

## Chapitre VIII

# Des Écoles normales aux Hautes Écoles Pédagogiques : quels changements pour les formateurs ?

Georges-Alain Schertenleib, HEP-BEJUNE, Suisse

Sophie Amez-Droz, HEP-VS, Suisse

Romaine Anzévui, HEP-VS, Suisse

### Introduction et contextualisation

Au début des années 2000, les institutions de formation des enseignants de Suisse romande ont connu des transformations importantes, inscrites dans le contexte international de professionnalisation et de tertiarisation de la formation (Maradan, 2000 ; Tardif & Borges, 2009). Les Hautes Écoles Pédagogiques (HEP) ont remplacé les anciennes Écoles normales. Pour Hofstetter et Lussi (2008), il semble admis que le transfert de la formation au niveau tertiaire :

*modifie profondément la nature, la place et le rôle des savoirs de référence des enseignants primaires, secondaires comme de leurs formateurs, ne serait-ce que par le nouveau rôle conféré à la recherche et aux savoirs issus des sciences humaines et sociales (p. 1).*

Cette étude<sup>1</sup> vise à observer et analyser cette modification des savoirs auprès de formateurs des HEP ayant également travaillé dans les anciennes Écoles normales. Nous centrons notre attention sur l'évolution, d'une part, des savoirs professionnels (y compris les savoirs dits « didactiques »), d'autre part des savoirs à enseigner aux élèves (contenus scolaires et disciplinaires). Nous tentons de mettre en lien la perception, par les formateurs, de l'évolution de leur rapport aux savoirs avec la professionnalisation telle qu'elle est décrite chez les auteurs auxquels nous nous référons dans ce chapitre ainsi que dans les textes fondateurs des deux HEP dans lesquelles nous sommes engagés en tant que formateurs : la Haute École Pédagogique du Valais (HEP-VS) et la Haute École Pédagogique des cantons de Berne (partie francophone), Jura et Neuchâtel (HEP-BEJUNE).

## 1 Aspects de la professionnalisation

### 1.1 Dimensions structurelles de la formation

Le concept de professionnalisation de la formation d'enseignants est encore relativement peu stabilisé. Altet, Paquay et Perrenoud (2002) en proposent deux sens principaux : la transformation structurelle d'un métier en profession et l'évolution notable de la professionnalité d'une activité. Tardif et Borges (2009) montrent que

1 Ce travail a été réalisé dans le cadre de la formation au MAS (Master of Advances Studies) « Théories, pratiques et dispositifs de formations d'enseignants » de l'Université de Genève en collaboration avec d'autres institutions universitaires de Suisse romande et du Tessin.

ce concept varie selon les travaux qui lui sont consacrés. Toutefois, quelques caractéristiques communes peuvent être dégagées si l'on se réfère à ses dimensions les moins controversées :

- l'élévation, l'allongement et l'universitarisation de la formation ;
- l'intégration de la recherche dans la formation et la construction d'une base de connaissance (knowledge base) ou d'un référentiel de compétences propre au travail enseignant ;
- la place centrale réservée à la formation pratique et aux stages ;
- la collaboration entre les institutions de formation et les milieux scolaires ;
- les modes de contrôle des apprentissages et des niveaux de compétences. (Tardif & Borges, 2009, p. 110).

Dans le contexte suisse, Maradan (2000) considère que le passage de deux à trois ans est une des réalités des HEP par comparaison avec les anciennes formations. D'autre part, la place réservée à la formation pratique et aux stages devrait, dans les HEP, représenter 20 à 30 % du temps de formation.

Si nous ne contestons pas ces caractéristiques de la professionnalisation, nous considérons toutefois qu'elles dépendent de manière importante du contexte et doivent s'inscrire dans une perspective historique : elles sont probablement significatives de l'évolution des institutions vers une professionnalisation de la formation, mais ne sont pas simultanées avec la création des HEP. Ainsi, en Suisse, plusieurs modèles de formation des enseignants coexistent durant le vingtième siècle. A la fin des années trente, dans la plupart des cantons, la formation succédait aux neuf ans d'école obligatoire et durait de trois à cinq ans. Dans les années quatre-vingt, cette durée a en général été portée à cinq ou six ans. C'est vers 1990 que le mouvement de rattachement de la formation des instituteurs au degré tertiaire puis la création des HEP débute dans certains cantons, alors que d'autres (par exemple en Suisse centrale) connaissent encore l'École normale traditionnelle au début du XXI<sup>e</sup> siècle (Grunder, 2006). Quant à la durée des stages, si elle s'est largement développée lors du changement institutionnel en Valais, l'École normale de Neuchâtel dépassait déjà la proportion évoquée par Maradan. Ainsi, la place centrale réservée à la formation pratique mentionnée dans le contexte de la formation des enseignants secondaires du Québec et de la HEP-BEJUNE par Tardif et Borges (2009) y était déjà une réalité au primaire dans le canton de Neuchâtel et dans plusieurs autres cantons suisses depuis de nombreuses années, de même que la collaboration entre les institutions de formation concernées et les milieux scolaires. Les stages et, d'une certaine manière, la collaboration ont plutôt diminué avec l'ouverture de la HEP dans ces cantons.

## 1.2 Professionnalisation des savoirs

Lorsqu'il parle de professionnalisation des savoirs, Bourdoncle (2000) donne plusieurs exemples et fait référence à divers auteurs ayant contribué à la réflexion sur ce que seraient ces savoirs professionnels. Ainsi, citant Perrenoud, il rappelle que les savoirs à enseigner sont différents des savoirs pour enseigner. Si l'on se réfère à la caractérisation des savoirs professionnels de Goode, il semblerait, selon Bourdoncle, que « c'est sur les savoirs pour enseigner, qui sont spécifiques aux ensei-

gnants, que repose en bonne partie leur professionnalisation » (p. 123). Bourdoncle affirme d'autre part que le fait de relier fortement les savoirs aux compétences « peut beaucoup contribuer à professionnaliser les savoirs » (p. 124).

Il nous paraîtrait donc pertinent d'observer dans notre contexte si et comment les formateurs font le lien entre les référentiels de compétences de nos institutions respectives et le contenu de leurs cours. D'autre part, il se pourrait que le rapport au savoir des didacticiens se soit modifié. Nous pourrions en effet émettre l'hypothèse qu'ils aient été essentiellement centrés sur les savoirs à enseigner dans l'ancienne formation, dans une perspective plutôt méthodologique et que, dans la nouvelle, ils insistent davantage sur la dimension didactique.

### 1.3 Recherche et compétences professionnelles

Hofstetter et Lussi (2008) considèrent que la place et le rôle des savoirs de référence sont profondément modifiés, entre autres, par le nouveau rôle conféré à la recherche et aux savoirs issus des sciences humaines et sociales. Ces deux aspects sont également retenus par Tardif et Borges (2009) parmi les caractéristiques de la professionnalisation de même que par Altet, Paquay et Perrenoud (2002). Ces derniers pensent que l'institution peut contribuer au mouvement de professionnalisation en mettant en place de véritables formations professionnalisantes des formateurs, par exemple en construisant des projets de recherche en partenariat avec les formateurs, mais aussi au travers de cursus spécifiquement orientés vers des savoirs et des compétences de formateurs.

Concernant la recherche, nous observons que si elle commence à vraiment trouver sa place dans nos HEP et ceci en grande partie parce qu'il s'agit là d'une condition de reconnaissance nationale des titres délivrés par celles-ci, elle ne semble pas encore perçue par l'ensemble des formateurs comme une dimension essentielle, voire nécessaire à la formation.

### 1.4 Changements, résistances et déstabilisation

La transformation des institutions de formation entraîne de nombreux changements pouvant provoquer des résistances et la déstabilisation des acteurs. Par exemple, elle implique l'abandon du paradigme applicationniste (Akkari, 2004). Elle modifie les habitudes et déstabilise les représentations professionnelles des formateurs d'enseignants (Maradan, 2000). Cet auteur considère qu'en termes de savoirs, la réussite de la tertiarisation de la formation professionnelle repose sur la professionnalisation des formateurs et précise que les HEP doivent permettre aux professeurs de creuser et réactualiser « leur matière ». Ils ne peuvent faire table rase de leurs compétences initiales mais devront maintenir et développer un haut niveau (recherches, lectures, écriture, etc.). Le perfectionnement et l'expérimentation des pratiques de formation sont déterminants dans la formation de formateur tout autant que le contenu du cours, la priorité étant, pour le formateur, de développer l'efficacité des méthodes de formation. Il s'agit de développer le rapport de pertinence entre les objectifs qu'il poursuit et ses connaissances des principes théoriques et la contextualisation du cadre de son intervention.

### 1.5 Professionnalisation et identité

Selon Altet, Paquay et Perrenoud (2002), le formateur d'enseignants serait un professionnel « s'il a des compétences et une expertise spécifiques, s'il a une identité de formateur et non pas d'enseignant et s'il appartient à un corps de formateurs d'enseignants caractérisé par des savoirs propres et une déontologie » (p. 263). Or, le corps des formateurs d'enseignants n'est pas encore vraiment constitué, puisque beaucoup exercent cette fonction en marge d'une autre (enseignant primaire, secondaire ou lycée ou encore enseignant-chercheur appartenant à l'enseignement supérieur). Ils émanent donc de corps divers et occupent des statuts disparates. Nous pourrions donc penser que l'identité du formateur d'enseignants dépende entre autres de la proportion de sa tâche.

### 1.6 Questions de recherche

Ces diverses approches du concept de professionnalisation de la formation d'enseignants nous amènent à nous questionner sur les perceptions qu'en ont les acteurs eux-mêmes, et en particulier ceux qui vivent ou qui ont vécu ce type de processus. Plusieurs questions se posent : leur identité professionnelle a-t-elle changé ? Ont-ils réellement été déstabilisés et en quoi ont-ils dû revoir leur manière d'approcher leur travail ? Quelle identité les formateurs s'attribuent-ils aujourd'hui ? Ont-ils l'impression d'avoir changé de paradigme ou d'avoir abandonné le « paradigme applicationniste » dont parle Akkari (2004) ? Quelles formations professionnalisantes, en lien avec la recherche ou avec les savoirs et compétences de formateurs, ont-elles été proposées et suivies ? Comment évaluent-ils l'importance des savoirs pour enseigner dans leur nouveau contexte ? Comment les formateurs perçoivent-ils la place de la recherche dans leur nouvelle institution et comment prennent-ils celle-ci en compte ?

De ces nombreuses questions émerge la question de recherche suivante :

Quelle transformation des savoirs et du rapport à ceux-ci et quelle construction de l'identité professionnelle sont-elles perceptibles chez les formateurs d'enseignants ayant travaillé successivement dans une École normale puis dans une HEP ?

## 2 Méthodologie

Ainsi que nous l'avons annoncé dans l'introduction, notre étude porte sur la HEP-BEJUNE et la HEP-VS. Nous travaillons sur deux sources de données. La première est constituée des textes fondateurs des deux HEP qui devraient nous permettre d'observer sur quels principes fondamentaux chaque institution est construite et d'établir ensuite une comparaison entre les deux. La seconde source est le fruit d'entretiens conduits, dans chacune des deux HEP, avec trois formateurs ayant vécu la transformation de leur institution, donc ayant enseigné dans les anciennes Écoles normales et qui poursuivent aujourd'hui, dans les HEP, leur tâche dans les mêmes domaines. Ils bénéficient ainsi de la double expérience, donc du double regard, même si celui du formateur à l'École normale commence probablement à être un peu altéré par les années... Le nombre de formateurs interrogés est conditionné par le nombre de collègues disponibles et correspondant à ces caractéristiques. De ces deux sources, nous extrayons des données sélectionnées selon six catégories déterminées par les diverses références scientifiques que nous avons consultées.

Elles nous semblent constituer autant d'indices permettant de saisir le processus de transformation tel qu'il a été pensé dans les textes fondateurs et tel qu'il a été perçu et vécu par les formateurs interrogés. Ces catégories sont :

1. Le concept de professionnalisation lui-même, à la base du processus de transformation institutionnelle.
2. La place de la recherche qui, dans la plupart des textes consultés (Tardif & Borges, 2009; Hofstetter & Lussi, 2008; Altet, Paquay & Perrenoud, 2002), représente une caractéristique fondamentale du processus.
3. La place et le rôle des compétences puisque le fait de les relier aux savoirs permettrait de contribuer à la professionnalisation de ceux-ci (Bourdoncle, 2000).
4. L'évolution de la place des divers types de savoirs dans la formation ainsi que l'articulation entre les savoirs à enseigner et ceux pour enseigner puisque celle-ci semble constituer également un élément important du processus (Perrenoud et Goode, cités par Bourdoncle, 2000).
5. La formation des formateurs qui représenterait une condition favorisant la réussite de la tertiarisation de la formation professionnelle (Maradan, 2000).
6. Le « passage » d'une institution à l'autre : il représente à nos yeux le moment critique du changement, source de déstabilisation et de résistance et exerçant probablement une influence décisive sur l'évolution de l'identité professionnelle des formateurs.

Pour des raisons liées au respect de l'anonymat lors de la présentation et l'analyse des données issues des entretiens, nous parlons systématiquement au masculin.

En ce qui concerne la HEP-BEJUNE qui regroupe trois cantons, nous interrogeons trois formateurs du canton de Neuchâtel, ce choix étant dicté par des contraintes organisationnelles. Il s'agit d'un formateur en sciences de l'éducation et de deux didacticiens. L'un des trois formateurs est, de plus, responsable de l'organisation de la formation pratique (stages). Ces trois collègues avaient le même type de fonction dans l'ancienne formation. Pour la HEP-VS, l'une des personnes interrogées est professeur, chargé d'enseignement et responsable de la Commission des stages ; les deux autres sont des didacticiens.

Les entretiens enregistrés sont semi-dirigés. Les données subissent une condensation qui se poursuit tout au long du processus, de l'extraction jusqu'à l'analyse, ainsi que le décrivent Miles et Huberman (1994-2003). Elles sont résumées, triées et organisées en fonction des catégories décrites plus haut. Ces catégories ont également servi à la conception du guide d'entretien et du recueil des données issues des textes fondateurs. Ces résultats sont ensuite confrontés aux éléments retenus de la littérature. Nous comparons également, lorsque cela est possible, l'évolution

professionnelle des formateurs telle qu'ils la perçoivent avec ce qui était attendu dans les documents fondateurs des deux HEP.

### **3 Présentation des résultats**

Précisons tout d'abord que la plupart des documents pour la consultation desquels nous avons obtenu l'autorisation et desquels nous avons choisi et extrait des données ne sont pas publics. Certains revêtent même un caractère confidentiel. Par conséquent, nous ne sommes pas en mesure de spécifier systématiquement leurs références bibliographiques si ce n'est qu'ils appartiennent aux archives des deux institutions.

#### **3.1 Les textes fondateurs de la HEP-VS**

La construction du projet de HEP est basée sur le rapport présenté à l'UNESCO par Delors (1996).

Trois aspects interdépendants sont au fondement de la HEP-Valais. Premièrement, il est nécessaire de prendre en compte les représentations et les convictions des étudiants et des formateurs et de les considérer comme humains dans leur globalité (« Menschenbild »). Il faut se baser sur les postulats de l'éducabilité, de la citoyenneté et de la créativité mais aussi le principe d'autonomie (pour soi et pour la construction des savoirs) et la conviction que l'étudiant n'apprend que par lui-même et en interaction.

Deuxièmement, les savoirs professionnels de l'enseignement se rapportent à l'enseignant technicien qui a acquis systématiquement des savoir-faire techniques, au maître instruit maîtrisant les savoirs et au praticien artisan qui a acquis sur le terrain des schémas d'action contextualisés. Les auteurs des textes fondateurs se réfèrent ainsi aux trois premiers paradigmes de Paquay (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996).

Troisièmement, la construction des attitudes professionnelles est basée sur les trois autres paradigmes de Paquay : le praticien réflexif qui s'est construit un « savoir d'expérience » systématique et communicable plus ou moins théorisé et qui, à partir de ce savoir, est capable de produire des outils innovants ; l'acteur social engagé dans des projets collectifs et conscient des enjeux anthropo-sociaux de ses pratiques quotidiennes et enfin la personne elle-même avec son développement de soi.

Nous remarquons que le souci de professionnalisation du métier est bien présent dans les textes fondateurs valaisans. On y retrouve l'idée d'une formation par compétences professionnelles. La recherche est également présente puisque la nouvelle formation devrait permettre à l'étudiant de devenir enseignant-chercheur capable de produire des dispositifs et des outils innovants.

#### **3.2 Les entretiens (HEP-VS)**

##### ***3.2.1 À propos de professionnalisation***

Pour les formateurs interrogés, la professionnalisation voulue par la HEP est caractérisée par le changement de la mauvaise image de l'enseignant véhiculée par l'École normale du Valais romand (ENVR). « Rallonger la formation permettra de

faire changer la mauvaise image véhiculée par la profession enseignante » dit l'un des formateurs. En effet, celle-ci ne pouvait pas porter une image professionnelle puisque la durée de la formation se limitait à cinq années au terme de la scolarité obligatoire. Trois autres caractéristiques de la professionnalisation sont évoquées par les formateurs : aller vers davantage d'autonomie et donc de prise de responsabilités, développer des compétences véritablement professionnelles et permettre l'ancrage des notions essentielles par l'allongement de la formation.

### **3.2.2 À propos de la recherche**

Elle revêt une place évidente et indispensable dans la formation initiale des enseignants puisqu'elle pousse ceux-ci à réfléchir et à questionner leurs conceptions et représentations. De plus, selon les formateurs, elle permet de confronter les aprioris des étudiants avec les textes scientifiques et favorise le développement d'une pensée réflexive (Schön, 1993). Enfin, elle est une composante importante de la formation et permet de qualifier l'institution de véritable école du degré tertiaire. Pour l'un d'eux, « la posture de chercheur permet à l'étudiant d'appréhender la remise en question de toute chose et fera de lui un bon enseignant qui se posera les bonnes questions ».

### **3.2.3 À propos du référentiel de compétences**

Il représente le lien entre la théorie et la pratique. Il pose un cadre clairement défini avec des exigences précises et permet aux étudiants de se situer dans leur évolution et de mesurer le parcours à effectuer, favorisant ainsi l'auto-évaluation de l'apprenant : « Avec les HEP, les étudiants ont plus de temps pour partager leurs expériences, échanger, ils ont plus de place pour eux ».

### **3.2.4 À propos des savoirs**

Bien que la HEP-VS soit actuellement en mouvance puisqu'un nouveau programme de formation est déjà en construction, les formateurs interrogés considèrent que les savoirs abordés dans la formation actuelle sont intimement liés à la profession. La formation est construite dans une forme de va-et-vient entre les savoirs à enseigner et les savoirs pour enseigner, ce qui entraîne, toujours selon ces formateurs, un « transfert pédagogique ». Ils parlent également de savoirs transversaux et considèrent qu'à l'ENVR, il n'y avait pas de correspondance entre les savoirs enseignés et les savoirs à enseigner.

### **3.2.5 À propos de la formation des formateurs à la HEP**

Les nouvelles exigences en matière de titres pour être chargé d'enseignement à la HEP nécessitent de la part des professeurs de suivre de nombreux cours de mise à jour liés à leur discipline. Ils relèvent le manque de temps à disposition afin de participer à diverses formations continues de leur choix.

### **3.2.6 Passage de l'ENVR à la HEP-VS**

Pour rappel : l'ENVR durait cinq années post scolarité obligatoire, au bout desquelles les étudiants obtenaient un diplôme de maturité pédagogique. Durant ces cinq années, les étudiants étaient à deux reprises en stage. Un stage de trois semaines se déroulait en quatrième année de formation et le stage final d'une durée de cinq semaines se déroulait en fin de cinquième année.

Selon les formateurs interrogés, de nombreux points négatifs sont à relever à propos de l'organisation de l'ENVR. Tous parlent de cette nécessité vitale de créer une nouvelle formation plus professionnelle pour les enseignants valaisans : «... les étudiants sont là pour se former ; en tant que formateurs, nous devons les amener à l'autonomie, à la prise de responsabilité, de manière à développer de vraies compétences professionnelles. Les étudiants formés par l'ancien système, ENVR, étaient beaucoup trop jeunes ».

L'ENVR formait ses étudiants ; la réflexion n'était pas au centre des préoccupations des formateurs. Le temps était très court pour former les enseignants à un métier tout en leur inculquant des savoirs académiques qui n'étaient pas liés directement aux disciplines d'enseignement. Les formateurs devaient montrer un modèle efficace que les étudiants pouvaient reproduire par imitation. « À l'école normale, on ne faisait pas la distanciation entre l'acte et le pourquoi de l'acte d'enseigner. On montrait aux étudiants LE modèle idéal, et comment le reproduire. Il fallait savoir ! ». La pratique réflexive était quasi inexistante : « Nos étudiants appliquaient nos théories sans savoir pourquoi, ni même les remettre en question ». Les formateurs parlent même, dans la formation initiale des maîtresses enfantines, d'enseignement sous forme de « dictée méthodologique » que les futurs enseignants mettaient en pratique soigneusement et méticuleusement. Cela n'était pas réalisable pour la formation à l'école primaire puisque celle-ci abordait plusieurs degrés de scolarité. L'ENVR était dotée de classes d'application. Ces classes recouvrant les degrés de l'école enfantine et de l'école primaire se trouvaient dans l'institution elle-même et les étudiants pouvaient y aller ponctuellement afin de donner une leçon en lien avec une thématique abordée lors de la formation. D'après les formateurs interrogés, la disparition de ces classes d'application lors du passage à la HEP est un manque incontestable, car elles permettaient un espace expérimental proche. Elles auraient constitué un avantage pour la HEP car elles auraient permis une proximité des étudiants entre la théorie et la pratique.

Les formateurs interrogés sont unanimes quant à l'amélioration de la formation initiale dispensée aux futurs enseignants. Ils admettent que leur rôle a fondamentalement changé : « On est moins pris dans une sorte de carcan serré... Nous sommes davantage autonomes et libres. Dans l'enseignement aux étudiants, nous sommes moins dans la transmission mais plus dans : initier à ». En tant que formateurs, ils sont impliqués directement sur le terrain, ils relèvent la grande richesse des apports dits scientifiques apportés par la recherche. Le lien avec le réel est plus évident que lors de la formation à l'ENVR. Le travail en équipe est porteur et bénéfique pour tous et favorise la mise en commun de nombreuses idées.

Un aspect négatif est relevé concernant le curriculum : il y manquerait les aspects de formation liés à la posture de l'enseignant.

La création d'une nouvelle institution engendre un certain inconfort lié à la période de construction et ses fréquents changements. La HEP est évolutive et innovante, mais reste toutefois « cadrante » puisqu'elle permet de « suivre les théories reçues ». Elle a encore besoin de temps pour devenir davantage efficace et professionnelle.

### 3.3 Les textes fondateurs de la HEP-BEJUNE

La Charte de fondation de la HEP-BEJUNE rédigée en 1997 fait référence aux recommandations du rapport Delors (1996). On y découvre que la HEP doit participer activement à un processus de professionnalisation de l'acte d'enseigner. Les caractéristiques principales de ce processus sont : une formation de niveau universitaire (tertiaire) ; une formation scientifique basée sur la recherche ; de nouvelles compétences pour les enseignants ; de nouveaux processus de formation incluant une pédagogie des adultes, une cohérence entre le dire et le faire, une réflexion sur les pratiques, une articulation dynamique de la pratique et de la théorie et une pratique de la recherche. Enfin, pour favoriser une compréhension identique des objectifs et des attentes des divers partenaires, « les acteurs appelés à jouer un rôle dans la HEP doivent être associés à sa conception, à sa mise en œuvre et à son fonctionnement ».

Dans le rapport du groupe de travail « Structure et organisation des curriculums », une première répartition des tâches du formateur est proposée. Elle est répartie en trois catégories : travail de recherche et/ou de théorisation ; travail d'enseignement et d'animation de séminaires ; travail d'accompagnement régulier de la pratique des candidats.

Les travaux du Groupe de pilotage chargé de la planification pédagogique évoquent les liens entre formation tertiaire et gain en autonomie et en responsabilité : « Elle [la formation tertiaire] ne peut pas jouer le rôle de simple exécutante de projets arrêtés par les administrations scolaires qui se trouvent dans l'obligation de contribuer à la solution de problèmes de nature purement administrative ou politique. » (pp. 2-3).

### 3.4 Les entretiens (HEP-BEJUNE)

Les trois formateurs interrogés ne travaillent qu'à la HEP-BEJUNE ; ils n'exercent donc pas d'autre profession en marge. Disons d'emblée qu'ils insistent tous les trois sur le fait que les différences entre l'ancienne et la nouvelle formation sont certes importantes, mais s'inscrivent davantage dans une sorte de filiation que dans une réelle rupture. Ainsi, l'alternance théorie-pratique et les liens entre pédagogie et didactique étaient déjà bien développés dans l'ancienne formation.

Contrairement à ce que certains d'entre eux pouvaient penser, l'anonymisation qu'ils craignaient lors de la tertiarisation de la formation ne s'est pas produite : « [...] on a pu conserver une sorte de communauté scientifique et humaine de formateurs ».

#### 3.4.1 A propos de tertiarisation et de professionnalisation

Le mot *tertiarisation* est considéré par deux formateurs comme relevant du slogan, pas nécessairement négatif, mais signalant une volonté de rupture avec les anciennes Écoles normales, un rapprochement de la formation universitaire, un développement de la qualité de la formation ou encore un changement du point de vue administratif. Pour le troisième formateur, tertiarisation rime aussi avec plus grande autonomie : dans la nouvelle formation, les formateurs sont moins proches des étudiants et forment moins qu'avant une « grande famille ». La disponibilité

des formateurs (présence quasi continue dans l'ancienne formation) n'est plus requise de la même manière ; l'accompagnement des étudiants est défini et partagé différemment.

Pour les trois formateurs, l'École normale de Neuchâtel (EN) visait déjà une formation professionnelle de qualité des futurs enseignants. Dans ce sens-là, le changement d'institution n'a pas « professionnalisé » la formation. « Les enseignants qui sortent de formation aujourd'hui ne sont pas plus professionnels que ceux d'avant ».

En revanche, deux d'entre eux considèrent que les attentes en termes de savoirs et de compétences ont augmenté ; professionnalisation signifierait ici augmentation des exigences et de la qualité. Ils évoquent également d'autres aspects de ce que représente pour eux ce concept : nécessité de l'apprentissage continué (formation continue) ; développement du champ des savoirs, qui implique un travail plus développé et approfondi pour les étudiants comme pour les formateurs ; développement et identification de compétences professionnelles permettant d'une part de « durer » dans le métier, mais d'autre part de trouver des pistes professionnelles alternatives.

Par rapport aux cinq dimensions caractérisant la professionnalisation de la formation des enseignants (Tardif & Borges, 2009), les formateurs confirment que pour ce qui concerne Neuchâtel, ces caractéristiques ne sont pas toutes significatives. La formation ne s'est pas allongée (elle durait déjà trois ans après la maturité gymnasiale) ; la durée des stages pratiques a plutôt diminué et le principe d'alternance était déjà bien présent ; la collaboration avec les milieux scolaires était déjà très développée et peut-être même plus directe qu'actuellement ; les compétences à développer existaient, mais n'étaient pas explicitées.

Ce qui a changé en revanche, c'est l'intégration de la recherche dans la formation, l'explicitation des compétences (introduction du référentiel), les exigences accrues et le développement de la qualité de l'évaluation : on fonctionne moins « à l'affectif », le concept d'évaluation a été spécifié, les objectifs et les modes d'évaluation sont explicités et plus transparents qu'auparavant.

### ***3.4.2 À propos de la recherche***

Elle était quasi inexistante dans l'ancienne formation, sauf pour les références des cours des formateurs. Elle est considérée comme importante pour favoriser la réflexion.

Aucun des trois formateurs interrogés n'a de mandat de recherche spécifique, mais ils se réfèrent à celle-ci pour leurs cours. Un formateur reprend même occasionnellement dans ses cours certains éléments de mémoires professionnels élaborés par des étudiants dans sa discipline.

### ***3.4.3 À propos du référentiel de compétences***

Un des formateurs considère son approche de l'enseignement comme davantage intuitive que théorique, il ne se réfère qu'implicitement au référentiel de compé-

tences. Pour les deux autres, il a servi de base à la construction des cours au début de la HEP, mais n'est plus aujourd'hui pris en compte qu'implicitement.

#### **3.4.4 À propos des savoirs**

Les trois formateurs considèrent comme très importants les savoirs pour enseigner. Les didacticiens ajoutent qu'il est nécessaire pour les étudiants de réfléchir aussi aux programmes scolaires, donc aux savoirs à enseigner.

L'apprentissage de savoirs disciplinaires à enseigner n'a plus sa place, à leurs yeux, dans la nouvelle structure et cela peut impliquer chez de nombreux étudiants un manque à savoir important. Concernant les savoirs dans le domaine des sciences de l'éducation, le formateur concerné considère que les objectifs de formation sont formulés aujourd'hui avec davantage de rigueur et ont donc apporté une clarification qui était nécessaire.

Si les savoirs *pour* enseigner ont changé, ceci est dû essentiellement aux changements contextuels (hétérogénéité, multiculturalité, nouvelles technologies, etc.), mais pas au passage d'une institution à l'autre. En revanche, l'augmentation importante de la dotation horaire dans le domaine des sciences de l'éducation « au détriment des didactiques » permet d'aller plus au fond des choses. Les savoirs pratiques « concrets » et les « recettes » ont disparu. Les savoirs issus de la pratique font désormais partie des savoirs dits théoriques et sont mis en évidence au travers de l'articulation théorie-pratique.

Pour les trois formateurs, aucun savoir essentiel qui existait dans l'ancienne formation n'a disparu.

#### **3.4.5 À propos de la formation des formateurs à la HEP**

Les compétences essentielles d'un formateur d'enseignant sont, aux yeux de deux des formateurs interrogés, l'expérience de l'enseignement. Ils ne refusent pas l'idée de formateurs universitaires ou de docteurs, mais considèrent qu'une expérience significative du terrain préscolaire et primaire est indispensable, puisqu'ils seront appelés à des tâches d'encadrement et d'évaluation de la pratique professionnelle. Le troisième interviewé considère que le formateur doit avoir la conviction de l'éducabilité, maîtriser les savoirs de sa discipline et les outils relationnels lui permettant d'apporter ceux-ci aux étudiants.

Durant de nombreuses années, on attendait d'un formateur à l'EN qu'il ait été un bon instituteur, ce qui laissait présumer qu'il serait un bon professeur d'EN. Il devait en outre avoir développé des compétences spécifiques dans la discipline pour laquelle il était engagé. Au-delà, on lui faisait totalement confiance quant à sa formation complémentaire en cours d'emploi (formation continue et développement de l'expérience). Il n'y avait pas de formation spécifique pour les nouveaux professeurs. Deux des formateurs considèrent qu'une solide expérience comme professeur d'EN est suffisante pour enseigner à la HEP. L'un des deux pense qu'une « formation de formateur d'adulte n'est pas forcément nécessaire » et que, de toute manière, une formation ne « garantit pas de bonnes compétences ». Le second déclare toutefois qu'une formation continue est nécessaire, ce qui est confirmé par le

troisième formateur qui considère que l'expérience ne suffit pas. Un effort important de développement des compétences est à consentir.

Aucun des trois formateurs n'a dû suivre une formation spécifique lors du passage à la HEP, mais l'un d'entre eux a ressenti une « pression institutionnelle » visant une « mise à niveau ou une validation des acquis d'expérience en termes de formation d'adultes ». En revanche, les trois ont poursuivi volontairement le développement de leurs compétences, mais, là également, ils précisent qu'ils l'ont décidé par le fait que l'expérience entraîne une réflexion plus approfondie sur ses propres savoirs qu'à cause du changement d'institution. Ils relèvent la difficulté de concilier un investissement dans des formations continues avec l'ampleur de la tâche telle qu'elle est imposée par le mandat.

#### **3.4.6 Passage de l'EN à la HEP-BEJUNE**

Les trois formateurs considèrent qu'ils ont changé leur manière d'enseigner et leurs contenus lors du passage à la nouvelle institution. En didactique, la cause principale du changement est la diminution très importante de la dotation horaire qui implique l'abandon d'expérimentations, de préparation d'activités ou de matériel lors des cours. Ceux-ci sont davantage centrés sur une approche théorique qui n'exclut toutefois pas « l'approche praticienne » mais moins concrète que dans l'ancienne formation. Pour les sciences de l'éducation, le travail en équipe est accru, les champs de compétence et le programme sont mieux définis ; ceci entraîne une « moins grande liberté du formateur qui était souvent seul et autonome dans son domaine à l'EN ».

Les formateurs relèvent également la nécessité de rédiger les plans de cours et de préciser les démarches d'évaluation et les contenus. Par rapport à l'ancienne formation, on assiste donc à une diminution de l'autonomie du formateur, mais pas nécessairement connotée négativement : ces clarifications sont nécessaires pour les étudiants et permettent une meilleure cohérence intra et interdisciplinaire.

Un des formateurs évoque la plus grande inertie de la nouvelle institution lors de la mise en place de projets ou d'expérimentation de nouveaux concepts. Cette inertie est liée à la taille, à la tricantonalisation, à la réunion des cinq plateformes,<sup>2</sup> mais aussi à la gestion financière de la nouvelle institution ainsi qu'au nouveau statut qui offre l'avantage de bien définir chaque tâche du formateur, donc qui garantit une certaine équité, mais qui a l'inconvénient de limiter l'autonomie.

Ils relèvent toutefois que l'évolution du contexte social ou socio-économique implique davantage de changements que le changement d'institution.

Parlant du changement éventuel de posture (méthodologue vs didacticien) souvent présent, selon lui, dans le discours lié au changement entre Écoles normales et HEP, un des didacticiens considère que le changement d'institution n'a pas eu d'influence sur son identité. Il considère en effet que les deux sont indispensables : une

<sup>2</sup> Les cinq plateformes de la HEP-BEJUNE sont : PF1 : formation préscolaire-primaire, PF2 : formation secondaire, PF3 : formation continue ; PF4 : ressources documentaires et multimédias ; PF5 : recherche.

réflexion sur la discipline et ses objets de savoir est nécessaire, mais en parallèle, les étudiants sont très demandeurs de dimensions méthodologiques. Il considère que la réflexion sur les pratiques devrait être encore plus développée, par exemple par le biais de la formation continue. L'autre didacticien se sentait plutôt méthodologue à l'EN et a l'impression qu'il s'oriente petit à petit vers une posture de didacticien. Enfin, le formateur en sciences de l'éducation considère qu'il s'agit là d'un « procès d'intention fait aux formateurs du passé, même si les accents didactiques sont davantage soulignés aujourd'hui ».

Lorsqu'on leur demande quels savoirs ne seraient qu'insuffisamment abordés dans la HEP, un formateur cite la philosophie qui favoriserait la pratique réflexive (le philosophe a pris sa retraite et n'a pas été remplacé), « à ne pas confondre avec l'éthique et la religion ». Un autre cite la maîtrise de la langue maternelle. Le troisième évoque plutôt un manque de savoirs d'expérience chez certains formateurs qui, malgré leurs compétences et connaissances pointues de leur domaine, n'ont qu'une « connaissance très approximative du terrain préscolaire et primaire ».

À propos du programme actuel de formation, un formateur regrette le déficit d'heures de didactique ; un autre, plus globalement, le manque de temps qui entraîne de grosses difficultés à développer les compétences à l'enseignement pour huit degrés de scolarité en trois ans de formation<sup>3</sup>. Le troisième regrette le fossé existant entre un curriculum qui paraît pertinent et le statut des formateurs qui empêche ou en tout cas rend difficile toute tâche de collaboration, d'actualisation des contenus de cours et d'accès à la recherche. Un élément positif est relevé : la possibilité de questionner, de remettre en cause le programme, de ne pas hésiter à le modifier.

## 4 Quelques éléments d'analyse

### 4.1 Les textes fondamentaux

Nous pouvons dire que les deux HEP sont construites sur des bases et des références communes, en particulier le rapport Delors (1996) et l'ouvrage de Paquay et al. (1996). Ceci n'est pas étonnant puisqu'à l'instar des autres institutions du même type en Suisse, elles ont été conçues dans le mouvement de volonté de professionnalisation de la formation des enseignants de la fin du XXe siècle. Nous retrouvons donc logiquement dans les deux institutions les mêmes fondements (introduction de la recherche, approche par compétences, concept du praticien réflexif, etc.).

### 4.2 Une différence marquante liée au contexte

En revanche, nous observons une différence importante : l'École normale du Valais romand était une institution sur le modèle des Écoles normales traditionnelles (5 ans après la scolarité obligatoire) alors que celle de Neuchâtel avait vécu sa mutation de nombreuses années auparavant. Il est donc facilement compréhensible que les changements soient perçus de manières très différentes par les formateurs interrogés d'une institution ou de l'autre. En Valais, on sent fortement le rejet de l'ancienne formation et des nombreux défauts que les formateurs lui attribuent :

3 Rappelons que le titre obtenu au terme de la formation permet d'enseigner aux deux degrés de l'école enfantine et aux six degrés de l'école primaire (actuellement -2 à +6) soit pour des élèves de 4 à 11 ans.

normalisation, formatage, pratique réflexive inexistante, paradigme applicationniste, confirmant ainsi à l'instar d'Akkari (2004) que ce paradigme constituait une des caractéristiques des Écoles normales. Les formateurs ont donc vécu là une transformation fondamentale de leur rôle. Ainsi, lorsqu'ils évoquent la professionnalisation, ils parlent, entre autres, de développement des compétences professionnelles et de l'ancrage permis par l'allongement de la formation. En revanche, les formateurs neuchâtelois interrogés ne rejettent pas l'École normale ; ils considèrent plutôt que la formation a évolué en fonction des idées dans l'air du temps, (tertiarisation, développement de la recherche, approche par compétences), mais que ce changement s'inscrit davantage dans une évolution normale que dans une rupture. À propos de tertiarisation, l'un d'entre eux parle même de slogan visant à marquer la rupture avec les anciennes institutions. En complément à la différence déjà évoquée de contexte institutionnel entre le Valais et Neuchâtel, nous pouvons probablement expliquer partiellement ce sentiment d'évolution plutôt que de rupture chez les Neuchâtelois par l'exportation de certains anciens concepts d'une institution à l'autre, en tout cas au début de l'existence de la HEP. Cette exportation était rendue possible par la pérennité des formateurs interrogés dans leurs domaines respectifs de responsabilité.

#### **4.3 Quelle transformation des savoirs ?**

En ce qui concerne les savoirs, nous observons au travers des entretiens une évolution de ceux-ci : les savoirs pratiques « concrets » ont quasiment disparu de même que les savoirs académiques qui n'avaient pas de lien avec la formation. Une bonne part des savoirs à enseigner ou savoirs disciplinaires (des disciplines enseignées à l'école primaire) sont moins visités et plutôt dans une perspective de va-et-vient avec les savoirs pour enseigner, dans une institution comme dans l'autre. Les savoirs issus de la pratique sont perçus de plus en plus comme des savoirs théoriques : nous voyons peut-être là une trace concrète de construction de savoirs propres à la profession. Nous pouvons donc affirmer que le transfert de la formation au niveau tertiaire a effectivement provoqué une modification de la place et du rôle des savoirs chez les formateurs interrogés, et cela quel que soit le modèle de transformation institutionnelle.

#### **4.4 Le passage d'une institution à l'autre**

Les formateurs sont tous d'accord pour affirmer que leur rôle a changé. Pour les uns, il s'agit d'un changement fondamental, pour les autres d'une évolution. Les principales caractéristiques de ce changement sont, pour les didacticiens, l'approche de la discipline (évolution du statut des savoirs, théorisation des savoirs pratiques, évolution d'une approche de méthodologue vers une approche de didacticien) due, certes, à la tertiarisation de la formation mais aussi, au plan structurel, à la diminution importante de la dotation horaire. Citons aussi l'amélioration de la définition des champs de compétences et la clarification des contenus améliorant la cohérence de la formation.

#### **4.5 Professionnalisation et formation des formateurs**

Tous les formateurs interrogés relèvent la difficulté de concilier les obligations liées au mandat et la formation continue. Le propos des trois formateurs neuchâtelois sur le fait qu'une solide expérience comme professeur d'École normale constitue-

rait une base essentielle qui doit ou non être complétée par une formation de formateur d'adulte fait réfléchir. Ils considèrent que pour les nouveaux formateurs, une expérience significative du terrain préscolaire et primaire est déterminante. Nous sommes ici en présence d'un débat sur la nécessité ou non de l'expérience pratique dans le terrain pour lequel nous formons les enseignants qui témoignent également de la difficulté de dessiner le « portrait type » du candidat idéal au poste de formateur d'enseignants. Cela relève de la question de l'identité du formateur sur laquelle nous revenons plus loin dans ce chapitre.

#### **4.6 À propos de la place de la recherche**

Lors des entretiens, nous avons parfois pu mesurer la difficulté à inciter les formateurs à dépasser un certain langage convenu. Réserve naturelle? Loyauté à l'institution? Inquiétudes? Ainsi, tous évoquent l'importance de la place de la recherche, mais quelle recherche? Les formateurs valaisans interrogés la voient davantage dans la formation des étudiants (formation à et par la recherche) visant à développer la prise de recul et l'analyse critique. Les Neuchâtelois l'évoquent également mais insistent surtout sur son rôle de référence pour la construction de leurs cours. Ainsi, un des formateurs considère que cette référence devrait être une évidence pour un formateur d'enseignants même si les injonctions institutionnelles semblent montrer que ce n'est pas le cas: « on sent quand même dans la HEP une pression plus grande à ce qu'on puisse valider sur la base de théories scientifiques adéquates tout ce qu'on met dans le cadre de nos cours ». Aucun ne parle spontanément d'une place légitime pour des chercheurs ou des formateurs-chercheurs dans l'institution. Interrogés sur leur intérêt éventuel à construire ou à participer à un projet de recherche, l'un d'eux répond: « c'est un élément tout à fait intéressant pour les formateurs mais moi, j'arrive en fin de course donc je ne vais pas me lancer dans un projet de recherche important maintenant ». Un autre confirme ce manque d'intérêt lié à son âge et ajoute: « Sur un plan de recherche pure, je n'ai pas vraiment d'intérêt ». Il est vrai que les caractéristiques ayant présidé au choix des formateurs interrogés impliquent que ceux-ci sont relativement près de l'âge de la retraite.

#### **4.7 La question de l'identité professionnelle**

Les interviewés ont été invités à parler de leur identité de formateur. Ayant vécu la transition Écoles normales – HEP, ils ont donc assisté en premières loges à la transformation du paradigme applicationniste, où le formateur était un enseignant chevronné que les étudiants étaient invités à imiter (Akkari, 2004).

Or, l'identité des professionnels de l'enseignement varie fortement selon le public et le degré concernés, ainsi que le contenu et les disciplines d'enseignement (Hoffstetter, R. & Schneuwly, B., 2009). Ainsi, le fait d'avoir été enseignant généraliste ou enseignant disciplinaire au secondaire avant de devenir formateur d'enseignant définit des identités différentes. Et c'est alors que l'on remarque encore une fois la puissance de l'expérience du terrain comme constitutif de l'identité, alors même que le formateur d'enseignant se devrait de se détacher du savoir d'expérience au profit d'autres savoirs de référence, acquis à travers la recherche notamment (id.).

Nous ne serons donc pas surpris par le fait que deux des personnes interrogées affirment se sentir plutôt des enseignants que des formateurs. Notons d'ailleurs que

ces deux personnes enseignent une didactique disciplinaire, où l'attache identitaire peut être plus forte et où leurs savoirs d'expérience servent peut être davantage de référent au contenu du cours.

Un autre formateur semble gêné à l'idée de s'identifier en tant qu'enseignant expert et préfère parler d'« expertise en analyse des situations professionnelles », mais en s'écartant de la dimension « recherche ».

À l'opposé, il est intéressant de relever que le seul interviewé rejetant explicitement l'identité d'« enseignant expert » dispense des cours en sciences de l'éducation et n'a pas d'attache disciplinaire.

Un autre formateur semble voir les identités d'« enseignant expert » et de « formateur d'adulte » comme deux aspects d'un même rôle professionnel : il dit en effet que le « formateur d'adultes » sert à se poser et à faire se poser des questions fondamentales, tandis que l'« expert » traduit son expérience et ses réflexions à propos du terrain pour donner des pistes. L'enseignant expert n'est donc pas vu ici comme un modèle à suivre, mais plutôt comme un facilitateur de la réflexion.

Deux interviewés font encore mention d'autres éléments qui peuvent être appréhendés comme des moments constitutifs de la construction identitaire ; il s'agit de la collaboration avec d'autres personnes jugées « plus expertes » en certains domaines et la formation continue, vue comme un outil d'ouverture.

## Conclusion

Il s'agissait pour nous de tenter de comprendre la transformation des savoirs et du rapport à ceux-ci ainsi que les changements identitaires perceptibles chez les formateurs ayant vécu la transition entre deux modèles d'institutions de formation d'enseignants et dont l'expérience professionnelle dans chacune de ces deux institutions est relativement importante. L'échantillonnage ne nous permet naturellement pas de généraliser nos observations ; les conclusions qui suivent ne concernent donc strictement que les formateurs concernés par cette étude.

Nous avons constaté des différences assez marquées entre les interviewés des deux HEP en ce qui concerne leur perception générale du changement. La « profonde mutation » vécue en Valais est en effet très différente de l'« évolution naturelle » ressentie chez les Neuchâtelois. Une première conclusion est donc que ces transformations sont très dépendantes du contexte institutionnel et en particulier de l'évolution interne des Écoles normales elles-mêmes avant le mouvement généralisé de tertiarisation de la fin du XXe siècle.

Nous avons pu mettre en évidence certains éléments communs entre les déclarations des formateurs, les textes fondateurs des deux institutions et la littérature de référence :

- La construction d'une nouvelle identité professionnelle. Il s'agit d'une évolution inscrite dans la durée mais dans laquelle, pour les formateurs, l'expérience « du terrain » garde un poids très important.

- De nouveaux processus de formation. Les changements qu'ils impliquent dans la manière d'aborder le travail semblent davantage générés par la volonté individuelle et les « pressions » ressenties dans le nouveau contexte institutionnel que par une réelle formation professionnalisante proposée par l'institution. Des cours imposés de « mise à jour » liés aux disciplines enseignées laissent peu de place à d'autres formations continues volontaires.
- La valorisation des savoirs pour enseigner. Une place plus large dans le programme a été réservée aux sciences de l'éducation au détriment de celle des didactiques des disciplines. Cette réorganisation a amené une clarification et une explicitation des objectifs de formation en sciences de l'éducation. Elle a impliqué, pour les didacticiens, des changements importants sur les contenus puisqu'ils déclarent avoir dû se centrer davantage sur les savoirs pour enseigner et renoncer aux savoirs « concrets » et aux savoirs académiques non directement liés aux disciplines d'enseignement. Les savoirs à enseigner sont maintenant abordés en lien direct avec les savoirs pour enseigner.
- Une place pour la recherche. Elle est reconnue comme outil de développement de la réflexion des étudiants et comme référence pour la construction des cours mais n'est toutefois pas mentionnée explicitement comme composante de la nouvelle identité des formateurs.
- L'adoption d'un référentiel de compétences. Sans évoquer explicitement une approche par compétences, les formateurs considèrent ce référentiel comme un cadre permettant d'explicitier les visées de la formation. Il a surtout été pris en compte au début des HEP pour la construction des cours.
- La référence à la pratique réflexive. Elle représente pour les formateurs valaisans un nouveau paradigme ayant remplacé le « modèle efficace » que les étudiants étaient censés reproduire par imitation. Les formateurs neuchâtelois parlent plutôt d'évolution de la réflexion sur les pratiques qui existait déjà mais qui s'est développée, en particulier à l'aide de l'outil « analyse des pratiques » directement intégré aux cours ou sous forme de séminaires spécifiques.

Lorsqu'ils évoquent l'importance des changements, les formateurs considèrent tous que la qualité de la formation s'est nettement améliorée. Même s'ils baignent dans un discours institutionnel et font probablement preuve d'une certaine loyauté par rapport à celui-ci, il nous semble pouvoir affirmer que la plupart des transformations évoquées sont bien réelles chez eux, ne serait-ce que par le remplacement de l'ancienne formation attendu et largement salué par les uns ou l'ébranlement parfois ressenti par les autres.

Relevons enfin une dimension omniprésente dans les textes fondateurs et parfois dans le discours des formateurs : l'implication plus étroite des acteurs de la formation à la gestion pédagogique et administrative. Rappelons que le fait d'associer tous les partenaires à la conception, la mise en œuvre et le fonctionnement d'une institution est considéré comme une des conditions de réussite d'une innovation (Altet, 2002 ; Bonami, 1996 ; Meirieu, s.d.). Nous entrevoyons peut-être ici la trace

d'une certaine volonté d'autonomisation de l'institution lors de sa conception et l'une des caractéristiques de la profession au sens anglo-saxon du terme : le corps de métier (ici le corps professoral) est compétent pour déterminer et garantir les savoirs de la profession. Or, dans une HEP comme dans l'autre, force est de constater que cette autonomisation est encore très modeste.

Pour terminer et comme nous le disions au début de ce chapitre, il nous paraît nécessaire de considérer la professionnalisation comme un processus en marche inscrit dans une longue durée. Elle a démarré bien avant le remplacement des Écoles normales, à des rythmes divers selon les contextes, et est toujours en cours. Nous pouvons penser que les changements prochains des programmes de formation des HEP ainsi que la poursuite du renouvellement du corps professoral contribueront à leur tour au développement de cette professionnalisation.

## Références

- Akkari, A. (2004). Les réformes de la formation initiale des enseignants en Suisse : entre contraintes institutionnelles et préparation pour un métier nouveau. *Formation et Profession*, 10 (1), 32-36.
- Altet, M. (2002). Entre réformes de l'école, rénovations des formations des enseignants et impact sur les pratiques enseignantes : décalage, passerelles et conditions. In M. Carbonneau & M. Tardif, (Ed.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres* (pp.13-38). Sherbrooke : Editions du CRP.
- Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (Ed.). (2002). *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Bonami, M. (1996). Logiques organisationnelles de l'école, changement et innovation. In M. Bonami et M. Garant (Ed.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement* (pp. 185-216). Bruxelles/Paris : De Boeck/Larcier.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots, « Professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et formation*, 35, 117-132.
- Delors, J. (Ed.). (1996). *L'Éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris : Unesco.
- Grunder, H.-U. (2006). Écoles normales. In *Dictionnaire historique de la Suisse (DHS)*. Consulté le 12 avril 2011 dans <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F28711.php>
- Hofstetter, R. & Lussi, V. (2008). *MAS Théories, pratiques et dispositifs de formation d'enseignants. UF 3.4 – Professionnalisations contrastées des métiers de l'enseignement à travers la transformation de leurs formations et savoirs de référence*. Manuscrit non publié, Université de Genève.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009). Introduction. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Savoirs en (trans)formations. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp.7-40). Bruxelles : De Boeck.
- Maradan, O. (2000). Professionnalisation et tertiarisation : pour un développement urgent et cohérent de la fonction « formateur » dans les Hautes Écoles Pédagogiques. In L. Criblez & R. Hofstetter (avec la collaboration de D. Périsset Bagnoud) (Ed.), *La formation des enseignant(e)s primaires, histoire et réformes actuelles* (pp. 391-405). Berne : Lang.
- Meirieu, P. (s.d.). *À quelles conditions des innovations institutionnelles peuvent-elles réussir ?* [Conférence transcrite par J. Méjias]. Consulté le 10.09.2010 dans <http://www.meirieu.com/ARTICLES/INNOVATIONSINSTITUTIONNELLES.pdf>

- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994-2003). *Analyse des données qualitatives*. (2e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (Ed.). (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences?* Bruxelles : De Boeck.
- Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tardif, M. & Borges, C. (2009). Internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses retraductions dans des formes sociales nationales : sens et enjeux du « savoir professionnel » dans les programmes universitaires du Québec et des HEP de la Suisse romande. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Savoirs en (trans)formations. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. (pp. 109-136). Bruxelles : De Boeck.