, Berne : Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP).
- BARBIER J.-M, CHAIX M.-L. & DEMAILLY L. (1994). « Éditorial », *Recherche et Formation*, n° 17, p. 5-8.
- BECKER J. (2010). « Formation initiale et développement professionnel des enseignants : quel rôle pour l'évaluation ? », in L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? : tensions, dispositifs, perspectives*, p. 147-160, Bruxelles : De Boeck.
- BOURDONCLE R. (1991, 1993). « La professionnalisation des enseignants. Analyses anglaises et américaines. 1. La fascination des professions. 2. Les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, n° 94, p. 73-92 et n° 105, p. 83-119.
- BOURDONCLE R. (1994), « Éditorial », *Recherche et Formation*, n° 16.
- BUCHER B., LEDER C. *et al.* (2010). Gouvernance de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse. Esquisse, 26 mai 2010. Conférence bilan II, 10 et 11 juin 2010, Pertinence de la formation des enseignantes et enseignants – Une bonne gouvernance pour une bonne pratique scolaire, Berne : Conférence de directeurs de l'instruction publique et Conférence des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques.
- BUYSSSE A. (2009). « Médiations contrôlantes et structurantes : une base pour penser la formation », *Revue suisse des sciences de l'éducation* n° 31 (3), p. 585-602.

- BUYSSE A. & VANHULLE S. (2010). « Le portfolio : une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels », *Revue suisse des sciences de l'éducation* n° 32 (1), p. 87-104.
- CDIP (1993). *Thèses relatives à la promotion des Hautes écoles pédagogiques*, Berne : Conférence des directeurs des cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- CDIP (1999). *Règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire du 10 juin 1999*, Berne : Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- CDIP (2000). *Instructions pour l'élaboration d'une demande de reconnaissance des diplômes des hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés primaire et préscolaire*, Berne : Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- CHAMPY F. (2009). *La sociologie des professions*, Paris : PUF.
- CRIBLEZ L. & HOFSTETTER R. (dir.), PÉRISSET BAGNOUD D. (2000). *La formation des enseignant(e)s : histoire et réformes actuelles*, Berne : P. Lang.
- DRAELENTS H. (2007). « Les savoirs pédagogiques comme source de légitimation pour l'action publique. Une étude de cas en Belgique francophone », *Cahiers de la recherche en éducation et formation*, n° 59.
- FAVARQUE N. (2008). « Éducation, formation, insertion : les apports de l'approche par les capacités de Sen », in V. Dupriez, J.-F. Orianne & M. Verhoeven (dir.), *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*, p. 65-87, Berne : P. Lang.
- HÉVIN B. & TURNER J. (2007). *Manuel de coaching : champ d'action et pratique*, Paris : InterÉditions.
- KEELY B. (2007). « Le capital humain. Comment le savoir détermine la vie », *Les essentiels*, Paris : OCDE.
- KLIEME E. (dir.) (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin : Deutsche Kultursministerkonferenz.
- LANG V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris, PUF.
- LEHMANN L., CRIBLEZ L., GULDIMANN T. et al. (2007). *Les formations 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.
- LESSARD C. (2010). Discours sur la volonté de contrôle et va-et-vient des pratiques au cours des 50 dernières années. Réflexions à partir du Québec. *Actes du colloque LIFE : Le contrôle du travail des enseignants contribue-t-il à la professionnalisation de leur métier ?* Genève : Université, FPSE. Diaporama de la conférence disponible sur Internet : <<http://www.unige.ch/fapse/life/colloque.htm>>, consulté le 2 décembre 2010.

- LESSARD C. (2000). « Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'enseignement », *Recherche et Formation*, n° 35, p. 91-116.
- MARADAN O. (2006). « L'enseignant suisse confronté à l'attente d'harmonisation et de résultats : contexte général et perspectives pour les institutions de formation », *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, Formations et pratiques d'enseignement en questions*, n° 5, p. 133-151.
- MAROY C. (2009). « Régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement et travail enseignant », in L. Mottier Lopez & M. Crahay (dir.), *Évaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*, p. 83-100, Bruxelles : De Boeck.
- MONS N. & PONS X. (2006). *Les standards en éducation dans le monde francophone, une analyse comparative*, Neuchâtel : IRDP.
- NIQUE Ch. (1991). *L'impossible gouvernement des esprits : histoire politique des écoles normales primaires*, Paris : Nathan.
- OCDE (2001). *Du bien-être des nations. Le rôle du capital humain et social*, Paris : OCDE.
- OCDE/CERI (2007). *Comprendre l'impact social de l'éducation*, Paris : OCDE.
- PAQUAY L. (1994). « Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ? », *Recherche et Formation*, n° 16, p. 7-38.
- PAQUAY L. & SIROTA R. (2001) « La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif », numéro thématique, *Recherche et Formation*, n° 36, p. 5-16.
- PAQUAY L., VAN NIEUWENHOVEN C. & WOUTERS P. (dir.), (2010) *L'évaluation, levier du développement professionnel ? : tensions, dispositifs, perspectives*, Bruxelles : De Boeck.
- PÉRISSET BAGNOUD D. (2003). *Vocation : régent, institutrice. Jeux et enjeux autour des Écoles normales du Valais romand, 1846-1994*, Sion : Archives cantonales.
- PÉRISSET BAGNOUD D. (2009). « Former à l'accompagnement et à la supervision pédagogique en stage : enjeux et défis. Les propositions de la HEP-VS (Suisse) », *Éducation et francophonie*, vol. XXXVII, n° 1, p. 51-68.
- PERRENOUD Ph. (1994). « Former les enseignants primaires dans le cadre des sciences de l'éducation : le projet genevois », *Recherche et Formation*, n° 16, p. 39-60.
- PERRENOUD Ph. (2000). « Les Hautes Écoles Pédagogiques entre la forme scolaire et la forme universitaire : les enjeux », in L. Criblez & R. Hofstetter (dir.), D. Périsset Bagnoud, *La formation des enseignant(e)s primaires : histoire et réformes actuelles*, Berne : P. Lang, p. 341-369.
- PERRENOUD Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*, Issy-les-Moulineaux : ESF.

- POPKEWITZ T. S. & NOVOA A. (dir.) (2001). « La fabrication de l'enseignant professionnel », *Recherche et Formation*, n° 38, p. 119-129.
- PROST A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*, Paris : Seuil.
- STRATEGIC directions Publications (1995). *The High-Performance Teams Portfolio*, Paris : Lavoisier.
- TRUFFER MOREAU I. (2007). *Les fondements théoriques de l'analyse des pratiques : note de synthèse*, Saint-Maurice : HEP-VS.
- TARDIF M. & LESSARD C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université Laval et Bruxelles : De Boeck.
- Académies suisses des sciences (2009). *Une éducation pour la Suisse du futur. Exigences posées au système éducatif suisse en 2030*. Berne : Académies suisses des sciences, disponible sur Internet : <http://www.swiss-academies.ch/downloads/ZukunftBildungSchweiz_franz.pdf>, consulté le 29 décembre 2010.

Abstracts • Zusammenfassungen • Resúmenes

The double stakes of training to professional expertise

In the midst of the current sociopolitical changes, the piloting of the Swiss educational system imposes the consideration of new conceptual main lines. After a brief historical survey of the origin of the (r)evolutions which concern the training field and starting from the analysis of texts published at the highest political level, this paper questions the ambiguous nature of a key-concept in teacher training: the instruments of training to professional expertise and particularly those coming from the reflective practice

Die doppelte Herausforderung der Ausbildung in der beruflichen Expertise

Wegen der aktuellen soziopolitischen Veränderungen setzt die Steuerung des schweizerischen Erziehungssystems die Berücksichtigung der neuen konzeptuellen Richtungen durch. Nachdem er den Ursprung der (R)Evolutionen, die das Umfeld der Ausbildung betreffen, kurz überflogen hat, analysiert dieser Artikel anhand einer Analyse von den auf dem höchsten politischen Niveau veröffentlichten Texten die Zweideutigkeiten eines Schlüsselkonzeptes in der Ausbildung im Bildungswesen: die Ausbildungsmittel in der beruflichen Expertise und besonders jene der reflexiven Praxis.

La apuesta doble de la formación a la pericia profesional

Atrapada en las transformaciones sociopolíticas actuales, la gestión del sistema educativo suizo necesita tomar en cuenta nuevos ejes conceptuales. Después de esbozar un breve historial del origen de las (r)evoluciones que conciernen el sector de la formación y a partir del análisis de los textos editados al nivel político más alto, este artículo interroga las ambigüedades en relación con un concepto clave en formación a la enseñanza : las herramientas de formación a la pericia profesional y en particular las de la práctica reflexiva.