

Université de Neuchâtel
Institut de sociologie
Faubourg du Lac 27
CH-2000 Neuchâtel



Quelles valeurs pour les enseignants de demain ?

Analyse du projet de socialisation de la Haute Ecole Pédagogique BEJUNE

Master en lettres et sciences humaines

Joaquim Sieber
Sous la direction du Professeur Olivier Crevoisier
Expert : Antonio Iannaccone
Juin 2015

Remerciements

Ce travail n'aurait pas pu voir le jour sans l'aide précieuse de nombreuses personnes que j'aimerais honorer maintenant.

Je remercie avant tout ma femme, qui m'a soutenu chaque jour durant l'élaboration de ce mémoire. Ses nombreux coups de main m'ont été d'un grand secours, de même que les nombreuses fois où elle m'a déchargé pour me permettre d'avoir le temps nécessaire pour travailler. Je remercie aussi celui par qui tout est possible. J'aimerais également remercier mes parents, ma maman pour ses fidèles relectures et ses conseils avisés, mon papa pour la mise en page de ce mémoire. Comme d'habitude, ils ont répondu présents et ont été à mes côtés pour m'épauler.

Je suis également très reconnaissant au professeur Olivier Crevoisier, mon directeur, qui m'a permis par sa souplesse de me sentir libre dans l'élaboration de ce mémoire, et qui a accepté malgré le stress de me relire dans des délais très courts.

Un grand merci à Antonio Iannaccone, qui a lui aussi accepté de travailler avec des dans de brefs délais et d'être expert pour ce travail.

J'aimerais remercier Lise Gremion, responsable de la formation MAES à la HEP Lausanne, pour sa relecture assidue et ses remarques pertinentes, ainsi que Fred-Henri Schnegg, doyen de la formation primaire de la HEP-BEJUNE, pour m'avoir ouvert toutes grandes les portes de son institution ainsi que pour son aide qui fut toujours précieuse.

J'aimerais également exprimer ma gratitude aux secrétaires de la HEP-BEJUNE, mesdames Monique Allard Jobé et Diana Dammone, pour leur aide et leur disponibilité, ainsi qu'à Françoise Landry, du centre de documentation pédagogique à Neuchâtel, pour son appui aide dans la recherche de documents, sans oublier les formateurs et formatrices de la HEP-BEJUNE, qui m'ont accordé leur temps en participant aux focus groups.

Résumé

Pour nombre d'auteurs et d'observateurs, le monde de l'enseignement a atteint un point de bascule, il oscille entre deux conceptions antagonistes. La première considère que l'enseignement est un métier d'exécutant qui consiste à maîtriser des savoirs disciplinaires, à avoir une autorité suffisante pour se faire respecter par un groupe classe, à représenter une institution et à transmettre les savoirs suivant un plan précis et en appliquant à la lettre des procédures d'apprentissage préétablies et considérées comme efficaces par la noosphère. La seconde considère que l'enseignement est une profession extrêmement complexe, qui nécessite une grande autonomie et liberté correspondant à une grande responsabilité, demandant une formation de haut niveau permettant l'acquisition de nombreux savoirs hétérogènes et composites.

Selon la conception adoptée, la formation des enseignants ne se fera pas de la même manière, et sera porteuse de valeurs dissemblables. Or, en Suisse, depuis une dizaine d'années, les écoles normales ont cédé leur place aux Hautes Écoles Pédagogique. Suite à cette réforme, on peut se demander quelles sont les valeurs portées par ces institutions de formation.

Cette étude s'inscrit dans une tradition déterministe de socialisation de l'individu en formation. L'analyse prend en compte trois projets différents, soit politiques, institutionnels et pratiques. Elle tente de comprendre quel est le système de normes et de valeurs qui apparaît dans le projet de formation initiale proposée par la HEP-BEJUNE aux futurs enseignants de l'école obligatoire. Les données sont issues d'analyses de textes, d'une observation participative et de focus groups. Les résultats démontreront que la formation initiale prône un grand nombre de valeurs, et que le projet se transforme considérablement selon qu'il est défini par la politique, l'institution ou qu'il est mis en pratique. Il s'avérera également que le système de valeurs n'est pas toujours cohérent, et qu'il n'est pas forcément explicite, notamment pour les formateurs, et donc pour les étudiants.

Mots clefs

Socialisation – valeurs – normes – formation – école – HEP-BEJUNE

Déclaration de non-plagiat

Rectorat
Fbg du Lac 5a
2000 Neuchâtel
Tel +41 32 718 10 20
messagerie.rectorat@unine.ch

Déclaration sur l'honneur⁵

Par la présente, j'affirme avoir pris connaissance des documents d'information et de prévention du plagiat émis par l'Université de Neuchâtel et m'être renseigné-e correctement sur les techniques de citation.

J'atteste par ailleurs que le travail rendu est le fruit de ma réflexion personnelle et a été rédigé de manière autonome.

Je certifie que toute formulation, idée, recherche, raisonnement, analyse ou autre création empruntée à un tiers est correctement et consciencieusement mentionnée comme telle, de manière claire et transparente, de sorte que la source en soit immédiatement reconnaissable, dans le respect des droits d'auteur et des techniques de citations.

Je suis conscient que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement, correctement et complètement est constitutif de plagiat.

Je prends note que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université. J'ai pris connaissance des risques de sanctions administratives et disciplinaires encourues en cas de plagiat (pouvant aller jusqu'au renvoi de l'université).

Je suis informé qu'en cas de plagiat, le dossier sera automatiquement transmis au rectorat.

Au vu de ce qui précède, **je déclare sur l'honneur ne pas avoir eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude.**

Nom : Sieber

Prénom : Joaquim

Cursus : Master en lettre et sciences humaines

Faculté d'inscription : Faculté des lettres et sciences humaines

Lieu et date :

Signature :



Prêles, le 29.05.2015

Ce formulaire doit être dûment rempli par tout étudiant ou toute étudiante rédigeant un travail substantiel (notamment un mémoire de bachelor ou de master) ou une thèse de doctorat. Il doit accompagner chaque travail remis au professeur ou à la professeure.

⁵ Formulaire largement inspiré de la Directive de la direction 0.3 bis, intitulée Formulaire Code de déontologie en matière d'emprunts, de citations et d'exploitation de sources diverses, de l'Université de Lausanne, du 23 avril 2007 et adapté aux besoins de l'Université de Neuchâtel.

AVANT PROPOS.....	8
INTRODUCTION.....	10
1. PROBLEMATIQUE.....	12
Chapitre 1: Contextualisation.....	12
1.1 Penser la société à travers l'école.....	13
1.2 Changement social et école.....	15
1.3 Changements scolaires.....	15
1.4 École et valeur.....	19
1.5 Bref historique de l'école publique suisse romande.....	21
1.6 Fonctionnement de l'école publique suisse romande.....	23
1.7 Enjeux de l'école publique suisse romande.....	25
Chapitre 2 : La formation des enseignants.....	27
2.1 Questions bibliographiques.....	27
2.2 État des lieux de la recherche.....	29
2.3 La formation des enseignants en Suisse.....	38
2.4 Institutions de formation actuelles.....	40
2.5 Délimitation de l'objet de recherche.....	44
Chapitre 3 : Cadre théorique.....	47
3.1 Sociologie déterministe.....	48
3.2 Habitus.....	50
3.3 Socialisation.....	51
3.4 Socialisation et habitus dans la formation des enseignants.....	53
3.5 Institution et éléments socialisants de l'institution.....	55
Chapitre 4: Cadre Conceptuel.....	57
4.1 Valeurs, normes et déontologie de l'enseignant.....	57
4.2 Les supports de normes et de valeurs.....	64
4.3 But et limites de la recherche.....	75
2. QUESTIONS ET HYPOTHESES DE RECHERCHE.....	77
3. METHODOLOGIE.....	78
3.1 L'analyse de texte.....	78
3.1.1 Choix des textes.....	79
3.1.2 Méthode d'analyse de texte.....	80
3.2 L'observation participative.....	83
3.2.1 Description du milieu du stage:.....	83
3.2.2 Entrée sur le terrain.....	84
3.2.3 Entretiens informels.....	85
3.3 Les focus groups.....	85
3.4 Présentation des résultats.....	87
4. ANALYSE DES DONNEES.....	88
4.1 Les normes et les valeurs.....	88

4.1.1 Normes identifiées	89
4.1.2 Valeurs identifiées.....	117
4.2 Modélisation du système de normes et de valeurs	128
4.3 Analyse empirique.....	134
4.3.1 Les buts de la formation et la présence de valeurs	134
4.3.2 Le système de valeurs, ses conflits et ses incohérences.....	136
4.3.3 Une déontologie pour la profession enseignante.....	137
4.3.4 L'enseignement, vocation ou expertise ?	137
4.3.5 Deux formations distinctes pour l'école obligatoire.....	139
4.3.6 L'hétérogénéité des formateurs	140
4.3.7 L'inculcation des valeurs et des normes.....	142
4.3.8 Le poids du système	144
4.4 Confrontation des résultats	146
CONCLUSION.....	149
EPILOGUE	152
ANNEXES	153
Annexe 1 : guide d'entretien focus group	153
Annexe 2: liste des textes analysés	155
Pour le projet politique:	155
Pour le projet institutionnel.....	156
Pour le projet réel	157
BIBLIOGRAPHIE	161

Avant propos

Il arrive fréquemment que les travaux scientifiques soient issus de motivation personnelle ou de réflexion subjective que l'on désire objectiver. Or, il me semble important, comme le conseillent certains auteurs (Alter, Bru et Blanchard-Laville, 2012), de mettre à jour ces liens pour que le contexte de la recherche soit mieux compris et appréhendé par le lecteur.

On dit souvent que les enseignants sont endogames. Ma situation confirme cela: mes deux parents sont enseignants, une de mes sœurs suit cette voie, et je me suis marié à une enseignante. Quant à moi, je pense également le devenir un jour.

Je suis de ceux qui ont bien vécu l'école. Mais j'ai vu d'autres en souffrir. En m'interrogeant sur la question, et en en discutant avec mes parents, j'ai acquis un certain esprit critique par rapport à l'école. Je pense que je n'ai pas toujours dû être un ado facile pour mes enseignants...

Lorsque j'ai eu le choix, j'ai décidé de ne pas suivre la voie directe vers l'enseignement, soit la Haute école pédagogique (HEP) ou l'université dans des branches enseignables¹, mais j'ai choisi de m'orienter en sociologie et en science de la communication. Cela m'a, de fait parfaitement convenu, et en sociologie, j'ai pu approfondir ma connaissance de l'école et mettre des mots plus scientifiques sur mes appréciations quant à l'école, grâce notamment à Durkheim, Bourdieu, Passeron et bien d'autres.

Dans un même temps, la fille que je fréquentais et qui est aujourd'hui ma femme a fait son HEP. J'étais très intéressé par ce qu'elle faisait, et j'ai suivi de très près ses études.

Au fil de ce que j'apprenais et de ce que j'observais, j'ai commencé à penser que l'école était plutôt archaïque, et que par rapport aux progrès des sciences de l'éducation, elle avait beaucoup de retard. Une question centrale a commencé à occuper mon esprit: si l'école dispose aujourd'hui des outils et des connaissances lui permettant de s'améliorer, pourquoi ne change-t-elle pas?

J'avais quatre pistes quant à ce qui pouvait freiner le changement du système scolaire: les lois, les élites, les enseignants ou les parents d'élèves.

J'ai alors prospecté à mon niveau, bien modeste. J'ai mené un bref travail de recherche sur les élites scolaires, et j'ai découvert que celles-ci tendaient plus à promouvoir le progrès plutôt que de le stopper. J'ai enseigné moi-même, et j'ai découvert que les parents d'élèves étaient un groupe hétérogène, et qu'une partie d'entre eux tenait fermement à l'ancienne école, se levant pour contester le moindre petit changement proposé par les sciences de l'éducation. Ma femme a mené un travail de recherche pour sa HEP portant sur une pédagogie nouvelle et sur sa diffusion, et parmi ses résultats, la formation des enseignants était pointée du doigt comme ne donnant pas les moyens aux étudiants de réellement changer leur pédagogie.

¹ Pour pouvoir enseigner en secondaire, il faut avoir fait un bachelor dans deux à trois branches enseignables, puis rejoindre la HEP pour apprendre la didactique de ces matières. La sociologie et les sciences de la communication ne font pas partie de ces branches enseignables.

Ainsi, dans le cadre de mon mémoire, j'avais une occasion en or de trouver quelques réponses plus approfondies. Cependant, mes questionnements sont remplis de prénotions et d'apriori. La première étape pour mener un travail sociologique a été de m'en débarrasser, ou de les étayer par des données scientifiques. Ensuite, il me fallait choisir précisément un objet de recherche, tout en en délaissant d'autres, ce qui n'est jamais facile.

Après bien des réflexions, j'ai choisi de m'intéresser à la formation des enseignants. En effet, je risquais un jour de me retrouver sur le banc des HEP. J'ai donc résolu qu'il serait intéressant de comprendre ce que l'on attend de moi lors de cette formation. Quel est le but de la formation des enseignants en Suisse romande? Que veut-on que les étudiants des HEP deviennent? Que veut-on leur apprendre? Que veut-on comme enseignants pour l'école de demain?

Introduction

L'école suisse romande est au beau milieu d'un processus de réformes. Celui-ci a été amorcé politiquement en 1995, avec l'adoption de statuts donnant naissance à la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique (CIIP). Cette instance, réunissant l'ensemble des départements de l'Instruction publique (DIP) des cantons romands, détient une autorité décisionnelle légitimée par plusieurs textes légaux, comme les articles institutionnels acceptés par le peuple le 21 mai 2006, le concordat Harnos, ou encore la Convention Scolaire Romande (CSR), tous deux entrés en application en 2007.

Ces textes légaux investissent la CIIP de plusieurs mandats d'importances, comme la création d'un « espace romand de formation », comprenant l'élaboration d'un plan d'étude et de moyen d'enseignement, ou encore l'harmonisation de la formation des enseignants.

Or, le métier et l'identité de l'enseignant se trouvent à un carrefour (Perrenoud, 1999), ils oscillent entre deux tendances antagonistes. La première considère que l'enseignant exerce une profession complexe, qui demande une formation de haut niveau, une forte responsabilité et une grande liberté d'action, régie par une déontologie. C'est la tendance professionnalisante. La deuxième considère que l'enseignement est trop complexe pour être laissé au praticien, et que les choix quant aux moyens, aux pédagogies et aux didactiques doivent être laissés à la noosphère. L'enseignant est alors considéré comme un exécutant, un transmetteur, appliquant à la lettre les formules des pédagogues et didacticiens. C'est la prolétarianisation du métier.

Depuis une quinzaine d'années, les écoles normales, qui assumaient jusqu'alors la formation des enseignants, ont été fermées au profit de Hautes Écoles Pédagogique (HEP) ou d'institut universitaire de formation des enseignants (IUFÉ). Pour nombres d'observateurs, ainsi que pour les initiateurs de ce changement, il s'agit bien plus que d'un simple changement de nom : cette transformation de la formation des enseignants est également le théâtre des luttes entre différentes visions de l'enseignement. En effet, selon que l'on considère l'enseignant comme un « prolétaire » ou comme un « professionnel », on ne le forme pas de la même manière.

Si l'on considère que le rôle des instituts de formation des enseignants est de socialiser les étudiants pour en faire des praticiens accomplis, et que cette socialisation comprend l'intériorisation d'un système de normes et de valeurs, on peut se demander en quoi consiste aujourd'hui la formation des enseignants, et selon laquelle des deux visions les enseignants ces derniers sont formés. Cette recherche, qui constitue un mémoire de master, se propose d'appréhender les valeurs qui sont véhiculées et prônées par la formation initiale des enseignants de la Haute École Pédagogique des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel (HEP-BEJUNE), avec comme question centrale : « *Quel est le système de norme et de valeurs présent dans le projet de socialisation institutionnel incarné par la HEP-BEJUNE, comment s'articule-t-il et quelle est sa structure?* ».

Pour répondre à cette question, ce travail adopte un cadre théorique considérant l'école comme étant une institution conservatrice ainsi que porteuse de valeurs. Il s'ancre sur une sociologie plutôt

déterministe faisant intervenir les concepts d'habitus et de socialisation, lesquels sont mis en résonnances avec les concepts de normes et de valeurs.

La problématique cherchera d'abord à contextualiser la recherche et la vision de l'école qu'elle adopte, en identifiant le rôle de l'école pour la société, et pour le changement social, en discutant du changement scolaire et de la présence de valeurs à l'école, puis en décrivant brièvement l'historique de l'école suisse romande ainsi que les enjeux auxquels elle fait face aujourd'hui. Elle se recentrera ensuite sur la formation des enseignants, qui reste l'objet de recherche principal. Un état des lieux de la recherche sera proposé, ainsi qu'une discussion des évolutions du métier d'enseignant et de sa professionnalisation, et des effets de ces phénomènes sur les formations des enseignants en Suisse romande.

La problématique décrira également le cadre théorique de la recherche, en explicitant le choix d'une sociologie déterministe, laquelle amène les concepts et théories de l'habitus et de la socialisation. Un cadre conceptuel sera également développé, avec les concepts de normes, de valeurs, de système, de morale, d'éthique, de déontologie, ainsi que de leurs supports, comme les curriculums, les discours institutionnels ou encore les formateurs.

À la suite de cette problématique, les questions et hypothèses qui ont guidées cette de recherche seront présentée, ainsi que la méthodologie utilisée pour récolter, analyser puis présenter les résultats. Les données sont issues de trois sources différentes. La première est une analyse des documents clefs de l'institution de formation. La deuxième est constituée de notes d'observation, laquelle a été menée dans la HEP-BEJUNE lors de la rentrée académique 2015. La troisième est issue de l'analyse de deux focus groups et d'un entretien qualitatif.

Les résultats de cette recherche porteront principalement sur l'analyse des normes et des valeurs, ainsi que sur la modélisation d'un système de valeurs. Vous découvrirez que le projet de socialisation est investi d'un grand nombre de valeurs et de normes, lesquelles peuvent être définie assez précisément, de même que leur fonction, ou encore leur rôle et leur hiérarchie dans le système de valeurs. Les résultats mettront également en évidence le fait que le système de valeurs varie selon le stade du projet, soit selon qu'il est défini par le politique, l'institution ou les formateurs.

Un autre chapitre présentera les résultats plus généraux qui ont été mis en lumière par l'analyse. Il sera question des incohérences les plus marquantes présentes au sein des systèmes de valeurs, de la place de la déontologie dans la formation, de la question de la vocation, des différences entre les formations d'enseignant de l'école primaire ou secondaire, de l'hétérogénéité des formateurs, ou encore de la manière dont les valeurs sont inculquées et du poids du système.

1. Problématique

Cette problématique est divisée en quatre chapitres. Le premier a pour but de contextualiser la recherche quant à la manière de concevoir l'école et quant à la situation de l'école en Suisse romande. Il sera question du rôle de l'école pour la société, du changement au sein de l'école ou encore de la présence de valeurs, mais aussi de l'histoire de l'école obligatoire suisse romande et de son fonctionnement actuel.

Le deuxième chapitre s'attaquera à la problématisation du métier d'enseignant et de la formation qui y mène. Un état de la recherche sera proposé, amenant la question de la professionnalisation du métier. Suite à cela, le texte explicitera comment les enseignants sont formés aujourd'hui en Suisse. Ce chapitre sera conclu par une délimitation plus claire de l'objet de recherche.

Le troisième chapitre explicitera le cadre théorique choisi pour mener cette recherche, soit une sociologie assez déterministe, à tendance plutôt bourdieusienne, faisant intervenir les concepts de socialisation et d'habitus. Ce cadre théorique sera également adapté au contexte de la formation et de l'enseignement.

Le quatrième chapitre constituera le cadre conceptuel de cette recherche, et décrira les concepts de norme, de valeurs, d'éthique, de morale, de déontologie ou encore de support de valeurs. Parmi ceux-ci, on trouvera les discours institutionnels, les curricula, les formateurs, ou encore les pratiques. Cette problématique se conclura par une délimitation claire de l'objet de recherche, ce qui permettra l'élaboration de questions de recherche.

Chapitre 1: Contextualisation

Il me paraît impossible d'aborder un objet de recherche sans parler un minimum des sujets qui lui sont connexes et qui peuvent, d'une certaine manière, influencer la recherche dans son ensemble. En traitant un thème en le sortant totalement de son contexte, on perd de vue certaines orientations qui peuvent se révéler déterminantes et influencer grandement la manière dont une recherche est théorisée, dont elle sera menée, puis dont les résultats sont interprétés. Je rejoins donc l'avis de Marguerite Alter, Marc Bru et Claudine Blanchard-Laville (2012) pour qui le débat scientifique n'est possible que si chaque référence théorique du chercheur est explicitée et confrontée à d'autres chercheurs. Il semble évident qu'il est impossible d'être exhaustif quant aux références théoriques; la pensée de chacun est tributaire de milliers d'influences différentes, lectures, discussions, expériences vécues, éducation, et il est impossible de déterminer l'impact de chacune d'elles. Mais s'il est possible d'en identifier l'une ou l'autre, alors il me semble pertinent de les mentionner.

Ainsi, pour commencer cette problématique, je vais aborder plusieurs sujets qui concernent la formation des enseignants si l'on opte pour un point de vue macrosociologique, et que l'on considère l'école dans sa globalité. En premier lieu, les rôles et l'influence de l'école pour la société et l'individu

seront brièvement présentés, à la suite de quoi il s'agira de théoriser l'école quant à son incidence pour le changement social. Cela amènera la question du changement au sein de l'institution scolaire elle-même. Il sera alors temps de s'intéresser plus particulièrement aux valeurs morales dont l'école peut être porteuse. Ensuite, je recentrerai le travail sur l'école suisse romande, en abordant son historique et son fonctionnement. Ma recherche se focalisera alors uniquement sur la formation des enseignants. Ces premiers sujets resteront donc contextuels, et ils constituent des orientations participant à ma réflexion et à cette recherche.

1.1 Penser la société à travers l'école

La Déclaration universelle des droits de l'homme déclare que «*Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire.*» (DUDH, 1948, art. 26)

Une brève analyse de cet article amène à considérer que l'éducation se fait au moins en partie au travers de l'enseignement, et que celui-ci, puisqu'il est mentionné dans les droits de l'homme, est l'une des constituantes de la dignité humaine, de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde (DUDH, préambule).

Concrètement, ce texte se traduit dans la plupart des pays signataires par l'obligation légale pour chaque enfant de se rendre dès son jeune âge durant plusieurs années et plusieurs fois par semaine, dans un lieu où des personnes plus âgées, en général mandatées et formées par l'État, auront pour rôle de les éduquer en les enseignant. Par convention, on nommera cela «école».

Aujourd'hui, malgré les différences nationales, régionales, cantonales, personnelles, institutionnelles, l'école semble être une institution² stable dans le temps, qui mute peu selon l'espace (Perrenoud, 1999). C'est souvent un bâtiment construit et aménagé par l'État, dans lequel on trouve des salles appelées «classes». Celles-ci sont souvent rectangulaires, on y trouve des bancs en rang, des chaises, un tableau noir. Ses murs sont tapissés de lettres d'alphabet et de chiffres, de règles de grammaire ou de mathématique, de cartes géographiques, de citations, de poèmes. On y trouve des livres sur de multiples sujets, des crayons, des plumes, des feuilles en quantité. Lorsque ce lieu vit, les enfants se trouvent le plus souvent assis à leur banc, et deviennent des élèves (Dubet, 2002). Un adulte, en principe instruit, attesté, formé et payé par l'État est responsable d'eux. Son rôle est de les éduquer et de les instruire au travers d'un enseignement (loi scolaire selon les cantons de Berne, Jura, Neuchâtel, Vaud, Valais, Fribourg, Genève). Qu'est-ce que exactement que cette éducation et cet enseignement, et comment ceux-ci sont-ils mis en place, cela reste une question difficile, voire impossible. Cependant, nombre de scientifiques s'attellent à comprendre et à théoriser ces concepts et leur implication.

Une des définitions de l'éducation est la transmission des acquis de l'ancienne génération à la nouvelle génération, afin que cette dernière n'ait pas tout à recommencer, et qu'elle ait certains repères (Durkheim 1922, Bourdieu et Passerons 1967, Mollo 1969). Il s'agit donc d'un transfert de

² J'avertis le lecteur que le vocable « institution » sera beaucoup utilisé dans ce travail. Malheureusement, il sera, comme souvent dans la littérature, polysémique. Je tenterai de cerner un peu plus en détail la définition d'institution dans un des chapitres suivants.

codes sociaux, de systèmes de valeurs, d'habitus, d'une histoire, bref, d'une culture commune qui permet à une population donnée de vivre en société et de se comprendre un minimum. Dans l'idéal, il s'agirait aussi de promouvoir le progrès au travers de l'éducation, soit de donner à la nouvelle génération des outils pour faire mieux afin de modifier cette culture commune pour son amélioration (Honoré et Bricon 1981, Dubet, 2002). Enseigner décrirait alors l'ensemble des processus concernant les canaux utilisés pour cette transmission, incluant le codage et l'aide (voir la contrainte dans certains cas) au décodage.

Le rôle d'éducation et d'enseignement de l'école place cette dernière comme une institution nécessaire et d'importance vitale pour une société. Ce rôle central se voit encore renforcé par d'autres fonctions d'importance que la société semble lui attribuer. En effet, l'école est la seconde instance socialisatrice après la famille (Rochex 1995). C'est elle qui apprendra à l'enfant à s'insérer dans un cercle plus vaste que celui de sa famille, à intégrer la société avec des codes adéquats. L'école devrait réaliser une partie de l'État providence en diminuant les inégalités sociales, notamment l'origine sociale de la famille de l'enfant (ibid), même si elle n'y arrive que très partiellement (Bourdieu et Passeron, 1967). Elle est nécessaire pour le système démocratique d'un pays, puisque l'instruction de base est l'un des éléments fondamentaux et nécessaires pour la construction du citoyen (Perrenoud, 1997). L'école, elle, devrait permettre à chacun de se faire un avis, pour que l'individu ait la possibilité d'exercer son droit de vote.

L'école est censée construire et développer l'identité nationale, notamment grâce à l'enseignement de la géographie et de l'histoire à l'échelle nationale (Durkheim, 1922). Durkheim verra également en l'école un moyen de pérenniser une société *«l'homme que l'éducation doit réaliser en nous, ce n'est pas l'homme que la nature a fait, mais tel que la société veut qu'il soit»* (ibid, p.90). Plus encore, Suzanne Mollo (1969) décrira l'école comme un «musée des valeurs», censées préserver les valeurs sûres de la société et poser des repères.

L'école est nécessaire à l'économie, puisque c'est l'instance par excellence de distribution des individus dans la division du travail (Rochex, 1995). C'est à elle qu'échoit le rôle de placer les individus parmi les métiers où il sera le plus productif pour la société. On pourrait encore ajouter une longue liste des utilités ou des utilisations de l'école publique, notamment quant son rôle de renouveau de la science et du progrès technologique.

Pour que l'école puisse honorer son rôle et remplir ses fonctions, la société lui a donné des moyens importants. Financier, matériel et légaux d'une part, mais également psychologiques: l'école interviendra durant un long laps de temps, et cela lorsque la construction identitaire de l'individu est des plus sensible (Blanchard-Laville et Nadot, 2000).

En effet, en prenant le cas de la Suisse, puisque ce travail se concentre sur ce territoire, actuellement l'école concerne tout enfant de 4 à 16 ans de manière obligatoire, même pour les migrants sans papier. Durant cette période de scolarité, qui dure au minimum onze ans, l'enfant ira à l'école cinq jours sur sept, et passera environ 6 à 8 heures par jour dans les murs de son établissement scolaire. Souvent, une fois rentré à la maison, il aura du travail scolaire à effectuer pour les jours suivants, parfois à raison de plusieurs heures par jour. Si l'on déduit les heures de sommeil, et que l'on compte les devoirs, l'individu passera le plus clair de son enfance à l'école.

Ainsi, de par son universalité, sa place stratégique dans la construction identitaire de l'individu et le temps particulièrement important durant lequel elle opère, ainsi que son rôle et ses fonctions, on peut dire que l'école est une institution dont l'influence est évidente et considérable pour chaque individu, et donc pour l'ensemble d'une société donnée.

L'école est le produit d'une société, elle est censée la reproduire et permettre son amélioration. Elle est investie de rôles et de fonctions vitales pour la société. S'intéresser à l'école, c'est utiliser un angle particulier pour étudier une société dans son ensemble.

1.2 Changement social et école

L'école serait censée participer à la pérennité d'une société, tout en permettant à cette dernière de s'améliorer. On peut dès lors se demander quel est le rôle de l'école lorsque la société fait face au changement. Peut-on instrumentaliser l'école pour promouvoir un changement sociétal ? Le cas échéant, ne serait-il pas également possible d'envisager que l'école puisse être utilisée pour enrayer des transformations sociales ?

L'histoire nous livre de nombreuses tentatives d'instrumentalisation de l'école dans le but de provoquer le changement et ainsi d'influencer une société. On pourrait citer le régime nazi, qui avait réussi à faire de l'école la première productrice de la jeunesse hitlérienne et donc de ses futurs soldats (Horvart, 1937). Avant cela, on peut soupçonner la noblesse puis la bourgeoisie de l'avoir utilisée afin de maintenir son pouvoir et de reproduire les conditions nécessaires à celui-ci (Bourdieu et Passerons, 1967). En Russie, Tolstoï (1888) fustige l'école pour des raisons semblables, et tentera au travers d'une école fonctionnant selon ses idéaux propres, d'apprendre la liberté aux enfants de «ses» paysans. L'école semble avoir fortement contribué à l'émergence d'un patriotisme «s'en va t'en guerre» lors de la Première Guerre mondiale, que ce soit en Allemagne ou en France.

Ces quelques exemples semblent montrer qu'effectivement, l'école peut être un instrument de pouvoir efficace pour porter un changement social, ce pour ses multiples caractéristiques particulièrement attrayantes, dont ses rôles et son influence. De plus, elle est aujourd'hui largement considérée comme légitime et nécessaire au bien de l'enfant, elle touche la totalité de la population durant un temps suffisamment long pour avoir une grande incidence, et elle dispose d'outils pédagogiques et didactiques qui peuvent être utilisés à des fins de pouvoir. Si l'école semble être une institution clef pour le changement social, et donc par symétrie pour l'inertie d'une société, il devient dès lors intéressant d'appréhender le changement dans l'école.

1.3 Changements scolaires

François Baluteau (2003) remarque que le changement scolaire a peu été conceptualisé par les sociologues et les historiens de l'école. Il en résulte qu'il est difficile de faire un état de la recherche quant au changement scolaire, ou de comparer les dires des auteurs. Pourtant, le changement scolaire peut être identifié comme thème central de très nombreux ouvrages touchant à des thématiques diverses comme la pédagogie nouvelle, la critique du système actuel, la formation des enseignants ou l'institution elle-même, et ce depuis plusieurs dizaines d'années.

Au fil de mes lectures, il m'a semblé découvrir que la raison de ce manque de conceptualisation est que souvent, le changement scolaire est abordé par les auteurs au travers d'orientations préalables, selon le choix d'un angle précis et non généralisable, voir même selon des prises de position «axiologiques». Comme cela précède le travail scientifique et oriente son contenu, il devient difficile de trouver un compromis qui puisse servir de conceptualisation scientifique fiable. Trois prises de positions différentes me semblent être couramment identifiables:

La première est de nature institutionnelle, elle concerne le rôle social de l'école auquel le chercheur s'intéresse. En effet, l'école doit assumer des rôles contradictoires. Celle-ci doit en même temps pérenniser la société, soit être un musée des valeurs sûres, et donc s'opposer à tout changement qui pourrait toucher à ces valeurs, mais elle doit aussi permettre à la société de s'améliorer, de se renouveler. *«Le seul but possible de l'enseignement est d'amener l'enseigné à participer le plus largement possible à sa socialité telle que la définit son pays et son époque, c'est à dire sa culture au sens ethnologique. C'est par là que tout enseignement est profondément conservateur. C'est par là qu'il est profondément libérateur, car les changements culturels sont le plus souvent l'œuvre de ceux qui connaissent et pratiquent bien la culture préexistante»* (Metz 1961, in Honoré et Bricon, 1981, p.22). De plus, comme l'école a pour fonction de permettre à l'individu d'être en phase avec la société dans laquelle il vit, société qui est constamment en changement, celle-ci devrait également être à jour quant à ces changements. L'école oscille donc entre conservatisme et innovation. *«L'école doit chercher sa voie entre deux missions contradictoires: préserver les valeurs «sûres» d'une société, et en même temps dispenser un enseignement de plus en plus diversifié, de plus en plus attentif à la rapidité des progrès techniques. Selon que l'on s'attache à l'un ou l'autre de ces buts, on peut la considérer comme répondant parfaitement à la tendance conservatrice de la société, ou au contraire comme un anachronisme néfaste.* (Mollo 1969, p.257). Ainsi, selon le rôle auquel ils s'intéressent, les auteurs ne peuvent logiquement pas se rejoindre et offrir une conceptualisation unanime.

Une deuxième prise est de position est de nature idéologique. L'entier du champ d'études qui concerne l'école est fortement chargé d'émotions et de valeurs (Duru-Bella et al, 2012). En effet, de par son rôle et ses fonctions, l'école devient porteuse d'une certaine idéologie, et donc les changements qui la concernent le seront également. De ce fait, les auteurs qui travaillent sur ce sujet feront inévitablement intervenir leurs propres valeurs, jugeant ainsi l'école et ses changements, ce qui rendra les discours subjectifs. Je ne développerai pas ce sujet ici puisqu'on reviendra en détail dans les chapitres suivants sur la question des valeurs et sur leur impact dans la littérature.

La troisième position se rapporte à des questions d'échelle: il y a changements et changements, leur «profondeur» n'est pas égale (Mollo, 1989), de même que leur durée ou encore leur objet. Dans la littérature, il est question de multiples changements, parfois réels, parfois souhaités ou redoutés: changements de moyens d'enseignement, de plan d'étude, de pédagogie, de structure, de technique, de méthode, de didactique, de paradigme, de façon de concevoir l'éducation, l'enfant, l'enseignant, la société... Or, tous n'ont pas la même portée ni ne touchent les mêmes réalités. François Dubet (in Van Zanten, 2000) affirme que si l'on considère les petites réformes, celles concernant le programme, les modalités d'évaluation, ou encore les multiples directives concernant l'école, on ne peut nier qu'elle n'a jamais cessé de changer. Pour les réformes plus lourdes, le

constat est le même: le système scolaire s'est considérablement transformé, passant d'une école d'élite à une école de masse, ou encore d'une pédagogie centrée sur le savoir à une pédagogie centrée sur l'élève. Pour cet auteur, il est indéniable que l'école change. Pourtant, lui aussi remarque qu'un sentiment de pérennité, de conservatisme et de raideur accompagne le changement scolaire. Il explique ce sentiment par la lourdeur et la complexité de l'institution scolaire, mais aussi par le fait qu'effectivement, l'école ne peut pas changer radicalement en très peu de temps. Selon cet auteur, la nature de l'école et sa fonction n'auraient en réalité jamais réellement changé (Dubet, 2002). À cela s'ajoute le fait que pour cet auteur, les enseignants sont *«idéologiquement progressistes, et professionnellement conservateurs. (...) idéologiquement, les professeurs sont ouverts à l'école à tous et à l'ouverture de sa culture sur le monde; pratiquement, ils défendent leurs conditions de travail, les programmes et les disciplines qui fondent leur identité. (...) Ainsi, l'école change, mais de mauvaise grâce. Cependant, une fois les changements installés, ils deviennent souvent un "acquis" qu'il faut défendre après qu'il a été combattu»* (Dubet in Van Zanten, 2000, p.409). Ainsi, selon l'angle que prend le chercheur, selon que l'on parle de changement de méthode ou de paradigme, selon le laps de temps que l'on étudie, l'école peut être considérée comme changeante ou non.

Ces différentes prises de position sont rarement explicitées par les auteurs, et doivent être déduites de leurs écrits. Cela a pour conséquence un certain flou quant au changement scolaire dans la littérature, une présence accrue de subjectivité lorsque ce sujet est abordé, et l'absence complète de consensus scientifique à ce sujet. Cela m'oblige à prendre, moi aussi, position quant à la vision du changement scolaire qu'adoptera ce travail, et me mène ainsi à expliciter mes propres orientations.

Ce travail adopte une vision plutôt d'une école qui est plutôt conservatrice, rejoignant les auteurs (Mollo, 1969 ; Van Zanten in Bourdoncle et Demailly, 1998 ; Perrenoud, 1999, Dubet 2002) qui avancent que les changements scolaires ne concernent que des aspects superficiels, de structure et d'organisation, et non de nature du rôle et du fonctionnement de l'école, ou s'ils touchent ces domaines, c'est avec une ampleur plutôt modérée, et donc peu de profondeur. L'école serait donc caractérisée par la prégnance des modèles traditionnels d'organisation et d'enseignement (ibid). Elle n'aurait donc pas subi de véritable changement bien longtemps. Philippe Perrenoud (1999) corrobore cette analyse avec cette image: *«Un voyageur revenant à la vie après un siècle d'hibernation verrait la ville, l'industrie, les transports, l'alimentation, l'agriculture, les communications de masse, les mœurs, la médecine et les activités domestiques considérablement changés. Entrant dans une école, au hasard, il retrouverait une salle de classe, un tableau noir, un professeur ou un instituteur s'adressant à un groupe d'élèves. Sans doute le professeur ne serait-il plus en redingote et le maître d'école en blouse. Les élèves ne porteraient plus des uniformes ou des sabots. Le professeur serait descendu de sa chaire et le visiteur trouverait les élèves fort impertinents. Une fois la leçon engagée, il percevrait peut-être quelques traces d'une pédagogie plus interactive et constructiviste, d'une relation plus chaleureuse ou égalitaire qu'à son époque. Mais qu'il se trouve dans une école ne ferait à ses yeux aucun doute ! Peut-être y aurait-il un ordinateur dans la classe, connecté à un réseau. Mais le visiteur observerait qu'on s'en sert pour proposer des exercices à l'écran et préparer des conférences en "surfant" sur le Web. Le triangle didactique serait en place,*

immuable, et les savoirs savants à peine modernisés, là où auraient passé la mathématique ensembliste ou la nouvelle grammaire.»³

Ainsi, dans ce travail, on considérera qu'une des fonctions de l'école est de freiner les transformations sociales, notamment quant aux systèmes de valeurs, cela afin de permettre à la société de garder des repères stables dans un univers changeant (Mollo, 1969). *«Nous nous sommes déjà interrogées sur les origines de l'esprit conservateur de l'école, de la rigidité de son institution au sein d'une société qui se transforme rapidement. Un premier argument d'ordre sociologique avait conduit à considérer le rôle stabilisateur et rassurant de l'école. C'est un musée des valeurs. La culture à l'école est indéniablement un concept conservateur. L'école est prisonnière du passé culturel d'une société, des valeurs abstraites qu'elle est chargée de maintenir hors du temps.»* (ibid, p.257)

Maurice Tardif et Claude Lessard (2004) confirment ce constat. *«On observe cependant que l'enseignement, malgré les changements et les réformes des dernières décennies, malgré les nouvelles tendances actuelles qui se dessinent, a beaucoup de mal à échapper aux formes établies du travail enseignant: apprentissage du métier sur le tas; valorisation de l'expérience; métier à forte dimension féminine; classes fermées qui absorbent l'essentiel du temps professionnel; individualisme en enseignement et donc peu de collaboration entre les pairs; pédagogie traditionnelle; vision souvent statique du savoir scolaire; faible connaissance des cultures non européennes; etc. Ces phénomènes recourent les conclusions de nombreuses recherches menées en France et ailleurs (États-Unis, Canada, Grande-Bretagne, etc.) sur les pratiques pédagogiques des enseignants de métier.»* (p6)

De plus, de nombreux chercheurs en science de l'éducation remarquent cette inertie au décalage entre la réalité de l'école et leurs recherches (Hargreaves, 1994, in Tardif et Lessard, 2004). En effet, de nombreux ouvrages proposent des changements, cela en se basant souvent sur des expériences ayant produit des données empiriques fiables. Mais *«tout se passe comme si des obstacles s'interposaient et bloquait les cheminements menant de la réflexion sur l'école à l'action dans l'école»* (Mollo 1969, p.3). L'école est souvent critiquée par certaines sphères de la société pour son inertie. Mais pour Suzanne Mollo (1969, p.257) *«Les critiques dont on l'accable trop facilement ne doivent pas masquer la responsabilité de la société dans cet état de fait».*

Pour François Baluteau (2003), le changement serait l'une des caractéristiques premières de nos sociétés, lesquelles le subissent parfois, mais le provoquent souvent, l'associant au progrès. Les

³ Il est à amusant de noter que François Dubet utilise une image semblable pour démontrer l'inverse : pour lui, *« si un élève ou un enseignant des années cinquante retournaient à l'école aujourd'hui, après une longue hibernation, ils auraient l'impression d'avoir presque totalement changé de monde. Ils ne reconnaîtraient ni leurs collègues ni leurs camarades, ni les programmes, ni les modalités de contrôle, ni les méthodes de travail, ni le chef d'établissement, ni le surveillant général, devenu conseiller d'éducation »* (Dubet in Van Zanten, 2000, p408). Ces deux auteurs sont reconnus dans le domaine de l'éducation, mais ne s'accordent absolument pas sur la question du changement scolaire. Cela démontre bien la nécessité de faire un choix explicite entre ces deux visions, qui sont toutes les deux pertinentes, analysant deux aspects différents de l'institution scolaire. Cependant, dans son livre *« Le déclin de l'institution »* (2002), Dubet considère également que la nature et la structure de l'école n'a pas changé (p.26). Perrenoud et Dubet se contredisent avec une citation semblable uniquement parce qu'ils analysent l'école sous un angle différent. Dès que l'angle est le même, ils se rejoignent.

changements démographiques, culturels, structurels, climatiques, et économiques, ainsi que l'essor des nouvelles technologies de l'information et de la communication ne sont que quelques exemples des mutations profondes qui touchent les sociétés actuelles.

On peut dès lors se demander comment l'école d'aujourd'hui, traditionnellement conservatrice, réagit à ces changements, puisque *«comme toutes les sphères sociales, l'école est tenue de «s'adapter», de «s'actualiser», de «se moderniser»* (Baluteau, 2003, quatrième de couverture). Pour François Dubet (2002, p.26), *«le fait que l'école s'adapte au monde et en subisse les évolutions ne change pas sa nature profonde et sa structure»*. Meirieu (1992) avance quant à lui que l'évolution de l'école est freinée par une pesanteur institutionnelle et par les représentations sociales très traditionalistes dont elle est l'objet, remarquant à regret que les bonnes volontés individuelles qui cherchent à la réformer sont victimes d'un «effet système» bien trop lourd. Ainsi donc, il semble un peu rapide de conclure que l'école a changé sur la simple constatation qu'elle a repeint sa façade et installé un réseau WiFi.

1.4 École et valeur

«Une des constantes du modèle pédagogique réside dans son aspect normatif, qui tient sans doute au fait qu'à des degrés divers cette notion contient toujours une valeur morale préétablie»
(Mollo 1969, p.16)

L'école est une institution étatique, on pourrait donc en déduire qu'elle est soumise aux règles qui régissent l'État et en fonde sa structure, comme l'égalité de traitement ou la garantie des libertés fondamentales et des droits de l'homme.

L'école s'appuie et tente de se légitimer par la science (Tardif et Lessard, 2004; Périsset Bagnoud in Criblez et Hofstetter, 2000). De plus en plus, son fonctionnement, sa pédagogie, son organisation doivent faire face aux études scientifiques et démontrer leur efficacité, leur efficience. Les études enquête PISA n'en sont qu'un exemple. Il semble que l'école doit se rationaliser et, de plus en plus, elle comme l'enseignement que l'on y dispense doivent répondre aux normes de scientificité.

On pourrait donc imaginer que l'école obéisse elle aussi aux règles scientifiques: objectivité, rigueur, esprit critique, non-jugement... On pourrait croire que les choix de l'institution scolaire sont neutres, dictés par des logiques objectives. On pourrait être amené à penser que l'école adopte une neutralité axiologique. C'est en tout cas le sentiment que j'avais en tant qu'élève, et il me semble que beaucoup de personnes autour de moi partagent cette image.

Cependant, aujourd'hui, l'école doit correspondre à un monde de plus en plus complexe. En concernant la totalité d'une population donnée, l'école fait face à une grande diversité de langues, de cultures, de personnalités, de valeurs, de religions (Criblez et Hofstetter, 2000). L'une de ses

fonctions étant de transmettre à ses élèves un socle commun, une culture commune, une base de normes et de codes sociaux leur permettant de vivre ensemble, il est certain que pour atteindre ce but, on a dû faire des choix. On a opté pour certains codes, en en éliminant d'autres. On a choisi certaines normes, cela en en excluant d'autres. Et on a aussi choisi des valeurs, en en proscrivant d'autres.

La neutralité axiologique n'existe pas à l'école. L'institution scolaire est elle aussi soumise à une certaine subjectivité, elle dispose de son propre système de valeurs, de sa propre idéologie (Mollo, 1969) de ses propres normes, de ses dogmes (Boote, in Tardif et Lassard, 2004). Durkheim pensait que la fonction essentielle de l'école était d'inculquer aux enfants les valeurs morales qui constituent le ciment de la société (Duru Bella et Van Zanten, 2012). Aujourd'hui, les auteurs confirment encore que toute action éducative comporte une dimension axiologique (Losfeld et Baranger, in Prairat et Andrieu, 2002).

Il pourrait paraître inutile de le rappeler. Mais il me semble que souvent, cette réalité est occultée, pour préserver un certain mythe d'une neutralité axiologique de l'école. Or, dans toutes ses dimensions, l'école défend des normes et des valeurs, au travers de ses fonctions sociales et culturelles, ainsi que de ses textes légaux, de ses curriculums, de son architecture, de ses enseignants, de leur pédagogie, de leur didactique... *«La culture transmise par l'école se présente comme légitime, objective et indiscutable, alors qu'elle est arbitraire et de nature sociale, fondée sur une "tradition sélective"»* (Duru-Bella et Van Zanten, 2012, pp.246-247)

François Dubet (2002) analyse l'école comme un sanctuaire, située en dehors du monde, défendant des valeurs, des croyances, des mythes, des principes, des dogmes, des normes qui lui sont propres et qui revêtent un caractère sacré. L'école ne serait pas qu'un lieu d'apprentissage, ce serait aussi un espace moral uni, à l'abri des divisions du monde social (ibid). Le but serait d'agir sur l'enfant, sur son savoir d'une part, mais également sur sa personnalité, sur sa nature tout entière. Pour cet auteur, cela était visible lorsque les fondements mêmes de l'école ont été posés, et cela n'a pas changé, outre la forme nouvelle que prend cette manière d'agir. L'école est donc bien investie de valeurs, qui vont être transmises à ceux qui grandissent dans ses murs.

Si l'on prend en considération l'apport des chapitres précédents, que l'on regarde l'importance de l'école pour la société et notamment pour les changements sociaux, et que l'on ajoute à cela la question des valeurs, on peut rejoindre Suzanne Mollo (1969), pour qui *«l'histoire de l'école reflète l'histoire de la morale sociale, simplifiée et aussi déformée par des intentions pédagogique. On peut admettre, à titre d'hypothèse du moins, que l'école conserve et transmet l'essentiel des systèmes de valeurs d'une société, choisie en fonction de certaines conceptions de l'homme.»* (p.10). Pour cette auteure, *«on peut considérer que l'école est un terrain d'observation privilégié pour étudier les systèmes de valeurs d'une société et les mécanismes de leurs transformations. L'observation est cependant rendue malaisée par la résistance des systèmes de valeurs pédagogiques aux transformations sociales; l'école se réfère plus volontiers au passé qu'au présent. L'idéologie scolaire, particulièrement stable, répugne à suivre le rythme de l'histoire d'une société. La transmission culturelle véhicule le plus fréquemment les valeurs du passé; l'école se situe, volontairement, semble-t-il, à contre-courant des transformations d'une société, facilement*

décelables au niveau des comportements individuels hors du milieu scolaire. Citons en exemple l'indépendance grandissante de l'enfant dans sa famille, et l'étroite mise en tutelle de l'écolier. Mais il ne suffit pas de constater ce retard de l'école sur son siècle: la résistance qu'elle oppose au changement n'est déplorée que par une minorité de la société. L'attachement des parents d'élèves aux traditions scolaires n'a d'égal que celui de certains maîtres.» (Mollo 1969, p.7)

Même si l'interaction entre le système de valeurs de la société et celui de son école est un thème extrêmement intéressant, je ne vais pas m'aventurer dans ce travail à décoder ces derniers l'un par rapport à l'autre. Dans cette recherche, j'aimerais commencer par aborder la question du système de valeurs scolaires, cela au travers des enseignants, et plus particulièrement de leur formation initiale.

Les précédents chapitres ne concernent pas explicitement ce thème. Mais il me paraissait important d'inscrire ce travail dans un contexte plus large, même s'il paraît lointain, ce parce qu'il constitue des orientations non négligeables, qui influenceront sur les résultats de cette recherche. Ainsi, même si mon objet de recherche va tantôt se restreindre à la formation des enseignants et aux valeurs, il ne faudra pas oublier que l'école est considérée dans ce travail comme essentielle et cruciale à la société et aux changements sociaux, que sa culture est traditionnellement conservatrice, et qu'elle véhicule un système de valeurs qui lui est propre, mais qui est lié aux valeurs d'une société, cela dans un rôle plutôt conservateur.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il me reste cependant à contextualiser l'école dans le lieu géographique dont s'occupera cette recherche, soit l'école publique suisse romande.

1.5 Bref historique de l'école publique suisse romande

On situera les débuts de l'école publique suisse en 1874, lorsque la nouvelle constitution fédérale mentionnera dans son article 27 l'instruction publique comme une institution étatique obligatoire, gratuite et laïque (Cst suisse, 1874).

Cependant, cette école-là est du ressort des cantons, lesquels ont le droit d'édifier eux-mêmes leur propre système scolaire dans les limites très vastes de la constitution. On voit dès lors émerger un système scolaire différent par canton. Cette pratique ne sera pas remise en cause lors de la nouvelle constitution de 1999, elle perdure donc encore aujourd'hui.

On a donc compté jusqu'à 26 systèmes scolaires différents pour tout autant ou presque de moyens d'enseignement, d'horaires, de dates de début et de fin de l'école, de vacances, d'âge d'entrée à l'école, de système de notation, de reconnaissance des diplômes et de formation des enseignants. La mobilité intercantonale des élèves rimait avec un taux d'échec scolaire élevé, alors que celle des enseignants était presque impossible (Forester, 2008).

Suite à la mise en évidence de cette situation, dans un contexte social où la mobilité devenait de plus en plus importante, ainsi que pour des questions économiques, une volonté politique de voir les cantons prendre le chemin de l'harmonisation est née. En 1874 déjà, un conseiller d'Etat Zürchois

réussit à réunir les cantons pour qu'ils échangent sur l'école, et en 1897 naît la conférence suisse des chefs de département de l'instruction publique (CDIP).

En 1907, un premier accord intercantonal concernant le changement de domicile des élèves voit le jour. Par la suite, il semble que ce soit effectivement la mobilité des élèves, et le fort taux d'échec scolaire suite à un déménagement intercantonal qui fut le fer de lance d'une harmonisation plus sérieuse, jusque dans nos années. Face aux différences linguistiques, et à l'importance de ce facteur pour la scolarité, on assiste assez rapidement à un regroupement romand, nommée conférence des chefs de département de l'instruction publique, qui aura pour but de mettre en commun l'expérience des cantons, sans pour autant que l'on parle d'harmonisation. L'encrage local de l'école et les spécificités cantonales sont très défendus. Les années 1960 voient une coordination douce, avec la rédaction d'un premier rapport sur l'école romande, qui n'est alors qu'une idée, puis la constitution d'une commission interdépartementale romande de coordination de l'enseignement (CIRCE), avec pour la première fois une volonté d'harmonisation, mais sans aucune contrainte. En 1970, un concordat sur l'harmonisation scolaire est signé par les cantons romands, mais celui-ci n'impose une harmonisation que pour l'âge d'entrée à l'école, les dates de rentrée scolaire, et la durée de la scolarité. Ce concordat comprend cependant des recommandations quant à la reconnaissance des diplômes, l'entrée dans les écoles équivalentes, la création de moyens d'enseignements communs et d'un plan-cadre commun.

En 1972, un plan d'étude est proposé par la CIRCE aux différents cantons romands pour les premiers degrés. En 1973, pour la première fois, chaque écolier romand reçoit le même livre dans une branche, en mathématique. Ce premier plan d'étude commun sera alors étendu au degré supérieur, cela étant achevé en 1986. Ce plan reste une proposition, les cantons ne sont pas obligés de le suivre. Il s'ensuit que le problème de la mobilité n'est pas réglé. Reste qu'en 1995, la conférence des chefs de département de l'instruction publique de Suisse romande charge son secrétariat d'étudier la réorganisation de toute la structure

En 1996, la CIRCE vote et accepte de nouveaux statuts. Elle devient alors la Conférence intercantonale de l'Instruction Publique (CIIP), et a pour but avoué une meilleure harmonisation et la création d'un espace romand de formation.

En 1999, un premier grand chantier est ouvert par la CIIP, soit l'institution d'une commission pédagogique ayant pour mandat la rédaction d'un plan d'étude pour tous les degrés et pour tous les cantons, nommée Plan d'Étude Cadre Romand (PECARO). La même année, la conférence des chefs de service, soit l'organe constitué des élus chargés de l'instruction publique de chaque canton, adopte la déclaration des finalités et objectifs de l'école publique, texte qui sera la base légale sur laquelle s'appuiera PECARO, qui deviendrait alors obligatoire.

Dans les années 2000, les résultats de l'enquête internationale PISA mettent en évidence, pour beaucoup d'acteurs, politiques, journalistes, enseignants, des résultats jugés très moyens, avec de grandes disparités entre les cantons. Les chefs de département de l'instruction publique de tous les cantons suisses, réunis à la CDIP (Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique) réagissent à ces résultats en lançant en 2002 les débuts du programme HarmoS (accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire), censé harmoniser les exigences quant aux compétences,

développer des moyens, de les mesurer et instaurer la création d'un portfolio par élève, soit une sorte de passeport dans lequel on retrouve une trace des connaissances accumulées par l'enfant. Cependant, HarmoS avait besoin d'une base légale constitutionnelle, puisque l'objectif était aussi de contraindre les cantons. C'est ainsi qu'en 2006, le peuple suisse a accepté par 85,6 % la modification des articles de la Constitution sur la formation, laissant le champ libre à HarmoS de s'installer, lequel fut définitivement validé par la CDIP en 2007. C'est alors au tour des cantons de se prononcer individuellement, selon leurs pratiques respectives. L'accord HarmoS entrera en vigueur si dix cantons y adhèrent, et sera imposé au niveau suisse par la confédération si les signataires sont au moins dix-huit, grâce aux nouveaux articles de 2006. Les cantons romands adhèrent assez rapidement à cet accord, ainsi que plusieurs autres cantons, leur nombre s'élevant à 15 et rendant de ce fait HarmoS effectif.

Entretemps, le PECARO fut terminé. PECARO entra en consultation en 2004, et celle-ci dura jusqu'en 2006. Cette consultation fut favorable au PECARO, mais provoqua une levée de boucliers de certaines associations. PECARO fut mis en veille puis définitivement abandonné en 2007. A la place, la CIIP travailla à l'élaboration de la convention scolaire romande (CSR), qui se veut être un texte légal contraignant les cantons signataires à harmoniser leur pratique. Cette convention fut ensuite ratifiée par l'ensemble des parlements romands, prouvant une fois de plus la forte volonté à parvenir à une harmonisation. La CSR conforte en outre la CIIP comme lieu de décision quant à l'école, et contraint les cantons à collaborer sur de nombreux éléments de leur législation et des décisions quant à l'école obligatoire, dont le plan d'étude, qui devra être relancé.

Cependant, dès 2004 le canton de Berne, puis de Neuchâtel et du Jura, sans même attendre la fin de la consultation de PECARO, se lancèrent dans la rédaction d'un plan d'étude commun, sur la base même de PECARO, qui était en réalité un plan-cadre, et non un plan d'étude. Ces premiers cantons furent rejoints petit à petit par les cantons de Fribourg, Valais, Genève puis Vaud en 2007. L'ensemble des cantons romands adhéra donc au projet, peu après l'échec du PECARO et la mise en place d'HarmoS, lequel demande explicitement la création de plans d'étude communs par régions linguistiques. La CIIP reprit donc le projet du plan d'étude à son compte, qui prend alors le nom de Plan d'Étude Romand, PER. Ce plan d'étude fut accepté définitivement par l'ensemble des cantons romands en 2010, après une très large consultation.

Le PER constitue une première phase importante de l'harmonisation de l'espace romand de formation. Suite à cela, d'autres éléments d'harmonisation doivent être mis en place, tels que les moyens d'enseignement romands (MER), l'enseignement des langues, ou encore la formation des enseignants.

1.6 Fonctionnement de l'école publique suisse romande

L'école suisse romande paraît complexe, et il me semble opportun, pour mieux la comprendre, de tirer au clair son fonctionnement, notamment quant aux prises de décision. Cela n'est pas si aisé, la faute au fédéralisme suisse, qui amène de multiples niveaux de délégation.

En partant par le haut, au niveau fédéral, la constitution suisse stipule en son article 62 que l'éducation publique est obligatoire, mais qu'elle est du ressort des cantons, bien que la

confédération se réserve le droit d'intervenir en cas de problèmes intercantonaux⁴. Le premier niveau de délégation remet donc le sort de l'école en mains cantonales. Chacun des cantons romands dispose d'un grand conseil et d'un conseil d'État (il se peut que les noms diffèrent selon les cantons, mais la configuration est à peu près la même). C'est par ces deux instances que transitera tout ce qui touchera de près ou de loin aux lois cantonales. Ainsi, toute loi affectant directement ou indirectement l'école passera par ces deux instances. La décision suprême leur appartient. Cependant, dans les faits, chaque canton a délégué les questions concernant l'instruction publique à un département spécialisé, qui peut prendre divers noms selon les cantons. Par un souci de simplification, nous l'appellerons département de l'instruction publique (DIP). Il peut être entièrement dévoué à ce sujet, ou regrouper plusieurs domaines, comme le sport ou la culture. Bien qu'il puisse être incompetent quant à certaines décisions qui seront d'une importance telle que soumises directement au grand conseil du canton, voire à la confédération, ou au peuple, le département reste l'organe privilégié quant aux décisions qui touchent l'école.

Cependant, l'ensemble des cantons romands ont signé la convention scolaire romande (CRS), effective à partir de 2009, dont le caractère est obligatoire et contraignant. Cette convention prévoit une harmonisation du système scolaire dans son ensemble. De ce fait, les cantons ont à leur tour délégué les décisions concernant l'instruction publique à un organisme nommé CIIP (Conférence intercantonale d'Instruction Publique), qui regroupe les DIP de chacun des cantons. Ainsi, la CIIP est un organe d'harmonisation intercantonal de premier plan qui est cependant perméable à certaines spécificités cantonales.

La CIIP regroupe les membres des DIP de chaque canton dans différentes commissions, la principale étant l'assemblée plénière. Celle-ci est l'organe de décision. Elle réunit les huit chefs de l'instruction publique de chaque canton signataire (VD, GE, BE, JU, VS, NE, FR et TI). De sa propre définition, elle est «*l'organe suprême de la CIIP. Elle traite de toutes les affaires importantes revêtant un caractère de décisions, recommandations, lignes directrices ou programmes d'activités*»⁵. Cette assemblée plénière représente bien l'organe décisionnel de l'institution scolaire suisse romande actuelle.

Cependant, cette dernière ne prend en charge que certains dossiers de première importance, lesquels sont triés par une seconde conférence, celle des «secrétaires généraux» (CSG). Ceux-ci travaillent étroitement avec les chefs de département. De plus, l'assemblée plénière s'est dotée de différentes conférences de chefs de service, au nombre actuel de six. Elles réunissent en leur sein les fonctionnaires de chacun des cantons dont la fonction est identique. Ils sont chargés de formuler des propositions et des avis sur des sujets que l'assemblée plénière devra traiter.

La CIIP est en outre contrôlée par une commission interparlementaire, réunissant sept députés par canton. De plus, la CIIP travaille en collaboration étroite avec l'institut de recherche et de documentation pédagogique, qui se veut remplir une mission scientifique et objective. Finalement, la CIIP instaure de nombreuses commissions à durée déterminée ou non, pour l'aider à accomplir son rôle. À ce jour, on en compte onze, dont la COPAR, qui s'occupe de consulter les partenaires de la

⁴ Cette disposition a été votée par le peuple le 21 mai 2006

⁵ Source : http://www.ciip.ch/la_ciip/organisation/assemblee_pleniere, 30.11.2012.

CIIP, comme le Syndicat des Enseignants Romands, ou la Fédération des Associations de Parents d'Elèves de Romandie et du Tessin (FAPERT).

Pour parer aux changements que provoquent périodiquement les élections cantonales, qui amènent une transformation du personnel chargé de l'instruction publique de l'un ou l'autre des cantons, la CIIP est dotée d'un secrétariat général qui assure la pérennité du système. Il est appelé à coordonner les différentes conférences et commissions, et gère toute la partie administrative et financière de la CIIP.

Il est à noter que les DIP et la CIIP sont parfois soumis aux décisions de la conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP), qui est l'organe national des DIP. Cependant, celle-ci est constituée, comme son nom l'indique, des mêmes personnes qui gèrent les DIP et donc la CIIP. En outre, il existe en tout trois autres conférences alémaniques ayant des statuts similaires à celle de la CIIP.

Quant aux organismes plus informels tels que les syndicats, les associations de parents d'élèves ou encore les commissions d'experts, ces derniers sont invités par les DIP pour exposer leur proposition ou pour s'exprimer sur certains dossiers. Par exemple, la CIIP est partenaire du syndicat des enseignants romand (SER), de la Fédération des Associations de Parents d'Elèves de Romandie et du Tessin (FAPERT) ou encore de L'Association des inspecteurs et des directeurs des écoles primaires de Suisse romande et du Tessin (AIDEP).

1.7 Enjeux de l'école publique suisse romande

Depuis sa fondation, la CIIP adopte un programme d'activités décrivant les objectifs de la conférence. Celui-ci est actualisé et réadopté tous les quatre ans. Depuis le début, plusieurs lignes de force se retrouvent constamment dans les programmes, et peuvent être considérées comme représentatives des défis et des enjeux de l'école publique suisse romande, cela selon le point de vue des politiques et des hauts fonctionnaires.

Parmi ces lignes de force, plusieurs ont déjà connu un avancement conséquent: la CIIP a construit et fait adopter des textes légaux contraignant les cantons à harmoniser leur système scolaire, elle a construit puis mis en place le PER, et elle est en train de travailler sur les moyens d'enseignement romand, MER, qui est l'étape suivant le PER. En parallèle, d'autres lignes de force ont été travaillées et connaissent des avancements variés, comme la consolidation de la recherche touchant l'espace romand de formation, qui prend forme dans l'institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), la création de ressources didactiques et de moyens d'enseignement commun, la rédaction d'un plan d'étude commun, le développement de la recherche dans l'espace romand de formation, ou encore l'harmonisation de la formation des enseignants.

Or, la formation des enseignants semble être l'un des enjeux de taille de l'école publique suisse en général, et donc de la Suisse romande. Depuis 1970, la CDIP a publié plusieurs recommandations quant à une réforme et à une harmonisation des formations des maîtres, et en 1995, elle préconise la création de Haute Ecole Pédagogique (HEP). La même année, lors de sa fondation, la CIIP se met comme objectif de réaliser cette recommandation (CIIP, 1997). Avant les années 2000, la

formation des maîtres se fait essentiellement au travers d'école normale: il y en a plus de 150 dans toute la Suisse, et elles dépendent fortement des spécificités régionales, ce qui veut dire que la mobilité des enseignants est difficile. En 2003, les écoles normales sont remplacées par 14 HEP pour toute la Suisse: celles-ci relèvent de la responsabilité des cantons, et ont pour rôle de former la presque totalité des enseignants de tous les niveaux (Forester, 2008). Au niveau romand, on compte 4 HEP: Fribourg, Vaud, BEJUNE et Valais, ainsi qu'un institut universitaire de formation des maîtres à Genève.

Ces institutions de formation des enseignants sont donc toutes jeunes. Les changements qui ont conduit à leur émergence ont été plutôt lents et ne sont pas encore terminés. Ces changements sont dus à l'évolution de la façon d'appréhender les enseignants, leur rôle, leur statut, leurs fonctions et leur formation, cela étant lié avec la façon dont l'école est pensée et organisée. Si la formation des enseignants est l'un des enjeux principaux de l'école, c'est que l'enseignant est considéré comme la pièce maîtresse du système scolaire (Honoré et Bricon, 1967, Akkari et Heer, 2003): c'est sur lui que cette institution s'appuie pour répondre à chacun de ses fonctions et de ses rôles. *«L'importance du rôle que joue l'enseignant en tant qu'agent de changement, favorisant la compréhension mutuelle et la tolérance, n'a jamais été aussi patente qu'aujourd'hui. Ce rôle sera sans doute encore plus décisif au XXI^e siècle. Les nationalismes étroits devront faire place à l'universalisme, les préjugés ethniques et culturels à la tolérance, à la compréhension et au pluralisme, le totalitarisme à la démocratie dans ses diverses manifestations, et un monde divisé, ou la haute technologie est l'apanage de certains, à un monde technologiquement uni. Cet impératif confère d'énormes responsabilités aux enseignants, qui concourent à former les caractères et les esprits de la nouvelle génération. L'enjeu est considérable, et met au premier plan les valeurs morales acquises dans l'enfance et tout au long de la vie. Pour améliorer la qualité de l'éducation, il faut d'abord améliorer le recrutement, la formation, le statut social et les conditions de travail des enseignants, car ceux-ci ne pourront répondre à ce que l'on attend d'eux que s'ils ont les connaissances et les compétences, les qualités personnelles, les possibilités professionnelles et la motivation voulue»* (UNESCO, commission internationale sur l'éducation pour le vingt-et-unième siècle 1999 p.142)

Cette déclaration établit tout un programme, et soulève de nombreux questionnements sous-jacents. Cependant, la plupart des politiques scolaires sont orientées selon l'hypothèse, défendue par certains scientifiques (Sanders, 1998, Horn, 1998, in Desjardins et al, 2012) selon laquelle l'amélioration de l'école passera en grande partie par l'amélioration des enseignants, et donc de leur formation (OCDE, 2006). En Suisse, il semble que la CIIP, et plus largement la CDIP, ont une ligne directrice qui se rapproche de ces hypothèses: le programme de la CIIP de 2009 prévoyait de *«développer la confiance en l'école publique et renforcer l'image de la profession enseignante, en reconnaissant l'idée que la valeur de l'école publique repose sur la motivation des enseignants-tes et la qualité de leurs conditions de travail»*.

Chapitre 2 : La formation des enseignants

Le chapitre précédent avait pour but de contextualiser la recherche en décrivant la façon dont ce travail appréhende l'école ainsi que sa place dans la société et pour la société, son rôle pour les changements sociaux, les changements qui l'affectent, ses valeurs, cela tout en faisant brièvement le point sur l'histoire de l'école suisse, sur son fonctionnement et sur ses enjeux actuels. Il est temps de s'intéresser concrètement à la formation des enseignants en tant que telle. Or, la première chose à faire est de dresser un état de la recherche, puis de définir le cadre conceptuel et théorique que nécessite ce travail. Mais avant de faire tout cela, il m'a semblé important de commencer par un petit chapitre quant à la bibliographie sur laquelle s'appuie ce travail.

2.1 Questions bibliographiques

Dans un livre qui se veut être une initiation à la sociologie du système scolaire, Marie Duru-Bella et Agnès Van Zanten (2012) expliquent leur ouvrage et sa bibliographie de cette façon:

«Devant l'abondance et la variété des recherches, ce serait une gageure que de prétendre réaliser un bilan exhaustif des acquis de la sociologie du système scolaire. Le parti retenu dans cet ouvrage est à la fois plus modeste et, d'une certaine manière, plus ambitieux. Plus modeste, car il n'est ni une somme ni un traité, mais bien un ouvrage d'initiation. On n'y trouvera pas de compte rendu fidèle (et respectueux) des grands auteurs, pas plus qu'une présentation exhaustive (et diplomatique) de l'ensemble de la production contemporaine en ce domaine, qu'il s'agisse de la production de langue française, ou, a fortiori, de l'imposante production anglo-saxonne. La synthèse présentée ici repose donc inévitablement sur des choix; elle dépend en outre du développement de la recherche sur tel ou tel thème. Notons que nous avons à dessein gardé, dans cette dernière édition des références anciennes, en ce qu'elles attestent précisément du caractère cumulatif des connaissances engrangées sur les questions scolaires. Notre objectif est en effet de convaincre qu'il ne s'agit pas là que de questions de valeurs ou d'opinions, mais que la sociologie peut, en ce domaine comme dans d'autres, produire un savoir fiable.» (Duru bella et al, 2012, p7)

À la fin de leur ouvrage, les auteurs incluent une bibliographie d'un bon millier de références, qui correspond donc à une sélection d'ouvrage. Agnès Van Zanten souligne qu'*«il serait vain de prétendre couvrir dans un seul ouvrage l'ensemble des perspectives de recherche sur l'école. Le développement des études empiriques et la spécialisation des domaines d'investigation au cours de la dernière moitié de ce siècle rendent une telle tâche impossible, même si l'on peut regretter que ces tendances ne facilitent pas les débats intellectuels entre les différentes communautés scientifiques qui travaillent sur l'objet "école"»* (Van Zanten, 2000 p.5).

Mes lectures reposent donc inévitablement sur des choix. Dans un premier temps, j'ai concentré ma recherche bibliographique sur des auteurs parlant de l'école publique suisse romande. En effet, il faut préciser que le champ scolaire semble se distinguer des autres par le fait que la communauté scientifique se veut internationale, mais que le terrain reste fortement dépendant des réalités nationales, voire régionales (Van Zanten in Bourdoncle et Demailly, 1998, Perez-Roux in Desjardins et al, 2012). *«L'émergence d'une fonction et éventuellement d'un statut, voire d'un métier d'enseignant, est un processus résolument local, même s'il se développe en parallèle dans divers*

système éducatif et suit des orientations semblables. Il est possible de le comprendre en entrant dans la singularité d'une histoire, d'une culture professionnelle et administrative» (Snoeckx, in Altet et al, 2002). Cela a pour conséquence que certaines recherches ne semblent pas être pertinentes dans un contexte différent. Ainsi, un ancrage régional m'a semblé être un choix qui se défend.

Suite à cela, j'ai épluché systématiquement la bibliographie de ces auteurs, à la recherche d'autres références, traitant du sujet dans un autre contexte. Cela m'a mené à lire des ouvrages plus globaux, traitant de l'école de manière plus macrosociologique, recherchant à théoriser de manière générale le fonctionnement de l'institution, ou prenant l'école comme un dénominateur commun de certaines sociétés, sans entrer suffisamment dans les détails pour que les spécificités régionales deviennent un problème. Mes considérations contextuelles du premier chapitre sont de cet ordre, elles prennent l'école comme un élément commun et constant pour plusieurs sociétés, passant outre les différences nationales et régionales.

Puisque ce travail considère l'école comme fortement résistante au changement, j'ai décidé de considérer comme encore actuels des ouvrages datant de plusieurs décennies. Ce choix se voit confirmé dans sa pertinence par la chronologie de l'école publique suisse, qui situe l'origine des changements quant à la formation des enseignants dans les années 1970. Les changements ont été lents, et ne sont pas encore terminés, ce qui légitime le recours à des références datant de ces années-là.

Outre l'abondance d'ouvrages, il convient de spécifier qu'il ne semble pas y avoir d'élément qui soit reconnu unanimement par l'ensemble des chercheurs s'intéressant à l'école. Il semble que cette situation soit induite par le fait que ce champ, plus que tout autre, est profondément investi de valeurs (Duru-Bella, 2000), tout comme l'école l'est en elle-même. Suzanne Mollo confirme cela: *«L'emploi répété des formules: "il faut", "on doit", dans la littérature pédagogique, qui utilise volontiers un langage axiologique, mérite attention. Ce qu'il "faut faire" chez un auteur est considéré comme un non-sens chez un autre, et les conflits idéologiques et les querelles de méthodes ont toujours été profond et violent»* (Mollo, 1969, p.3)

La multiplicité d'ouvrage et d'avis quant à l'école est donc due au fait que les chercheurs ne semblent pas être parvenus à laisser de côté un certain nombre de postulats, de prénotions, de valeurs ou encore de convictions, qui influent sur leurs recherches et leurs conclusions, bien que leurs recherches répondent aux normes de scientificité et ont été accomplis avec rigueur et objectivité. Cela n'a au fond rien d'étonnant: l'école a un rôle particulier dans la société, qui n'est absolument pas neutre. Celui qui travaille ce champ semble condamné à abandonner une parfaite neutralité ou objectivité. L'école est depuis tout temps un champ d'idéologies, de valeurs et de conceptions diverses.

«L'objectivité de la science ne trompe plus personne», diront Bernard Honoré et Joël Bricon (1981, p.21)». Ainsi donc, l'état des savoirs que je vais vous présenter ici n'est pas exhaustif, la faute à une bien trop grande prolifération d'ouvrage: Il relève de choix et de ciblage, tout comme la totalité de cette problématique.

2.2 État des lieux de la recherche

Agnès Van Zanten (2000) identifie quatre étapes chronologiques de la recherche sociologique sur l'école. La première, qui émerge au milieu des années soixante, serait l'étape de critique et de dénonciation. Les recherches de ces années-là se concentreraient à démontrer que l'idéal démocratique de justice et d'égalité proclamée par l'école d'alors n'était qu'un discours cachant une réalité plus obscure. La deuxième étape débutant dans les années quatre-vingt serait celle de l'expertise, les chercheurs ayant pour but de mieux comprendre le fonctionnement de l'école. Une troisième étape serait celle de l'accompagnement des enseignants, la recherche ayant pour but de donner aux enseignants des savoirs, des outils et des méthodologies scientifiques, leur permettant d'améliorer leurs pratiques et leur connaissance du monde scolaire.

Dans cette troisième étape, un champ de recherche s'occupe spécifiquement de l'étude de la formation des enseignants. Ce champ s'est fortement développé depuis les années nonante (Desjardins et al, 2012), ce au niveau mondial, et c'est dans ce champ que se situe ma recherche.

On retrouve chez de très nombreux auteurs (Meirieu 1992, Wenzel et Pagnossin 1992, Tardif et Lessard 2004, Baluteau, 2002, Honoré et Bricon, 1981, Duru-Bella et Van Zanten 2012, Perrenoud, 1999) la constatation que certaines attentes de la société vis-à-vis de l'école demeurent stables, d'autres disparaissent alors que de nouvelles apparaissent. Ces attentes stables ou fluctuantes dépendent de la transformation des sociétés, et déterminent fortement l'évolution de l'école.

Ces auteurs, bien que conscients des différences internationales et régionales des systèmes scolaires, considèrent que de nombreux pays occidentaux (Nord-Américain et Européen) ont des systèmes scolaires semblables, que ces pays évoluent en partie de manière convergente, voire commune, et donc que dans certains cas, les recherches portant le système scolaire d'un pays en particulier peuvent avoir une certaine validité dans d'autres pays⁶.

L'un de ces cas menant à des rapprochements internationaux, est l'évolution du métier d'enseignant (Criblez, Hofstetter, Périsset Bagnoud 2000). Vonk (1992) avance que suite à la Deuxième Guerre mondiale, de nombreux États, entre autres sous la demande de la population et de l'économie, et suite à l'apparition d'une idéologie du progrès sous la direction de l'État, ont cherché à améliorer la qualité de l'éducation, et donc de l'enseignement, celui-ci étant vu comme l'un des meilleurs moyens d'accéder au progrès. Daniel Périsset Bagnoud (in Criblez et Hofstetter, 2000) explique que durant cette période, la responsabilité de l'instruction est enlevée à l'église au profit des États nation naissants, qui y voient un bon moyen de former l'esprit civique et moral de leurs futurs citoyens, ainsi que de leur assigner une place et un rôle clair dans le système social. L'école est donc instrumentalisée au nom du bien supérieur de l'État (ibid), ayant une mission sociale, politique, et morale. L'État tente de maîtriser l'école dans sa totalité, jusqu'à la formation des maîtres, qui est gérée sous l'égide des écoles normales. Les contenus d'enseignement de ces écoles sont

⁶ cela a eu pour conséquence la création de plusieurs réseaux de chercheurs étudiant l'école de manière transnationale, notamment le réseau OPEN (Observatoire des Pratiques Enseignantes). Il est à noter que cette tendance a également pour rôle de légitimer les sciences de l'éducation comme une science à part entière.

soigneusement sélectionnés, fortement normés et orientés idéologiquement, empreints de leçon morale et éthique, tout comme l'ensemble des activités quotidiennes (ibid).

De nombreux auteurs (Périsset-Bagnoud in Lessard et al 2004) notent alors de nombreuses évolutions du contexte sociétal dans lequel évolue l'école dans la deuxième moitié du vingtième siècle. Parmi ces évolutions, on peut citer une évolution sociale ayant vu l'émancipation des classes moyennes, la complexification de la société et l'élévation des standards sociaux, une légitimité croissante de la science (Périsset-Bagnoud in Lessard et al 2004), l'individualisation de la société, la mutation des liens sociaux, la production accélérée des savoirs, un nouveau rapport de la société au savoir et à la vérité, une évolution des représentations du travail et des institutions, une crise de l'autorité (Weber in Guiglio et Béochat-Heer 2012), la propagation d'un mode de pensée plus capitaliste, l'élève devenant un «client» qu'il faut soigner, la mouvance des repères culturels et moraux, la transformation des structures familiales et communautaires, une «crise du savoir», celui dispensé par l'école étant de plus en plus contesté, l'école ayant perdu le monopole de la transmission du savoir, cela en grande partie suite à l'expansion sans précédent des nouvelles technologies de l'information et de la communication, lesquelles transforment aussi les moyens pédagogiques et didactiques à disposition de l'école (Tardif et Lessard, 2004), la place prépondérante de la science et de sa légitimité dans la société (Criblez et Hofstetter, 2000), un certain flou dans la division du travail éducatif, entre parents et école, inflation du savoir, dégradation du sens du travail scolaire (Perrenoud, 1994a).

Suite à ces nombreuses transformations sociétales, une réflexion sur la place, le rôle et la forme de l'éducation est engagée. On voit alors l'école être investie de nouveaux rôles et de nouvelles attentes, plus complexes, et plus nombreux: *«l'école publique n'est plus le pilier d'une société plus ou moins univoque portée par un idéal partagé. Elle doit désormais fournir aux élèves des éléments leur permettant de s'intégrer dans une société en mutation constante»* (Périsset Bagnoud in Lessard et al, 2004, p.56). l'école doit enseigner des savoirs bien plus hétérogènes, tout en incluant des savoirs de plus haut niveau taxonomique: apprendre à apprendre, à raisonner, à s'informer, à communiquer, à décider (Perrenoud 1994). On demande donc à l'école de s'améliorer, de répondre à plus de mandats, de gagner en efficacité, en égalité des chances.

Danièle Périsset Bagnoud avance alors que pour permettre à l'école de répondre à ses nouveaux mandats, les politiques plébiscitent de nombreuses réformes touchant l'école. Cependant, le champ politique aurait perdu un total contrôle de l'école, la science ayant acquis une part de légitimité lui permettant d'influencer les décisions. Les deux instances collaborent donc à l'élaboration de ces réformes. Cependant, ni chez les politiciens ni chez les scientifiques, ne s'élève une voix unanime quant à la direction à prendre avec ces changements. *«Dans une société pluraliste, où le consensus ne va pas de soi, où s'affrontent de multiples intérêts et de multiples stratégies, le changement du système éducatif est nécessairement une longue marche, une entreprise en regard de laquelle envoyer un homme sur la lune est un jeu d'enfant.»* (Perrenoud, 1994). Des changements semblent donc en route au sein de l'école, mais ils seraient difficilement observables sur un petit laps de temps, et il serait très audacieux de dire quelle direction est prise.

Évolution du métier d'enseignant, entre professionnalisation et prolétarisation

Lorsque le rôle et le mandat de l'école changent, forçant cette dernière à se transformer, cela questionne directement le rôle, le statut, la posture l'identité et le mandat de l'enseignant qui se trouvent également transformés (Blanchard-Laville et Bossard, in Blanchard-Laville et Nadot, 2000; Riat, Wentzel et Melfi, in Giglio et Boéchat-Heer, 2012 ; Meirieu, 1992).

Or, suite aux changements évoqués au chapitre précédent, de nombreux auteurs observent que l'enseignant est aujourd'hui en questionnement. «*Le triomphe des valeurs humanistes et de principe d'éducabilité a entraîné une obligation de résultat qui reporte la pression et l'imputabilité sur celui qui enseigne plus que sur celui qui apprend*» (Étienne, in Desjardins et al, 2012, p.XX). L'enseignant a désormais un nouveau rôle: il doit faire réussir, et non plus uniquement donner des leçons. Pour cela, il doit participer autant que possible à l'équité et à la justice sociale, et savoir gérer l'hétérogénéité des contextes scolaires et des élèves (Giglio et Boéchat-Heer, 2012). En bref, le métier s'est transformé.

Dans la littérature, les auteurs sont assez unanimes à dire que le métier d'enseignant est en phase de professionnalisation depuis les années nonante (Akkari et Wentzel, 1992, Lapostolle 2012, Perrenoud, 1993, 1994a, 1999), et que ce phénomène serait d'ampleur mondiale (Akkari. et Wentzel 1992, in Wentzel et Pagnossin, 1992, Giglio et Boéchat-Heer, 2012), tout en n'étant pas encore précisément défini (Schertenleib et al in Giglio et Boéchat-Heer, 2012, Marandan in Criblez et Hofstetter, 2000)

Selon Wittorski et Briquet-Duhazé (2008), la professionnalisation d'un métier est un processus complexe, ayant de multiples incidences et facettes, parmi lesquelles on peut retenir: la reconnaissance, la définition, et la production de savoir spécialisé, l'organisation d'une méthode de recherche de ces savoirs, la délimitation stricte du domaine professionnel, de son expertise, et de son recrutement, l'organisation des membres de ce domaine professionnel pour la reconnaissance de leurs activités spécialisées, de leur statut et de leur rôle par les autres groupes de la société, ainsi que la défense de ces éléments, la naissance puis la reproduction d'une identité propre aux membres de la profession, la définition d'un idéal de service, soit d'une déontologie, le tout étant initié puis maintenu par une rhétorique forte et orientée par des enjeux de pouvoir.

Pour Perrenoud, «*la professionnalisation d'un métier se définit comme sa transformation progressive en profession. Le médecin, l'architecte, le chercheur, le magistrat, l'avocat, le manager, l'expert sont des figures emblématiques du professionnel: leur point commun est d'être quotidiennement confrontés à des problèmes d'une telle complexité que nul ne peut leur prescrire d'avance une ligne de conduite ni décider à leur place de la meilleure stratégie. C'est pourquoi on nantit les professionnels d'une formation théorique de haut niveau, de savoirs de référence, mais aussi d'un certain nombre de schèmes de perception, d'analyse, de décision, grâce auxquels ils mobilisent leurs savoirs à bon escient. Les professionnels ne suivent pas de directives, ils poursuivent des objectifs (qui leur sont assignés par leur corporation, leurs clients ou leur employeur) et respectent une éthique (qui leur interdit notamment d'employer n'importe quels moyens). À l'intérieur de ces limites, les professionnels ont une immense liberté, qui se paie d'une immense responsabilité. Liberté parce qu'ils choisissent leurs méthodes de travail; et responsabilité parce que, s'ils se*

trompent, ils sont les premiers à rendre des comptes, y compris en justice (Altet, 1994; Bourdoncle, 1991, 1993; Lessard, Perron & Bélanger, 1993; Perrenoud, 1993 a et b, 199a a, 1996 d). (Perrenoud, 1996)

Alors qu'à une certaine époque, on imaginait que le métier d'enseignant se résumait à peu près à maîtriser des savoirs disciplinaires, à avoir une autorité suffisante pour se faire respecter par un groupe classe, et à représenter une institution, ses règles et ses normes, ce métier serait désormais en passe de devenir une profession complexe aux multiples facettes, rejoignant les professions de niveau tertiaire, avec les privilèges et les exigences qui accompagnent ce statut.

Cependant, cette évolution n'est pas reconnue par tous. Pour Perrenoud (in Paquey et al, 2014) trop souvent, les politiques et hauts fonctionnaires qui décident des politiques d'éducation voient encore le métier d'enseignant comme une simple transmission des savoirs, négligeant ainsi les savoirs pour enseigner ceux qui sont nécessaires au métier. Cette cécité sur la réalité du métier d'enseignant serait due au fait que ces politiciens et hauts fonctionnaires sont pour la plupart des universitaires. Or, il y aurait à l'université une réelle méconnaissance des réalités pédagogiques, cela étant dû à son fonctionnement institutionnel, lequel valorise bien plus la production des savoirs que leur transmission de manière pédagogique.

Ainsi, dans les sphères décisionnelles ainsi que dans l'ensemble des classes moyennes et supérieures, la plupart des parents «*s'estiment parfaitement capables de faire le travail des professeurs de leurs enfants, mais pensent avoir mieux à faire dans la vie*» (Chevallard 1991, cité par Perrenoud, in Paquey et al, 2014 p.102). Le rôle de l'enseignant est donc vu comme «*une tâche subalterne, dont chacun pourrait facilement s'acquitter, mais se décharge dès qu'il en a les moyens. (...) Chez nombre de gens hautement qualifiés, on trouve encore cette vision de l'enseignement, du moins à l'école maternelle et primaire: un métier simple, à la portée de n'importe qui aimant les enfants et ayant un goût de les instruire; un métier artisanal, pratique, faiblement intellectuel*» (Perrenoud, in Paquey et al, 2014, p102)

Pour les pédagogues, enseigner requière effectivement de bonnes connaissances disciplinaires, mais cela n'est de loin pas suffisant. De nombreux autres savoirs sont nécessaires afin de créer des situations propices à l'apprentissage: des savoirs psychologiques et sociologiques, afin d'être à même d'analyser et de comprendre les difficultés des élèves - notamment au travers des troubles psychologiques ou des inégalités sociales- ou la dynamique du groupe classe, des savoirs didactiques, afin d'optimiser la transmission du savoir en fonction du contexte, de l'ambiance, de l'hétérogénéité des élèves, ou encore des savoirs bien plus pratique, consistent à maîtriser les gestes du métier – savoir quelque chose ne permet pas encore de le mettre en pratique de manière adéquate -. Ainsi, pour les pédagogues, le métier d'enseignant n'est pas à la portée du premier venu. Cependant, Perrenoud (in Paquey et al, 2014) déclare cependant que cette vision est encore très marginale.

On assiste alors à un effort important de la part des chercheurs, mais aussi des enseignants et des formateurs eux- mêmes, pour «*convaincre et prouver à la société que le métier d'enseignant ne se réduit pas à l'image prototypique d'un travail de fonctionnaire aux vacances démesurées. Ils revendiquent que ce travail soit reconnu de façon pleine et entière comme un travail de*

professionnel» (Alin, 2012 p.20). Toutefois, ces efforts sont freinés par le caractère encore très hétérogène et flou de la professionnalisation (Paquay et al, 2014). Perrenoud craint qu'après une première phase de professionnalisation, le métier d'enseignant ait tendance à se déprofessionnaliser, voir à se prolétarianiser. Cet auteur considère l'école comme une institution lente au changement, la professionnalisation commencée il y a plus de vingt ans n'étant donc pas encore fortement avancée, et donc pas non plus acquise.

«Le métier d'enseignant se trouve à un carrefour. Devant les ambitions de plus en plus fortes des systèmes éducatifs et la complexité croissante des sociétés développées, de deux choses l'une:

- *ou les enseignants se trouvent progressivement dépossédés de leur métier au profit ce que Chevallard (1991) a ironiquement nommé la "noosphère", la sphère des idées, autrement dit l'ensemble des gens qui pensent la pratique pédagogique sans l'exercer, qui conçoivent et réalisent les programmes, les démarches didactiques, les moyens d'enseignement et d'évaluation, les technologies éducatives et qui prétendent livrer aux maîtres des modèles efficaces d'enseignement; c'est la voie de la "déprofessionnalisation" ou de la prolétarianisation;*
- *ou les enseignants deviennent de véritables professionnels, orientés vers la résolution de problèmes, autonomes dans la transposition didactique et le choix des stratégies pédagogiques (Tardif, 1992), capables de travailler en synergie dans le cadre des établissements et d'équipes pédagogiques, organisés pour gérer leur formation continue; c'est la voie de la professionnalisation.*

Ces deux évolutions sont aujourd'hui possibles. Elles renvoient à des modèles différents et dans une large mesure antinomiques du fonctionnement et de la modernisation des systèmes éducatifs. L'avenir n'est pas tracé: il dépendra des stratégies et des forces des acteurs en présence: gouvernements, spécialistes, institutions de formation, cadres de l'administration scolaire, associations professionnelles» (Perrenoud 1994).

Il est clair qu'aucun de ces modèles n'est neutre, ils disposent tous deux d'une forte charge idéologique (Wittorski et Briquet-Duhazé, 2008). De plus, ces deux orientations amènent chacune un profil d'enseignant complètement différent. L'enseignant se retrouvant dans l'un des modèles comme étant un simple système de transmission, alors que dans l'autre, il se retrouve au centre du processus d'amélioration de l'éducation (Vonk, 1992). Dès lors, la manière dont on va former les futurs enseignants deviendra déterminante pour l'évolution du métier.

Professionnalisation et formation

«Si la formation des maîtres est aussi importante qu'on le dit pour améliorer l'enseignement, raison de plus pour ne pas se payer de mots. On peut dire bien entendu que la complexité, la diversité, l'ambiguïté sont décourageantes. Le rôle de la sociologie est de dire qu'elles sont bien réelles et qu'on ne gagne rien, sinon un soulagement passager, à se cacher les obstacles.» (Perrenoud, 1994)

Selon que l'enseignement est une simple transmission des savoirs, ou un métier complexe aux multiples facettes, on se prépare à devenir enseignant de manière différente. La formation des enseignants se verra donc directement affectée par la définition du statut de l'enseignant qui sera choisie par une société donnée. La formation des enseignants sera donc profondément influencée par les conditions et les traditions sociales, économiques, culturelles, confessionnelles et politiques de la société, et tout changement de l'école affectera directement la formation des enseignants (Criblez et Hofstetter, 2000)

Au fil de mes lectures, il m'a semblé comprendre que la formation des enseignants est l'un des points stratégiques de la professionnalisation du métier. Dans la formation des enseignants on voit se cristalliser les enjeux des divers changements de l'école et de professionnalisation du métier d'enseignant, même si ce n'est pas elle qui décidera à elle seule de l'orientation prise (Perrenoud, 1994a. C'est cependant à elle que reviendra le rôle de transformer les représentations du métier (Maradan in Criblez et Hofstetter, 2000), ce en premier lieu, chez les futurs enseignants, voire chez les enseignants en fonction à l'aide de la formation continue.

Or, «bon nombre de spécialistes de la sociologie des professions et des sciences de l'éducation s'entendent sur les dimensions d'une formation d'enseignants pensée dans une optique de professionnalisation. En plus de permettre l'accès à un haut niveau de maîtrise des savoirs disciplinaires, pédagogiques et didactiques, une telle formation doit faire place à une sérieuse préparation empirique tournée vers l'acquisition de savoir-faire utiles à l'exercice des activités d'enseignement. Elle doit également contribuer au développement de la capacité d'analyser ses actions, de se tenir à jour du progrès des connaissances et des pratiques dans son domaine, d'évoluer en acteur relativement autonome et capable de gérer convenablement ses relations avec les autres partenaires de la scène scolaire: élèves, parents, collègues enseignants et non enseignants, administrateurs.» (Wentzel B et Mellouki M. 2012, p10).⁷

Dans de nombreux pays, la formation des enseignants semble évoluer vers une dynamique professionnalisante, et il semble possible d'identifier plusieurs tendances générales de cette évolution, commune à plusieurs pays (France, Suisse, Belgique, Canada, ...)

Une première tendance est la tertiarisation et l'universitarisation de la formation des enseignants. Les instituts de formation des enseignants adoptent de plus en plus la forme institutionnelle des universités, rallongeant le temps d'étude et s'accordant aux accords de Bologne.

En prolongement à la première, une deuxième tendance est l'arrivée en force de la recherche dans la formation des enseignants, cela pour la poursuite de plusieurs buts: le premier est de créer un espace de recherche pour les formateurs afin que le champ soit en mesure de créer lui-même ses savoirs spécifiques (Wentzel et Pagnossin.), et donc de revendiquer une place dans le panthéon des sciences, notamment sous l'égide de la didactique, laquelle prend désormais une place non négligeable dans la formation des enseignants. Un deuxième but est de faire acquérir aux futurs

⁷ Il est à noter que la définition de la professionnalisation d'un métier n'est pas la même partout, elle dépend fortement de l'ancrage régional. Ainsi, les pays anglo-saxons retiendront une définition ancrée sur une sociologie des professions néolibérale, qui sera considérée par certains auteurs comme inadaptée au contexte français (Bourdoncle in Wittorski et Briquet-duhazé, 2008). Ce travail considère la professionnalisation dans le contexte français.

enseignants les compétences leur permettant de comprendre les données issues de la recherche afin de pouvoir les appliquer à leur propre pratique. Il s'agit aussi d'offrir au futur enseignant une procédure de pensée qui puisse être objective et méthodique, lui permettant de faire face à certaines difficultés. *«On peut bien évidemment "justifier" notre opinion. Le contact avec la recherche est susceptible de développer des capacités d'analyse et d'investigation, d'éviter de confondre l'évidence avec un fait prouvé. La recherche est la preuve permanente que bien des choses en éducation nous échappent et devrait ainsi rendre chacun circonspect, prudent et ouvert aux compréhensions nouvelles. La recherche serait susceptible de former les jeunes enseignants à l'esprit critique, au doute méthodique, à un comportement de raison ainsi qu'au souci de répondre avec finesse aux situations rencontrées.»* (Beillerot, 1991, p. II, in Wentzel, B. et Pagnossin, E., 2012).

Cela est en lien avec une troisième tendance, celle de former des *praticiens réflexifs*. Ce concept a largement été repris par les défenseurs de la professionnalisation. *«Un praticien réflexif est quelqu'un qui ne se contente pas de ce qu'il a appris en formation initiale ni de ce qu'il a découvert dans ses premières années de pratique, mais qui remet constamment sur le métier ses objectifs, ses démarches, ses évidences, ses savoirs. Il entre dans une boucle sans fin de perfectionnement, parce qu'il théorise lui-même sa pratique, seul ou de préférence au sein d'une équipe pédagogique. Il se pose des questions, tente de comprendre ses échecs, se projette dans l'avenir; il prévoit de faire autrement la prochaine fois, ou l'an prochain, il se donne des objectifs plus clairs, il explicite ses attentes ou ses démarches. Il arrive évidemment à chacun de réfléchir spontanément sur sa pratique, mais si ce n'est ni méthodique ni régulier, cela ne mène pas nécessairement à des prises de conscience et à des changements. La pratique réflexive est un travail, qui exige une certaine méthode et demande une formation. Elle relève paradoxalement d'une "routine du changement"»* (Perrenoud, 1996). Les formations des enseignants chercheraient donc à développer cette posture chez ses étudiants.

Une quatrième tendance est l'augmentation de la pratique dans la formation des enseignants. Il a existé des formations d'enseignant uniquement théoriques. Aujourd'hui, la formation des enseignants valorise et inclut des modules de pratiques, souvent sous la forme de stage. L'alternance entre théorie et pratique, accompagnée d'une réflexion sur la pratique à l'aide de la théorie, semble être largement répandue dans les formations des enseignants. Ce modèle n'est pas encore totalement équilibré, et de nombreuses critiques l'accompagnent. La pratique et la théorie sont souvent mises en concurrence, alors que les pédagogues tentent de réconcilier les deux. *«L'humain est condamné à la théorie. Heureuse condamnation, mais qui comporte des exigences: exigence, pour tous les praticiens, de mettre à jour les théories qui les animent, et exigence pour les théoriciens, de ne pas renvoyer les premiers dans les limbes d'une vie sans théorie»* (Meirieu in Alin 2012, p.12).

Au final, Philippe Perrenoud (1996) avance que ces tendances permettent à la formation d'influencer sur l'habitus de l'étudiant, lui permettant de développer un habitus professionnel. Considérant le fait que chaque étudiant arrive dans la formation avec un habitus dont certains schèmes sont incompatibles ou inefficients pour l'enseignement, Philippe Perrenoud propose de réfléchir plus en profondeur à l'impact de la formation sur l'habitus individuel. Il avance que la pratique réflexive est

un outil qui permettrait de travailler l'habitus par la prise de conscience «*La prise de conscience change l'habitus parce qu'elle le combat en temps réel et en situation. Lorsque ce combat se répète, le contrôle s'automatise et prend à son tour la forme de ce qu'on pourrait appeler un "contre-schème". Notre habitus est constitué de strates successives de schèmes dont les plus récents inhibent, de façon d'abord volontariste, puis moins consciente, la mise en œuvre de schèmes antérieurs. Le couplage entre un schème d'action et un schème inhibiteur forme peu à peu un schème nouveau. On sait cependant que "le naturel peut revenir au galop" dans certaines circonstances. Notamment lorsque le stress et l'émotion font régresser aux réactions primitives en inhibant l'inhibition*» (Perrenoud, 1996). Pour parer à ce «retour du naturel», l'auteur avance que seule la pratique concrète est efficace: «*Les schèmes permettant de faire face aux incidents critiques s'ancrent dans une pratique professionnelle toujours plus riche, formant une nouvelle "strate" de l'habitus, dont la genèse ne vient pas de la vie en général, mais d'une expérience de la classe. Les schèmes du débutant et ceux de l'expert ont cependant un point commun: ils échappent, pour une part au moins, à la conscience claire de l'acteur et se greffent sur ses stratégies didactiques conscientes, comme autant de mécanismes de régulation qui lui permettent de maintenir un cap en tenant compte de la complexité et de la résistance des savoirs, des objets, des personnes.*» (ibid). La formation des enseignants, en intégrant pratique réflexive, théorie et pratique concrète, peut donc se comprendre comme une volonté de favoriser l'émergence d'un habitus professionnel commun, et donc l'établissement d'une profession de l'enseignement.

Difficultés rencontrées par une formation professionnalisante

Les auteurs signalent cependant de grandes difficultés quant à proposer une formation cohérente. Premièrement, l'absence d'une identité commune préexistante et forte empêche toute formation de s'y référer. En formation, on tentera donc de construire une identité commune de toute pièce, se heurtant ainsi inévitablement à des résistances et des difficultés. Par exemple, historiquement, les enseignants du primaire et du secondaire appartenaient à des corps de métier bien distincts, et leur actuel rapprochement implique une certaine perméabilité des normes de chaque groupe (Blanchard-Laville et Nadot, 2000). L'identité professionnelle des enseignants est donc à reconstruire, et les instances de formations peinent à convaincre qu'elles sont capables d'y contribuer de manière significative (ibid). En bref, il semble difficile de proposer une formation se référant à un métier dont l'identité n'est pas encore stabilisée, et qui est traversée par de multiples jeux de pouvoir.

Une deuxième difficulté est que les savoirs qui constituent la profession d'enseignant sont multiples, hétérogènes et composites, ce qui ne facilite pas la mise en place d'un modèle de formation homogène et cohérent. Par exemple, la dissociation ou la difficulté de rapprocher pratique et théorie, ou encore la différence entre le métier prescrit et le métier réel sont souvent décriées. Certains auteurs considèrent même que les institutions de formation des enseignants ne sont plus «*en mesure d'anticiper efficacement l'adéquation entre le futur professionnel et le poste à occuper, entre les connaissances et techniques jugées utiles pour l'exercice du métier et leur mise en œuvre dans les différents contextes d'enseignements, de plus en plus modelés par les inégalités de territoire. (...) Embrasser la carrière enseignant signifie de moins en moins se couler dans un cadre prédéfini ou accomplir une activité au périmètre et aux contenus délimités. Il y a loin parfois entre le modèle professionnel imaginé et la réalité que les enseignants débutants découvrent en situation.*» (Guibert

et Périer, 2012 p.10). Ces derniers avancent qu'il y a une réelle tension entre la formation des enseignants et leur insertion professionnelle, cela portant préjudice à la réputation et à la reconnaissance de la formation, et donc de la profession.

Une troisième raison que l'on peut citer est le fait que les formateurs d'enseignants n'ont eux aussi pas une identité commune forte et stable. Ils viennent de milieux souvent très différents, avec des compétences très hétérogènes (Maradan in Altet et al, 2002). De ce fait, ils manquent encore de légitimité, même si dans la plupart des pays, le métier de formateurs d'enseignants sont aussi en voie de professionnalisation. Je reviendrai sur ce sujet plus en détail dans le chapitre suivant.

Une quatrième et dernière raison est le fait que de former à une profession, ainsi que de parler de professionnalisation, ne reste qu'un discours, et que son éloignement d'avec le métier réel peut se révélé être un piège. *«Toutefois, il s'agit là (la professionnalisation) d'un idéal de la profession, d'un symbole, pour utiliser les termes de Howard Becker, qui légitime et rend désirable la profession aux yeux de la société, un symbole qui, cependant, "ne décrit pas un véritable métier" (Becker, 2006, p. 142). Comme toute image destinée à rendre attractif l'objet qu'elle représente et à justifier les investissements économiques et symboliques qu'on y consacre, la professionnalisation de la formation est un espace de production de discours, de discours d'experts, de "discours vrais". Toutes les professions modernes sont organisées, écrit Sarfatti-Larson, "pour produire des 'discours vrais', ou, du moins, des discours 'plus vrais' que ceux de leurs rivaux et du public non expert" (1988, p. 40). Le but de tels discours est d'opérer une "clôture sociale" (Sarfatti-Larson, ibid.) ... Les réformes récentes ont mis au point des programmes et élaboré des curricula inspirés de, et misant sur, la force du symbolisme que représente la professionnalisation de la formation et du travail des enseignants. C'est dire que la réussite de ces réformes repose en partie sur la compréhension qu'ont les acteurs du symbole, sur leur interprétation, en d'autres termes, du mouvement de professionnalisation, sur leur degré d'adhésion à cette conception de la formation des enseignants et sur l'intensité des efforts qu'ils déploient pour contribuer à sa réalisation. En quelques mots, si l'idéal que veut donner à voir l'idéologie de la professionnalisation de la formation et du travail d'enseignement est trop loin de l'exercice concret de ce métier, s'il est trop beau ou trop élevé pour être vrai, il perd ou perdra de son attrait, provoquera le désengagement des formateurs et le désinvestissement des futurs enseignants.»* (Wentzel B et Mellouki M. 2012, p10)

Les chercheurs en sont venus à se poser la question s'il était réellement possible de former les enseignants, ce métier ayant une longue tradition derrière lui, qui le définit comme relevant de l'artisanat, d'un art, voire d'une vocation. Dans un langage plus scientifique, Perrenoud (1994a) analyse ces tendances et reconnaît qu'effectivement, bien souvent, l'enseignant agit dans l'urgence, il bricole avec ce qu'il a dans une situation donnée pour parvenir à tenir sa classe et à remplir sa fonction le mieux possible. Dans ces moments, l'expérience, le charisme et la personnalité de l'enseignant influent grandement sur le résultat, et on peut dès lors légitimement se demander si cela est matière à apprentissage.

Perrenoud, et avec lui de multiples auteurs (Altet, Van Zanten, Duru-Bella, Wentzel) répondent à cette question positivement. Pour eux, enseigner s'apprend, et cela ne peut se faire qu'au travers d'une formation initiale de haut niveau, ou l'on ne développe pas seulement les savoirs, les savoir-

être ou encore les savoir-faire, mais aussi l'articulation de ces savoirs, notamment au travers de la formation d'un habitus professionnel propre à l'enseignant (Perrenoud, 1996).

La formation des enseignants est loin d'être stabilisée. Les recherches ayant pour objet la professionnalisation des enseignants démontrent que ce sujet est extrêmement complexe et délicat, ce parce qu'il concerne de nombreux enjeux dépassant largement son unique champ. *«Dans toutes les professions, la formation est un enjeu pour les employeurs et pour les organisations syndicales. La formation continue concerne directement les professionnels en place. D'elle dépendent désormais, pour une part, leurs chances de promotion ou de mobilité. La formation initiale les touche différemment: son évolution commande le vieillissement ou la dévalorisation de leurs propres qualifications aussi bien que l'image globale de la profession. Une formation initiale plus exigeante, susceptible d'équilibrer l'expérience des plus anciens, donne aux nouveaux professionnels des armes dans la compétition pour les postes. Les associations professionnelles sont donc particulièrement vigilantes et elles interviennent, parfois dans un sens conservateur, lorsque des intérêts corporatifs sont en jeu. De leur côté, les employeurs cherchent à contrôler la formation, parce qu'ils ont intérêt à ce que les professionnels répondent, en nombre et en qualification, aux besoins des organisations ou des entreprises qui ont des postes à pourvoir. La formation des enseignants n'échappe pas à la règle. Le contrôle exercé par les employeurs et les professionnels en place y est même plus serré.»* (Perrenoud 1994)

Danièle Périsset Bagnoud (in Lessard et al, 2004) avance que les politiques ne commencent que maintenant à comprendre la portée de leur intention de réforme de la formation des enseignants et la perte de contrôle que cela signifie, et qu'ils rechignent maintenant à accorder l'autonomie nécessaire aux instituts de formation des maîtres pour qu'elle puisse réellement devenir professionnalisante. Cette auteure anticipe des luttes de pouvoirs dont l'issue n'est pas encore décidée.

Ainsi, il semble difficile de tirer des conclusions quant à la formation des enseignants. Le champ de recherche concernant la formation des enseignants est jeune et encore actuellement très travaillé, il est difficile de prendre du recul et de faire un état de la recherche qui soit clair et concis, amenant des éléments stables sur lesquels s'appuyer. Trop d'options sont encore possibles, nous sommes en plein cœur de transformation conséquente, et de nombreuses conclusions sont imaginables.

2.3 La formation des enseignants en Suisse

Lucien Criblez et Rita Hofstetter (2000) sont d'avis qu'il est important de revenir sur la genèse de la formation des enseignants afin de comprendre son état et son évolution actuelle. Selon eux, dès la mise en place d'une formation des enseignants sous la mouvance de la révolution libérale des années 1830, n'a cessé d'être traversée de discours réformistes. Les thèmes débattus aujourd'hui à ce sujet ne seraient en réalité pas si différents de ceux débattus il y a plus de deux cents ans (ibid), les changements s'annonçant aujourd'hui n'étant donc en réalité que les dénouements d'une longue et lente évolution.

Pour ces auteurs, la formation des enseignants prend forme lors des bouleversements sociaux, économiques et politiques de la première moitié du 19^e siècle. L'école passe d'un contrôle clérical à

un contrôle étatique. La révolution industrielle et démocratique amène la société à avoir désormais besoin de main-d'œuvre qualifiée et d'une citoyenneté éclairée. Alors qu'avant, l'école s'occupait de l'âme des enfants, elle s'occupe désormais de la raison des élèves, sans que la nature et la structure de l'école ne soient fondamentalement transformées (Dubet, 2002). Les libéraux, récemment au pouvoir, font de l'institutionnalisation de la formation du personnel enseignant sous la houlette de l'État un des points essentiels de leur programme politique (Criblez et Hofstetter 2000), cela afin de permettre à l'école de répondre aux nouvelles attentes économiques et civiques de la société démocratique et industrielle.

Dès 1830, les écoles normales, qui ont pour fonction de former les maîtres se multiplient en Suisse. Elles sont placées sous la direction de l'État pour la formation des hommes, alors que celle des femmes reste encore une affaire privée ou municipale. L'école et la formation des maîtres se trouvent alors fortement soumises à l'influence politique (ibid). Cependant, les auteurs notent des résistances, notamment de l'église, qui tente de garder une certaine main mise sur l'éducation. La laïcisation de la société se poursuivant, l'église perdra petit à petit son emprise au profit de celle de l'État. Les écoles normales seront alors un précieux outil pour le gouvernement des esprits, pour la préservation de l'ordre social et pour la pérennité du régime en place (Nique, cité par Criblez et Hofstetter, 2000). Ces écoles semblent avoir eu comme but de former des enseignants patriotes, suivant les normes de la société mieux que personne, portant avec zèle les valeurs traditionnelles et ayant pour mission de transmettre ce bagage à leurs élèves (ibid). La charge idéologique des écoles normales est donc extrêmement forte et avouée.

Dès 1960, de grands changements s'annonçaient pour la formation des enseignants, mais ce n'est que dans les années nonante que l'on verra la généralisation de discours politiques et scientifiques sur la transformation de la formation des enseignants, discours concrétisés dans les années 2000 par des réformes sans précédent (Criblez, Hofstetter et Périsset Bagnoud, 2000), inscrites dans une dynamique professionnalisante (Wentzel et Akkari in Guibert et Périer, 2012). Ces réformes prennent forme alors que les écoles normales se voient démantelées vers la fin du vingtième siècle (Périsset Bagnoud in Lessard et al, 2004), remplacée par un projet ambitieux, celui des Hautes Écoles Pédagogiques (HEP), pensées de telle sorte qu'elles puissent offrir à leurs étudiants les différentes «marques» de cette professionnalisation. Pour Lucien Criblez et Rita Hofstetter (2000), ces réformes de la formation des enseignants se distinguent par la présence de conditions-cadres inédites: la recherche de conformité internationale, les efforts de coordination nationale, la tertiarisation de la formation.

Désormais, la formation initiale des enseignants se situe entre l'université et les HES, elle tente d'intégrer les standards universitaires, notamment quant aux accords de Bologne, elle délivre des bachelors et des masters, elle attribue des crédits ECTS, elle recrute au même niveau que les universités, elle intègre la recherche à son mandat et à son cursus bref, elle se trouve dans une dynamique universitarisante et de tertiarisation.

Cependant, Perrenoud (in Tardif et Lessard, 2004) fait remarquer que les HEP diffèrent des universités sur de nombreux points, notamment quant au processus de contrôle et de prises de décision. Juridiquement, elles sont rattachées au département de l'instruction publique, comme un

service d'administration, ce qui veut dire que le directeur est nommé par le DIP, que le collège des enseignants n'a qu'un pouvoir consultatif, que la liberté académique des formateurs est faible, puisqu'ils doivent se soumettre à un curriculum strict, et que les élèves ont également une liberté moindre, avec une charge de cours élevée et une présence en cours obligatoire. *«L'État, propriétaire et gérant, entend contrôler de près la marche des écoles, les nominations, l'usage des ressources, en intégrant les établissements à sa machine administrative ordinaire»* (Perrenoud, in Tardif et Lessard, 2004, p121). Le contrôle et l'évaluation des activités des instituts de formation des enseignants restent l'apanage de l'État.

A contrario, l'université dépend directement du Grand Conseil et du Conseil d'État, le doyen est élu par les professeurs, lesquels ont beaucoup plus de pouvoir décisionnel et de marge de manœuvre, notamment quant à la liberté académique et à la gestion de l'institution. Les étudiants ont, quant à eux, une charge de cours moindre, il leur est demandé plus d'autonomie, et ils disposent de la liberté académique quant à la présence aux cours. L'université fonctionne comme une corporation de droit public, indépendante de l'État. Son évaluation et son contrôle dépendent de pairs, et non d'un organisme étatique extérieur.

Au vu de ces différences, Philippe Perrenoud se demande si les HEP vont tendre vers le modèle universitaire, ou plutôt se rapprocher du modèle HES, dont le but est de proposer une formation professionnelle fondée sur la théorie et orientée vers la pratique (Wentzel et Akkari in Guibert et Périer, 2012). Daniel Périsset Bagnoud (in Lessard et al, 2004) craint une prégnance des modèles traditionnels, alors que Perrenoud met en garde contre une dépendance forte des HEP vers l'administration, jugeant que si *«les HEP restent assimilées à de simples services au sein des administrations scolaires, elles offriront des formations calquées sur les besoins de l'État en tant qu'employeuses des futurs enseignants, elles ne favoriseront pas la mobilité entre système et surtout, elles auront du mal à adopter une posture intellectuelle critique à l'égard du système éducatif et à former des praticiens réflexifs»* (Perrenoud, in Tardif et Lessard, 2004, p122).

Il semble que le statut des HEP ne soit actuellement pas encore clairement défini, et qu'il oscille entre un modèle à forte dépendance administrative, et le modèle universitaire. Plusieurs indices laissent pourtant à penser que les HEP se dirigent plutôt vers le deuxième modèle, comme la recherche de professionnalisation des formateurs d'enseignants, la distance prise par les HEP d'avec le modèle HES, ou encore l'institution de la recherche dans la formation des enseignants.

Pour la Suisse, Perrenoud avance que l'évolution des HEP vers un modèle universitaire est souhaitable, tout en restant conscient que pour former des professionnels, quelques adaptations et transformations devront être faites, adaptations qui selon lui, sont en cours dans certaines universités formant déjà des professionnels, comme les médecins. Il avance cependant que même si actuellement, les HEP semblent tendre vers un modèle universitaire, tout n'est pas encore joué.

2.4 Institutions de formation actuelles

En Suisse, la formation des enseignants relève des cantons. On compte actuellement dix-sept instituts de formation des enseignants. Onze d'entre elles relèvent du modèle HEP (BE/VS/GR/FR/TG/VD/LU, UR, SZ, ZG, OW, NW/BEJUNE/SH/SG), deux sont rattachés à

l'université (FR et GE), trois sont intégrées dans une HES (ZH/TI/AG, BS, BL, SO), une dépend de l'ETH, et deux autres relèvent de l'État, l'institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, qui forme les formateurs d'enseignants et œuvre dans la formation continue, ainsi que la haute école fédérale de sport de Macolin, qui forme spécifiquement des enseignants et des formateurs de sport. Parmi ces instituts, la grande majorité a été créée dans les années 2000.

Il est cependant à noter que malgré les efforts d'harmonisation, les systèmes scolaires demeurent différents d'une région linguistique à l'autre. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, je m'intéresserai uniquement à l'espace romand de formation, soit à la zone d'influence de la CIIP, comprenant l'ensemble des cantons romands: VD, FR, BE, JU, NE, GE, VS (le Tessin n'étant en réalité qu'un observateur).

Les cantons romands disposent donc de quatre HEP (HEP Vaud, HEP Valais, HEP Fribourg et HEP-BEJUNE) et de deux instituts universitaires de formation des enseignants. Ces institutions sont identifiées comme formatrices d'enseignants dans le sens où elles délivrent des diplômes permettant de briguer une place d'enseignant titulaire pour un poste à durée indéterminée.

Comme expliqué précédemment, les instituts universitaires ont un autre statut juridique, et donc fonctionnent de manière différente, ces derniers seront écartés de l'analyse, la taille de cette recherche ne me permettant pas de mener d'analyse comparative. Ma recherche va donc se focaliser sur l'étude de la formation des enseignants concernant directement l'école obligatoire suisse romande.

Structure de la formation

On peut distinguer deux formations des enseignants: la formation primaire et la formation secondaire⁸.

Formation primaire

La formation primaire se destine à des étudiants ayant une maturité gymnasiale ou un titre jugé à peu près équivalent. Cependant, ces étudiants devront encore prouver leur maîtrise du français et de l'allemand pour pouvoir mener à bien cette formation.

Celle-ci débouche sur l'obtention d'un bachelors d'enseignement au niveau primaire, permettant au titulaire de briguer une place d'enseignant titulaire pour les degrés 1 à 8 HarmoS, soit pour des enfants de quatre à douze ans. Cette formation dure en principe trois ans, pour l'obtention de 180 crédits ECTS, et se fait à plein temps. Elle vise à développer des enseignants généralistes, et propose cependant deux options à choix, soit une spécialisation pour les degrés 1 à 4 HarmoS, soit le premier cycle, ou pour les degrés 5 à 8 HarmoS, soit le deuxième cycle.

⁸ Les chiffres présentés dans ce chapitre sont basés sur la HEP-BEJUNE. Celle-ci est tenue de respecter certaines règles édictées par la CDIP, comme toutes les autres HEP suisses. Il se peut cependant qu'il y ait de petites variations dans ces nombres selon les HEP.

Dans leur cursus, les étudiants aborderont obligatoirement les disciplines suivantes: français, mathématique, allemand, sciences naturelles et humaines, ainsi qu'éducation musicale, éducation physique, activités créatrices, visuelles et manuelles, éthique et cultures religieuses pour le premier cycle. Deux de ces branches étant à choisir en plus de l'anglais pour le deuxième cycle. Pour chacune de ces branches, les étudiants devront prouver qu'ils maîtrisent la matière, et seront initiés à la didactique spécifique de chacune de ces branches, cela pour un total de 75 crédits, ECTS.

En plus de cela, les étudiants suivront des cours de science de l'éducation (23 ECTS), de pédagogies spécialisés (7 ECTS), ou encore de recherche (13 ECTS). La formation propose 46 crédits ECTS de formation pratique, soit des stages en établissement, où l'étudiant observera un enseignant titulaire et enseignera sous son regard, cadré par des directives provenant de l'institution de formation. Ces stages seront de plus ou moins longue durée, allant de deux à six semaines. Le reste des crédits sont alloués à différentes cours (16 ECTS), comme la formation générale, le développement personnel, ou encore des crédits à choix (2 ECTS).

La formation propose 39 semaines de cours par ans, y compris des stages et des camps. L'occupation est en moyenne d'une trentaine d'heures par semaine.

Formation secondaire

La formation secondaire se destine à des étudiants ayant un bachelor (180 crédits ECTS) ou/et un master (90-120 crédits ECTS), ou un titre jugé équivalent, cela dans des branches enseignables. Même en remplissant ces conditions, les étudiants seront encore soumis à un test éliminatoire de langue française.

La formation peut se dérouler en cours d'emploi. À plein temps, elle dure quatre semestres, pour 96 à 108 crédits, selon l'option choisie. Elle débouche sur un Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire 1 ou/et les écoles de maturité (Master of Advanced Studies in Secondary and Higher Education). Cette formation est spécifique, c'est-à-dire que chaque étudiant choisit une, deux voire ou trois branches dans lesquelles il sera formé pour enseigner, cela, soit en secondaire 1 (9-11 HarmoS, élève de 13 à 15 ans), soit en secondaire 2 (école de maturité, école professionnelle, etc.). Ce titre permet d'être engagé comme enseignant titulaire uniquement dans les branches et le niveau choisi⁹.

La formation propose des cours de didactique des disciplines spécifiques (24 ECTS) ainsi que divers cours. Quatre sont nommés cours de base, respectivement le cours de gestion de classe et de l'autorité (4 ECTS), de didactique générale (4 ECTS), de sociologie et psychologie de l'évaluation (4 ECTS), et de psychologie de l'apprentissage (4 ECTS). À cela s'ajoutent des cours complémentaires (20 ECTS), recherche en éducation, organisation et partenaires scolaires, gestion de la diversité, cours à choix. Un deuxième volet comprend la pratique professionnelle, y compris des stages (32 ECTS), lesquels se déroulent tout au long de l'année, en même temps que les cours, et de la réflexion sur les pratiques (10 ECTS).

⁹ Dans la réalité cependant, il arrive que par manque d'enseignant, une branche soit attribuée par défaut à un individu alors qu'il n'a pas été formé à celle-ci.

Suite à ces descriptions et à ces chiffres, on remarque que la formation des enseignants cherche à recruter à un haut niveau de formation, conformément à sa volonté d'être tertiaire. On remarque également l'utilisation des crédits ECTS, signe d'un rapprochement avec l'université, tout comme l'inclusion de la recherche dans le cursus de formation. On peut aussi relever que la place des sciences de l'éducation n'est pas gigantesque, occupant un peu plus de 12 % du temps de formation souhaité, cela sans compter les éventuels apports des sciences de l'éducation en didactique. La pratique réflexive semble avoir une petite place dans chacune des formations. La pratique professionnelle prend une place de choix, confirmant l'idée que la formation est pensée dans une articulation théorie/pratique. Notons encore que ces formations sont fortement prescrites, il n'y a que très peu de possibilités de choix.

Dans ce chapitre, j'ai discuté du métier puis de la profession de l'enseignant, des changements, des enjeux et des théorisations de ce champ professionnel. Actuellement, le métier semble se professionnaliser dans bon nombre de pays occidentaux, mais rien n'est encore acquis.

Or, la formation des enseignants semble être l'élément stratégique de tout changement au sein du métier d'enseignant, le point de bascule qui orientera l'enseignement vers le modèle d'un métier ou d'une profession. C'est grâce à une formation devenant de plus en plus professionnalisante que bon nombre de pédagogues aimeraient transformer définitivement le métier en profession.

Le champ de recherches qui s'intéressent à cet objet est fortement théorisé, mais la réalité reste très floue et les chercheurs n'ont pas beaucoup de recul pour pouvoir tirer des conclusions claires. Ainsi, la formation des enseignants est au centre de bon nombre de discussions scientifiques, d'enjeux politiques et de débats d'initiés. En outre, elle se trouve aujourd'hui en pleine mutation et en plein questionnement.

On peut avancer qu'à un niveau macro social, la formation des enseignants se trouve être un élément stratégique central pour l'émergence ou la pérennité d'un groupe social, celui des enseignants. La formation des enseignants a pour rôle de légitimer les pratiques enseignantes et de les faire reconnaître comme étant propres à une profession tertiaire demandant des connaissances approfondies, qui ne sont pas à la portée du premier venu. Elle vise donc à établir des limites claires à ce qu'est l'enseignement, et vise à réguler les frontières, cela en définissant des savoirs, des pratiques et des normes qui lui sont spécifiques et clairement identifiables comme tels par le reste de la société. La formation des enseignants cherche donc à établir la place de l'enseignement dans le monde social, cela au travers de différentes sphères comme la science, l'État, l'opinion publique.

À un niveau micro social, cela implique que lors de sa formation, le futur enseignant devrait se créer une identité professionnelle, constituée des pratiques, des méthodes et des normes professionnelles propres à cette nouvelle identité.

Dans un long texte concernant l'éducation, l'UNESCO résume les buts de la formation des enseignants, en déclarant que *«La formation des enseignants doit, en outre, leur (aux étudiants) inculquer une conception de la pédagogie qui transcende l'utilitaire et encourage le questionnement,*

l'interaction, l'examen d'hypothèses différentes. Une des missions essentielles de la formation des enseignants, tant initiale que continue, est de développer en eux les qualités d'ordre éthique, intellectuel et affectif qu'attend d'eux la société, afin qu'ils puissent ensuite cultiver chez leurs élèves le même éventail de qualités.» (1999, p152). Cela m'amène, enfin, à cerner ce qui m'intéresse, et à délimiter ainsi l'objet de recherche de ce travail.

2.5 Délimitation de l'objet de recherche

Si ce que l'UNESCO décrit est réellement appliqué, la formation des enseignants est investie d'une mission, celle d'inculquer une vision de la pédagogie aux futurs enseignants, de leur faire développer des qualités éthiques, intellectuelles et affectives. Le but étant ensuite de développer ces qualités chez les élèves. Parmi les éléments développés dans les précédents chapitres, comme l'importance de l'école pour la société, la présence de valeurs dans le domaine scolaire, ou encore la professionnalisation du métier d'enseignant, qui rime avec un développement et une évolution de la formation des enseignants, il y a de quoi penser que la formation des enseignants joue effectivement un rôle proche de ce que décrit l'UNESCO.

On comprend mieux pourquoi Philippe Perrenoud considère que *«l'activité des enseignants a des dimensions philosophiques, idéologiques, éthiques et politiques qui en font plus qu'un métier au service d'une organisation»* (Perrenoud in Bourdoncle et Demailly, 1998, p.176). Cet auteur (1994, 1996) avance que la formation des enseignants a pour but d'influencer la création d'un habitus professionnel chez l'étudiant. Or, parmi les éléments constituant cet habitus professionnel, mais aussi parmi les éléments faisant de l'enseignement une profession, il est un aspect central qui constitue l'objet de cette recherche: la transmission d'un système de normes et de valeurs communes, ainsi que l'établissement d'une déontologie professionnelle, laquelle est déterminante pour la professionnalisation du métier.

Ce que j'aimerais comprendre, c'est si la mission d'inculcation et de développement de qualités est réellement entreprise au travers de la formation des enseignants en Suisse romande, soit par le biais des HEP, et le cas échéant, quelles sont les qualités que l'on veut inculquer aux étudiants, et en quoi consiste la vision de la pédagogie qu'ils doivent adopter, quelle déontologie est enseignée. Il serait également intéressant de comprendre de quelle manière tout cela est «inculqué».

Pour répondre à ces questions, j'ai choisi de m'intéresser aux valeurs. En effet, toutes visions pédagogiques, toutes qualités éthiques, intellectuelles et affectives, toute déontologie, ainsi que toutes tentatives d'inculcation, s'appuient et font référence à un système de valeurs, lequel se traduit par l'établissement de normes. Mon objectif devient donc de rechercher quelles sont les normes et les valeurs qui se cachent derrière les qualités, la vision pédagogique, la manière d'enseigner ou encore la déontologie qui devrait¹⁰ être inculquées dans les HEP, et d'essayer de modéliser le système de valeurs qui sous-tend ces éléments.

¹⁰ L'utilisation du conditionnel fait référence au fait qu'il y a une différence entre un projet et la réalisation de celui-ci. Comme je vais l'expliquer plus tard, dans ce travail, pour des questions de faisabilité, je n'aurai la possibilité de m'intéresser uniquement qu'au projet et à ses effets potentiels. Les conditions et les effets réels de sa réalisation seront pour un autre travail.

Le fait de s'intéresser à un système de normes et de valeurs permet d'obtenir une vision globale et de ramener plusieurs éléments différents, comme la manière d'enseigner et ce qui est enseigné, à une base commune. Cela permet également d'éviter la possibilité qu'aucune «mission» ne soit concrètement visible, identifiable, et cohérente, ce qui pourrait être le cas si de fait, les HEP n'ont pas de mission clairement établie. En effet, il y aura de toute manière présence d'un système de valeurs, lequel sera identifiable même s'il est incohérent.

Cependant, il semble que les décideurs des HEP soient conscients de leur mission, puisque dans les textes de loi qui fondent ces écoles, comme le concordat HEP-BEJUNE, on peut lire: «*La HEP est une institution du degré tertiaire chargée de la formation initiale des enseignantes et enseignants de l'école enfantine, de l'école primaire, des écoles du niveau secondaire I et du niveau secondaire II, de la formation continue de l'ensemble du personnel enseignant*». Quant aux programmes, ceux qui les ont établis sont également conscients de la dimension axiologique de leur démarche. Dans les principes curriculaires (2005) de la HEP-BEJUNE, on peut lire cette déclaration: «*Un programme de formation à l'enseignement est, au sens fort, une construction sociale: il est le produit de croyances et de convictions (épistémologiques, éducatives, professionnelles, etc.), de valeurs, de débats et de choix entre divers groupes d'acteurs socio-éducatifs (les formateurs, les cadres, les agents politiques, les associations professionnelles, le personnel scolaire de la région, les autorités politiques et éducatives, etc.). Cette construction sociale est toujours un jeu d'équilibre entre des traditions (les manières établies de faire la classe, les matières inscrites aux programmes du primaire et du secondaire, etc.), un environnement socioculturel mouvant, des pressions et tensions politiques et sociales, des visions de l'avenir et des besoins professionnels (les types d'enseignants à former, les nouveaux apprentissages prévus, etc.)*»

Mon but est donc de définir quel est le système de valeurs qui devrait être inculqué lors du passage dans les institutions de formation des enseignants et de comprendre comment il s'articule. Je pourrais alors formuler ma question de départ de cette manière:

« Comment s'articule le système de normes et de valeurs qui devrait être inculqué aux étudiants lors de leur formation initiale en enseignement? »

L'idée est d'identifier le projet de socialisation des HEP et de déterminer ses effets potentiels. Il s'agit de mettre à jour et de décrire un système de valeurs idéales typiques qui permettrait de rendre compte des valeurs qui sont prônées lors de la formation initiale des enseignants. Une recherche ultérieure que j'espère pouvoir mener un jour pourra prendre en compte les effets réels. Mais pour appréhender ceux-ci, j'ai besoin d'une référence, de connaître le projet de base de l'institution et ses effets potentiels. Anne Bourrhis remarque qu'effectivement, dans un premier temps, «*les chercheurs se sont intéressés à la façon dont les individus étaient intégrés à l'organisation, mais pas à ce qu'ils apprenaient et intériorisaient lors de cette intégration. Or, n'ayant pas délimité ce qui constituait le contenu de la socialisation, les chercheurs ne disposaient pas d'instruments pour mesurer à quel point les individus étaient socialisés, donc pour rendre compte du résultat du processus (Chao et al., 1994)*» (Bourrhis, 2004; p.684). Mon but est de créer un cadre de références pour pouvoir dans une autre recherche mesurer à quel point les individus sont socialisés et comprendre dans quelles mesures le résultat s'approche ou non du projet.

Maintenant que le cadre de cette recherche a été défini, et qu'un questionnement de base a été posé, il est nécessaire de préciser le cadre théorique dans lequel il s'inscrit, puis de définir les concepts qui émergent de cette question de départ et qui permettront d'élaborer une question de recherche pertinente. Dans le prochain chapitre, le cadre théorique de ce travail sera développé, notamment au travers d'une sociologie de la socialisation. A la suite de quoi le cadre conceptuel sera développé : il sera question de normes, de valeurs, d'éthique et de déontologie.

Chapitre 3 : Cadre théorique

Cette recherche appréhende l'école comme ayant une grande influence sur l'individu, et comme étant d'une importance cruciale pour la société toute entière. Elle est également considérée comme une institution conservatrice qui résiste aux changements et s'attache à des valeurs traditionnelles. La formation des enseignants est, quant à elle, considérée comme étant en plein bouleversement, tout en restant un lieu de transmission (d'inculcation) d'un système de normes et de valeurs propre à la profession, donc comme étant un lieu où l'individu forme et transforme un habitus professionnel.

Mon questionnement s'intéresse principalement aux institutions de formation des enseignants, et à leur mission d'inculcation d'un système de valeurs. Mon but est de mettre à jour les valeurs sur lesquelles se base le projet de socialisation, cohérent ou non, qui est incarné par les HEP.

Au vu de ces éléments, il m'a semblé que le cadre théorique le plus approprié pour cette recherche est une sociologie issue du courant déterministe de tradition bourdieusienne. Pour ce paradigme, *«la sociologie analyse l'école comme une institution, c'est à dire comme un réseau de positions qui pré existent aux acteurs, organisées de telle sorte que s'y accomplissent des fonctions sociales plus vastes, notamment de socialisation, de préparation au monde du travail et d'intégration sociale. Certes nous y reviendrons, on conteste de plus en plus cette conception "classique" de l'école comme une institution toute puissante forgeant les individus, dont la société à besoin. Toujours est-il que dès lors qu'elle résonne en termes de fonction sociale, de rôles ou de socialisation, une analyse sociologique de l'école intègre nécessairement certains phénomènes qui prennent place en dehors d'elle, dans le contexte local ou dans d'autres instances de socialisation comme la famille»* (Duru-Bella et Van Zanten, 2012, pp. 3-4). Selon ces auteurs, on peut donc encore, de nos jours, utiliser une approche déterministe, si tant est qu'on prenne soin de la légitimer et de la relativiser, ce que je vais tenter de faire.

Le premier élément qui légitime le recours à une sociologie déterministe est la remise en cause de l'argument historique. Si l'analyse de Bourdieu est contestée, c'est entre autres parce que certains considèrent qu'elle n'est valable que pour un moment historique précis, et qu'elle ne correspond plus à la réalité de l'école d'aujourd'hui. Or, l'angle de ma recherche m'amène à considérer que les fondements de l'institution scolaire que Bourdieu analysait hier sont encore bien présents aujourd'hui (Dubet, 2002), cela grâce (ou à cause) à son inertie et à son conservatisme, et malgré certains changements de surface. Si l'on considère l'école comme inchangée dans ses fondements, les outils sociologiques développés par Bourdieu restent pertinents.

Un deuxième élément est le fait que ma recherche s'intéresse principalement à l'institution, et non à l'individu et à sa marge de manœuvre. Dans cette recherche, je veux me focaliser uniquement sur l'institution et sur ses projets et non pas sur la façon dont les individus exécutent le projet, ni sur l'effet de ce projet sur les individus. Le fait que le projet de l'institution n'ait qu'un impact limité sur l'individu, ainsi que l'analyse de ces limites, cela n'entre pas dans le cadre de cette recherche, ou que de façon très succincte, pour des causes de faisabilité. Je veux saisir le projet, modéliser ses effets potentiels, indépendamment de ses effets réels sur l'individu. J'opte de ce fait pour un angle très déterministe.

Une sociologie plutôt déterministe est déjà omniprésente dans la problématique de ce mémoire, pointant son nez dès qu'il est question de normes, d'identité commune, d'habitus, de transmission. Il me paraît donc logique que ce cadre théorique soit le plus opérationnel pour appréhender cette recherche.

J'ai hésité à choisir la sociologie des organisations comme cadre théorique. Après m'y être intéressé en lisant les travaux de Philippe Bernoux (2014) et Henri Amblard, Philippe Bernoux, Gilles Herreros et Yves-Frédéric Livian (2005), il m'est apparu que cette approche ne me convient pas dans le contexte de cette recherche, cela parce qu'elle s'occupe pour une grande part de l'individu (Baluteau 2003, p.14), et parce qu'elle correspond surtout aux organisations économiques. Or, il y a un gouffre entre une entreprise et l'école, qu'il n'est pas aisé de combler. Les rapprochements m'ont semblé difficiles, j'ai donc décidé de revenir à une valeur sûre en prenant la socialisation comme cadre théorique. Cependant, j'ai gardé l'un ou l'autre apports de cette sociologie pour spécifier la sociologie de la socialisation.

À l'aide de ce cadre théorique, j'aimerais proposer brièvement une nouvelle lecture de ma problématique, en utilisant les concepts propres à une sociologie déterministe bourdieusienne.

3.1 Sociologie déterministe

Agnès Van Zanten et Marie Duru-bella (2012) situe la sociologie déterministe bourdieusienne dans un courant conflictualiste, issue des courants fonctionnalistes wébérien, marxistes et durkheimiens.

Durkheim (1922) avance que l'école a pour rôle d'inculquer aux enfants les valeurs morales qui cimentent la société, tout en favorisant leur autonomisation au sein de la société. La perspective marxiste théorise l'école comme un appareil idéologique de l'État, qui a pour rôle de répartir les individus dans la division sociale du travail, tout en inculquant à l'élève l'idéologie bourgeoise, qui le prépare et le soumet à son destin social (Duru-Bella et Van Zanten, 2012). La perspective wébérienne avance que les rapports de force présents dans une société, pour être durables, doivent être légitimés par une justification symbolique. L'école, en faisant intérioriser aux élèves une hiérarchie de valeurs ou de critères de classement, donne un sens aux inégalités sociales. En effet, les groupes dominants tentent, au travers de l'école, de faire croire que ces valeurs et ces critères disposent d'une légitimité intrinsèque et de les imposer comme tels (ibid).

Avec «Les Héritiers » (1964) et «La Reproduction» (1970), Bourdieu et Passeron développeront une sociologie de l'école à perspective néo-wébérienne, tout en gardant du marxisme l'idée de la division du monde entre dominés et dominants. Ces auteurs considéreront que les dominés participent eux-mêmes à leur domination, subissant ainsi une violence symbolique. L'école devient alors le lieu de l'exercice de cette violence symbolique, c'est elle qui se charge de faire intérioriser aux élèves les valeurs permettant de juger qui doit légitimement dominer.

L'école, en ouvrant ses portes par une démocratisation de l'accès, et en offrant une égalité des chances théoriques, fait croire que la seule inégalité qui persiste est celle des compétences, lesquelles ne peuvent être acquises que par le mérite. L'inégalité de compétence est la seule qui

puisse être légitime dans une démocratie, et l'école comme institution nécessaire à la démocratie, devient l'instance légitime de délibération et d'évaluation des compétences et d'attribution du mérite.

Cependant, en analysant l'école, Bourdieu et Passeron mettront en lumière le fait qu'en réalité, l'école contribue à maintenir les inégalités sociales, en évaluant les compétences selon des principes et des valeurs proches de la classe dominante. En d'autres termes, la culture de la classe dominante est très proche de la culture scolaire, ce qui augmente considérablement les chances de réussite des élèves issus des classes dominantes. Quant aux élèves des classes dominées, ils devront remplir le fossé séparant leur culture de classe de la culture scolaire, ce qui leur demandera un véritable travail d'accommodation, qui se trouvera être très sélectif. Rares seront ceux qui parviendront à acquérir la culture scolaire, et ainsi éventuellement rejoindre la classe dominante. Bourdieu et Passeron iront encore plus loin, en démontrant que les inégalités de vision du monde et de socialisation amèneront une inégalité de motivation provoquée par la causalité du probable.

L'école offre donc une égalité d'accès, mais pas une égalité de réussite, cette dernière étant fortement dépendante de l'héritage culturel et du capital culturel de l'élève. Cette réalité est largement occultée par l'école. Elle contribue donc ainsi à naturaliser les inégalités sociales, cela en négligeant et en passant sous silence les inégalités sociales des élèves, et en proclamant que la seule inégalité qu'elle discrimine est celle des compétences.

Pour Bourdieu et Passeron, cette conspiration du silence est nécessaire à la classe dominante pour le maintien et la reproduction de l'ordre établi. Mais pour que cela demeure, l'école a besoin d'être reconnue comme légitime. Dans un système démocratique, cette légitimité n'est possible que si la sélection de l'école se fait en fonction de la valeur intrinsèque, innée de l'individu, soit si cette sélection ne se fait pas sur la base d'inégalité sociale.

Pour atteindre cette légitimité et parvenir à cette reproduction, la classe dominante doit réussir à faire croire que seul ce que l'école enseigne est digne d'être transmis, que cela a été choisi de manière objective et sans erreur, alors que ces savoirs se trouveront être en adéquation avec les valeurs et les intérêts du groupe dominant, favorisant donc largement ce dernier et terminant de légitimer sa domination.

La croyance que l'école dispose du monopole du savoir s'installe suite au modelage de l'habitus des élèves par la socialisation scolaire. Ce processus se fait en grande partie au travers de violence symbolique, ce qui implique la participation de l'individu à ce modelage, alors même qu'il n'est pas conscient de ce processus.

Ce cadre théorique semble sous-estimer les marges de manœuvre et la liberté individuelle des individus, ces éléments devant impérativement être pris en compte. Cependant, il permet une analyse en profondeur de l'institution scolaire, laquelle est définie comme cherchant à modifier l'habitus¹¹ par la socialisation.

Les concepts d'habitus et de socialisation me semblent particulièrement bien se marier avec la

¹¹ On sait, suite aux travaux de Lahire, que l'individu peut disposer de différents habitus qu'il pourra mobiliser de manière différenciée selon les situations.

problématique de ma recherche. Il est donc grand temps de s'y intéresser de plus près.

3.2 Habitus

Pour Pierre Bourdieu, *«Toute tentative pour fonder une pratique sur l'obéissance à une règle explicitement formulée, que ce soit dans le domaine de l'art, de la morale, de la politique, de la médecine ou même de la science (que l'on pense aux règles de la méthode), se heurte à la question des règles définissant la manière et le moment opportun (kairos, comme disaient les sophistes) d'appliquer les règles ou, comme on dit si bien, de mettre en pratique un répertoire de recettes ou de techniques, bref de l'art de l'exécution par où se réintroduit inévitablement l'habitus (Bourdieu, 1972, pp. 199-200). Ainsi, l'apprentissage de règles explicitement formulées ne suffit pas pour que le système de normes fonctionne, encore faut-il qu'il sache quand et comment mettre en pratique ces règles.*

Composé de l'ensemble de nos schèmes¹² d'actions, de perceptions, d'évaluation, de pensée, l'habitus est selon Pierre Bourdieu un *«système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme»* (Bourdieu, 1972 p. 178-179). L'habitus est composé de *«structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement "régliées" et "régulières" sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre.»* (Bourdieu, 1980, p.88).

L'habitus est le produit de l'intériorisation de normes sociale par l'individu. Lorsque cette intériorisation est effective, l'individu se réfère et agit selon la norme de manière inconsciente¹³, réglant ainsi son action selon son habitus.

Reste encore à identifier la manière dont cet habitus se forme. *«[...] l'habitus est le produit du travail d'inculcation et d'appropriation nécessaire pour que ces produits de l'histoire collective que sont les structures objectives (e. g. de la langue, de l'économie, etc.) parviennent à se reproduire, sous la forme de dispositions durables, dans tous les organismes (que l'on peut, si l'on veut, appeler individus) durablement soumis aux mêmes conditionnements, donc placés dans les mêmes conditions matérielles d'existences.»* (Bourdieu, 1980, p. 282.). L'habitus peut donc être produit par inculcation, par appropriation voire même par conditionnement chez les individus qui vivent dans

¹² *« Les actions, en effet, ne se succèdent pas au hasard, mais se répètent et s'appliquent de façon semblable aux situations comparables. Plus précisément, elles se reproduisent telles quelles si, aux mêmes intérêts, correspondent des situations analogues, mais se différencient ou se combinent de façon nouvelle si les besoins ou les situations changent. Nous appellerons schèmes d'action ce qui, dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action. »* (Piaget, 1973, pp. 23-24, in Paquay, Altet et Perrenoud 1996)

¹³ Il ne s'agit pas ici de l'inconscient de la psychanalyse

une classe particulière de conditions d'existence, soit une socialisation particulière. *«Les sociétés traditionnelles forment l'habitus à travers des modes de socialisation qui font appel aux sanctions de l'expérience plutôt qu'à une éducation formelle. Bourdieu explique la genèse de l'habitus par l'intériorisation des contraintes objectives, par un apprentissage par essais et erreurs qui sélectionne progressivement des réponses adaptées à l'environnement physique et social. Cela n'exclut nullement une intention éducative, mais elle prend des chemins détournés, organisant l'expérience, façonnant l'habitus à travers récompenses, frustrations, conditionnements et sanctions.»* (Perrenoud, in Paquay, Altet et Perrenoud, 1996)

Il semble donc tout à fait cohérent que l'habitus se forme durant la formation initiale des enseignants, puisque celle-ci mettra les individus dans des conditions d'existence particulière. On peut donc considérer que la formation des enseignants dispose d'un projet de formation de l'habitus, soit de socialisation, comme toute autre formation

3.3 Socialisation

De manière générale, la socialisation désigne le processus par lequel un individu acquiert les normes, les valeurs et les rôles qui régissent la vie en société (Étienne et al, 2004), et en même temps se fait une place au milieu d'elle. Un individu se socialise au contact de la société, et cette socialisation lui permettra de vivre en société, de s'intégrer, de faire de la société et de son rôle en son sein une partie de son identité. Dans un même temps, la socialisation des individus appartenant à une société permet à cette dernière de maintenir un certain degré de cohésion (ibid), notamment au travers de l'homogénéisation des pratiques, des valeurs, des principes. Ainsi, la socialisation désigne un double processus par lequel une société modèle l'habitus d'un individu pour qu'il convienne à son fonctionnement, alors que dans un même temps, l'individu s'approprie, et parfois modifie les normes et les valeurs de cette société pour pouvoir y vivre, en faire partie, voire en tirer une partie de son identité. Il y a donc une certaine réciprocité dans la socialisation, laquelle varie selon les situations.

Il est cependant à noter que la socialisation d'un individu est dépendante de ses socialisations antérieures et de son habitus. En effet, elles font office de filtre et proposent une interprétation des perceptions de l'individu, qui peuvent entrer en conflit avec la nouvelle socialisation, et la résolution de ce conflit peut se révéler longue et difficile. Cela explique selon Bourdieu une certaine reproduction, la socialisation familiale ayant amené l'enfant à construire un habitus qui mariera plus facilement les socialisations proches de celle de sa famille.

Les sociologues ont largement spécifié et spécialisé le concept, parlant de socialisation primaire, secondaire, manifeste, latente, de classe, de sexe, etc. dans le cadre de ce travail, plusieurs socialisations spécifiques m'intéressent.

La première est la socialisation organisationnelle, qui *«se définit comme le processus par lequel un individu acquiert les valeurs, les comportements et les connaissances nécessaires afin d'assumer pleinement les rôles qui lui sont confiés au sein de l'organisation, et ainsi en devenir un membre à*

part entière (Louis, 1980; Van Maanen et Schein, 1979). Plusieurs auteurs, notamment Wanous (1980), Jones (1983) ou Dubar (1998), ajoutent à cette notion d'apprentissage le concept d'internalisation ou d'intériorisation des normes et valeurs du groupe de référence, indiquant que la socialisation organisationnelle a pour effet de modifier les croyances de base de l'individu» (Bourrhis, 2004; p. 683).

Chao et al (in Bourrhis, 2004) considèrent qu'au niveau théorique, il y a six dimensions pour lesquelles l'organisation peut avoir une influence socialisatrice. La première concerne les compétences professionnelles, soit l'acquisition de savoir, savoir-faire, savoir-être requis pour les tâches à accomplir. La deuxième correspond à la capacité d'établir des relations avec les autres membres de l'organisation. La troisième se réfère à la compréhension des relations, notamment de pouvoir. La quatrième dimension est la maîtrise d'un langage technique et d'un jargon propre au champ organisationnel. La cinquième concerne les valeurs et les normes de l'organisation, et la sixième fait référence à l'histoire de l'organisation, à ses traditions et ses coutumes. Ces auteurs utilisent ces dimensions pour mesurer le niveau de socialisation de l'individu. Lorsqu'ils recourent ce niveau de socialisation avec le succès de carrière des individus, ils remarquent que ces six dimensions ne sont pas égales. La dimension des normes et des valeurs est celle qui recouvre le plus d'importance, suivie par le langage et les relations de pouvoir.

Une autre spécification m'intéresse particulièrement dans le cadre de ce travail: celle qui distingue la socialisation anticipée de la socialisation institutionnelle et de la socialisation professionnelle (Guibert et Périer, 2012). Ces distinctions se réfèrent au contexte de la socialisation: elle est anticipée lorsqu'elle se réalise en prévision d'une socialisation future, elle est institutionnelle lorsqu'elle se déroule en formation, et elle est professionnelle lorsqu'elle s'effectue durant l'exercice d'une profession.

François Dubet, dans son livre *«le déclin de l'institution»* (2002), décrit un autre mode de socialisation, celui de programme institutionnel. *«Le programme institutionnel ne désigne ni un type d'organisation, ni un type de culture, mais un mode de socialisation (...). Ce programme institutionnel participe d'une conception générale de la socialisation et présente des caractéristiques suffisamment stables pour qu'en puisse en construire le type idéal au-delà des conditions et des histoires particulières de l'école, de l'hôpital»* (ibid, 13). Le programme institutionnel est fondé sur des normes et des valeurs, des dogmes, des mythes, des croyances, tous considérés comme sacrés¹⁴: le but d'un programme institutionnel est de conforter l'affirmation que le travail de socialisation est une vocation¹⁵ parce qu'il est directement fondé en normes et en valeurs. Ainsi, la socialisation est vue comme l'inculcation de normes qui conforment l'individu et en même temps, le rende autonome et «libre» (ibid, p14). Le programme institutionnel peut être défini *«comme le processus social qui transforme des valeurs et des principes en action et en subjectivité par le biais d'un travail professionnel spécifique et organisé. (...) Il existe un programme institutionnel quand des*

¹⁴ Soit comme allant au-delà de l'évidence de la tradition et du principe d'utilité sociale.

¹⁵ La vocation est ici à comprendre comme le fait que le professionnel ne tire pas sa légitimité uniquement de sa maîtrise des savoir-faire de la profession, mais aussi et surtout de son adhésion à des valeurs et des principes plus ou moins universels. François Dubet fait remarquer que le recrutement des professionnels du travail sur autrui (enseignant, médecin, travailleur social, etc) tente, au travers de test de la personnalité, de l'analyse de récit de vie et autre mise à l'épreuve, de savoir si les candidats offrent les « garanties morales » nécessaires à la profession (Dubet, 2002, p.33)

valeurs ou des principes orientent directement une activité spécifique et professionnelle de socialisation conçue comme une vocation, et quand cette activité professionnelle a pour but de produire un individu socialisé et un sujet autonome» (ibid p.24) le programme institutionnel est directement relié à une institution, laquelle correspond à un fait social organisé, transmis d'une génération à l'autre, imposé aux individus, visant la production de normes légitimes et proposant une forme particulière de socialisation.

Dans mon travail, la socialisation qui m'intéresse pourrait être décrite comme organisationnelle ou institutionnelle. Le concept de programme institutionnel est également très pertinent, rejoignant l'idée d'un projet de socialisation des HEP.

3.4 Socialisation et habitus dans la formation des enseignants

L'école est considérée par les sociologues comme un lieu de socialisation privilégié, tout comme l'apprentissage d'un métier. À plus forte raison, la formation des enseignants, en tant qu'apprentissage d'un métier qui consiste à socialiser des enfants, risque également d'être un lieu de socialisation spécifique et de disposer d'un programme institutionnel qui lui soit propre.

Pour Philippe Perrenoud, le métier d'enseignant est constamment dépendant de l'habitus de l'enseignant. *«L'action pédagogique est constamment sous le contrôle de l'habitus, selon au moins quatre mécanismes: une partie des "gestes du métier" sont des routines qui, sans échapper complètement à la conscience du sujet, n'exigent plus la mobilisation explicite de savoirs et de règles; même lorsqu'on applique des règles, lorsqu'on mobilise des savoirs, l'identification de la situation et du moment opportun relève de l'habitus; la partie la moins consciente de l'habitus intervient dans la microrégulation de toute action intentionnelle et rationnelle, de toute conduite de projet; dans la gestion de l'urgence, l'improvisation est réglée par des schèmes de perception, de décision et d'action qui mobilisent faiblement la pensée rationnelle et les savoirs explicites de l'acteur.»* (Perrenoud, in Paquay, Altet et Perrenoud, 1996). On peut donc s'attendre à ce que les institutions de formation des enseignants cherchent à former l'habitus de leur étudiant pour qu'ils soient aptes à socialiser à leur tour leurs élèves.

Suite aux analyses de Foucault (1975) et de Goffman (1961) quant aux institutions dites *disciplinaires* ou *totales*, comme la prison, l'asile, l'armée ou le couvent, qui imposent une modification en profondeur de l'habitus de leur membre par une socialisation très restrictive et imposante, Philippe Perrenoud avance que *«l'École normale s'est peut-être, à ses origines, rapprochée de ce modèle, en normalisant les attitudes et les pratiques par une discipline de fer, par des règles de vie très strictes, un contrôle social de chaque instant, un cadre matériel et des horaires contraignants, la sanction du moindre écart, du plus faible relâchement»* (Perrenoud in Altet, Paquay et Perrenoud, 2001).

Cependant, cet auteur considère cependant qu'*«une telle "programmation" devient impensable dans une société postindustrielle, pluraliste et démocratique»* (ibid). Étant donné que l'on considère dans ce travail que l'école n'a guère beaucoup changé, on peut imaginer que la socialisation qu'elle propose reste stricte et normalisatrice, tout en étant peu explicite. Michael Hubermann remarquait en

1989 encore que certains enseignants disent avoir mal vécu leur formation, se sentant sous pression, subissant un contrôle permanent et tatillon.

On peut donc s'attendre à ce que les institutions de formation des enseignants continuent de socialiser leurs étudiants selon un programme institutionnel. Reste à identifier le contenu, la manière et le moment de cette socialisation, ainsi que son impact réel sur l'habitus des étudiants.

Perrenoud avance que *«tout curriculum, visible ou caché, toute institution éducative, par son fonctionnement même, forme et transforme l'habitus, à travers l'exercice du métier d'élève ou d'étudiant (Perrenoud, 1994 a) et l'individualisation sauvage des parcours de formation (Perrenoud, 1995 a et b). Toutefois, ce n'est pas toujours intentionnel et le "curriculum caché" ne produit pas nécessairement des compétences socialement valorisées. Il en va de même de la socialisation au sein du milieu scolaire, durant les stages en formation initiale et les premières années de pratique. L'habitus se forme, qu'on le veuille ou non»* (Perrenoud, in Paquay, Altet et Perrenoud, 1996)

L'habitus serait donc constamment entre le marteau et l'enclume, mais tout comme Bourdieu, Perrenoud rappelle que sa formation ne peut se faire que de manière contrôlée et programmée. L'habitus échappe à toute stratégie de formation qui serait «totale».

Dans un article intitulé «10 aspects cachés du métier d'enseignant», Philippe Perrenoud décline des aspects que l'enseignant doit apprendre à maîtriser, mais qui ne sont pas forcément valorisés ni même explicites, et qui pourraient relever dans ce sens d'une socialisation «sauvage» du métier, qui ne serait pas «programmée» par les instituts de formation.

Pour éviter que la socialisation s'effectuant durant la formation initiale échappe totalement à tout contrôle, de l'étudiant d'une part, mais aussi des instituts de formation, Phillippe Perrenoud propose de former l'habitus de praticien professionnel de manière explicite, durant la formation initiale, en aidant l'étudiant à prendre conscience de se habitus et de ses effets, et en l'aidant à le modifier en partie de manière consciente. Cela voudrait dire que cette formation de l'habitus pourrait être programmée, mais également contrôlée en partie par l'étudiant.

Il est vrai qu'il n'est pas courant de considérer que l'habitus puisse être consciemment formé ou utilisé par le sujet. Bourdieu avance plutôt que la formation de l'habitus est programmée et accomplie au sein de l'institution. Cependant, selon Perrenoud, diverses pratiques permettraient au sujet, mais aussi à ceux qui le forment, d'avoir un impact direct et conscient sur l'habitus. *«La question est plutôt de savoir comment concevoir une formation délibérée de l'habitus professionnel, orientée par des objectifs, et cependant ouverte, respectueuse de la personne, qui ne régresse ni au "dressage disciplinaire", ni au simple apprentissage par essais et erreurs dans le cadre des stages traditionnels ou d'autres "moments de pratique"».* (Perrenoud, in Paquay, Altet et Perrenoud, 1996).

Perrenoud (ibid) propose alors plusieurs pistes qui permettrait selon lui de travailler l'habitus en formation: La pratique réflexive, l'échange sur les représentations et les pratiques, l'observation mutuelle, la métacommunication avec les élèves, l'écriture clinique, la vidéoformation, l'entretien d'explicitation, l'histoire de vie, la simulation et les jeux de rôles, l'expérimentation et l'expérience.

Selon cet auteur, il semble clair que la formation des enseignants a pour fonction de proposer (ou d'imposer, avec certainement la présence possible de toutes les nuances imaginables entre ces deux termes), au travers d'un programme institutionnel, une socialisation à l'étudiant, transformant ainsi, de manière consciente ou non, son habitus. Cependant, l'effet de cette socialisation est difficilement mesurable, ne serait-ce que suite au fait qu'il existe une forte dépendance de la pratique enseignante à la pratique professionnelle antérieure, soit à la socialisation antérieure et à la socialisation anticipée (Wittorski et al, 2008), ou encore qu'il est très difficile d'être exhaustif.

Cependant, on pourrait avancer que la formation des enseignants dispose d'un projet de socialisation, qui définit à l'avance quelles devraient être les modifications de l'habitus des étudiants. Ce projet est défini par des textes légaux, des textes institutionnels, des discours, il n'est peut-être pas totalement cohérent, et il doit être mis en place, au travers des pratiques. Cette mise en place du projet peut être un succès ou un échec, et peut également modifier le projet en soi.

Pourtant, Philippe Perrenoud (In Guibert et Périer, 2012) avance que les HEP décernent des permis d'enseigner en imaginant que ceux qui le reçoivent ont une socialisation terminée ou du moins suffisamment avancée pour remplir correctement leur rôle et leur fonction. Cela voudrait dire qu'au travers des HEP, on tente de maîtriser en partie cette socialisation, qui prend alors en amont la forme d'un programme ou d'un projet. Il ne peut donc pas y avoir absence de projet.

3.5 Institution et éléments socialisants de l'institution

Mon questionnement a pour but de saisir quel est le projet de socialisation qui est incarné par les institutions de formation des enseignants, cela au niveau des valeurs, de comprendre comment celui-ci est mis en place, quel pourraient être ses effets théoriques et potentiels sur l'individu et quels sont les éléments inattendus qui surviennent ou pourraient survenir lors de sa mise en place.

Dans le cadre de cette recherche, je ne m'intéresse donc pas au rôle de l'individu, à sa marge de manœuvre, aux effets du projet ou à son comportement lorsqu'il y est confronté, ni à l'œuvre ou à la marge de manœuvre de ceux qui sont censés mener à bien ce projet.

Cela amène cependant un problème: dans les faits, ce projet a été conçu puis modifié par des individus, et les HEP ne sont que son incarnation, le lieu où ce projet s'effectue. Or, étant donné que je ne m'intéresse pas à qui a conçu le projet, j'ai parfois utilisé des tournures de phrase du genre «les HEP socialisent ...» «la formation des enseignants inculque... ». Cependant, on m'a fait remarquer que cela n'était pas très sociologique.

En effet, sociologiquement, il n'est pas forcément très judicieux de dire qu'une institution inculque qu'une institution fait ou pense quelque chose, parce qu'en réalité, une institution est une réalité sociale constituée d'individu. Une institution n'a pas de conscience ou de volonté propre. Il ne semble donc pas sage de personnifier une institution et de lui donner une autonomie démesurée par rapport aux individus qui la constituent. J'ai donc parfois essayé de contourner le problème en utilisant des tournures de ce genre: «on socialise les étudiants au travers des HEP». Ce n'est guère mieux ni plus précis. Il semble donc nécessaire de définir un peu plus précisément ce qui se cache derrière ce «on» ou derrière «les HEP».

En réalité, ces deux appellations désignent l'ensemble des éléments qui auront un impact socialisateur sur l'étudiant dans le cadre des HEP: les conditions-cadres de l'institution (règlement, disposition, fonctionnement,...), les conditions-cadres de ses études (modalité d'évaluation, rythme, forme, ...), le contenu d'enseignement, la manière dont on l'enseigne, les rapports qu'il aura avec ses enseignants et ses camarades, bref, tout ce qui pourrait modeler son habitus.

Reste que ces éléments socialisants n'ont pas de volonté propre, ils sont dépendants d'individu, lesquels ont peut-être, mais pas forcément, des intentions précises. Il serait effectivement intéressant de chercher à savoir qui est derrière chacun des éléments socialisants, et de savoir pourquoi ils ont été mis en place. Cependant, il n'est pas aisé, voire impossible, de découvrir qui a œuvré pour qu'ils existent. En effet, certains ont été mis en place depuis des décennies et persiste, parfois peut-être même sans que personne ne s'en aperçoive encore. D'autres sont apparus par hasard, sans une volonté particulière, juste par la force des choses. D'autres encore sont issus de volonté antagoniste, et sont en réalité que des compromis. Bref, ces éléments socialisants existent bel et bien, cela uniquement au travers des individus qui les portent, mais il est impossible de leur attribuer à chaque fois une intention. Devant cette difficulté, j'espère qu'on me pardonnera d'avoir parfois personnifié les instituts de formation des enseignants, qui me semble être une appellation certes trompeuse, mais qui englobe bien ces éléments socialisants qui n'ont pas forcément de «maître».

Chapitre 4: Cadre Conceptuel

4.1 Valeurs, normes et déontologie de l'enseignant

Ma question de départ prend comme objet de recherche le système de valeurs qui devrait être inculqué lors de la formation initiale des enseignants. Comme on va le voir dans ce chapitre, le concept de valeurs est fortement lié aux concepts de normes, de déontologie, de morale et d'éthique. Ceux-ci seront tous développés dans la suite de ce texte.

En prenant comme objet de recherche les valeurs, je m'aventure sur la plate bande de la philosophie. Cependant, ce travail se veut résolument sociologique: de ce fait, je ne m'étendrai pas trop sur des discussions philosophiques, même si elles sont intéressantes, mais tenterai d'utiliser les apports de la philosophie pour construire un cadre conceptuel qui sera quant à lui bien sociologique.

Pour tenter cette construction, j'ai jugé opportun de m'appuyer principalement sur les travaux d'Érick Prairat (2007, 2009, 2012). Ce choix repose sur plusieurs critères. D'abord, plusieurs de ses ouvrages concernent précisément mon objet de recherche, notamment la déontologie enseignante, ce qui reste rare voir inexistant dans la littérature sur l'école (Prairat, 2013). Ensuite, parce que le contenu de ses textes est varié, explicitant de nombreux points de vue différents, ce qui me permet d'avoir un bon aperçu du sujet. Sa réflexion est de plus récente, prenant en compte l'état actuel de la recherche. En parcourant d'autres ouvrages traitant de questions connexes, il semble que cet auteur s'accorde avec bon nombre d'entre eux, notamment quant aux diverses conceptualisations. Et finalement, cet auteur utilise une approche pluridisciplinaire, notamment sociologique et philosophique, intégrant les apports de ces disciplines aux sciences de l'éducation. Pour ces diverses raisons, cet auteur sera largement utilisé, même si d'autres auteurs interviendront pour apporter quelques autres éclairages.

La première chose à faire serait de tenter l'établissement de quelques définitions. Définir un concept, c'est en tracer ses limites, faire des choix, renoncer à certains éléments et en choisir d'autres. Définir, c'est forcément réducteur. Mais c'est aussi la seule façon de rendre un concept opérationnel, et de se faire comprendre. Ainsi, les définitions qui seront énoncées ici seront issues de choix, parfois discutables qui ne représentent pas une prise de position unanime des auteurs, et peut amener quelques incompréhensions.. Pourtant, c'est au travers de ces définitions que les concepts de cette recherche seront à comprendre. Il est donc possible que certains concepts utiles à cette recherche soient utilisés et définis de manières très différentes par d'autres auteurs.

4.1.1 Valeurs

En sociologie, on peut définir comme étant une valeur *«tout ce que les hommes apprécient, estiment, désirent obtenir, recommandent voire proposent comme un idéal (...). Des idées, des émotions, des actes, des attitudes, des institutions, des choses matérielles, peuvent posséder cette qualité en vertu de laquelle ils sont appréciés, désirés, recommandés»* (Rezsohasy 2006, p.5)

Cette définition est des plus larges, et semble requérir quelques spécifications. Premièrement, l'appellation «les hommes» introduit la réalité sociale d'une valeur. Pour exister, une valeur doit être

partagée et reconnue comme telle par un groupe de personnes, qui peut être plus ou moins important. Des groupes différents peuvent avoir les mêmes valeurs, ou alors apprécier des valeurs contraires. Pour toute valeur, on peut identifier une ou plusieurs contre-valeurs (ibid): si le courage est une valeur, la lâcheté sera sa contre-valeur, tout comme peut-être la témérité.

Rudolf Rezsóhazy (2006) identifie plusieurs caractéristiques des valeurs: elles ont un objet, lequel est qualifié par un jugement, dit de valeur. Les valeurs sont portées par des acteurs sociaux, qui peuvent être collectifs ou individuel, institutionnel ou humain: Gandhi est un acteur individuel porteur de la valeur de la non-violence, alors que l'armée est un acteur collectif, voir institutionnel, porteur de la valeur de la force par la violence. Les valeurs ont en outre des supports, qui peuvent être de très nombreuses natures: texte, architecture, mœurs, rituel, ...

Une valeur évolue rarement de manière isolée (ibid): les valeurs fonctionnent en système. Ce système est hiérarchisé, les valeurs sont interdépendantes, et tout changement affecte le système en entier. On peut même tenter une typologie des valeurs, par exemple selon leur fonction dans le système de valeurs. Rezsóhazy (2006) cite les valeurs structurantes, qui orientent l'ensemble du système et son organisation, constituant donc le noyau dur du système, lequel est complété par des valeurs périphériques; les valeurs finales et les valeurs instrumentales, selon qu'elles orientent le choix du but à atteindre ou le moyen d'y parvenir; les valeurs globales, applicables dans toutes les sphères de la vie d'une personne, et les valeurs sectorielles; les valeurs explicites, reconnues comme telles par le porteur de valeurs, et les valeurs implicites. En quittant le point de vue individuel, l'auteur parle de valeurs centrales, partagées par l'ensemble d'une société donnée, et des valeurs spécifiques, partagées par un groupe précis de la société. On peut également définir les valeurs selon leur nature, soit qu'elles soient morales, juridiques, politiques, religieuses, économiques. On peut aussi identifier des «valeurs mères», qui regroupe et sont constituées de nombreuses autres valeurs, formant ainsi un sous-système au sein même du système principal. Par exemple, si on analyse le système de valeurs de l'ONU, on pourra identifier la valeur mère de la démocratie, laquelle est constituée des valeurs de la liberté, du vote, de l'égalité, de la loi, de la rationalité, de l'autonomie, la liberté, le respect, etc. Ces valeurs peuvent être elles aussi organisées en système: le respect d'autrui sera placé au-dessus de la liberté personnelle.

Pour modéliser un système de valeurs, il semble nécessaire non seulement d'identifier les valeurs qui le constituent, mais aussi de définir si possible leur fonction, leur champ d'action, la manière dont elles sont présentées, ou encore la hiérarchie de tout le système.

Les valeurs auraient de très nombreuses fonctions sociétales: édification et maintien de l'identité d'un individu ou d'un groupe, intermédiaire entre la réalité et l'acteur, matière première des idéologies, capable de mobiliser les acteurs sociaux... Mais avant tout, les valeurs sont génératrices de normes.

4.1.2. Normes

Dès le moment où des valeurs commandent, prescrivent ou règlementent des pratiques humaines, elles peuvent être définies comme des normes¹⁶ (Rezsóhazy, 2006). Pour Eirick Prairat (2009), les valeurs sont évaluatives, décrivant ce qui est bien. Elles peuvent donc concerner de très nombreux objets, comme les comportements, le temps, la mort. En plus d'être évaluatives, les normes sont prescriptives, elles imposent ce qui doit être fait. Elles s'appliquent donc à des actions et des pratiques humaines, intentionnelles et possibles pour lesquelles on peut choisir une ou plusieurs alternatives (ibid).

Par son aspect évaluatif, la norme exprime une ou plusieurs valeurs, ou/et des intérêts sociaux: « Sans les normes, les intérêts et les valeurs restent sur le plan de l'aspiration, voire de l'imaginaire.» Prairat 2009 p.30). «Les valeurs fondent les normes, et les normes orientent les actes» (Rezsóhazy 2006, p.6)

La norme est donc le produit de la confrontation entre la valeur ou l'intérêt social et la réalité, et c'est la valeur qui lui donne son sens. Cependant, la norme peut être considérée indépendamment de la valeur, cela en fonction de la place qu'occupe la norme dans l'univers social. En effet, la norme peut, à terme, lors de changements sociaux par exemple, être «vidée» de sa valeur, mais continuer à fonctionner.

Norme et valeur sont donc intimement liées, mais restent indépendantes l'une de l'autre. La valeur donne le sens à la norme, laquelle donne une forme concrète à la valeur dans un groupe et institue cette dernière en pratique. Une même norme peut être légitimée par différentes valeurs, selon les évolutions du groupe. L'orthographe peut être la norme de plusieurs valeurs: une sélection stricte de l'élite, la compréhension mutuelle par l'écrit, ou le maintien du statut d'enseignant. La tradition d'une norme et sa pérennité peut même devenir le seul intérêt social qui lui donnera son sens.

«La norme vise à éliminer ou à modifier certaines conduites ou pratiques. La norme opère des tris, arrête des choix, affirme des comportements à suivre ou recommande des pratiques à mettre en œuvre; a contrario, elle interdit des attitudes ou des manières de faire. En bref, le respect d'une norme peut toujours être posé comme un objectif à atteindre. Les valeurs nous indiquent des idéaux et des préférences. Elles fonctionnent moins comme des objectifs que comme des orientations ou des horizons régulateurs. Si les normes visent à supprimer, à modifier ou à conforter certaines pratiques, les valeurs tendent, elles, à les apprécier, à les évaluer voir à les hiérarchiser.» (Prairat 2009, p.26-27)

Une norme exprime toujours une recommandation ou une prescription, elle est collective, régulière, contraignante, repérable et partagée par un groupe donné. Les normes génèrent des attitudes, orientent des comportements (Rezsóhazy, 2006), elles visent à éliminer, modifier ou promouvoir des pratiques et des conduites (Prairat, 2009) au sein d'un groupe, celui-ci sanctionnant alors le respect ou le non respect de la norme.

¹⁶ Normes et règles sont ici considérées comme synonymes.

Les normes règlent donc des «conflits» entre plusieurs manières de procéder, elle fait office d'arbitre, elle force la décision. Elles ont donc pour fonction de structurer, organiser, stabiliser et réguler la vie sociale (Rezsóhazy, 2006, Prairat, 2009). D'un point de vue individuel, elle libère chacun de l'obligation d'effectuer des choix en toute situation (Prairat 2009). Elle a donc un rôle sécurisant, éliminant une part d'incertitude et de hasard. Toute transgression de la norme peut alors être interprétée comme une nouvelle proposition de norme, et peut se heurter à une certaine peur de l'imprévisible ou du retour du chaos.

La norme est opératoire, dans le sens où elle répond toujours à un problème, une attente, une question imposée par la vie en société. Tout comme les valeurs, les normes peuvent elles aussi être de différentes natures: juridique, sociale, morale, technique ou encore procédurale...

Selon Alin, «chaque métier, chaque profession établit pour son exercice et sa pratique des règles des normes, des valeurs.» (2012 p.70) Les valeurs, les normes, leurs articulations en système constitueraient alors l'élément de base de la morale d'un groupe, notamment professionnel.

4.1.3 Morale et éthique

Au niveau étymologique, la morale et l'éthique semblent très proches (Ricœur in Prairat, 2006). L'un vient du grec et l'autre du latin. Les deux renvoient à l'idée de mœurs et d'une double connotation de ce qui est estimé bon et de ce qui s'impose comme obligatoire.

Eirick Prairat distingue alors quatre courants quant à la distinction entre morale et éthique. Le premier fait de la morale une obéissance à la norme kantienne du «ce qui doit être fait» alors que l'éthique serait la poursuite aristotélicienne de la vertu. La morale serait alors une norme prescriptive, cherchant à définir le bien et le mal. L'éthique serait une somme de conseils visant un objectif, celui de vivre une vie bonne. Le deuxième courant semble issu du premier, considérant que l'éthique questionne les valeurs d'une manière théorique, alors que la morale est plus pratique, constituant un ensemble de prescriptions permettant la vie en communauté. Un troisième courant décide de «réserver le terme éthique pour tout questionnement qui précède l'introduction de l'idée d'une loi morale, et de désigner par morale tout ce qui, dans l'ordre du bien et du mal, se rapporte à des lois, des normes, des impératifs» (Ricœur in Prairat, 2009 pp.14-15, Gohier in Justras et Gohier, 2009). Le quatrième courant considère qu'éthique et morale se valent comme synonyme, décrivant «des règles de conduites qu'il est bon de tenir aussi bien dans la vie personnelles que sociales» (Prairat, 2009 p.10). L'éthique professionnelle se référerait donc à la même chose que la morale professionnelle, soit à «l'ensemble des règles, principes et valeurs que l'on est tenu de respecter dans un champ d'activités professionnel donné» (ibid).

N'étant pas philosophe, j'espère ne pas froisser ces derniers en n'approfondissant pas plus le sujet, tout en étant convaincu que si je le faisais, je serais à même de discuter et de définir bien plus précisément ces deux concepts. Je décide cependant de ne pas m'aventurer plus en avant dans ce champ-là, et décide, à l'instar d'Eirick Prairat, de ne pas faire de différence entre éthique et morale dans cette recherche. J'emploierais le concept de morale, qui définira un ensemble de norme et de valeurs fonctionnant en système hiérarchisé, visant à définir quel est le devoir de celui qui veut faire le bien.

4.1.4 Déontologie

Étymologiquement, déontologie veut dire théorie du devoir. Un philosophe pourrait alors la rapprocher avec les travaux de Kant. Cependant, il semble que la déontologie n'ait en réalité pas vocation à discuter la nature du devoir, ou pourquoi un devoir est un devoir, ou encore quelle est la nécessité du devoir. La déontologie se veut beaucoup plus pratique. Elle vise à «*inventorier très concrètement les obligations qui incombent à un professionnel dans l'exercice de sa tâche*» (Prairat, 2009, p.18). Elle se veut être une «*régulation de l'agir*» (Jutras in Justraset Gohier, 2009). La déontologie correspond donc à un socle commun de normes, de recommandation et de procédure qui s'applique à la réflexivité d'une profession donnée. La déontologie prescrit, conseille, recommande, interdit (Prairat, 2010), elle comprend des aspects de recommandation morale et des normes de nature prudentielle, mais elle ne s'applique que dans le cadre d'une action amenant une réflexion morale.

La déontologie n'est donc pas un règlement spécifiant les comportements, les pratiques, les habitudes à adopter. Elle propose au professionnel des orientations, des pistes de réflexion, des procédures de pensée permettant de juger les actions, les pratiques, les habitudes les comportements et les règlements du champ professionnel. Elle permet donc de s'affranchir de l'obligation de suivre des normes pratiques par la réflexion morale quant à ces normes pratiques. La déontologie décrit les valeurs d'une profession, donnant naissance à des normes morales qui orientent les pratiques, lesquelles peuvent dès lors être multiples et différentes pour chaque situation, choisie librement par le professionnel en situation. La déontologie laisse donc une marge de manœuvre importante au professionnel, favorisant son autonomie plutôt que son assujettissement à des règlements prescrits, cela lui assignant une bien plus grande responsabilité.

Pour exemple, dans l'enseignement, une déontologie prescrirait des normes issues de valeurs humanistes quant à la manière de concevoir l'enfant, l'éducation, le rôle de l'enseignant, et laissera le soin à l'enseignant de choisir la meilleure pédagogie pour sa classe, en fonction des normes morales. L'enseignant est alors responsable de la réussite de sa pédagogie et de la pertinence de son utilisation dans sa situation. Un règlement ou des normes pratiques établiraient à l'avance quelle est la pédagogie à utiliser obligatoirement, et ne laisseront pas le loisir à l'enseignant de choisir ni de réfléchir au caractère moral de sa pratique. L'enseignant ne serait alors un simple exécutant. On voit dès lors mieux le lien entre déontologie et professionnalisation.

La déontologie est directement issue du milieu professionnel pour laquelle elle est construite, elle répond donc à une volonté d'autonomie, d'autorégulation, d'autogouvernance de la profession (Prairat, 2009)¹⁷. Elle veut établir l'identité professionnelle sur des valeurs et des réflexions morales communes plutôt que sur des normes pratiques communes. Il est donc nécessaire qu'elle soit reconnue par l'ensemble du milieu professionnel ainsi que par ses partenaires et le reste du monde social.

¹⁷ Il est à noter que certaines professions sont fortement dépendantes de l'état, et que celui-ci participe parfois à l'élaboration de déontologie.

Une déontologie comporte une dimension répressive lorsqu'elle est utilisée comme référence pour sanctionner des pratiques qui pourraient être jugées répréhensibles selon ses normes morales. Ces sanctions sont en général de nature morale plutôt que juridique: blâme, exclusion temporaire voire révocation. Cependant, ces sanctions, tout comme la déontologie dans son ensemble, s'appliquent uniquement à l'intérieur de champ professionnel, et pas de manière mécanique (Prairat, 2010). Mais il peut arriver que parfois, lorsque le champ professionnel jouit d'un fort prestige social, la déontologie outrepassse le champ professionnel.

L'établissement d'une déontologie est une institutionnalisation complexe et peut provoquer de nombreuses luttes, puisqu'elle définit les frontières d'une profession, et prétend à l'autonomie de ses membres. Entre les revendications de ceux qui se voient exclus de la profession par les normes déontologiques, la volonté de ceux qui n'ont pas forcément intérêt à ce que la profession s'autonomise, et les éventuelles divergences quant à la nature de la profession et à l'identité du praticien, il n'est guère facile d'arriver à l'établissement d'une déontologie qui puisse être connue et reconnue comme légitime à un champ professionnel. Bien souvent, de nombreux acteurs participent à son élaboration: pour l'enseignement, on peut citer les enseignants bien sûr, mais aussi les instances étatiques, les syndicats, les associations de parents d'élèves voire même des professionnels travaillant en symbiose, psychologues, médecins, assistant social.

Une déontologie s'apparente donc à un discours chargé de valeurs, lesquelles sont à la base de normes qui structurent un champ professionnel, lui donnant sa légitimité et son identité. Une déontologie peut-être plus ou moins explicitée comme telle. En dehors des codes de déontologie titrés comme tels (et qui n'en sont pas toujours si l'on se réfère à la conceptualisation qu'emprunte ce travail), on peut trouver trace de norme déontologique dans de nombreux autres documents: décret politique, règlement intérieur d'entreprise ou d'association, principe de droit, arrêté, acte privé (Morey-Bailly in Prairat, 2009), protocole, procédure, canon, règles (Prairat, 2010). Prairat avance que l'hétérogénéité de l'aspect formel de la déontologie permet à cette dernière de s'ajuster à toutes situations. En effet, la compétence déontologique *«ne se définit pas comme une aptitude à appliquer, mais comme une capacité à configurer des situations en s'adossant à un cadre et en mobilisant une mémoire des expériences»*. (Prairat, 2010)

Sera considéré comme déontologique toute valeur ou norme qui influence ou suscite une réflexion morale sur des pratiques professionnelles, demandant au praticien d'impliquer en toute autonomie sa responsabilité de professionnel. Cette norme ou cette valeur se vaudra être considérée comme commune à l'ensemble d'un champ professionnel. A contrario, toute norme ou valeur ne sera pas définie comme déontologique si elle restreint la pratique du professionnel sans réflexion préalable de celui-ci, si elle n'implique pas sa responsabilité, ou qu'elle n'est applicable que dans un domaine particulier du champ professionnel.

Eirick Prairat (2009) avance qu'une déontologie a trois fonctions principales. La première est d'*«organiser un groupe de professionnels en lui donnant des points de repère pour décider, s'orienter et agir dans des contextes de travail brouillés et difficiles. Une déontologie est là pour éclairer des praticiens dans l'exercice de la décision. Loin d'être un carcan qui les enferme, elle est au contraire un guide pour assumer une responsabilité en acte, pour trouver des réponses à ce qui*

ne va plus de soi ou à ce qui n'est jamais vraiment allé de soi» (ibid, p.19). La deuxième fonction est de définir une identité professionnelle «*en clarifiant la spécificité d'un champ et la finalité des missions assignables* » (ibid, p.20). La troisième est de moraliser les pratiques professionnelles, soit de définir les critères de jugement permettant de décider si une pratique professionnelle est bonne ou mauvaise.

L'auteur trouve à la déontologie professionnelle d'autres fonctions. L'une d'elles se rapporte à la situation d'un groupe professionnel dont les individus disposent d'habitus hétérogène, limitant la création d'une identité commune: la déontologie servirait à élaborer la base d'un «habitus professionnel commun», permettant l'édification de cette identité commune. Une autre fonction se rapporte à un univers professionnel complexe, où de nombreux spécialistes issus de différents milieux œuvrent ensemble, mais n'ont pas tous une même fonction: la déontologie servirait alors à délimiter clairement les prérogatives de chacun, et fonde ainsi la légitimité des uns et des autres.

Eirick Prairat (2009) avance également que dans le cas où une société utilise le droit de manière étendue, lequel condamne la faute, une déontologie permet de différencier clairement la faute de l'échec. La faute serait due au non respect du droit et/ou de la déontologie, alors que l'échec apparaîtrait lorsque la déontologie est respectée, mais que les résultats ne sont pas ceux attendus. Dans ce cas, il est possible d'attribuer la «faute» à des circonstances malheureuses plutôt qu'au professionnel. En ce sens, une déontologie se situe entre l'obligation morale personnelle et la contrainte juridique.

Le respect d'une déontologie permet également de pallier à ce qu'Eirick Prairat (2009) appelle un «déficit de légitimité du statut». Aujourd'hui, avoir un diplôme ne suffit plus pour que le monde social soit convaincu des compétences et de la légitimité du diplômé. La déontologie et son respect permettent de consolider le lien entre statut et compétence.

La déontologie semble donc avoir de nombreuses fonctions importantes pour une profession. Cependant, certains auteurs jugent que l'établissement d'une déontologie serait inadapté dans le contexte scolaire, cela pour plusieurs raisons: l'impossibilité d'enfermer la relation pédagogique dans une série de normes parce qu'il serait beaucoup trop complexe, le caractère beaucoup trop uniformisant et réducteur de la déontologie dans un contexte où l'on a besoin d'hétérogénéité des pratiques, la présence d'un nombre beaucoup trop élevé de règlements dans le contexte scolaire, rendant la déontologie superflue, ou l'utilisation abusive de la déontologie pour contrôler et évaluer les pratiques professionnelles.

Ce chapitre sur la déontologie ouvre de nouvelles perspectives intéressantes pour ma recherche. D'une part, si je m'intéresse aux normes et aux valeurs d'une formation, laquelle cherche à devenir professionnalisante, il est certain que je trouverai une partie de mes réponses dans la déontologie, qui explicitera un certain nombre de normes et de valeurs. L'aspect déontologique doit donc faire partie intégrante de ma recherche. D'autre part, la déontologie spécifie les valeurs d'un groupe professionnel, en mettant comme valeur structurante la responsabilité, l'autonomie ou encore la réflexion. En outre, elle demande une organisation spécifique du système de valeurs, modifiant ainsi, la nature de la fonction de celui-ci. Il serait dès lors intéressant de chercher à savoir si le

système de valeurs et de normes qui est censé être inculqué en formation initiale dispose de valeurs et de structure s'apparentant à une déontologie ou non.

4.2 Les supports de normes et de valeurs

Comme cela a été théorisé précédemment, les instituts de formation des enseignants ont pour fonction d'influencer le développement d'un habitus professionnel, lequel comprend un système de normes et de valeurs, voire d'une déontologie. L'un des buts de ma recherche est d'identifier ce système. Selon Rudolf Rezsöházy (2006), «*les valeurs ne tombent pas sous le sens, comme les couleurs ou les formes des objets. Elles ont une assise qui les portes, qui les signifie. Ensuite, il faut les inférer*» (ibid, p.39). L'auteur propose alors de nommer «support de valeur» l'élément concret qui incarne et rend perceptible la valeur. Dans le cas de cette recherche, on peut identifier différents supports de valeurs et de normes¹⁸ qui, suite à une analyse, permettront d'identifier le système de normes et de valeurs qui devrait être transmis lors de la formation initiale. Suite à mes lectures, j'en ai identifié cinq.

- Pour Suzanne Mollo (1969), «*Les modèles pédagogiques expriment les systèmes de valeurs d'un individu, d'un groupe ou d'une société*» (p.14). Ainsi, en analysant le modèle pédagogique d'une HEP, soit son organisation, son fonctionnement, le déroulement des relations pédagogique, les choix pédagogiques et didactiques, il est possible d'accéder à certaines de ses valeurs. Plus loin, cette auteure va proposer d'accéder au système de valeurs de l'école en analysant les moyens d'enseignements, lesquels véhiculent une certaine représentation de la société. Or «*la représentation de la société à l'école n'est donc pas le fait du "hasard", mais s'organise en fonction des conceptions de l'homme et de son éducation. Les choix que l'école opère dans la réalité sociale et les orientations qu'elle donne à ce qu'elle en retient fournissent autant d'indices révélateurs de ses propres systèmes de valeurs.*» (ibid, p.69)

- Liés au modèle pédagogique, Marie Duru-Bella et Agnès Van Zanten avancent que le curriculum réel «*véhicule implicitement des valeurs morales*» (Duru-bella et al, 2012, p.137). Le plan d'étude, son contenu, ainsi que les objectifs d'apprentissages peuvent donc également être décodés en termes de valeur, cela jusqu'à la manière dont est appréhendé et agencé le savoir: selon qu'il est abordé de manière globale ou cloisonnée, il correspondra à une vision du monde et à un système de valeurs différent (Bernstein, 1975). De manière plus générale, «*pour la sociologie de la connaissance, nous ne connaissons pas le monde tel qu'il est, mais tel que nous l'appréhendons à travers un cadre conceptuel relevant d'une construction sociale (Berger et Luckman, 1966). Ceci vaut pour la science, comme pour les contenus de formation.*» (Duru bella et al, 2012, p.136). Cette construction du savoir traduira elle aussi un système de valeurs et de normes.

¹⁸ il est probable que cette diversité puisse amener des valeurs à entrer en opposition, surtout si l'on considère que le modèle de formation actuel n'est pas encore stabilisé.

- Marie Duru-Bella et Agnès Van Zanten (2012) propose quant à elle de s'intéresser aux différentes politiques publiques touchant l'institution scolaire, ainsi que leurs justifications morales: *«L'étude des politiques publiques ne peut se contenter de retracer les changements institutionnels en ignorant les justifications morales et intellectuelles indispensables à l'action réformatrice dans les régimes démocratiques. Ces justifications sont d'ailleurs plus importantes dans le champ de l'éducation que dans d'autres champs de l'action publique, car les choix s'y font le plus souvent au nom de grandes valeurs universalistes et s'accompagnent d'intenses débats intellectuels, dont les médias, se font l'écho»*. (ibid, p.14). Ainsi donc, en analysant les discours se rapportant à au HEP, notamment quant aux actuelles réformes, et dans ce prolongement les textes de loi, les chartes et les règlements des HEP, il sera possible d'accéder à une partie du système de valeurs que véhicule ces institutions (Weiss, Monnier et Pellanda Dieci in Wentzel et Pagnossin, 2012). Ces différents textes et discours conditionnent également en partie le modèle pédagogique présent au sein des HEP.

- Une bonne partie du modèle pédagogique est dépendant des formateurs qui l'utilisent. Pour Marie Duru-Bella et Agnès Van Zanten (2012), les pratiques des enseignants en disent long sur la façon dont l'enseignant appréhende l'enfant. Or, la vision de l'homme et de l'enfant qu'adoptera l'enseignant obéit elle aussi à un référentiel de valeurs. En s'intéressant aux formateurs, à leur pratique ainsi qu'à leur vision de l'homme et de l'enfant, il est possible d'en déduire un système de valeurs et des normes.

- La manière dont l'ensemble du système de transmission ou d'inculcation fonctionne dénote la présence d'un sous système de valeurs, qui peut être structuré de manière à s'apparenter à ce que l'on nommerait une déontologie, ou s'en éloigner, en étant structuré de manière très prescriptive.

J'aimerais maintenant revenir plus précisément sur ces différentes sources de valeurs pour les développer et les spécifier. Dans les lignes qui vont suivre, je m'intéresserais donc au curriculum, aux pratiques des formateurs et aux discours institutionnels. Suite à cela, je tenterais de définir les moyens utilisés pour promouvoir ces valeurs et ces normes.

4.2.1 Le Curriculum

«Les curricula sont des documents qui structurent conceptuellement ce que l'école doit enseigner, à qui s'adresse cet enseignement et comment l'enseigner» (Kliebard 1992 in Giglio et Boéchat-Heer 2012). Le curriculum répond donc à l'intention de provoquer des apprentissages précis dans un cadre défini.

Pour Giglio et Boéchat-Heer (2012), différents pays occidentaux, dont la Suisse, réforment actuellement leur curriculum, non seulement ceux destinés aux élèves, basés sur l'approche par compétence et par résultat, mais aussi ceux destinés aux instituts de formation des enseignants, basés quant à eux sur la professionnalisation du métier (Wentzel et Mellouki, 2012).

Marie Duru Bella et Agnès Van Zanten (2012) pensent que les choix effectués lors de l'élaboration des curricula ne doivent rien au hasard, ils sont orientés par l'idée que l'on a du futur rôle de

l'individu, et cela d'autant plus lorsque l'on parle d'un curriculum de formation professionnelle. Le choix des matières, la manière dont l'élève est appréhendé ainsi que la pédagogie choisie comporte tous trois de forte orientation axiologique.

Philippe Perrenoud (1993) propose d'approfondir l'analyse en distinguant trois parties dans le curriculum, soit le curriculum prescrit ou formel, le curriculum réel et le curriculum caché.

Le curriculum prescrit/formel

Pour Perrenoud, (1993) *«le curriculum formel est un monde de textes et de représentations: les lois qui assignent les buts à l'instruction publique, les programmes à mettre en œuvre dans les divers degrés ou cycles d'études des diverses filières, les méthodes recommandées ou imposées, les moyens d'enseignement plus ou moins officiels et toutes les grilles, circulaires et autres documents de travail qui prétendent assister ou régir l'action pédagogique (...). Le curriculum est prescrit parce qu'il a le statut d'une norme, d'un "devoir être", d'une injonction faite aux acteurs, principalement aux maîtres, mais indirectement à tous ceux dont dépend le respect du programme, notamment aux élèves. Il est formel au sens de sociologie des organisations, qui rapporte la réalité des pratiques aux structures formelles d'une entreprise ou d'une administration: son organigramme, ses règles de fonctionnement, les lignes hiérarchiques et fonctionnelles tracées sur le papier, les principes qui régissent la division des tâches, les compétences statutaires des uns et des autres, les procédures de consultation, de décision, de transmission de l'information, etc.»*

Le curriculum prescrit est donc la programmation de ce qui devrait être fait, cela dans un modèle idéal, comprenant un apprenant, une classe et un enseignant idéalisé. Souvent, ces curricula sont l'affaire d'expert, qui réfléchisse à sa construction selon une volonté de «, d'efficacité, de rationalité. Il s'agit aussi de garder un certain contrôle et une maîtrise sur ce qui sera fait à l'école. Le curriculum prescrit correspond donc à l'intention d'instruire de l'école, il fait référence à des valeurs, mais prend plutôt la forme de normes.

Les référentiels de compétences

Aujourd'hui, le curriculum formel des HEP ne se contente plus de prescrire des savoirs à enseigner, il est de plus en plus mis en relation avec un référentiel de compétences (Agulhon in Bourdoncle et Demailly, 1998). Un référentiel de compétence correspond à une liste de compétences et de capacités établie et reconnue comme nécessaire pour un emploi donnée. Il est construite à partir d'un référentiel de l'emploi qui décrit et identifie les fonctions et les tâches que devront remplir les formés lors de leur entrée dans le métier (ibid). Il peut donc être utilisé comme le dénominateur commun aux multiples pratiques présentes au sein de la même profession. Il peut correspondre à l'expertise que l'on souhaite que l'étudiant maîtrise à la fin d'une formation, tout comme à la professionnalisation souhaitée.

Le lien emploi-référentiel-formation permet à cette dernière de se calquer sur le futur emploi, et de préparer ainsi les formés au plus près des besoins du monde professionnel. Cette instrumentalisation du savoir et cette finalisation de la formation sont critiquées parce qu'elle enfermerait un métier de manière trop étroite, et ne s'inscrirait pas dans une dynamique

professionnalisante, puisqu'elles réduiraient l'autonomie et refréneraient l'amélioration du métier par son cadre trop rigide, trop figé, trop spécialisé (ibid). D'autres auteurs au contraire (Legendre et David, in Desjardins et al, 2012) avancent que s'il est bien construit, un référentiel de compétence permet une meilleure cohérence de la formation, et améliore considérablement cette dernière. Ces auteurs distinguent en effet deux grandes familles de référentiel, le premier étant très prescriptif et positiviste, centrer sur la conformité aux normes préétablie, et donc contrecarrant effectivement une professionnalisation, alors que la deuxième famille de référentiel, d'orientation plutôt cognitiviste ou socioconstructiviste, favorise la professionnalisation en incluant des compétences de réflexivité et d'autonomie. Les auteurs n'oublient cependant pas de rappeler que le choix du référentiel dénote des prises de position idéologique, notamment le deuxième, qui amène une vision idéale de la profession.

Ces auteurs remarquent également qu'il y a plusieurs manières d'utiliser les référentiels, par exemple comme mode de régulation et de contrôle, ou comme base de l'identité d'une profession. Dans l'un ou l'autre des cas, le référentiel est vu comme plus ou moins rigide, les innovations et les changements sont plus ou moins aisés. Il est parfois même plus utilisé comme moyen d'évaluation que comme moyen de guidage des apprentissages (Étienne in Desjardins, 2012). Ainsi, la manière dont le référentiel a été construit, l'identité et la finalité des constructeurs, ainsi que la manière dont il est utilisé et par qui tout cela influence les valeurs qu'il véhicule.

Cependant, il faudra garder à l'esprit que ce type de document est parfois incompris et mal utilisé, parce soit que trop vague et générique (ibid), ou soit trop prescriptif et précis pour correspondre à la réalité (Paquay et al, 2014). Les référentiels sont de nature arbitraire et réductrice, puisqu'ils résultent d'une construction synthétique et consensuelle, et peuvent paraître trop simplistes, normatifs, cumulatifs, morcelés, ou instrumentaux (Altet et Guibert, in Paquay et al, 2014). Chaque formateur va donc d'utiliser une certaine marge de manœuvre dans son utilisation (Legendre et David, in Desjardins et al, 2012). Le référentiel ne sera donc pas à prendre comme une réalité, il sera toujours quelque peu transformé par l'interaction sociale.

Le curriculum réel

Dans la réalité, ce curriculum prescrit aura une incidence bien différente à celle imaginée ou idéalisée. Premièrement, le curriculum sera interprété par l'enseignant, lequel n'aura pas la même attitude ni les mêmes pratiques pour chacun de ses contenus. Il arrivera même qu'un enseignant se montre incompetent pour l'un ou l'autre contenu, alors qu'il dépassera largement les exigences prescrites pour un autre aspect. *«Les fluctuations et variations des contenus réels de l'enseignement sont liées à la part d'autonomie et de subjectivité des enseignants dans l'interprétation des textes et à la diversité des conditions de travail»* (ibid). Perez-Roux (in Desjardin et al, 2012) remarque une forte cohérence du curriculum, mais celle-ci dépend des formateurs qui ont pour charge de le mettre en place. Dans le curriculum, ils sont idéalisés, ayant chacun une place et un rôle précis et complémentaire, cela ne correspondant jamais à la réalité.

Ensuite, il y a les singularités des élèves et des classes: «À supposer qu'il n'y ait aucune distance entre le curriculum réel et les contenus effectifs de la formation (ce qui serait extraordinaire), cela n'assure pas que les formés auront construit dans leur tête ce que le plan de formation prétend atteindre: dans une université comme ailleurs, les apprenants ne sont pas toujours décidés à apprendre; ils ont, plus qu'ailleurs, des stratégies d'orientation, de choix d'options, de lecture, de travail, de bachotage susceptibles de pervertir les meilleurs plans de formation». (Perrenoud 1993). Ajoutons à ces stratégies les spécificités de chacun, les difficultés rencontrées, les imprévus de la vie, et le curriculum prescrit se transforme, en passant au travers de son esprit, en un curriculum réel, désignant ce qui a réellement été vécu par l'apprenant, soit son expérience spécifique, qui amène ce dernier à se transformer, de plein gré ou de force. Le curriculum réel peut être défini comme une «*succession cohérente d'expériences formatrices*» (ibid).

Cette définition est très large, elle peut englober l'entier des expériences du sujet durant sa vie. Cependant, «La scolarisation massive se caractérise par une volonté inédite dans l'histoire, celle de *maîtriser les processus de socialisation à l'échelle sociétale et dans le cadre d'une organisation bureaucratique*» (ibid). L'école cherche donc à influencer directement le curriculum réel de l'individu, cela au travers d'un curriculum prescrit. Mais en réalité, elle va également influencer sur le curriculum réel de manière inconsciente, ou encore de manière consciente, mais non explicite.

Le curriculum caché

Le curriculum caché est constitué des expériences formatrices qui se déroulent dans le cadre scolaire, mais qui produisent des apprentissages non conscients ou partiellement conscients de la part du sujet et parfois même des formateurs. Il désigne donc un ensemble d'apprentissages qui ne sont pas formellement répertoriés, qui restent flous, qui ne sont pas maîtrisés voire maîtrisables, qui ne sont pas l'objet d'une réflexion pensée, qui ne sont pas forcément voulus ni favorisés, ainsi que « tout ce que la formation déclenche à l'insu du formateur, au-delà du temps, de l'espace, du contrat qu'il maîtrise. » (ibid). Perrenoud (1993) avance que «*la nature même du rapport pédagogique conduit à cacher aux apprenants une partie de ce vers quoi on les mène: parce qu'ils ne sont pas capables ou n'ont pas envie de savoir, parce qu'ils s'opposeraient à un projet plus explicite, parce que les routines scolaires permettent d'enseigner sans que les apprenants posent la question du sens, des finalités du travail scolaire. Pour une part, il y a une censure active, pour une part une méconnaissance que personne n'a sciemment organisée, mais qui facilite les choses.*» L'auteur avance qu'il est certainement choquant pour certains défenseurs d'une éthique professionnelle que l'on cache la vérité aux apprenants, mais il rétorque que «*l'observateur sociologue doit simplement reconnaître que cette éthique n'est qu'un point de vue parmi d'autres et que ceux qui la défendent travaillent, comme les autres acteurs, à fabriquer des représentations de la réalité qui, d'une manière ou d'une autre, les arrangent...*» (ibid).

4.2.2 Les discours institutionnels

Déjà cités à plusieurs reprises, les discours institutionnels sont supposés foisonner de référentiels de valeurs. Sont considérés comme discours institutionnel tous les textes structurant l'institution scolaire, faisant référence en son sein, légitimant ses différents aspects. Ces textes sont l'explicitation formelle des nombreuses intentions d'éduquer, de former, d'enseigner, donc de

provoquer des apprentissages, et de toute la mise en contexte et la régulation qui va avec. Ils sont le résultat de discussion et de compromis établi par les différents pouvoirs légitimes de l'école, groupe politique, commission pédagogique, groupe de pression (parents d'élève, enseignants), syndicat...

François Dubet (2000) se réjouit que par chance, en Suisse, les HEP suisses sont au beau milieu de réforme, et que l'on assiste dès lors à la prolifération de discours, puisque ceux-ci doivent légitimer les réformes. Or, les réformes poursuivent toutes des motivations d'ordre politique, idéologique ou/et moral (Dubet in Van Zanten, 2000). Ainsi, en analysant ces discours, autant pour ce qu'ils disent d'explicite que pour ce qu'ils camouflent, on pourra élaborer un système de valeurs et de norme, qui pourra être celui que l'on veut transmettre intentionnellement.

Les discours institutionnels comprennent donc des textes de différentes natures comme des textes légaux (constitution, lois sur l'enseignement, ordonnances, et éventuellement les textes généraux comme la Déclaration des droits de l'homme et de l'enfant dans le cas où ceux-ci sont explicitement cités comme référence), des textes institutionnels (déclaration politique, texte de la CIIP et de la CDIP), des curricula officiels (référentiel de compétence, curricula des HEP et de l'école obligatoire, support de cours, règlement interne des HEP), ou encore les codes de déontologie¹⁹.

Cependant, ces discours ne constituent pas la seule source de ce système de valeurs, mais seulement les références explicites. D'autres influences entrent en jeu, notamment tout ce qui n'est pas explicite et formel, et qui prend sa source au sein de l'institution, des pratiques, des pédagogies ou encore des attitudes.

4.2.3 Les Formateurs et leurs pratiques

L'effet maître a été identifié depuis longtemps comme déterminant pour la réussite scolaire des élèves (Duru Bella et Van Zanten, 2012). Notamment, les enseignants sont détenteurs de l'effet d'attente, qui est porteur de stéréotypes et de valeur (ibid). Il est donc probable que dans les HEP aussi, les formateurs aient une incidence certaine sur le système de valeurs et de normes que pourraient acquérir les étudiants (Favre, Hasni et Reynaud, 2008).

¹⁹ J'ai choisi de considérer comme référence le code de déontologie élaboré par le syndicat des enseignants romand¹⁹ (SER), lequel repose sur la Convention internationale relative aux droits de l'enfant, la Recommandation O.I.T. - UNESCO concernant la condition du personnel enseignant, et le code éthique de l'Internationale de l'Éducation (IE)¹⁹. Ce choix reste discutable : il aurait été plus méthodique de rechercher dans de nombreux documents les références déontologiques, de les confronter et de les comparer, et cela pourquoi pas en utilisant aussi des documents provenant d'autres pays. Cependant, actuellement, cela n'est guère envisageable. Meirieu (in Unesco, 1999) remarque que dans plusieurs pays, la rédaction de code de déontologie a été lancée, mais ce travail n'est pas encore très avancé : aucune analyse systématique n'a été menée ni aucune analyse comparative avec des textes de base comme la déclaration des droits de l'homme et convention des droits de l'enfant, et aucune réflexion internationale n'a été proposée. La déontologie reste un objet nouveau, et très peu de recherche axée sur le terrain a été menée (Jutras et Gohier, 2009). Ainsi, le choix de prendre le code de déontologie du SER semble se défendre, cela d'autant plus qu'il est reconnu par les HEP, lesquelles le distribuent à leur étudiant et en discute.

Dans le chapitre précédent, j'ai déjà expliqué que les formateurs interprétaient le curriculum, et cela constitue un premier élément qui fait du formateur un porteur de valeurs. Selon la manière dont il considérera tel objectif, telle compétence ou tel savoir, il influencera la manière dont l'étudiant appréhendera ces éléments.

Perrenoud (in Bourdoncle et Demailly, 1998, p187) considère que les formateurs, de par leur pratique, donnent une image de l'enseignement à leur étudiant, une manière d'incarner les compétences et les valeurs de la profession. L'importance de cette influence sur les valeurs ne doit pas être négligée. Il ne faut pas non plus oublier que le formateur d'enseignant ne peut pas maîtriser totalement la manière dont il transmet cette image, puisque ce transfert d'effectue en permanence. Pour Perrenoud, le «faites comme je dis, pas comme je fais» est très inefficace pour former un praticien. *«Qu'il le veuille ou non, qu'il le sache ou pas, un enseignant influence la formation du goût, des valeurs des attitudes, du rapport au savoir de ses élèves, bien au-delà des programmes»* (ibid, p.190), cela de plusieurs manières: au travers du curriculum caché qu'il met en place, soit le fonctionnement de la classe et du rapport pédagogique, ou encore au travers de l'explicitation ou non des valeurs et des attitudes qu'il privilégie. En formation d'enseignant, *«la pratique qui y prépare est largement "isomorphe" à la pratique à laquelle on se prépare, si bien que le curriculum caché et l'imitation ont une importance particulière dans la formation»* (Perrenoud in Bourdoncle et Demailly, 1998 p.177). Cela est tout à fait particulier à ce champ-là, et transforme la manière dont le formateur enseigne en enseignement en soi. Ainsi, l'enseignement du formateur comprend tout autant ce qu'il dit que ce comment il le dit. L'influence est donc double, et l'on doit s'attendre à trouver des valeurs autant dans le discours que dans la présentation de celui-ci.

Les décideurs de la HEP-BEJUNE semblent conscients de cet élément. Dans la charte fondatrice de la HEP-BEJUNE, il est stipulé que *«les activités des futures enseignantes devront se dérouler selon des procédures et des conditions semblables à celles que l'on espère les voir utiliser pour enseigner leurs propres élèves»* (p.3) Ainsi, en observant comment les futurs enseignants sont enseignés, il semble possible d'accéder à un système de valeurs dont on espère qu'ils s'imprégneront.

Cependant, il semble difficile de mesurer à quel point et comment les formateurs influent sur l'élaboration du système de valeurs ou de la déontologie des formés, cela pour de nombreuses raisons.

L'une d'elles est le manque d'unité des formateurs, chacun influençant le système de valeurs de façon individuelle. Olivier Maradan remarque qu'en Suisse, les formateurs d'enseignant n'ont pas encore une identité commune, leur recrutement étant plutôt informel, reposant sur plusieurs conditions, pas toutes nécessaires: il faut être titulaire d'un diplôme d'enseignant, avoir été praticien et donc avoir une certaine expérience laquelle n'est pas quantifiée ni qualifiée, et avoir un titre universitaire, voire une spécialisation utile dans le cadre du mandat au sein de la HEP, quoi qu'il en soit, *«on devient formateur d'enseignant un peu par hasard, un peu par passion, souvent par le jeu des nécessités ou des opportunités. On emprunte le parcours de l'agrégation ou celui de la pratique, voire de plus en plus souvent celui des sciences de l'éducation; on fait ses preuves dans l'action pédagogique, parfois dans l'administration scolaire;»* (Maradan in Altet et al, 2002).

Cet auteur catégorise les formateurs d'enseignant en trois groupes, les professeurs de HEP, qui donne l'essentiel des cours au sein de l'institution de formation, les praticiens partenaire, qui encadre les étudiants durant les stages pratiques en classe, et finalement les formateurs extérieurs, issus de nombreux milieux, experts, médecins, politiques, éducateurs, conférenciers, souvent invités pour des présentations ponctuelles. Si l'on tente une typologie des savoirs que devraient couvrir les formateurs d'enseignant, on pourrait citer les savoirs en sciences humaines, les savoirs en gestion de groupe, les savoirs sur la relation d'aide, les techniques d'entretien ou encore les savoirs issues de la recherche sur le processus enseignement-apprentissage. Les formateurs d'enseignants sont donc une population fortement hétérogène et différenciée.

À cela s'ajoute le fait que la formation des enseignants primaire et secondaire n'est pas exactement la même notamment au niveau du secondaire. Marie Duru-Bella et Agnès Van-Zanten remarque également, en France, une grande différence entre les enseignants du primaire ou du secondaire (2012), alors qu'ils sont formés par la même institution. On peut imaginer que ce sera également le cas en Suisse.

Perrenoud (in Bourdoncle, 1998) relève que la question de l'adhésion du formateur à l'ordre social établi est très souvent occultée, notamment par les textes de loi. Même si certaines valeurs, normes, ou déontologies sont imposées par l'institution, il n'est pas certain que les formateurs soient acquis à celles-ci ni qu'ils partagent le même système de valeurs. Cela d'autant plus que le formateur doit parfois faire face à certaine injonction contradictoire, comme la nécessité de «*former un individu autonome, mais néanmoins assez conformiste pour devenir un bon citoyen, un bon travailleur, un bon consommateur*» (ibid, p.190). L'auteur pose alors la question de savoir si l'enseignant n'est qu'un agent de l'appareil d'état, ou s'il est un contre pouvoir, voir un résistant lorsque l'état s'éloigne des idéaux démocratiques. «*On voit bien que sur ces questions, la transposition didactique ne peut-être que paralysée par une incertitude fondamentale sur les finalités "philosophiques" de l'éducation scolaire, voire de la formation des adultes lorsqu'elle participe du fonctionnement des organisations. Tardif (1993 b) rappelle que chaque enseignant à son niveau, décide en partie de la politique de l'éducation.*» (ibid).

En bref, les formateurs d'enseignants ne semblent pas avoir de réel dénominateur commun, leur profession étant elle-même dans une phase de profonde mutation et de recherche de standards et d'identité. Dans une étude menée par les HEP quant à la satisfaction des différents acteurs concernés par la formation primaire, Sylvain Jaccard (2013) souligne effectivement que les étudiants relèvent qu'il y a de très nombreuses variations selon les formateurs, tant au niveau de la qualité de l'enseignement que des compétences et des relations. Dans un premier temps donc, il pourrait sembler non pertinent de rechercher un système de valeurs ou une déontologie que les formateurs d'enseignants aimeraient transmettre de manière commune à leurs étudiants, leur diversité et leur origine étant bien trop grandes.

On pourrait cependant tenter d'identifier les valeurs que les formateurs incarnent et essayent de transmettre, et l'on trouverait certainement de forte différence d'un formateur à l'autre, et donc également d'une institution à l'autre. Mais il se pourrait aussi que certains formateurs se rejoignent

et que l'on puisse identifier des dénominateurs communs dans les valeurs des formateurs, ce qui pourrait indiquer l'émergence d'une déontologie commune à la profession.

En effet, il se peut que l'on se trouve actuellement au cœur du processus qui verra l'émergence de cette déontologie commune, puisque celle-ci est l'une des conditions à la professionnalisation autant des formateurs d'enseignants que des enseignants eux-mêmes. Beaucoup d'auteurs considèrent qu'*«il ne peut y avoir de professionnalisation de la formation des enseignants sans professionnalisation de la fonction de formateur d'enseignants»* (Altet in Desjardin et al, 2012, p.161). Cette auteure (in Altet, Paquay et Perrenoud, 2002 ; 2012) semble penser que la professionnalisation des formateurs d'enseignant n'est pas encore acquise, puisqu'il y a absence d'une identité et d'une posture communes aux formateurs, et que les formateurs ne sont pas encore réellement formés pour enseigner des adultes, qu'ils n'ont pas les connaissances nécessaires à ce rôle, notamment didactique et pédagogique, voir de relation d'aide, et qu'ils ont actuellement un rôle beaucoup trop prescriptif, normé.

On peut en effet imaginer la présence d'une certaine unité quant aux valeurs touchant l'institution. Peu importe leur différence d'origine, les formateurs d'enseignants se rejoignent quant à leur mandat institutionnel: ils sont censés former les futurs enseignants. Or, *«l'enseignant détient son pouvoir, son autorité de l'Institution. C'est elle qui l'a formé, le nourrit, le protège, le fait vivre. De manière plus ou moins consciente, plus ou moins confortable, il intériorise ses lois et reproduit (même s'il en défend) avec les élèves les rapports qu'il entretient avec elle.»* (Honoré et Bricon, 1981) On peut donc s'attendre à ce que certaines valeurs propres à l'institution soient défendues et propagées de manière commune par les formateurs d'enseignant. Cela d'autant plus que malgré leur différence, les formateurs d'enseignant auront tous vécu une expérience scolaire similaire, bien que cet aspect puisse être négligeable, étant donné que les étudiants auront eu aussi une expérience semblable et seront certainement déjà porteur de ces valeurs.

De plus, on peut considérer que puisque l'institution préexiste aux formateurs et au décideur, et continuera de fonctionner bien après eux, ils doivent eux aussi s'approprier et se «plier» au même système de norme et de valeurs que leurs étudiants. Cela se voit confirmer par la continuité exceptionnelle qui caractérise le système scolaire suisse²⁰. Ainsi, bien qu'il transite au travers des décideurs et des formateurs, ces derniers n'ont peut-être pas le pouvoir de le modifier de manière significative, cela en grande partie parce qu'il relève du caché, qu'il fait fonctionner le système institutionnel dans sa globalité, et qu'ils n'en ont peut-être pas toujours conscience, faisant eux-mêmes partie de ce système. Cette situation pourrait également contribuer à la présence de valeurs et de normes communes. Il semble donc qu'il soit pertinent de s'intéresser aux pratiques des formateurs, mais cela avec beaucoup de prudence, notamment pour toute généralisation.

²⁰ Cette affirmation prend sa source dans la considération des projets menés à bien par la CIIP, qui n'ont pas été affectés par de nombreux changements de décideur.

4.2.4 Les valeurs émanant de la façon dont est menée l'inculcation.²¹

Les pages précédentes déclinaient des supports de valeurs. Or, il en est un qui est indirect: la manière dont on cherche à inculquer, à transmettre les valeurs. Il semble évident que toute formation a pour but un processus de « transmission ». Il est cependant temps de s'arrêter sur la manière dont celle-ci est effectuée. Précédemment, pour décrire ce processus, j'ai utilisé le vocable « inculquer », en référence au texte de l'UNESCO, et le vocable transmettre. J'ai choisi ce dernier parce qu'il est suffisamment neutre: le dictionnaire du centre national de ressource textuel et lexical définit la transmission comme l'action de « faire passer ». Il s'agit donc d'une action possible uniquement dans l'interaction sociale, lorsqu'une personne que l'on pourrait nommer émetteur fait passer quelque chose à une autre personne, le récepteur. La linguistique parle alors d'influence, tandis que la sociologie analyse cela à l'aide du concept de pouvoir. Ainsi, l'influence et le pouvoir seront considérés comme des synonymes, l'un appartenant à la tradition linguistique, l'autre à la tradition sociologique.

Max Weber (1922) définit le pouvoir comme étant « *toutes chances de faire triompher au sein d'une relation sociale sa propre volonté, même contre des résistances, peu importe sur quoi repose cette chance* ». Le pouvoir est donc à comprendre comme une interaction, et non pas comme une simple action d'une personne active sur une personne passive, il y a une participation de la personne sur laquelle est exercé le pouvoir, aussi infime soit-elle, et elle n'est pas toujours consciente.

Dans le cas d'une formation qui tente de transmettre normes et valeurs, il y aura donc un processus de pouvoir: durant la formation, on tentera de faire triompher les normes et les valeurs dont l'institution de formation est garante dans le système de valeurs de l'étudiant.

La définition de Max Weber laisse paraître le fait qu'il existe plusieurs types de pouvoir de pouvoir et d'influence, qui se différencie au travers de critères précis, tels que la manière dont le triomphe s'effectue, qui peut être légitime ou non, la nature de la participation de la personne qui « acceptera » la volonté d'autrui, ou encore la conscience ou l'inconscience des acteurs en jeu quant au processus de pouvoir. De manière idéale-typique, on pourrait distinguer quatre types de pouvoir et d'influence.

- *Le pouvoir légitime* (conviction) : il se base sur un discours véridique et rationnel et qu'il laisse l'individu totalement libre de toute contrainte. L'individu dispose alors de la possibilité d'accepter (ou non) volontairement le « triomphe » d'une volonté tierce, ce qui présuppose intentionnalité et prise de conscience de la part des acteurs en jeu. En outre, processus présuppose une égalité entre les différents protagonistes, sans qu'aucun ne tente de prendre le dessus. Il s'agit donc de triomphe par l'acquisition du soutien.

- *La domination* (persuasion), qui apparaît dès le moment où le principe d'égalité ou/et de liberté est mis à mal dans une relation, alors que la rationalité et la vérité sont toujours présentes. Ainsi, si une personne tente de faire triompher sa volonté par l'utilisation de menace (violence) ou de toute autre sorte d'inégalité (de moyen, de savoir, de position sociale), il y aura un dominé et un

²¹ Ce chapitre se base sur un travail effectué lors d'un cours d'analyse de l'argumentation.

dominant, ainsi qu'une obéissance volontaire certes, mais forcée, qui n'est pas apparentée au soutien libre, mais à une obligation d'obtempérer due à des contraintes de divers type. Cela veut dire que les dominés acceptent d'une certaine manière la domination, mais c'est un choix limité par des contraintes. Elle ne dure que tant que la contrainte est présente.

- Il existe une domination particulière, que Bourdieu (1972) appelle *violence symbolique* (manipulation). Cette domination parvient à «*imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de forces qui sont au fondement de sa force*» (ibid). Cette domination se base sur le fait que les dominants essayent et surtout réussissent de faire croire aux dominés que leur domination est naturelle, légitime, et donc relève du pouvoir légitime. Cette domination fonctionne donc par le mensonge, la tromperie, et l'imposition. Les dominés ne sont alors même plus conscients d'être dominés, ils apportent alors leur soutien aux dominants, et leur opinion s'accorde à celui de ceux-ci. Ils se croient libres, le consentement est donc total, mais il est basé sur la méconnaissance de la réalité, méconnaissance qui est instrumentalisée par les dominants. Elle est donc durable, tant que la méconnaissance persiste.

- Un autre type de pouvoir est l'*autorité* : c'est une obéissance «offerte» par une personne à une autre. Cette offre repose sur la confiance, elle est donc irrationnelle mais légitime. Cet «autre» est reconnu comme digne de confiance et de respect par la personne se plaçant en dessous de son autorité. En endossant le rôle d'autorité, une personne endosse en même temps une responsabilité vis-à-vis de la personne obéissante. L'autorité peut donc être considérée comme un service, la personne obéissante obéissant de manière consentante (mais pas forcément de manière consciente, dans le cas du petit enfant par exemple), même si l'ordre lui déplaît. La personne détenant l'autorité n'a en outre pas besoin d'user de contrainte ou de ruse pour être obéie. Il y a donc une absence totale de violence. Cependant, il peut y avoir usage de la force, par exemple si l'autorité a pour charge de protéger la personne d'elle-même. Cela veut dire qu'il y a présence d'inégalité, mais celle-ci est reconnue et acceptée autant par la personne exerçant l'autorité que par celle qui obéit. L'autorité ne fonctionne ni grâce à la vérité, ni grâce au mensonge, mais grâce à la croyance au fait que l'autorité détient la vérité. Elle est durable.

On remarque que pour chaque type de pouvoir, différentes valeurs sont associées. Par exemple, pour le pouvoir légitime, il y a les valeurs de vérité, de transparence, de liberté et d'égalité. Pour la domination, il y a l'inégalité, la transparence, la contrainte.

En bref, cela veut dire que pour mener une analyse des valeurs, il ne suffit pas de prendre en compte les supports, puisque la manière dont les supports seront utilisés et donc les valeurs transmises est elle aussi investie de valeur. Ainsi, selon les différents types de pouvoir exercé lors de la formation initiale des enseignants, des valeurs seront transmises.

Selon Suzanne Nadot (2000), il ne serait possible de saisir les valeurs issues de la transmission elle-même uniquement suite à l'identification des situations de transmission et à l'analyse de leur contexte. Dans une recherche sur les UFMI en France, cette auteure a identifié quatre situations d'apprentissage différentes au sein des établissements de formation, soit apprendre en écoutant dire

(soit des cours), apprendre en voyant faire (soit les stages), apprendre en disant (soit la pratique réflexive), apprendre en faisant (soit la partie active des stages).

Dans le cadre de ce travail, l'observation que j'ai menée ne concerne que les cours, je ne peux donc me prononcer sur les valeurs issues de la transmission que dans le cadre d' « apprendre en écoutant dire ». De ce fait, aucune analyse systématique des valeurs issue de la transmission ne peut être faite de manière rigoureuse. J'ai donc décidé de ne pas mener une analyse approfondie des valeurs issue de la transmission, mais de me limiter à les prendre en compte uniquement de manière marginale. Il me semble cependant important de ne pas oublier qu'elles existent, et qu'elles peuvent avoir un impact important. Une observation plus étendue serait nécessaire pour prendre en compte ces valeurs dans l'analyse.

4.3 But et limites de la recherche

En améliorant le cadre théorique et la problématique de cette recherche, il serait possible de mener une recherche de grande ampleur.

La première étape serait d'analyser l'ensemble des discours décrivant, projetant, idéalisant ou encore programmant comment les instituts de formation des enseignants devraient considérer puis construire l'enseignant de demain. Cela ferait ressortir le programme institutionnel des HEP, soit quelles sont les valeurs et les normes qui devraient être inculquées aux futurs enseignants durant leur formation initiale. L'analyse devrait ensuite être prolongée afin d'obtenir des informations quant aux interactions et à la hiérarchie de ces normes et de ces valeurs, permettant l'élaboration d'un système de norme et de valeur.

Une deuxième étape serait de chercher à comprendre, en analysant les discours et la réalité du terrain au travers de l'observation, comment ce système de normes et de valeurs est transmis. Est-il imposé, transmis, proposé, inculqué, inoculé, instillé? Comment, avec quelles techniques? La même technique est-elle utilisée que pour une partie ou est-elle valable pour l'ensemble? Quelles valeurs existe-t-il derrière le mode de transmission?

La première et la deuxième partie ne concernent que le projet, l'intention de transmettre un système de valeurs précis, il s'agit donc d'analyser et de mettre à jour le curriculum prescrit, qui fait office de référence. La troisième partie s'intéresserait à la réalisation de cette intention, soit à ce qui se passe réellement au sein de l'institution. Perrenoud avance qu'«une partie des manques d'une formation, quelle qu'elle soit, naissent non de l'inadéquation du plan de formation, mais de l'écart qu'introduit sa mise en œuvre» (Perrenoud in Paquay, Altet et Perrenoud, 1996). Pour cet auteur, «les institutions de formation ont la mémoire courte. Si elles ne prennent pas périodiquement le temps de reconstruire du sens et de la cohérence, les pratiques échappent aux intentions, au fil conducteur, à la continuité que les plans de formation sont censés garantir sur le papier. L'écart est d'autant plus grand que le plan de formation se fonde sur une image très idéaliste des attitudes et des compétences des formateurs qui ont à le mettre en œuvre». Il s'agirait donc de s'intéresser à la réalisation du curriculum prescrit, et tout particulièrement aux formateurs, à leur manière de mettre en œuvre, de respecter ou non l'intention (soit le système de valeurs et de normes prescrit) de la modifier voire de la contourner.

La quatrième partie s'intéresserait à l'effet de la réalisation de l'intention. *«À supposer qu'il n'y ait aucune distance entre le curriculum réel et les contenus effectifs de la formation (ce qui serait extraordinaire), cela n'assure pas que les formés auront construit dans leur tête ce que le plan de formation prétend atteindre»* (ibid). Il s'agirait de chercher à comprendre comment les étudiants reçoivent la réalisation d'intention, et savoir ce qu'ils en font.

Il serait alors possible d'entrevoir un programme institutionnel de la formation initiale des enseignants (on parlerait alors de socialisation «programmée»), la manière dont celui-ci est concrétisé, qu'est-ce qui est fait réellement sur le terrain pour prescrire ces normes et ces valeurs par les formateurs (soit la tentative de socialisation institutionnelle), et quels sont les effets de leurs actions sur les étudiants (socialisation institutionnelle réelle).

Ce projet de recherche est conséquent, et il me paraît utopique de réussir à le réaliser dans le cadre d'un travail de mémoire. Pourtant, il faut bien commencer quelque part, et si possible par le début. Ainsi, le but de ma recherche est de mener à bien les deux premières étapes, soit à analyser et à définir la socialisation programmée par les institutions de formations.

Dans ce travail, je ne chercherai pas à analyser ni les formateurs et leur pratique, ni les étudiants et l'effet des pratiques des formateurs. Cela sera pour une recherche ultérieure, laquelle pourrait se baser sur ce qui sera accompli dans ce travail.

Je ne m'intéresserai ici qu'à la socialisation programmée, soit aux projets de transmission d'un «habitus institutionnel». Je resterais donc uniquement dans le discours, dans le souhaité, dans le programmé, et non pas dans le réel. Cela peut paraître trop théorique, mais la construction d'une référence, telle que celle-ci, me paraît essentielle afin de l'utiliser ensuite pour comparer les pratiques des formateurs et leurs effets réels sur les étudiants.

Le but de cette recherche n'est donc pas de comprendre quelle sera la socialisation effective de l'étudiant ou la manière dont les formateurs tentent de le socialiser, mais de découvrir quel est le projet de socialisation institutionnel incarné par les HEP. Même si celui-ci reste un idéal type, son identification peut donner une idée de la direction que prend la formation des enseignants dans un contexte flou où prolétarianisation et professionnalisation du métier sont possibles, et amène la question de savoir quel rôle remplit l'institution de formation. Dans ce sens, cette recherche va aussi tenter de comprendre si le système de normes et de valeurs de la formation initiale revêt un caractère déontologique ou non, selon la définition d'Erick Prairat.

Ainsi, cette recherche, bien qu'exploratoire, devrait permettre d'entrevoir des éléments de réponse à trois questionnements. Le premier s'intéresse à la direction prise par la formation des enseignants en Suisse romande²², oscillant entre professionnalisation ou prolétarianisation. Le deuxième questionne

²² Pour des questions de faisabilité, je n'aurais l'occasion de me concentrer que sur l'une des quatre HEP romande, la HEP-BEJUNE, et je délaisserais également les deux formations universitaires. Une analyse comparative serait intéressante, et pourrait constituer une suite à ce travail.

ce que serait le système de valeurs d'un étudiant à la sortie de la HEP s'il suivait parfaitement le projet institutionnel incarné par les HEP. La troisième, qui rejoint les deux premières, questionne l'aspect déontologique ou non de ce système de valeurs.

2. Questions et hypothèses de recherche

Après ces considérations théoriques, et la délimitation de ma recherche, il semble opportun d'offrir à ce travail des questions et des hypothèses de recherche opérationnelles.

Ma recherche peut être résumée en trois objectifs: le premier est d'identifier le système de normes et de valeurs qui constituera le projet de socialisation institutionnelle de la formation initiale²³ (curriculum prescrit). Le deuxième est d'observer la mise en place réelle de cette socialisation, et d'en déduire les effets qui amènent des modifications du projet de base (soit le curriculum caché). Le troisième objectif est de saisir comment le système de valeurs identifié est structuré, et si cette structure s'apparente à une déontologie.

Ces objectifs peuvent être traduits par les questions de recherches suivantes:

Q1 : « *Quel est le système de norme et de valeur présent dans le projet de socialisation institutionnel (le curriculum prescrit) incarné par la HEP-BEJUNE, comment s'articule-t-il et quelle est sa structure?* »

Q2: *Quelles valeurs et quelles normes apparaissent ou sont modifiées lorsque le curriculum prescrit est mis en pratique et que le curriculum caché se manifeste, et quelle est l'influence de celui-ci sur le système de normes et de valeurs initial?*

Q3: *Quelle est la place de la déontologie dans le système de normes et de valeurs?*

Q4: *Quelle est l'adhésion des formateurs au système de normes et de valeurs projeté, et quelle influence cela a-t-il sur le système?*

Pour ces trois questions, voici quelques hypothèses de réponses:

H1: La HEP-BEJUNE dispose d'un projet de socialisation incohérent (Desjardin et Perrenoud, 2012), intégrant des aspects de professionnalisation (Lapostolle et al, 2012), comme des valeurs de responsabilité, d'autonomie, de liberté pédagogique, de créativité ou encore d'objectivité, mais se rapprochant encore du modèle «prolétaire» des écoles normales (Perisset Bagnoud in Lessard et al, 2004), lequel cherche à imposer aux étudiants un modèle d'enseignement fortement normé et axiologique, sans leur laisser une grande marge de manœuvre et de liberté de choix (Perrenoud, 1996).

²³ On peut rationnellement éliminer l'idée qu'aucun projet institutionnel n'existe. La formation initiale des enseignants est par nature intentionnelle et tournée vers le projet de former des enseignants.

H2: Le projet de socialisation institutionnelle se trouve transformé lors de sa réalisation concrète (Meirieu, 1992) laissant apparaître un curriculum caché, intégrant de nouvelles normes et valeurs au système initialement prévu par le curriculum prescrit. Cette intégration amène certaines incohérences et concurrences entre valeurs.

H3: Le projet de socialisation laisse une place pour des aspects déontologiques, mais ceux-ci ne disposent pas d'une place prédominante.

H4: Les formateurs, étant porteurs de valeur ou/et créateurs de supports de valeur, ne sont pas tous acquis au système de valeurs (Perrenoud, 1998), et il existe un antagonisme que l'on peut relier à l'opposition entre professionnalisation et prolétarisation.

H5: De par les différences qui ont séparé historiquement les enseignants du primaire et du secondaire, le système de valeurs prescrit par les formations différera, mais gardera un noyau principal commun.

3. Méthodologie

Comme je l'ai déjà mentionné, il m'est impossible de mener toutes les investigations dont j'aurais envie dans cette recherche. Je suis obligé de me restreindre. La première limite que j'ai mise à ce travail est qu'il ne s'intéressera qu'à une seule HEP romande. J'ai choisi la HEP-BEJUNE, parce qu'en étant pluricantonale, elle aura plus de chance de répondre aux mandats généraux de la CIIP et de la CDIP, d'être concernée par des compromis, laissant peu de place à des spécialités.

Une deuxième limite est que je vais m'intéresser uniquement à la formation initiale des futurs enseignants qui enseigneront à l'école obligatoire. Cela représente deux formations distinctes, la PF1, formation pour l'école primaire, allant des degrés -2 à + 8 hamos, et la PF2, la formation en secondaire 1 (9H-11H) et 2 (gymnase, école professionnelle, etc.). Seul le secondaire 1 fera partie de l'analyse, puisque seul celui-ci concerne l'école obligatoire.

Durant cette recherche, je me propose d'utiliser trois méthodes, qui contribueront selon différentes mesures à répondre à mes questions et hypothèses de recherche. La première et la plus importante d'entre elles sera l'analyse de texte. Une deuxième méthode, l'observation participative, servira à identifier ce qui n'a pas été écrit, soit le curriculum caché, mais aussi à préciser et à relativiser les résultats de l'analyse de texte. La troisième méthode consiste à mener des focus groups, qui me permettront de confronter mes résultats aux individus œuvrant sur le terrain.

3.1 L'analyse de texte

Mes questions de recherche s'intéressent principalement à un projet de socialisation institutionnel, lequel devrait être mené à bien. Cependant, il ne faut pas confondre le projet avec sa réalisation. Le projet est de nature idéale, et sa réalisation correspond de fait à ce qui est réellement entrepris, cela

étant concrètement orienté par le projet. Comme je l'ai déjà expliqué, chercher à identifier un projet est une chose, certes intéressante, mais il est bien plus intéressant de s'intéresser à sa réalisation, et aux différences entre l'idée et sa réalisation. Cependant, pour cela, il faut d'abord avoir identifié un projet qui puisse faire office de référence. Pour mon mémoire, ne pouvant pas tout faire, j'ai décidé de commencer par chercher à identifier ce projet de référence.

Pour identifier ce projet, la source de donnée la plus évidente semble être les documents qui décrivent, expliquent, prescrivent, programment ce qui doit être fait en formation, soit le curriculum prescrit, pour en tirer un système de valeurs. Ces différents textes sont considérés comme étant les principaux supports de valeurs de la formation initiale des enseignants.

L'existence de tels documents pourrait presque amener le lecteur à se demander s'il est nécessaire de consacrer toute une recherche pour identifier le projet d'une institution qui est censée être transparente et décrire ses activités. Le fait est que cela semble nécessaire. Le projet que j'aimerais identifier n'est pas transcrit tel quel, il est issu de multiples volontés, parfois anciennes ou antagonistes, il est en outre extrêmement complexe, cela laissant présager des éléments apparaissant «par hasard», ou étant caché, et devant être lus entre les lignes. Les textes qui le décrivent sont multiples et éparpillés. De plus, je m'intéresse aux valeurs, et leur identification demande une analyse plus profonde qu'une simple lecture de texte.

Ainsi, s'il est pertinent de mener une analyse de texte, deux choix méthodologiques doivent être faits. Le premier est de sélectionner les textes à analyser, le second est de choisir la méthode d'analyse.

3.1.1 Choix des textes

Pour le choix des textes, j'ai décidé de tenter d'englober un échantillon aussi large et pertinent que possible ²⁴:

- Les législations cantonales (BE, JU, NE)
- les textes de la CDIP sur la formation des enseignants, ratifiés par les cantons.
- Les textes de la CIIP sur la formation des enseignants, ratifiés par l'ensemble des cantons romands.
- Le code de déontologie des enseignants, élaboré par le Syndicat des Enseignants Romands. Il est distribué et discuté dans le cadre de la HEP-BEJUNE.
- Les textes spécifiques à la HEP-BEJUNE (traités inter cantonal, charte, règles de fonctionnement, règlements, directives...)
- Le référentiel de compétence: il décrit très précisément quelles compétences devraient être acquises par les étudiants lors de leur formation.
- Les plans-cadres: il s'agit de plan qui décrit les limites dans lesquelles les formateurs peuvent élaborer leur cours, cela de manière générale et contraignante, et forme ainsi le programme de formation.

²⁴ vous trouverez en annexe 2 la liste complète des textes analysés

- Les textes de références destinés aux étudiants (consigne de stage, évaluation, consigne de rédaction du mémoire, etc.)
- Les orientations générales du PER: il s'agit du plan d'étude que l'enseignant devra respecter lors de sa prise de fonction. Celui-ci pourrait contenir des éléments quant à la vision didactique, pédagogique, de l'enfant que devrait adopter l'enseignant.

Il est à noter que de nombreux autres textes pourraient faire partie de l'analyse. Le fait que les HEP soient récentes, et que la formation des enseignants soit encore en chantier amène à une prolifération de discours, et beaucoup d'entre eux pourraient être intéressants pour ma recherche. Pour en citer quelques-uns, il y aurait les textes sur la formation des enseignants parus dans la littérature spécialisée, comme l'Éducateur, journal du SER, ou encore les textes et discours politique. Il y aurait également les PV et autres textes de l'assemblée plénière de la CDIP et de la CIIP, ou de ses organes s'occupant de la formation des enseignants, comme la conférence des directeurs des Hautes Écoles pédagogiques ou institutions assimilées (CDHEP), renommé aujourd'hui conférence latine de la formation des enseignants et des cadres (CLFE). Il y aurait eu les PV des réunions des enseignants, ou encore les supports de cours des enseignants, les manuels officiels d'enseignement, autant ceux destinés aux enfants que ceux destinés aux étudiants des HEP. Bref, de nombreuses sources pourraient être mobilisées, et pourraient apporter des précisions et des détails intéressants.

D'ailleurs, il est important de mentionner que je n'ai pas réussi à acquérir la certitude que chacun des groupes de textes choisis pour l'analyse de ce travail est complet. Force est de constater que le milieu scolaire se dit transparent, mais ce n'est pas le cas, et il est difficile d'avoir accès à des documents dont on ignore l'existence... Ainsi, je ne peux qu'assurer le lecteur qu'à ma connaissance, j'ai réuni l'ensemble des textes qui appartiennent à l'un des groupes sélectionnés pour l'analyse. Il se peut cependant que d'autres textes existent.

Mais ma recherche se veut exploratoire, elle n'a pas l'ambition de faire une analyse qui promette l'exhaustivité. Je crois cependant que les textes sélectionnés sont les plus pertinents, soit les supports principaux, puisque ce sont eux qui constituent l'ensemble du discours sur la formation des enseignants, et que grâce à eux, je pourrai modéliser un système de valeurs qui sera très proche de la réalité.

En considérant ces supports, on se rend compte que certains d'entre eux comportent des valeurs et des normes qui représentent un projet explicite, intentionnel. Il s'agit de la partie la plus importante des curricula, des référentiels de compétences et des discours institutionnels. Cependant, dans la pratique, ces supports risquent également de faire émerger des valeurs et des normes de manière non intentionnelle. La limite entre l'intentionnel et le non intentionnel risque de dépendre fortement de mon interprétation, de l'inférence que je ferai à l'aide du contexte. Cela m'amène à spécifier la manière dont je vais mener l'analyse.

3.1.2 Méthode d'analyse de texte

Tout d'abord, il convient de spécifier que les textes choisis ne sont pas tous de même nature: on pourrait identifier des textes politiques (loi, ordonnance, concordat, etc.), les textes institutionnels

(déontologie, charte, règlement, règle de fonctionnement) et les textes « pratiques » (plan-cadre, référentiel de compétence). Ces trois groupes de texte ne poursuivent pas exactement les mêmes objectifs, et ne décrivent pas forcément le même projet de socialisation institutionnel. Il pourrait donc y avoir un projet de socialisation qui soit politique, institutionnel et réel, et que ces projets comportent des différences. Ces textes et projets sont en outre hiérarchiquement organisés. Les textes politiques fondent le projet dans sa globalité et représente la référence suprême, les textes institutionnels traduisent ce projet pour l'institution et viennent en second dans la hiérarchie, et les textes pratiques fondent la socialisation institutionnelle réelle. Ces différents textes sont clairement liés, mais il n'est pas certain que le projet réel rejoigne exactement le projet institutionnel, ni le projet politique. Il peut y avoir des différences, des écarts, des contradictions. Or, mes questions de recherche s'intéressent plutôt au projet réel. De ce fait, j'aurais pu me contenter d'analyser uniquement les textes fondant le projet réel. Cependant, j'ai jugé plus pertinent de prendre en compte également les textes explicitant les projets institutionnels et politiques, cela parce que ces derniers devraient orienter le projet réel. Grâce aux textes définissant le projet politique, il est possible de comprendre dans quel cadre et selon quelles orientations le projet institutionnel s'inscrit. De toute manière, les textes définissant le projet politique font partie de support de cours de la HEP-BEJUNE, et sont donc enseignés aux étudiants.

Toutefois, il me semble nécessaire de prendre en compte les différences pouvant apparaître entre les projets politiques, institutionnels et réels. Pour cela, dans l'analyse, je vais tenir compte des différentes natures des textes, et indiquer clairement les différences, lesquelles constituent un élément intéressant pour ma recherche.

Les textes politiques amènent un autre problème: ils sont différents pour chaque canton, en contenu comme en structure. Cependant, étant donné la tendance générale à l'harmonisation intercantonale, le fait que la HEP regroupe ces trois cantons et ambitionne de former des enseignants correspondant aux trois cadres légaux²⁵, j'ai décidé de mener l'analyse comme s'il s'agissait d'un seul texte, et de ne pas tenir compte des différences entre cantons, lesquelles se sont avérées être très minime. Il y a des différences, mais cela tient surtout à la formulation. Certains textes de loi sont bien plus précis, mais désignent les mêmes éléments que les autres bases légales. J'ai en outre tenu compte uniquement des éléments concernant de manière directe ou indirecte la formation des enseignants, cela incluant le statut et le mandat de l'enseignant.

De plus, il faut noter que ma catégorisation des textes ne tient absolument pas compte des auteurs, et des différentes attentes, missions, influences, visions, fonctions qui les concernent. Par exemple, j'ai regroupé sous la dénomination «projet institutionnel» la déontologie des enseignants édictés par le SER et les plans-cadres, édicté par un comité de la HEP-BEJUNE. Il pourrait être intéressant de prendre en compte ces variables, mais cela amènerait des considérations qui ne concernent pas le questionnement de cette recherche. Je n'ai donc pas tenu compte de ces variables.

J'ai mené une analyse par le haut, soit en commençant par les projets politiques, puis en prenant les textes institutionnels, et finissant avec les textes pratiques. Cette logique m'a semblé pertinente

²⁵ Je tiens à préciser que lors de l'analyse, j'ai clairement sélectionné les parties des textes de loi concernant la formation des enseignants, délaissant les autres sujets.

dans le sens où même s'il y a des différences, en prenant les textes par le haut, il était possible de mieux comprendre et donc de mieux interpréter les textes venant ensuite, lesquelles dépendent et doivent suivre les textes hiérarchiquement supérieurs.

Pour l'analyse, j'ai choisi de suivre la méthode d'analyse par grille proposée par Rezsóhazy, dans son livre «sociologie des valeurs (2006)». Il s'agit de tenter d'extraire les valeurs en remplissant une grille d'analyse, élaborée par le chercheur en amont, en fonction des questions et hypothèses de recherche, ainsi que des textes analysés. Cette grille se veut très malléable, s'adaptant à la situation. Dans mon cas, elle comprend : l'identification des auteurs du texte support, les valeurs énoncées, les contre-valeurs énoncées, les révélateurs de valeurs, la signification des révélateurs de hiérarchie et de structure, l'ère de validité, la force contraignante, la manière dont la valeur est présentée. À cela s'ajoutera si cela est identifiable la fonction de la valeur, la tendance de la valeur à évoluer ou à provoquer des conflits, et la présence de normes non explicitées par une valeur. Il est à noter que je ne vais pas approfondir la question des auteurs des textes et des relations entre les différents auteurs. Je ne m'intéresse qu'à l'institution et à l'état actuel de la socialisation qu'elle incarne, tel qu'elle est amenée à l'étudiant. Ce dernier n'a pas connaissance de la manière dont cette socialisation a été construite, des éventuels divergences, conflits ou autres.

De nombreux textes explicitent le rôle de l'école, sa forme, la mission des enseignants, leur mandat ou leur caractéristique. Cela ne concerne pas la formation des enseignants. Cependant, j'ai décidé de prendre cela en compte dans l'analyse. En effet, si l'on déclare que l'école doit être un lieu d'accueil, c'est que l'enseignant devra être accueillant, et donc qu'on cherchera peut-être à former le futur enseignant à être accueillant. Cette translation, rôle de l'école, rôle de l'enseignant, rôle de la formation semble très cohérente, et est validée par le fait que la formation des enseignants se veut être le plus près possible de la pratique, et répondre aux mandats de l'école. Il ne semble pas y avoir de rupture entre les missions de l'école, les missions de l'enseignant et la formation initiale: dans les textes que j'ai analysés, tout semble être lié de manière très cohérente. Ainsi, j'ai considéré que les éléments décrivant le rôle de l'école et de l'enseignant s'appliquent également à la formation des enseignants.

En écrivant ces lignes, et en constatant leur nombre restreint, je remarque à quel point cette analyse est très qualitative, et dépend fortement du chercheur et de son discernement. Il y a effectivement un très gros travail d'interprétation, notamment parce que les valeurs sont parfois implicites, et que je dois y mettre un mot, les définir alors que je ne connais pas la totalité des mots désignant des valeurs ni leur définition exacte, cela pouvant mener à quelque maladresse, lesquelles seront sujettes à controverse. Identifier la fonction d'une valeur est également un exercice soumis à large part à l'interprétation du chercheur. Rezsóhazy considère qu'il n'y a pas de règle stricte quant à l'interprétation des valeurs, et que le chercheur se doit de s'armer de trois qualités pour mener une telle analyse, soit l'objectivité, le discernement, et l'imagination.

Mais plus encore, pour gagner en crédibilité, j'ai décidé de ne pas m'arrêter à la seule analyse de texte, mais d'utiliser deux autres méthodes: l'observation et l'entretien. La première afin de m'imprégner du contexte et de compléter mon analyse de texte, la seconde pour confronter mes résultats une fois ceux-ci obtenus (j'y reviendrais plus tard).

3.2 L'observation participative

Pour Rezsohazy, une analyse de texte ne peut être cohérente que si elle s'insère dans le contexte spécifique dans lequel s'inscrivent les supports de valeur. Ainsi, une bonne connaissance du métier d'enseignant, de ses défis actuels, de la formation des enseignants et de son déroulement est nécessaire. Les deux premiers chapitres de ce travail ont eu pour but de décrire tout cela, et d'ainsi permettre à l'analyse de s'insérer dans son contexte spécifique.

Cependant, cela ne me semblait pas encore suffisant, cela d'autant plus qu'il existe un curriculum caché, lequel ne pouvait être accessible que par l'expérience du terrain. J'ai donc cherché à compléter ma connaissance du sujet et ma récolte de donnée par une observation participative au sein même des HEP. Le but de cette observation participative était donc double: premièrement, elle me permettait de mieux m'imprégner et mieux connaître le contexte dans lequel s'inscrivent les textes que j'ai choisis comme étant des supports de valeur, cela me fournissant de précieuses informations pour l'analyse et l'interprétation. Deuxièmement, les textes me permettent d'avoir accès au curriculum prescrit, et à moindre mesure au curriculum caché. L'observation participative me permet de parer à ce manque, m'offrant la possibilité de saisir le curriculum caché. Ainsi, durant un petit mais très instructif mois, j'ai arpenté les couloirs de la HEP-BEJUNE, dans la peau d'un étudiant. J'ai assisté à la rentrée de la formation primaire, passant deux semaines sur le site HEP-BEJUNE de la Chaux-de-Fond, puis deux semaines sur le site de la HEP-BEJUNE de Bienne, dans la formation secondaire.

Pour ne pas prendre le risque de biaiser mes observations, j'ai de mener l'analyse de texte après l'observation. Cette dernière était donc de type ethnologique, selon la définition de Peretz (2004) c'est à dire sans canevas. J'ai pris des notes librement, sans avoir aucune grille. En plus d'être ethnographique, mon observation était participative : Enseignants et étudiants étaient avertis de ma venue, elle leur était imposée, mais je faisais partie du groupe.

3.2.1 Description du milieu du stage:

J'ai choisi de mener ce stage d'observation à la HEP-BEJUNE, soit à l'institution de formation des enseignants régie par les cantons de Berne, Jura et Neuchâtel. Ce choix a été motivé par le fait de s'intéresser à une HEP intercantonal diminue les aspects locaux et spécifiques.

Je n'avais qu'un mois à disposition pour mener cette observation. Étant donné que je m'intéresse à la formation des enseignants de l'école obligatoire, et que la formation de ceux-ci est scindée en deux, formation primaire (PF1, correspondant aux niveaux 1H-8H) et formation secondaire (PF2, correspondant au niveau 9H-11H), j'ai décidé de mener une observation de deux semaines en PF1 et de deux semaines en PF2.

Ce temps est relativement court pour mener une observation, j'en ai bien conscience. Cependant, j'ose croire que ce temps a été suffisant pour me permettre de relever suffisamment d'éléments pour

pouvoir mener une analyse cohérente et consistante, aboutissant à des résultats pertinents et suffisamment étoffés pour être complets. En effet, plusieurs arguments plaident en ma faveur.

Premièrement, mon terrain d'observation m'était très familier, cela pour deux raisons: il ressemble fortement à mon milieu habituel, l'école, l'université, et de plus, j'ai en réalité déjà vécu, certes indirectement, et observé les trois ans d'HEP, puisque ma femme les a effectués de 2009-2012. Ainsi, je me rendais en terrain «connu», et je n'avais pas besoin de temps d'adaptation.

Deuxièmement, j'ai choisi de mener mon observation durant une période qui, de manière tout à fait naïve, me semble être particulièrement pertinente pour pouvoir mener une analyse rigoureuse et obtenir des données assez étoffées. J'ai postulé que la rentrée était une excellente période d'observation, cela parce que durant ces premiers moments, il me paraît logique que les garants de l'institution afficheront, affirmeront et expliqueront de manière très concrète les grandes lignes du projet complet de formation. Ainsi, j'ai pensé qu'en observant les premières semaines, j'aurais un aperçu du projet de socialisation institutionnel, ainsi qu'un discours pertinent quant aux valeurs. D'ailleurs, j'aimerais rappeler que dans l'imagerie enseignante, il est largement répandu que les premières minutes en classe ont une importance capitale, mais pas déterminante.

3.2.2 Entrée sur le terrain

Pour mener à bien ce stage, le premier pas a été de contacter le doyen de la formation primaire et secondaire de la HEP-BEJUNE afin de lui demander l'autorisation d'accéder au terrain. Celui-ci m'a très rapidement ouvert toutes grandes les portes de la HEP-BEJUNE (je pense que cela est dû au fait que la tradition de recherche prend une place de plus en plus importante au sein de la formation HEP) et c'est sans aucune difficulté que j'ai reçu l'autorisation d'assister à la rentrée des premières semaines de la HEP-BEJUNE. J'ai en tout assisté à deux semaines de cours en suivant une classe de première année dans la formation primaire, puis à deux semaines de cours d'un étudiant de première année en formation secondaire (le fonctionnement de la formation secondaire étant plus individualisé, il était difficile de suivre une classe).

Ma venue a été annoncée aux étudiants et aux formateurs, je n'étais donc pas incognito. Cependant, le fait que je suive toujours, ou presque, la même classe, et que mon âge, ni mon attitude, ne détonnent par rapport aux autres élèves, je n'étais pas reconnaissable au premier coup d'œil. Je ne m'annonçais pas en entrant en classe, je m'asseyais comme n'importe quel autre étudiant, à côté d'autres personnes, sortait mon carnet de notes, et assistait au cours. Le fait que je ne sois pas inscrit sur les listes de classes m'a cependant vite valu d'être reconnu comme observateur, étant donné qu'il y avait un appel avant chaque cours. Mais le fait que ce terrain ressemble à mon espace de vie familier, que les sujets abordés en classe ne m'étaient pas étrangers et que j'aie parfois pris la parole, répondu à des questions, comme n'importe qui d'autre, m'a vite permis de me fondre dans la masse, à tel point que parfois, mon rôle d'observateur a été totalement «oublié» par les formateurs, moins par les étudiants.

Les sciences humaines considèrent très largement que le chercheur transforme son terrain par sa simple présence. Je ne veux pas nier mon influence, mais les changements provoqués par ma présence me semblent être particuliers. En effet, j'ai observé des situations qui ne pouvaient pas, ou

que de manières extrêmement minimales, être modifiée à cause de ma présence. En effet, il s'agissait de « vrais » cours, et des premiers en plus, les étudiants ne pouvaient pas être différents parce que j'étais là, surtout du fait que je ne changeais rien pour eux. Quant aux formateurs, c'était la même chose: ils ne pouvaient pas changer leur manière d'être parce qu'un étudiant sur vingt-cinq n'en est pas un. Ils devaient tenir compte des autres, et être « naturels », ce d'autant plus si les premiers moments sont déterminants pour le reste de l'année. Je considère donc que ma présence n'a quasi rien changé au niveau de mon objet de recherche.

Il est à noter que ma socialisation antérieure (école obligatoire, gymnase, université) est très proche de la culture de la HEP (il s'agit toujours d'école ayant un projet de formation). De ce fait, il se peut que j'aie passé à côté d'information importante, cela parce que je considère inconsciemment de nombreux éléments de ce milieu comme naturel et normal.

3.2.3 Entretiens informels

Dans le cadre de mon observation, j'ai pu mener ce que Bruneteaux et Lanzarini (1998) nomment des entretiens informels. Pour ces auteurs, l'entretien informel permet de palier à un certain nombre de biais amenés par un entretien formel, comme la désirabilité sociale, tout en en amenant d'autres, comme une certaine imprécision des données suite à l'absence d'une prise de note ou d'un enregistrement direct.

Ma recherche ne concerne absolument pas le même public que celui dont parle Bruneteaux et Lanzarini dans leur article lorsqu'ils parlent de l'entretien informel (il s'agissait de personne peu habituée à être enregistrée, ou écoutée dans un cadre formel). Les formateurs d'enseignants des HEP, qui constitue mon public cible pour les entretiens informels, sont pour la plupart habitués à la recherche scientifique, à ses pratiques et à son jargon. Cependant, l'enseignant à l'habitude d'être seul maître dans sa classe, et la présence d'un observateur est encore quelque chose d'inhabituel dans le monde scolaire. Ainsi, face à l'inhabituel d'une situation d'observation en classe si celui-ci est poursuivi par un entretien, et au temps limité qui était à ma disposition, le recours aux entretiens informels me paraît être pertinent. Durant mon stage d'observation, j'ai donc mené plusieurs entretiens informels, discutant avec les enseignants à la suite de leur cours, et notant ensuite tout ce dont je me souvenais.

Dans l'analyse, les entretiens informels ne seront pas dissociés de l'observation, cela parce que les données récoltées ainsi ne diffèrent pas de celles recueillies par l'observation. Il s'agit toujours de discours et de pratique.

3.3 Les focus groups

Pour compléter l'analyse de texte et l'observation, on m'a conseillé de mener des entretiens avec des formateurs, afin de vérifier que les résultats de mon analyse des valeurs, basée sur des textes, soit cohérente avec la réalité du terrain. Par souci de temps, j'ai décidé de mener des focus groups, en prenant appui sur différents auteurs (Kitzinger, Markova et Kalampalikis 2004, Duschene et Haegel, 2005)

Selon Kitzinger, Markova et Kalampalikis (2004), les focus groupe peuvent être utilisé comme méthode unique de recherche, mais aussi, comme dans mon cas, comme méthode complémentaire à un ensemble plus vaste d'instruments méthodologiques. Pour ces auteurs, le focus groupe est une méthode de recueil de données qui a pour but de réunir un groupe plutôt homogène de quatre à huit personnes, lesquelles sont appelées à discuter d'un sujet particulier, le focus. Cet entretien de groupe permet l'analyse d'élément se rapportant au focus, cela en restant dans le contexte spécifique du focus, et amène également des éléments supplémentaires, notamment quant à la manière dont le focus est discuté et apporte des éléments interactionnels entre les participants.

Dans le cadre de cette recherche, j'ai mené deux focus groupes, l'un avec des formateurs de PF1 et l'autre avec des formateurs de PF2. J'ai décidé de séparer ces deux groupes parce que les formations ne sont pas les mêmes, mais aussi parce qu'il était difficile de réunir des groupes hétérogènes, cela pour des raisons géographiques. Chacun des focus groupes a été mené sur le site de formation respectif des filières.

À la base, j'ai convié l'ensemble des formateurs aux focus groups. Je n'ai pas eu beaucoup de réponses et d'inscriptions. Au final, le focus groups PF1 a réuni trois participants, deux autres personnes s'étant désistées. Pour le focus group PF2, il y avait cinq participants. Chacun des focus groups a duré environ 1h30, mais les discussions ont encore continué ensuite.

Il est à noter que parmi les participants, il y a une forte représentation de personnes enseignant les sciences de l'éducation. Il y avait plusieurs anciens didacticiens qui enseignent maintenant la recherche ou les SED. En outre, pour les deux focus groups, il y avait une certaine homogénéité dans le groupe au niveau des représentations, cela ayant aussi été relevé par les membres du groupe.

L'objectif de ces focus groups était de vérifier mes résultats. En effet, comme je l'ai déjà relevé, mon analyse se base sur une bonne part d'interprétation. Afin de m'assurer que celle-ci est bien pertinente, il semblait important de la confronter. Dans mon cas, j'ai choisi de confronter mes résultats aux formateurs, lesquels sont considérés comme les principaux porteurs (mais pas forcément créateur) de valeur. Il s'agissait de vérifier que le système de valeurs et de normes que j'ai identifiées suite à l'analyse de texte correspond au système de valeurs des formateurs, et si cela n'est pas le cas, de comprendre pourquoi.

Comme stimuli, j'ai donc élaboré une grille de déclaration, parfois un peu provocatrice, qui découlait de mes résultats. Lors des entretiens, j'ai lu ces déclarations, en demandant aux formateurs ce qu'ils en pensaient, s'ils étaient d'accord, si cela leur parlait. Je me suis permis de ne pas suivre la chronologie de mes déclarations, mais de les faire intervenir selon le fil de la discussion. Parfois même, mes déclarations n'ont pas été identifiées comme telles.

Durant la discussion, comme le suggèrent les auteurs, j'ai tenté d'exploiter les désaccords et les incohérences, et j'ai demandé à chacun de justifier son opinion. Les focus groups ayant été l'objet d'un enregistrement, en tant qu'animateur, je n'ai pas pris de note, me concentrant plutôt sur les discussions. J'avais un rôle plutôt actif, prenant pleinement part aux interactions. Selon les conseils de Duschene et Haegel, j'ai tenté d'encourager une discussion qui ne se passe pas uniquement

entre le chercheur et les membres du groupe, mais aussi entre les membres eux-mêmes, cela ayant bien fonctionné. Je n'ai pas eu de tension à désamorcer, les membres des groupes ayant eux-mêmes relevé qu'ils avaient des avis plutôt homogènes, notamment à cause de leur appartenance au SED.

En plus des focus groups, j'ai mené un entretien avec le doyen de la PF1. J'ai choisi cette personne parce que c'est elle qui a été mon premier contact, et sa position au sein de l'institution me semblait pertinente pour une récolte de donnée. J'ai utilisé le même guide que pour les focus groups.

3.4 Présentation des résultats

Cette recherche a produit plusieurs types de résultats. Tout d'abord, il y a l'identification des valeurs et des normes, ainsi que de leur signification. Ensuite, il y a leur agencement en systèmes et les caractéristiques de celui-ci. Et enfin, il y a la pertinence du système par rapport à la réalité des formateurs.

Atteindre ces résultats est une chose, les rendre lisibles et accessibles en est une autre. Il n'est pas aisé de présenter les résultats d'une analyse se basant sur de nombreux textes. À défaut de meilleure solution, dans un premier temps, j'ai décidé d'énumérer une à une les normes et les valeurs identifiées lors de l'analyse, et de vous détailler les caractéristiques de chacune d'entre elles: leurs significations, leur implication concrète pour l'enseignant, leur fonction, leur aire de validité, la manière dont elles ont été énoncées, soit le contexte, les révélateurs de présence, les révélateurs de hiérarchie, leur cohérence au sein des différents projets²⁶.

Ensuite, il s'agira d'esquisser le système dans son ensemble, et de déterminer sa cohérence, son organisation, sa structure, sa hiérarchie. Cela donnera forme à un schéma, lequel sera réducteur, puisque la réalité du système de valeurs est trop complexe pour pouvoir tenir dans un système à deux dimensions. De ce fait, un texte détaillera ce schéma.

Pour compléter ces premières analyses du système qui se veulent plutôt systématiques, je prendrai le temps d'explicitier des tendances et des résultats qui émergent de manière plus empirique. Il s'agira d'éléments qui s'appuient sur mon expérience, sur ma compréhension des choses, sur ce qui m'aura particulièrement interpellé. Ce sera l'occasion de revenir sur la socialisation aux valeurs offerte par la HEP, sur les incohérences les plus marquantes du système de valeurs, sur la question de la déontologie, sur les valeurs issues de l'inculcation, ou encore sur d'autres résultats prégnants dans l'analyse. Suite à cela, je vous présenterai les résultats issus des données des focus groupe. Ces derniers avaient pour but de confronter mes résultats au regard des formateurs, et d'ajuster mes conclusions si besoin.

²⁶ Bien souvent, les descriptions des normes et des valeurs reprennent les mêmes mots que ceux utilisés dans les textes analysés. Cependant, au vu du nombre de sources analysées, pour alléger le texte présentant les résultats, j'ai décidé de ne pas systématiquement citer la source de chacun des éléments.

4. Analyse des données

4.1 Les normes et les valeurs

Pour que mes résultats puissent être compris, il me semble important de rappeler brièvement ce que j'appelle une norme ou une valeur.

Les normes règlent des «conflits» entre plusieurs manières de procéder, elles font office d'arbitres, elles forcent la décision. Elles ont donc pour fonction de structurer, organiser, stabiliser et réguler. Elles s'appliquent donc à des actions et des pratiques humaines, intentionnelles et possibles pour lesquelles on peut choisir une ou plusieurs alternatives. Les valeurs quant à elle orientent, donnent des préférences, elles sont évaluatives, décrivant ce qui est bien. *«La norme vise à éliminer ou à modifier certaines conduites ou pratiques. La norme opère des tris, arrête des choix, affirme des comportements à suivre ou recommande des pratiques à mettre en œuvre; a contrario, elle interdit des attitudes ou des manières de faire. En bref, le respect d'une norme peut toujours être posé comme un objectif à atteindre. Les valeurs nous indiquent des idéaux et des préférences. Elles fonctionnent moins comme des objectifs que comme des orientations ou des horizons régulateurs. Si les normes visent à supprimer, à modifier ou à conforter certaines pratiques, les valeurs tendent, elles, à les apprécier, à les évaluer voir à les hiérarchiser.»* (Prairat 2009, p.26-27).

Lorsque j'ai mené l'analyse, j'ai été confronté à une forte abondance de valeurs et de normes. Il devenait presque impossible de les prendre toutes en compte²⁷. J'ai alors décidé de recourir au concept de valeur mère : j'ai tenté de regrouper les valeurs par grappe, et de donner un nom à cette grappe. Ce nom ne s'apparente pas toujours à une « valeur » à proprement parler, mais il désigne un bouquet de valeurs. Par exemple, j'ai identifié une norme que j'ai nommée « démocratie » : celle-ci indique que l'enseignant doit adopter des comportements suivant les principes de justice, d'équité d'égalité, de non-discrimination. Le titre ne désigne pas une valeur dans le sens strict du terme, mais sa signification laisse clairement identifier que l'on se situe bien dans le registre des valeurs.

Pour chaque norme ou valeur, vous trouverez une tentative de définir sa signification, l'implication concrète qu'elle devrait avoir pour l'enseignant, son aire de validité, sa fonction, une brève description de ce qui me permet d'identifier la norme ou la valeur, la contrainte de celle-ci, sa légitimation et sa cohérence.

²⁷ Devant l'abondance de valeurs, il est bien possible que j'aie omis certaines valeurs secondaires. Cependant, je crois que cette recherche exploratoire permet une bonne identification du système de valeurs, malgré les quelques lacunes possibles. Tu te répètes

4.1.1 Normes identifiées

La démocratie

Signification: L'école, en tant qu'institution démocratique, doit être un lieu où l'on enseigne et où l'on défend les principes démocratiques, notamment l'équité, l'égalité, le respect de la diversité et de l'homme en général, l'inclusion, l'intégration de chacun à la vie sociale, la liberté, la tolérance, le vote et la participation de tout un chacun. Il s'agit aussi d'enseigner à l'enfant à devenir un bon citoyen, soit de faire preuve de rationalité, d'esprit critique, d'autonomie, d'indépendance de réflexion, mais aussi de respecter les institutions, notamment les lois.

Cette norme affirme qu'un savoir de base est nécessaire pour pouvoir atteindre tous ces objectifs démocratiques: pour pouvoir avoir un avis, être rationnel et voter convenablement, il faut être capable de comprendre le monde, et pour cela, il faut atteindre un certain niveau de savoir. Ce savoir de base est multiple : mathématique, sciences humaines, sciences de la nature, langue, utilisation des médias, etc.

Un autre aspect de cette norme est de faire de l'école une institution nécessaire à l'état de droit, en confrontant l'élève à la loi et en lui apprenant à la respecter. Il s'agit également, au travers d'une lutte contre les inégalités sociales et de la recherche de l'égalité des chances de réussite, de faire de l'école un outil de l'État providence, en prenant en compte les difficultés individuelles de chaque élève dans l'enseignement, et en différenciant celui-ci.

De manière plus implicite, les textes politiques laissent entrevoir que la valeur de la démocratie amène également l'idée d'un certain patriotisme, au travers d'une identité nationale qui devrait être transmise à l'école. Dans les textes institutionnels, ce patriotisme est très léger, et se réfère plutôt à la culture du pays, à son identité.

Un autre aspect de la démocratie est la valorisation du développement durable et de la protection de l'environnement. L'école, en tant qu'institution démocratique touchant chaque citoyen, est chargée de transmettre ces valeurs.

Implication pour l'enseignant: L'enseignant se doit de comprendre, d'adhérer et de mettre en pratique ces valeurs dans la pratique, cela pour les transmettre à ses élèves. Ainsi, il devra traiter ses élèves avec équité et égalité de traitement, il ne doit jamais faire preuve de discrimination, ni laisser se dérouler une situation de discrimination dans sa classe. De plus, on attend de l'enseignant qu'il se conforme aux pratiques démocratiques dans sa manière d'agir de tous les jours: il doit discuter, concerter les élèves, faire preuve de transparence, d'objectivité. Quant à l'égalité des chances et la diminution des inégalités sociales, l'enseignant se doit de différencier son enseignement, et de prendre en compte les savoirs de la pédagogie spécialisée.

Au niveau du patriotisme, puisque l'enseignant travaille pour l'État, il doit poursuivre les intérêts de ce dernier, et croire qu'au travers de l'école, l'État devient providence et dispose de la capacité d'endiguer les inégalités sociales en permettant une égalité d'accès et de réussite. Concrètement, cela signifie par exemple que l'enseignant se doit d'être acteur de l'état providence, par exemple en

différenciant son enseignement, ou encore en annonçant les enfants « mal éduqués », pour permettre à l'État d'éventuellement prendre en charge entièrement l'éducation de l'enfant.

Aire de validité: Cette norme concerne l'enseignant, ses pratiques ainsi que l'école en général.

Aspect normatif et contraignant: cette valeur est une norme dans le sens où elle oriente les pratiques et la pensée enseignante, l'enseignant devant s'y conformer et y adhérer. La défense des idéaux démocratiques semble être une injonction nécessaire pour celui qui veut devenir enseignant. L'adhésion à cette norme ne semble cependant pas être contrôlée, peut-être parce qu'elle paraît aller de soi.

Énonciation et révélateur de présence: cette norme est présente à tous les niveaux du projet. Les textes légaux y font référence de manière explicite. Les textes institutionnels précisent la manière générale dont doit être mise en pratique cette norme, alors que les textes du projet pratique précisent cela de manière très concrète, en mentionnant par exemple l'apprentissage de la citoyenneté dans le plan d'étude, ou encore demandant à l'enseignant d'inclure ses élèves dans la rédaction d'une charte de vie en commun et de leur offrir l'expérience de la vie démocratique en classe.

Fonction : cette valeur a pour fonction d'orienter les manières d'agir du corps enseignant et d'ainsi conforter l'école comme une institution nécessaire à la démocratie. Elle a également pour but de permettre l'apprentissage de la démocratie des élèves, et ainsi de former les futurs citoyens.

Révélateur de hiérarchie et de structure : De cette norme découlent de très nombreuses valeurs, et elle oriente nombre d'éléments. On peut la considérer comme une valeur centrale et structurante du système

Valeurs légitimant la norme : Cette norme est une valeur en soi, de laquelle découle d'autres valeurs, la légitimant: l'équité, l'égalité de traitement, les droits de l'homme, la connaissance, l'autonomie, l'esprit critique, le patriotisme, l'État providence, l'État de droit.

Cohérence dans l'ensemble du projet : cette norme est fortement cohérente entre les différents projets. Elle semble cependant souffrir d'une petite faille de cohérence au niveau de l'égalité des chances de réussite, cela surtout en PF2, puisque la différenciation semble quelque peu minimisée : l'idée est encore forte que la première cause de l'échec scolaire est le non-travail, alors que les sciences de l'éducation relèvent que cela n'est pas vrai pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage (les dys- par exemple).

De manière générale, cette valeur entre en concurrence et parfois en conflit avec une logique marchande, celle du progrès. L'évaluation est l'un des aspects qui cristallisent cette concurrence (nous y reviendrons plus tard).

Laïcité et neutralité politique

Signification: L'école est laïque et neutre politiquement. Elle n'a pas à prendre part à des conflits religieux ou politiques, ni de dire ce qui est juste ou faux à ce sujet. Elle se contente de transmettre des savoirs qui permettent l'analyse du fait religieux et politique, cela dans une perspective d'apprentissage de la culture, soit en toute neutralité. En outre, l'enseignement concernant la politique et la religion doit être clairement identifié comme tel. Cependant, la Suisse étant une nation ayant des racines judéo-chrétiennes, plus de temps est consacré à l'étude de ces deux religions.

Implication pour l'enseignant: L'enseignant doit répondre à une neutralité totale en matière de religion et de politique. Cela veut dire qu'il doit respecter toutes les religions et orientations politiques, sans aucune discrimination. Plus encore, il n'est pas autorisé à faire quelques propagande ou prosélytisme. Lors de son enseignement, il n'a donc pas à privilégier une religion ou orientation politique par rapport à d'autres, mais il doit permettre à ses élèves de prendre connaissance de celle-ci, des conflits qui les opposent et des évolutions qu'elles subissent, cela afin que les élèves puissent avoir un regard critique les concernant.

Aire de validité: cette norme s'étend à toute l'école publique, soit aux enseignants et à leurs pratiques.

Aspect normatif et contraignant : la laïcité et la neutralité politique sont clairement des normes, dans le sens où elles définissent les pratiques d'enseignement, éliminant par exemple le catéchisme de l'école. Elles sont en outre contraignantes, dans le sens où elles font partie des textes de loi, et que toute violation des textes légaux peut entraîner des sanctions. En formation, cette norme dicte la manière de s'habiller en stage et en cours, la manière de mener les cours de religions, ainsi que l'attitude générale face aux questions religieuses.

Énonciation et révélateur de présence: cette norme est explicite dans les textes de loi, ainsi que dans la déontologie. Elle apparaît également implicitement dans d'autres textes, prônant le respect de la différence et la non-discrimination. En formation, elle prend forme par exemple dans le fait que l'enseignant n'a pas à porter des signes d'appartenance religieuse ou politique à l'école, ou encore dans la présence de cours ayant pour but d'apprendre aux futurs enseignants comment aborder Noël alors que les élèves ont des appartenances religieuses diverses.

Fonction: cette norme est sensée structurer l'enseignement civique et religieux à l'école, et de manière plus générale, orienter l'attitude des enseignants face aux questions religieuses et politiques

Valeurs légitimant la norme: ces deux normes sont des valeurs en elles-mêmes, mais elles s'appuient également sur la valeur du savoir (l'école doit transmettre un éventail de savoirs complet, dont le fait religieux et politique), de la culture (la religion et la politique sont parties intégrantes de la culture suisse), ou encore la liberté de l'élève. On reconnaît également à l'enseignant un rôle particulier dans la vie de l'enfant : de part sa place particulière dans l'enfance, l'enseignant pourrait avoir un fort impact sur les croyances de l'enfant. Or, l'enseignant n'a pas à prendre ce rôle quant à la religion (pourtant, il doit prendre ce rôle pour l'attitude citoyenne).

Cohérence dans l'ensemble du projet: Cette norme est cohérente pour l'ensemble des projets

Soumission aux autorités

Signification: les enseignants sont censés être soumis à l'État, obéir aux lois, aux règlements et aux plans d'études édictés par celui-ci ou par les instances à qui il a délégué son autorité. En Romandie, cela veut dire que l'enseignant doit être soumis aux décisions du département de l'instruction publique de manière totale. Cependant, pour ce qui est de la direction de l'école, les textes politiques stipulent clairement que l'enseignant a son mot à dire, et qu'il doit participer à la direction de l'école pour une part.

Plus encore, dans les textes de loi moins spécifiques, notamment ceux sur le personnel de l'état dont l'enseignant fait partie, on demande à ce dernier de fournir un travail poursuivant les intérêts de l'État, et cela avec des qualités morales telles que professionnalisme, responsabilité, diligence.

Une autre forme de soumission qui est demandée à l'enseignant est celle de son domaine professionnel. En tant que membre d'un corps professionnel, l'enseignant se doit de respecter les normes et les règles en vigueur dans ce corps.

On trouve une troisième application de cette norme dans la façon dont les textes institutionnels, notamment la déontologie, traitent de la relation enseignant-élève. L'enseignant est identifié comme l'autorité de la classe, et les élèves se doivent de lui obéir. Quant à lui, l'enseignant se doit de faire respecter la « loi » qu'il a mise en place, et de mettre sur pied des moyens de sanction.

Implication pour l'enseignant: De manière très pratique, l'enseignant est tenu de suivre les lois le concernant, de prodiguer un enseignement conforme au plan d'étude (PER), et d'utiliser les moyens didactiques imposés ou mis à disposition par l'État, selon les décisions de celui-ci. Il doit également se soumettre aux inspecteurs ou autres « aides » pédagogiques.

Pour l'enseignant en formation, cette soumission aux autorités prend forme dans chaque aspect de sa formation: son plan d'étude est très strict, il est fortement encadré, sa présence est obligatoire et contrôlée, il doit apprendre ce que ses autorités (État) attendent de lui, et il doit obéir à ses formateurs, ainsi qu'à ses FEE.

Aire de validité: cette valeur s'applique de manière générale à tout le personnel de l'Etat en général, et donc concerne également les enseignants. Pour l'enseignant cependant, il s'agit surtout de suivre les directives de la DIP, d'utiliser les plans d'étude et les moyens didactiques imposés, et de faire respecter son autorité par ses élèves.

Aspect normatif et contraignant: cette norme est légale, donc contraignante. Cependant, elle n'est pas très clairement définie, ce qui semble permettre une certaine flexibilité. En outre, elle est relativisée par la déontologie. Cependant, pour l'enseignant en formation, cette norme semble bien être contraignante. Les nombreuses évaluations lui imposent une soumission bien réelle envers ses formateurs. Le non-respect des normes de la profession ou des normes de ses études peut le

mener à l'exclusion. Lors de ses stages, la désobéissance peut potentiellement lui coûter cher, puisque le ou la FEE pourra se permettre de rédiger un rapport négatif. Cependant, une fois la formation initiale terminée, il semble que l'enseignant retrouve une grande liberté, et n'est que très peu contrôlé sur ses pratiques.

Énonciation et révélateur de présence: il est fait mention de cette norme dans les différents textes de loi et autres textes politiques concernant les enseignants lorsque certaines clauses stipulent très clairement que l'enseignant doit suivre les programmes établis par l'État. De plus, des sanctions peuvent s'abattre sur ceux ne respectant pas la loi en général, cela allant jusqu'à l'interdiction d'enseigner. Les textes institutionnels insistent également sur le fait que l'enseignant doit travailler dans le cadre du programme, validant implicitement cette norme. Lors des cours de didactiques des matières, on enseigne aux futurs enseignants comment utiliser les moyens d'enseignement officiel, comment planifier des leçons entrant dans le cadre du plan d'étude, et cela est évalué. Il est aussi attendu de l'enseignant qu'il sache comment se faire respecter en tant qu'autorité, et qu'il use de cette autorité pour que les élèves ne transgressent pas les lois de l'école et de la classe.

Quant au travail devant poursuivre les intérêts de l'État, les textes faisant référence aux enseignants en font mention uniquement de manière indirecte en rappelant que l'enseignant est tenu de respecter la loi sur le personnel de l'État, et c'est cette loi qui stipulera directement cela.

Fonction: Cette norme semble poursuivre plusieurs objectifs. L'un d'eux, certainement le moins explicite, est de garder un certain contrôle sur l'enseignant et de lui mettre des gardes fous. Un deuxième objectif, plus clairement évoqué, se rapporte à l'effort d'harmonisation: imposer un plan d'étude et des moyens didactiques semble être le moyen choisi pour harmoniser les pratiques enseignantes, et ainsi permettre une mobilité des enseignants et des élèves. Un troisième objectif pourrait être de légitimer et d'inculquer la notion d'autorité aux enseignants comme aux élèves.

Valeurs légitimant la norme: Pour cette norme, il n'est pas si facile de remonter aux valeurs qui la légitiment. De manière détournée, il me semble que cette norme pourrait être soutenue par la valeur de la démocratie, qui sous-entend que l'existence d'un État-Providence qui peut revendiquer une autorité parce qu'il cherche le bien de tous. Il y aurait aussi la valeur de la science, puisque l'État est l'instance qui décide de la marche à suivre en s'appuyant sur des données scientifiques qui sont produites à sa demande, cela parce qu'il est la seule instance ayant les ressources financières suffisantes ainsi que l'intérêt le plus grand pour obtenir ces données scientifiques. Une autre valeur est celle de la loi, qui doit être respectée pour qu'une démocratie puisse exister. Le programme scolaire, qui est l'objet principal de cette norme, peut également être retenu comme une valeur à part entière. La continuité entre les différents enseignants sur les onze ans d'école obligatoire semble aussi être appelée à légitimer cette norme

Cohérence dans l'ensemble du projet: cette norme est cohérente dans l'ensemble du projet. Cependant, les textes déontologiques amènent une modification: l'autorité principale n'est plus l'État, mais le corps professionnel. On devine également que l'enseignant, en tant que professionnel, doit suivre les intérêts de la profession plutôt que ceux de l'État. La déontologie amène également l'idée que l'enseignant professionnel a le droit de faire valoir une autorité de sa conscience, en lui

demandant de se positionner s'il juge certaines directives contraires à sa conscience, et en lui « permettant » d'agir selon celle-ci.

Lors de mon observation, j'ai remarqué une défiance de certains formateurs à l'égard du plan d'étude officiel, sous la forme d'une injonction à ne pas suivre les modifications qu'amène qu'amène ce plan à l'enseignement « traditionnel », cela parce que les enseignants suivants s'attendent à ce que malgré le PER, la tradition soit respectée. De ce point de vue là, l'autorité principale est le corps de métier.

Il est à noter qu'il semble que cette valeur n'est pas vraiment revendiquée, et qu'elle est souvent vue comme négative. Il semble que personne n'aime dire haut et fort que l'enseignant doit être soumis aux autorités. Le fonctionnement des formateurs en HEP semblent démontrer cela: le contrôle des présences est effectué de mauvaise grâce, et souvent légitimé par d'autres arguments (pour faire connaissance, pour apprendre les noms) lorsqu'il n'est pas simplement fait de manière invisible. Plusieurs formateurs tentent de créer l'illusion qu'en tant que futurs collègues, les étudiants leur sont égaux. Pourtant, les procédures d'évaluations, ainsi que l'inégalité des connaissances ramènent à chaque fois la réalité de la soumission de l'étudiant aux formateurs, aux FEE, à la direction.

La discipline

Signification: L'école est un lieu où règne la discipline, qui concerne les façons d'être, de faire et le résultat de ce qui est fait: ordre, structure, soin, calme et silence sont rois. Les déplacements doivent être silencieux, on parle un à la fois, on lève la main pour prendre la parole. On doit respecter les horaires, les délais (les retards sont considérés comme un manque de respect): « *commencer à l'heure est la première règle de l'enseignement* » (formateur HEP). Chaque établissement, chaque classe et chaque enseignant ont leur règlement propre: on doit veiller à les faire respecter.

Implication pour l'enseignant: L'enseignant doit d'une part montrer l'exemple et respecter lui-même les règles, mais en tant qu'autorité, il doit également veiller à ce que ses élèves les respectent. Il doit recourir à des stratégies pour prévenir l'émergence de comportement non approprié, et intervenir avec fermeté. Il doit s'habiller de façon à marquer la différence de place entre lui et ses élèves, il doit maintenir le cadre (la position de l'enseignant, entre le tableau et l'élève, peut être considérée comme une marque de pouvoir, tout comme l'agencement des bancs). Il doit savoir tenir sa classe, se faire obéir et respecter, sans tomber dans l'autoritarisme.

Pour cela, il préférera le vouvoiement, signe d'autorité, au tutoiement (il y a une différenciation selon l'âge des élèves). Il doit utiliser des systèmes de sanction qui soient justes et efficaces. Il est conseillé à l'enseignant de ne pas interrompre son enseignement pour sanctionner, mais de différer et de trouver un moment seul avec l'élève pour ce faire. En effet, il semble nécessaire d'éviter à tout prix une confrontation classe – enseignant, ce dernier perdant toujours dans cette configuration.

De manière plus générale, les enseignants chercheront une certaine cohérence entre eux quant à la discipline. Lors de la formation initiale, il sera question d'apprendre une norme de tolérance

normalisée pour les différents aspects disciplinaires, ajustés à la réalité de l'école publique, cela pour que ce cadre soit à peu près uniforme. On considère que si l'on atteint cette uniformité, il sera moins fatigant de faire la discipline dans sa classe.

Il est aussi communément accepté que d'enseigner de manière passionnante, captivante, intéressante, permet le maintien de la discipline. Le fait d'être honnête avec ses élèves quant à ses limites, et de ne pas attendre avant de dire ses frustrations, permet l'établissement d'une relation de confiance limitant les dérives disciplinaires.

Aire de validité: Cette norme régule l'école en général.

Aspect normatif et contraignant: la discipline est une norme, puisqu'elle prescrit des pratiques (être à l'heure, tenir les délais, faire preuve de soin, de structure, etc.), ainsi que la manière dont un enseignant doit tenir sa classe, imposer les règles, et sanctionner. Lors de la formation des enseignants, il est attendu que l'étudiant parvienne à faire preuve de discipline, et à maintenir celle-ci dans sa classe de stage.

Énonciation et révélateur de présence: cette norme reste discrète, mais est bien présente dans le projet politique. Elle apparaît bien plus explicitement dans le projet institutionnel, lequel arrête lui-même une certaine discipline. Dans les projets réels et observés, on remarquera que toute l'organisation de l'institution, école et formation des enseignants, utilise cette norme régulatrice. Lors de leur formation initiale, les enseignants auront des cours à ce sujet, et durant leur stage, on attendra d'eux qu'ils fassent preuve d'une certaine autorité normalisée.

Fonction : cette norme a pour fonction de permettre le maintien d'un certain climat propice aux apprentissages à l'école, et à inculquer le respect de la loi.

Révélateur de hiérarchie et de structure : dans le projet politique, cette norme n'a que peu d'importance. Plus on se rapproche de la pratique de la profession, plus son importance devient prégnante. Les textes pratiques contiennent donc bien plus de référence à ce sujet, et ce de manière très explicite.

Valeurs légitimant la norme: cette norme est légitimée en elle-même, et s'appuie également sur la recherche d'un climat favorable à l'apprentissage, et sur le respect de la loi.

Cohérence dans l'ensemble du projet: cette norme semble cohérente tout au long du projet, mais semble surgir de la pratique plutôt que du projet politique.

Structure du cadre scolaire

Signification: La norme que je nomme « structure du cadre scolaire » est composée de nombreuses normes qui ensemble constituent le cadre structurel bien défini de l'institution scolaire. Il y a des établissements scolaires composés de salle de classe avec un tableau, lesquelles sont occupées par un groupe d'élève de taille défini, ces élèves ayant un âge semblable, parfois de niveau

semblable, et provenant d'une aire géographique précise. La taille des établissements et des classes varie en fonction de la population de l'aire géographique. Même la taille métrique des classes est décrite. Les horaires sont en très grande partie définis, depuis le nombre d'heures de chaque discipline, jusqu'aux heures de début et de fin, en passant par les jours de la semaine concerné. L'organisation de l'année est imposée, date de vacances, nombre de semaines de cours, nombre de semaines « hors-cadre », journée spéciale. La manière et les temps d'évaluation sont en partie imposés, ainsi que le système de notation. Le plan d'étude ainsi que le matériel didactique sont aussi en général prescrits. L'enseignant se doit de couvrir le programme et de travailler dans les limites que ce dernier impose. Il doit donner des devoirs, la durée journalière de ceux-ci étant légalement définie. L'école est entre autre assez bureaucratique, amenant la production d'un très grand nombre d'écrits formels: pour les règlements, pour la notation, pour les plans de cours, pour les demandes spéciales, tout doit être écrit et transmis à un responsable hiérarchique, directeur, inspecteur, responsable pédagogique. En bref, c'est toute la structure de l'école qui est fortement normée, imposant des aspects très techniques aux enseignants.

Lors de mon observation, la référence à ce cadre scolaire est fréquente: certains formateurs considèrent qu'il faut enseigner comme les parents ont été enseignés, sinon il y a perte de légitimité. D'autres avancent que des pédagogies remettant en cause ce cadre scolaire, comme la pédagogie Freinet ou Pestalozzi, ne peuvent être utilisées à l'école publique, le cadre n'étant pas adapté. Pour certain formateur, la HEP a pour rôle de former des enseignants compétitifs et qui tiennent la route dans l'école obligatoire, soit qui corresponde à son cadre.

On retrouve cette norme directement dans les HEP. Le programme de formation est très clairement imposé, il n'y a que très peu de marge de manœuvre possible (il est à noter que pour la PF2, les libertés sont quelque peu plus grandes). Le système de notation, le groupe classe, l'établissement scolaire, tout cela est également mis en place dans la formation des enseignants. Ainsi, de manière implicite, il semble naturel que l'école ait cette forme, et non une autre. Même les formateurs, lorsqu'on leur pose la question, ne semblent pas imaginer que l'école puisse avoir une autre forme, laquelle semble donc aller de soi.

Implication pour l'enseignant: L'enseignant se doit d'enseigner dans le cadre de cette structure et des normes qu'elle impose. Il n'a pas la liberté de les changer, puisqu'une bonne partie d'entre elles sont légales. Pour les autres, il ne semble pas avoir guère plus de choix. Il ne semble pas bienvenu que l'enseignant décide de systématiquement sortir de sa classe pour travailler, ou qu'il privilégie l'oral plutôt que l'écrit. Il doit se conformer à la structure scolaire.

Au niveau de son travail spécifique, il faut noter que l'enseignant se doit de prévoir son enseignement, que ce soit sur l'année, sur la séquence et sur la journée. Il doit savoir ce qu'il va faire, il doit être prêt, et il doit légitimer cela en fonction du plan d'étude et de moyens d'enseignement reconnus.

Aire de validité: cette norme concerne l'ensemble de l'école obligatoire, ainsi que la formation des enseignants.

Aspect normatif et contraignant : Cette norme est contraignante, dans le sens où l'enseignant sera de toute manière engagé dans une structure scolaire de ce type, et devra donc en grande partie s'y soumettre. Il peut cependant tenter de changer certains de ses aspects, et certains textes légaux laissent la place à des expérimentations pédagogiques. Pour l'enseignant en formation, cette norme se révèle déjà par la manière dont il est formé, mais aussi et surtout par ses stages, lesquels se dérouleront dans le cadre scolaire. En outre, il sera jugé par le FEE (qui est censé être une référence pour ses bonnes pratiques, donc conforme aux cadres), lequel devrait tenir compte du respect de cette structure. Si l'étudiant tente de passer à côté d'un élément de structure, même s'il réussit, il est totalement dépendant du jugement de son FEE, qui peut décréter que son écart constitue en soi un échec.

Énonciation et révélateur de présence : Cette norme est explicite, et prend une grande place dans les textes de loi, qui définissent précisément chacun de ses éléments. Elle est largement présente dans les textes institutionnels, qui concrétisent les textes politiques avec une grande cohérence. Ils sont en outre implicites dans le vécu même de la formation, qui ne remet absolument pas en question cette structure, et qui l'applique pour elle-même.

Fonction : il n'est pas aisé de définir la fonction de cette norme. Elle est en effet ancienne. Pour certains aspects, comme pour le nombre d'enfants par classe, le nombre d'heures de cours minimum et maximum, on peut avancer que leur fonction est de maintenir un climat propice à l'apprentissage. Mais il s'agit certainement aussi de normaliser l'école, soit d'harmoniser les pratiques, et de donner une forme générale à l'école. Il est donc question de l'établissement d'une culture scolaire, et donc d'une certaine tradition.

révélateur de hiérarchie et de structure : Cette norme est prégnante autant dans le projet politique, que dans le projet institutionnel, réel ou observé. Elle semble être structurante et centrale, explicitant une partie de l'identité de l'école et donc de l'enseignant.

Valeurs légitimant la norme : Il est difficile de saisir quelles sont les valeurs qui légitiment cette norme. On pourrait nommer la science, laquelle légitime certains aspects, comme le contenu des plans d'étude ou encore les aspects didactiques. Il y a aussi certainement des raisons économiques, ou l'on essaye de maximiser l'efficacité en un minimum de frais. Cependant, il me semble que plusieurs de ces éléments ne sont pas fondés en valeur, et dépendent uniquement d'une certaine tradition historique.

Cohérence dans l'ensemble du projet : Au travers des différentes strates du projet, il semble que cette norme est fortement cohérente. Cependant le nouveau plan d'étude amène certaines transformations notables : par exemple, on parlera de cycle, et non plus d'années scolaires. Les disciplines sont appelées à évoluer de manière moins cloisonnée. Cependant, malgré ces changements au niveau du plan d'étude, qui reste relativement nouveau, il semble que la structure ne se soit pas encore réellement transformée, et qu'une certaine tradition demeure.

La communication

Signification: le métier d'enseignant est vu comme un métier de contact aux multiples interactions sociales, avec de multiples acteurs différents. La capacité de comprendre et de se faire comprendre correctement, cela en utilisant les outils adéquats et de la bonne manière est une norme cruciale pour tout enseignant. Si l'enseignant est émetteur, il doit choisir le bon média et le bon code pour son message, ainsi que le bon moment pour effectuer sa communication, en anticipant la manière dont se fera le décodage selon le récepteur attendu. Il devra également vérifier que son message ait été bien reçu et bien compris.

Pour que l'enseignant soit un bon récepteur, il doit connaître les différents émetteurs possibles, lesquels ne sont pas sensés être aussi au point que lui au niveau de l'émission, et doit chercher à comprendre le message selon les intentions initiales de l'émetteur, et non selon ses premières impressions.

Implication pour l'enseignant: Pour l'enseignant, cela signifie qu'il doit être attentif aux réalités, aux contextes, et aux limites de ceux qui seront tour à tour récepteurs et émetteur, pour qu'il puisse communiquer de la manière la plus adéquate et efficace possible. De manière concrète, il devra adapter son vocabulaire au public cible (lettre pour parents d'élève, consigne pour les élèves, rapport pour la direction, observations pour le psychologue).

Il devra parler assez fort, ni trop vite ni trop lentement, de manière claire et concise. Il devra également utiliser un langage non verbal, par exemple le contact visuel, pour ne pas avoir à s'interrompre s'il parle pour mettre fin à une situation d'indiscipline.

Aire de validité: cette norme concerne principalement l'enseignant, qui doit être un exemple en la matière.

Aspect normatif et contraignant: j'ai décidé de considérer la communication comme une norme, puisque l'enseignant se doit de communiquer au travers des carnets de devoir, des bulletins, des entretiens, etc. Dans la formation des enseignants, l'aspect normatif de la communication est encore plus évident, parce que les formateurs ainsi que les FEE devront juger des compétences communicatives de l'étudiant.

Énonciation et révélateur de présence: Dans la formation des enseignants, la communication est l'objet spécifique de certains cours, et elle est l'une des exigences de nombreux moyens d'évaluation. Elle est en outre explicite dans le référentiel de compétence. De plus, la pratique enseignante est investie d'éléments de communication à tous les niveaux (rapports, notations, enseignement,)

Fonction: la communication a pour but de permettre un bon enseignement, ainsi que des bons rapports entre les différents partenaires responsables de l'instruction de l'enfant, parents, autres enseignants, éventuellement psychologue et autres spécialistes.

Révéléateur de hiérarchie et de structure : cette norme est considérée explicitement comme cruciale: c'est une compétence de premier niveau, considérée comme une partie du socle du référentiel de compétence.

Valeurs légitimant la norme: cette norme est une valeur en elle-même. Elle se trouve en outre fortement renforcée par une autre valeur, celle de la langue.

Cohérence dans l'ensemble du projet: cette norme se trouve être cohérente à tous les niveaux du projet.

La langue

Signification: En tant que bon communicateur, l'enseignant se doit de maîtriser à la perfection ou presque l'outil principal de communication: la langue dans laquelle il enseigne, pour la Romandie, le Français. Dans ce domaine, il est un modèle, une référence pour l'enfant. Il doit connaître les règles théoriques de la langue, mais il doit aussi savoir les appliquer correctement. Tout cela poursuit comme objectif de transmettre cette maîtrise à l'élève. Il s'agit également, par le moyen de la maîtrise de la langue, d'affirmer l'image de qualité de l'école.

Implication pour l'enseignant: De manière concrète, l'enseignant doit utiliser un langage de qualité, adapté à son groupe classe. Ce langage doit être correct, précis, intelligible, efficace, à l'oral comme à l'écrit. Le vocabulaire doit être soigné et précis, les tics langagiers bannis. L'écriture calligraphique de l'enseignant doit être correcte, bien droite et claire. Les documents qu'il distribue doivent être soignés et sans erreur.

Aire de validité : Cette norme concerne l'ensemble de la pratique enseignante.

Énonciation et révélateur de présence: Cette norme est explicite lorsque les textes de lois stipulent qu'à l'école, la langue doit être utilisée, soit écrite, lue, parlée ou écoutée de manière correcte. Les textes institutionnels sont plus précis, demandant à l'enseignant d'avoir un niveau élevé de maîtrise. Pour la formation des enseignants, le fait qu'un test de langue puisse décider de l'admission ou non d'un étudiant, et que le non-respect des normes orthographiques et grammaticales puisse mener à l'échec conforte cette norme. En outre, les aspects orthographiques sont mentionnés dès le début de la formation, et fortement appuyés.

Aspect normatif et contraignant : De manière générale, l'aspect normatif de la langue transparaît dans les représentations, qui semblent fortement généralisées, qu'il est gênant pour un enseignant de faire une faute d'orthographe, et que cela met à mal sa crédibilité (les parents risquent de réagir). On imagine difficilement un enseignant rester en place si ses textes sont truffés d'erreurs ; l'orthographe semble être une marque de légitimation de l'enseignant. Pour la formation des enseignants, les contraintes amenées par cette norme se trouvent en amont, puisqu'un test de langue peut être imposé aux étudiants comme condition d'admission (normalement pas tous, mais il semble que certaines années, chaque candidat y a droit). En aval, la contrainte se trouve dans une

exigence de qualité de la langue dans l'ensemble des textes rendus dans les HEP (un certain nombre de fautes sont tolérées, au-delà, il y a échec), mais aussi au support de cours donné aux élèves durant les stages, ou encore de la pratique orale de la langue en général.

Fonction : Cette norme est censée permettre l'établissement d'une base qui permette une compréhension mutuelle, et assure une certaine qualité. Mais il est aussi question de légitimer l'enseignant.

Révéléateur de hiérarchie et de structure : la place de cette norme n'est pas clairement explicitée. Selon les sanctions qui s'abattent sur celui qui la transgresse, ainsi que selon ses fonctions, on pourrait avancer que cette norme est structurante et centrale

Valeurs légitimant la norme: cette norme se base sur le lien qu'il existe entre maîtrise de la langue et qualité, et sur l'idée qu'une bonne maîtrise de la langue permet une meilleure compréhension mutuelle. La langue doit aussi se comprendre comme entretenant un lien fort avec la culture.

Cohérence dans l'ensemble du projet: cette norme est cohérente tout au long du projet.

Collaboration et Coopération

Signification et Implication pour l'enseignant: L'enseignant se doit de collaborer et de coopérer, et cela avec l'ensemble des acteurs du système scolaire. Avec ses pairs tout d'abord, mais également avec les parents d'élèves, ainsi qu'avec la ribambelle de spécialistes qui travaille dans le champ de l'éducation, psychologues, médecins, logopédistes, enseignants spécialisés, éducateurs, travailleur social, écoles à journée continue, etc.. L'enseignant est donc vu comme quelqu'un qui travaille avec d'autres professionnels, l'éducation est vue comme un travail d'équipe, où les principaux acteurs doivent collaborer pour la réussite de cette mission. La reconnaissance des parents dans leur rôle éducatif est de première importance, et il est demandé à l'enseignant d'établir une relation de confiance avec eux. On considérera que ceux-ci font de leur mieux, même s'ils ne parviennent pas à tenir leur rôle.

Les textes institutionnels demandent expressément aux enseignants de collaborer entre eux, afin de partager leur expérience (cela est particulièrement important pour l'échange entre générations, et le passage de la longue expérience des plus anciens aux plus jeunes). Il s'agit de se concerter, de chercher des complémentarités, et de partager afin de poursuivre des activités globalement cohérentes entre elles. Les enseignants n'ont plus à travailler seuls dans leur classe, mais ils doivent former une véritable équipe pédagogique, qui se concentre sur le projet global d'apprentissage de l'élève. Pour cela, il est demandé à l'enseignant d'avoir une attitude constructive, et de chercher des accords avec les collègues.

Aire de validité : cette norme oriente l'attitude de l'enseignant en général

aspect contraignant : Cette norme est théoriquement contraignante. Cependant, elle reste très vague. Il est probable qu'une non-coopération amènerait des échecs importants, qui ne

manqueraient pas d'être visibles. Mais Il ne semble pas y avoir de réel moyen de s'assurer que cette norme est respectée. En formation, la manière dont l'étudiant travaillera et écouter son FEE sera jugée par ce dernier, ainsi que son aptitude à chercher de l'aide lorsqu'il en a besoin

Énonciation et révélateur de présence: cette norme est clairement explicite dans les textes politiques, et ce de nombreuses fois, et cela tout particulièrement dans les règlements sur la reconnaissance des diplômes, qui énonce concrètement ce que doit savoir faire l'enseignant, et où la collaboration est l'un des éléments essentiels. Dans les buts de la formation des enseignants, on retrouve également le fait que cette formation veut offrir à l'étudiant les connaissances nécessaires pour permettre une discussion et une compréhension des domaines professionnels touchant l'école. Certains cours seront d'ailleurs menés par plusieurs enseignants, et l'on tentera ainsi de donner l'exemple.

Fonction: la norme de coopération permet à l'école d'atteindre une certaine cohérence, puisque les nombreux acteurs qui la composent tentent de s'unir et de travailler ensemble. Elle permet également de maximiser l'efficacité, en offrant à chacun des acteurs une connaissance globale de la situation de l'enfant, puisque celui-ci est la raison qui pousse à la coopération.

Révélateur de hiérarchie et de structure: Cette norme est très souvent mentionnée, et dans des documents décisifs, comme la reconnaissance des diplômes, ou dans la politique d'amélioration, ce qui en fait une norme centrale et structurante. Cependant, dans le référentiel de compétence, elle n'est mise qu'à un deuxième plan, étant considérée comme à développer plutôt lors de l'insertion professionnelle.

Valeurs légitimant la norme: Cette norme est légitimée par la valeur de la coopération en elle-même, comme plus-value à la connaissance et à l'efficacité, mais également par celle de la cohérence, ainsi que par celle de l'enfant. En effet, cette coopération a pour but d'offrir à l'enfant le meilleur cadre possible pour son apprentissage. Une réelle coopération entre les nombreux enseignants, autres professionnels du domaine, et ses parents se révèlent essentiels à la poursuite de ce but.

Cohérence dans l'ensemble du projet: cette norme semble être très cohérente dans les projets politiques et institutionnels, mais moins en pratique. Dans la formation, l'évaluation, qui se veut en grande majorité individuelle, remet en cause la valeur de la collaboration. Les parents ne sont pas non plus toujours considérés par les formateurs comme des partenaires. Certains les décrivent comme des envahisseurs, entrant de force dans l'école pour défendre leurs enfants. En bref, cette norme semble être une nouvelle venue, conséquence de la professionnalisation, et semble être en train de faire sa place.

Educabilité

Signification: Le principe d'éducabilité stipule que chaque enfant, malgré ses différences, ses difficultés, voire ses handicaps, est capable d'apprendre, si tant est qu'il jouisse d'un contexte favorable. Apprendre est ici vu comme une tentative d'amélioration: il y a un avant, et il y a un après, qui est meilleur que l'avant. La manière de juger ce « meilleur » n'est pas clairement établie, on devine cependant qu'il s'agit de savoir, de savoir être, de savoir-vivre, de savoir penser. L'enfant est alors vu comme étant en devenir, et l'école a pour mission d'être un tuteur, une route facilitant et même construisant ce devenir, cela pour chacun, sans mettre un seul enfant de côté.

Implication pour l'enseignant: Pour l'enseignant, le principe d'éducabilité l'amène à considérer que chacun de ses élèves est capable d'apprendre. Si l'un d'eux n'apprend pas, ce n'est pas dû à son incapacité, mais à un problème de contexte. Il est alors du devoir de l'enseignant de chercher à modifier ce contexte, pour chercher et trouver le bon moyen pour que l'enfant puisse apprendre. S'il n'y parvient toujours pas avec ses propres forces, alors il devra chercher de l'aide ailleurs. Au final, on se rend compte que le principe d'éducabilité oriente l'ensemble des stratégies enseignantes.

Aire de validité: cette norme concerne la manière dont les enseignants considèrent les élèves en général.

Aspect normatif et contraignant: l'éducabilité est une norme, puisqu'elle arrête le choix de considérer les enfants comme capables. L'enseignant doit trouver un moyen de faire apprendre, il ne peut pas s'avouer vaincu dans cette quête, tout au plus la transmettre à quelqu'un d'autre.

Énonciation et révélateur de présence: cette norme est parfois énoncée explicitement, mais se laisse deviner dans de nombreux autres éléments, comme les mesures relatives à l'intégration, aux pédagogies spécialisées, aux aides pédagogiques, et à la manière dont on attend que l'enseignant considère l'enfant.

Fonction: Cette norme a pour but de réguler le regard des enseignants sur les élèves, et de permettre ainsi à tout enfant d'avoir sa chance à l'école.

Révélateur de hiérarchie et de structure: Cette norme n'est que peu explicite, mais d'elle découlent de nombreux autres principes, comme la différenciation pédagogique ou encore les mesures d'aménagement. Elle semble essentielle pour l'école démocratique, laquelle doit concerner tout enfant.

Valeurs légitimant la norme: Cette norme est également une valeur en soi, qui s'appuie sur les valeurs de démocratie, de l'enfant et de l'humain.

Cohérence dans l'ensemble du projet: Cette norme reste très cohérente dans l'ensemble du projet.

Le progrès

Signification: En lien avec l'éducabilité, le progrès est une valeur qui est présente dans tous les domaines de l'école. Il s'agit de la valorisation de l'amélioration, de l'après par rapport à l'avant, de l'avancement des choses. Beaucoup de textes politiques considèrent qu'il n'est pas possible de stagner, encore moins de reculer, ou de régresser, qu'il faut toujours aller de l'avant. Il n'est pas possible de se satisfaire de ce qui est, il faut chercher « le mieux ». Cette valeur présuppose donc toujours l'existence d'une amélioration possible, que ce soit pour l'élève, pour l'enseignant, ou pour l'école. L'enseignant doit chercher à faire de son mieux, puis à évaluer, puis à faire mieux. Il doit aider l'enfant à faire de même, voir à atteindre son maximum. Derrière le progrès, il y a donc les valeurs d'efficacité, d'efficience et de réussite. Cette norme prend donc également une certaine ampleur dans la dimension économique de l'école, qui se doit de juger le progrès pour distribuer les élèves dans le marché du travail, selon leur réussite et leurs progrès possibles.

Implication pour l'enseignant: L'enseignant devra se donner les moyens d'améliorer sa pratique, cela par la formation continue et par une attitude de chercheur. Il devra faire ses choix pour réussir à faire mieux, et avec plus d'efficacité. Il ne doit pas perdre de temps ni d'énergie, mais tenter de rationaliser le tout. Il doit en outre inculquer cela à ses élèves, et les pousser à faire un maximum de progrès, cela constamment. L'école n'est pas un lieu d'inoccupation, le temps sert à l'amélioration de l'état actuel du savoir de l'élève.

Aire de validité: cette valeur concerne l'école dans son ensemble.

Aspect normatif et contraignant: Pour l'enseignant, l'aspect contraignant de cette norme se trouve dans l'obligation de mener une formation continue. Cependant, aucun contrôle ne semble être établi pour vérifier l'amélioration des pratiques. En ce sens, cette norme est plus une valeur, qui est censée guider la manière de penser la profession. En revanche, pour l'enseignant en formation, on contrôlera et évaluera ses progrès lors des stages. De plus l'enseignant aura pour rôle de veiller aux progrès de ses élèves, de chiffrer ce progrès et d'en rendre compte.

Énonciation et révélateur de présence: cette norme est largement présente dans chacun des projets. Les textes politiques imposent la formation continue, les textes institutionnels prônent la formation tout au long de la vie, la recherche se veut promouvoir le progrès de la pratique enseignante, et lors de leur formation, il est demandé aux étudiants de montrer leur progrès lors des stages, dont l'observation se veut graduelle. Une stagnation peut amener à l'échec. Le plan d'étude romand se veut lui aussi être un objet évolutif. La norme du progrès est donc omniprésente.

Fonction: Cette valeur est censée endiguer toute stagnation, et provoquer des améliorations en permanence pour l'école, pour la pratique enseignante, pour l'élève.

Révélateur de hiérarchie et de structure: Cette norme imprègne le monde scolaire dans son ensemble, elle semble être structurante et centrale

Valeurs légitimant la norme: Cette norme est également une valeur en elles-mêmes.

Cohérence dans l'ensemble du projet: cette norme est cohérente dans l'ensemble du projet. On remarquera cependant que le cadre scolaire, lui aussi considéré comme une norme, ne semble pas être concerné par le progrès, mais davantage par la tradition. Cependant, certains éléments du cadre semblent être concernés par une certaine rationalisation, notamment économique. Mais cela semble être une autre question.

La science

Signification: La didactique, la pédagogie, ainsi que les matières enseignées, doivent être basées sur des critères scientifiques, tout comme chacune des réflexions, décisions, fait et gestes esquissés dans le cadre scolaire. De manière plus générale, il s'agit de développer un cadre de réflexion qui soit méthodique, rationnel, clair, exigeant et rigoureux, permettant l'identification des problèmes, leur formulation, la recherche de solution puis l'examen de celle-ci et leur interprétation, le choix de la bonne solution par argumentation et l'application de celle-ci cela avec objectivité et honnêteté. Il s'agit aussi de développer une analyse clinique plutôt qu'émotionnelle ou idéologique, permettant à l'enseignant de développer une méthode d'appréhension du monde le portant à chercher à comprendre avant de juger.

Implication pour l'enseignant: Pour l'enseignant, il est nécessaire de s'approprier cet esprit scientifique. Premièrement, parce que les connaissances enseignées sont fondées par la science et ses méthodes, et que la compréhension de ceux-ci lui permettra de comprendre lui même ces connaissances, de se les approprier, et de mieux les transmettre. L'enseignant se doit donc de connaître les fondements et les méthodes scientifiques des matières qu'il enseigne. Deuxièmement, parce que la science est aujourd'hui une condition indispensable au discours vrai. Si l'enseignant veut que ses méthodes didactique et pédagogique, ses évaluations, ainsi que son enseignement soient reconnus et acceptés, entre autres par les parents, il est nécessaire qu'il démontre qu'elles sont scientifiquement correctes²⁸. L'enseignant doit savoir utiliser les méthodes scientifiques pour que ses fait et geste soient et soient reconnus comme objectif et vrais. Troisièmement, parce que la science est considérée comme étant l'unique moyen de contribuer à l'amélioration et au développement des pratiques et de la profession d'enseignant, puisque celui-ci recherche à se faire reconnaître comme une profession, entre autres au travers de la « scientification » de la didactique. L'enseignant se doit donc de se tenir au courant des avancées scientifiques dans son domaine didactique et en science de l'éducation, et adapter ses pratiques en conséquence.

L'enseignant doit donc développer une attitude scientifique, et devenir ainsi capable de délibérer, d'objectiver, de décrire, de défendre, et d'argumenter sa pratique. Il s'agit de développer une compétence réflexive, cela pour ensuite mener l'enfant à en faire l'expérience et à le développer à son tour. L'enseignant devra donc également construire un cadre d'apprentissage qui permette à l'élève de s'approprier l'esprit scientifique.

²⁸ Cela ne passe parfois que par la forme

Aire de validité : Cette norme concerne le système éducatif dans son ensemble, soit autant l'enseignant que l'élève.

Aspect normatif et contraignant : La science est une norme dans le sens où elle impose une attitude scientifique, objective, plutôt que subjective dans l'enseignement. Elle impose également ses critères dans la profession. Cependant, il est difficile d'évaluer la force contraignante de cette norme: elle doit se faire voir en surface, mais il est difficile de vérifier quelle est sa profondeur.

Énonciation et révélateur de présence: cette norme est souvent mentionnée dans les textes de loi. Les explications quant à sa signification se trouvent cependant dans d'autres textes politiques, qui sont à ce sujet très explicites. Les textes institutionnels confortent également cette présence prépondérante de la science. L'importance de la didactique, qui se veut être reconnue comme une science à part entière, est également un indicateur de l'importance de cette valeur. En outre, les HEP ont été construites afin d'être un outil de transmission de cet esprit scientifique, notamment en incluant la recherche dans le cursus HEP, notamment par l'intégration d'un mémoire professionnel. À ce sujet, un texte institutionnel avance que « *Seul l'apprentissage par la recherche apporte la garantie de l'indispensable formation à l'interprétation qui permet, dans la vie scolaire quotidienne, de prendre conscience des problèmes, de les formuler et de les résoudre* » (Thèse 10 HEP). Les HEP tentent également de promouvoir cet esprit scientifique par la pratique réflexive et notamment l'alternance entre théorie et pratique, ainsi que par l'expérimentation. De manière très concrète, on observera que les plans-cadres disposent tous d'une bibliographie de référence, que l'on inclut dans la formation des cours sur la recherche, que l'on demande à l'étudiant de mener des activités de recherche, notamment des observations de ses propres leçons filmées, ou encore un mémoire de bachelor répondant aux normes et aux critères de scientificité.

Fonction: La présence des normes scientifiques semble répondre à de très nombreuses fonctions. Considérée comme étant l'un des moteurs de la modernité et de nos sociétés dans leur ensemble, les normes scientifiques ont pour but de légitimer l'école et sa mission d'éducation et d'instruction aux yeux du monde et de fonder sa place, ainsi que celle des enseignants. L'esprit scientifique est censé éviter la stagnation des pratiques enseignantes, et amène au renouvellement de processus d'améliorations ainsi qu'à la mobilité. La méthode scientifique permet également une communication et une compréhension mutuelle, l'échange d'information ainsi qu'une harmonisation des pratiques.

Révélateur de hiérarchie et de structure : Dans de nombreux textes, la science est considérée comme étant fondamentale, essentielle, indispensable. Elle est donc à considérer comme l'une des valeurs centrales structurantes les plus importantes du système.

Valeurs légitimant la norme: La science est une norme, mais également une valeur en soi. C'est en outre une valeur mère, de laquelle découle bien d'autre valeur, notamment la méthode, l'objectivité, l'analyse, l'esprit critique, la rationalité. De plus, elle s'appuie sur d'autres valeurs, comme celle du progrès, de la démocratie. Il est à noter que la valeur du droit d'auteur peut être considérée comme découlant de la science.

Cohérence dans l'ensemble du projet: cette norme est cohérente dans l'ensemble du projet.

Le savoir savant

Signification: Le savoir savant est une valeur en lui-même, sa quête n'a pas à se justifier. Cependant, on peut lui trouver de nombreuses utilités. Il permet d'agir opportunément et d'avoir un comportement adéquat²⁹, il permet de s'insérer professionnellement et socialement, il permet de mieux comprendre le monde. Il amène la tolérance et le respect par une meilleure compréhension de l'autre. Il permet le développement de compétences et de connaissances qui se verront être utiles en de multiples occasions. Plus encore, le savoir semble être considéré comme étant une composante essentielle de l'être humain, une condition de son bonheur.

Quant à sa nature, il semble que le savoir soit construit, méthodiquement acquis, en partant du simple et en allant vers le complexe. De ce fait, le savoir est présenté comme morcelé, notamment en champ disciplinaire. Cependant, malgré ces frontières disciplinaires, on ne devrait pas perdre de vue le fait qu'il est en réalité un tout.

Implication pour l'enseignant: Le savoir est l'un des éléments élémentaires et principaux que l'enseignant devrait transmettre aux enfants. Or, il est extrêmement complexe et étendu, pour ne pas dire infini. Face à cette réalité, l'enseignant doit aimer le savoir (« *si vous n'aimez pas la matière, vous l'enseignerez mal* » selon un formateur HEP). Pour chaque discipline, l'enseignant doit avoir une connaissance approfondie des savoirs qu'il enseigne, ainsi que de leur contexte, leur genèse scolaire et scientifique, leur développement, leurs apports et leurs limites. Ce n'est qu'à ces conditions qu'il pourra effectuer une transposition didactique efficiente, en ayant une vision d'ensemble sur le long terme, sans perdre de vue la globalité. On considère donc qu'il est nécessaire que l'enseignant maîtrise parfaitement les savoirs à enseigner avant d'enseigner, afin d'éviter tout risque d'échec de l'enseignement.

En plus d'un savoir disciplinaire étendu, on considérera que « *les apports de la philosophie, des sciences religieuses, de l'ethnologie, de la sociologie et de l'éthique sont essentiels dans la constitution d'un répertoire de savoir penser, de savoir agir, de savoir situer.* » (charte de la hep), répertoire dont devrait disposer l'enseignant. Cela sans oublier que ce dernier devra disposer de connaissances scientifiques étendues des processus physiologiques, psychologiques et sociaux, afin de pouvoir comprendre les mécanismes de l'apprentissage et les difficultés des élèves. En outre, une connaissance des grands courants d'idée permettant de réagir aux problèmes de société (drogues, violence) doit également être acquise.

On demandera également à l'enseignant de connaître la loi, d'être conscient de ses origines, de ses connaissances et de ses habitudes culturelles, ainsi que de son cheminement et des influences qui ont façonné son identité.

²⁹ Reste à savoir en quoi et pour qui il est adéquat, cela n'étant pas clairement défini. On pourrait avancer que ce qui est adéquat est décrit par les normes et les valeurs développées dans ce travail.

De manière très pratique, il s'agit d'avoir constamment une longueur d'avance sur les élèves, de comprendre comment le savoir est construit. « *Vous serez un bon enseignant parce que vous aurez des connaissances qui vous permettront d'aider les élèves* » (formateur HEP)

L'enseignant doit en outre se tenir à jour dans ses savoirs. Il doit les renouveler, et être au courant de l'actualité sociale, culturelle, technologique et pédagogique. Il a le droit de ne pas savoir (même si cela risque de le mettre mal à l'aise) et de différer la réponse, mais pas trop souvent, au risque de perdre sa crédibilité, puis son autorité.

Aire de validité: cette valeur spécifie l'un des éléments essentiels de la profession enseignante.

Aspect contraignant: cette valeur est fortement contraignante dans la formation: le « niveau » de savoir des futurs enseignants est testé, et s'il n'est pas jugé suffisant, il mène à l'échec.

Énonciation et révélateur de présence: cette valeur est omniprésente, elle constitue l'un des éléments essentiels des missions de l'école, du mandat de l'enseignant, de la conception de l'enfant. Elle représente une grosse partie de la formation des enseignants et du plan d'étude.

Fonction: cette norme assoit l'essentiel de la nature de l'école.

Révélateur de hiérarchie et de structure: cette valeur est centrale et structurante, dans le sens où elle est au centre de la raison d'exister de l'école.

Cohérence dans l'ensemble du projet: cette norme est cohérente dans l'ensemble du projet. On remarquera cependant qu'elle dispose d'une importance et d'une place plus grande dans le projet réel que dans le projet politique.

La pratique enseignante

Signification: L'enseignant a beau se former, lire des livres scientifiques sur la pratique, être à jour quant à l'ensemble des connaissances qu'il se doit de maîtriser, cela ne suffira pas pour faire de lui un bon enseignant. Il y a des savoirs qui sont spécifiquement issus de la pratique de la profession, et qui ne peuvent être produits, légitimés et acquis par la pratique. La pratique dispose donc d'une valeur en soit, et toute personne qui se revendique enseignant est considéré comme un praticien. Un praticien à cela de spécial que sa profession ne peut pas être régulée uniquement par un règlement, puisque chaque situation est différente de la précédente, et qu'il y a ainsi toujours une dose d'incertitude, de doute, de surprise, et donc de « bricolage », de travail dans l'urgence. De ce fait, la théorie sur l'enseignant doit avoir comme base la pratique enseignante, et non l'inverse: les théories psychologiques, didactiques et pédagogiques doivent s'ancrer dans la pratique pour avoir un sens. Pour la formation des enseignants, cela veut dire qu'elle doit être basée sur une alternance théorie-pratique.

Or, il y a de bonnes et de mauvaises pratiques. Les critères permettant de juger si une pratique est bonne ou mauvaise sont parfois explicites, comme dans le rapport de stage, mais le verdict est

détenu par les formateurs et par les FEE. On peut cependant imaginer qu'une bonne pratique correspond à une pratique correspondant aux valeurs générales de l'école: par exemple de bonnes pratiques amènent l'élève à apprendre de manière durable et efficace, elles permettent des progrès rapides, elles maintiennent la discipline, elles correspondent à la structure scolaire, elles favorisent la démocratie, elle est faite au travers d'une bonne communication, etc.

Implication pour l'enseignant: Pour l'enseignant, cette norme affirme que sa pratique, son expérience ont de la valeur, et que toutes théories, pour être valides, doivent impérativement s'ancrer dans sa pratique. Il est inutile d'avoir des théories impraticables. L'étudiant quant à lui, doit apprendre la profession en pratiquant, puis en mettant cette pratique en résonance avec les théories didactiques et psychologiques qu'il verra en cours, et non pas l'inverse. Ainsi, il ne peut apprendre son métier qu'en cours, mais dans les stages. Or, on considérera également que les stages sont insuffisants, et que l'enseignant novice continuera à se former lors de son insertion professionnelle et des premières années d'enseignement.

Si l'on devait décrire ce qu'est une bonne pratique selon les enseignements de la HEP-BEJUNE, on pourrait écrire cela³⁰:

L'enseignant planifie ses séquences d'enseignement à l'avance et sur le long terme en tenant compte des réalités et des représentations de ses élèves, de leur acquis, de leur particularité, de leur centre d'intérêt. Il exploite le contexte, l'actualité. Il effectue une transposition didactique cohérente et adaptée, qui correspond à des contenus curriculaires, lui permettant ainsi d'avancer et de couvrir le programme. Il conçoit des situations de résolution de problèmes motivantes, variées et adaptées, permettant la transmission de savoirs et de compétences. Il choisit du matériel pertinent, adéquat et adapté. Il anticipe les problèmes.

Ensuite, il réalise son enseignement, en instaurant un climat de travail favorable à l'apprentissage (discipline, luminosité, aération). Il utilise une pédagogie appropriée, il différencie selon les difficultés de ses élèves. Il obtient et maintient l'intérêt, l'attention et l'engagement de l'élève. Il favorise la rétention de la matière et développe des stratégies d'apprentissages adaptés à ses élèves. Il supervise activement le déroulement de la leçon, il organise le travail, il établit des règles et des procédures, il enchaîne les activités en gérant les transitions et sait tenir compte de la fatigue de ses élèves. Il sait réagir et exploiter les imprévus. Il maîtrise le temps de son enseignement, démarrant et terminant les activités au moment adéquat. Durant la séquence ou au plus tard à son terme, il s'assure que les divers éléments sont maîtrisés par chacun de ses élèves, et évalue l'acquisition de la matière. Le cas échéant, il sait déceler les difficultés, propose des remédiations et procède à des corrections.

Lors de sa présence en classe, il conduit, anime, gère, régule, et motive sa classe. Il réagit rapidement à ce qui est inacceptable, il débloque des situations de conflits, il sait gérer simultanément plusieurs événements, il sait agir dans l'urgence et faire face à l'imprévu. De manière générale, il ne travaille pas de manière isolée, il fait acte de présence, il fait preuve d'une autorité

³⁰ Cette description découle en grande partie des documents intitulés « rapport de visite de stage » et « rapport de stage »

sécurisante, il est disponible, il prend des initiatives, il communique clairement, il est positif, il prépare son matériel à l'avance et l'a avec soi lors de son enseignement.

Aire de validité: cette norme concerne l'enseignant et sa pratique.

Aspect normatif et contraignant: J'ai choisi de considérer la pratique enseignante comme une norme, puisque la pratique agit comme un filtre pour toute théorie: si celle-ci n'est pas praticable, ou ne concerne pas la réalité de la pratique, la théorie est considérée comme invalide. L'aspect normatif de la pratique enseignante est visible lors de la légitimation des formateurs: ils doivent être, ou au moins avoir été, de « bons » praticiens, pour pouvoir enseigner à la HEP. Devant leurs étudiants, leurs années de pratiques ressemblent à un trophée qui fait d'eux des experts.

Ensuite, la pratique est une norme dans le sens où il y existe de bonnes et de mauvaises pratiques. Pour l'enseignant en place, il ne semble y avoir que peu de contrôle, mais pour l'étudiant, chacun de ses stages est une « évaluation » de sa bonne pratique. En outre, la formation, soit les heures de cours à la HEP, est construite pour favoriser les bonnes pratiques enseignantes. Par exemple, les retards et les absences sont très régulés, cela afin d'inculquer le fait qu'un enseignant se doit d'être à l'heure et présent. Les formateurs se doivent également de montrer, lors de leur enseignement, un exemple de bonnes pratiques, tout comme les FEE. Lors des premiers stage, l'étudiant a essentiellement un travail d'observation à faire, afin de s'imprégner des bonnes pratiques.

Énonciation et révélateur de présence: La valeur de la pratique enseignante est omniprésente. Elle est visible à la place qu'ont les stages dans la formation, à la condition d'engagement des formateurs, à la place prépondérante de l'expérience pour la légitimité des théories et des personnes. En outre, les cours HEP sont très centrés sur la manière de mener une bonne pratique.

Fonction: cette norme a pour fonction de pondérer le pouvoir de la théorie dans la profession enseignante, et de la mettre en cohérence avec la réalité du terrain. Elle a aussi une fonction identitaire, revendiquant le fait que l'enseignant est un praticien avant tout. Elle régule en outre la pratique enseignante dans son ensemble.

Révélateur de hiérarchie et de structure: au vu de la place que prend la pratique dans la formation et dans la profession en général (elle agit comme un filtre et comme un objectif), on peut placer cette norme comme étant structurante et centrale. Elle est considérée comme une référence clef, de premier niveau, comme socle du référentiel.

Valeurs légitimant la norme: cette norme est une valeur en elle-même.

Cohérence dans l'ensemble du projet: cette norme semble être cohérente. Cependant, on remarquera que la conception de la pratique n'est pas toujours uniforme. Il y a de bonnes et de mauvaises pratiques, mais les frontières ne sont pas les mêmes pour tous les formateurs.

Il y a aussi une incohérence quant à la manière dont on acquiert cette pratique. Tantôt les stages sont considérés comme étant un lieu de test où l'étudiant peut tenter d'apprendre au travers d'essai-erreur. Il a le droit d'essayer, de prendre des risques, de se tromper, d'échouer. Tantôt on considère

que les stages doivent être un lieu de bonnes pratiques, et l'étudiant n'a pas le droit à l'erreur, il doit faire juste du premier coup. On considère alors que lors de la formation et des premières années d'enseignement en solo (qui sont souvent considérée comme des années de survie), l'étudiant doit faire comme il a appris en théorie, de s'imprégner de ce que ses formateurs considèrent comme étant de bonnes pratiques, et qu'une fois qu'il aura acquis cela, il pourra éventuellement s'aventurer à essayer autre chose. Ainsi, la pertinence des stages n'est pas acceptée par tous les formateurs. Certains considèrent en effet que le FEE vaudra d'abord avancer dans son programme, et que l'étudiant n'aura donc pas la place ni les conditions nécessaires pour apprendre le métier.

Le statut des FEE n'est pas clair non plus. Considéré dans les textes institutionnels comme étant des praticiens aguerris, ayant prouvé leurs bonnes pratiques, ils sont parfois vus par les formateurs comme des enseignants aux mauvaises pratiques, dont il faudra pallier les manquements dans les murs de la HEP (cela est particulièrement vrai en PF2)

La même remarque s'adresse d'ailleurs aux formateurs: leur engagement à ce poste leur offre le statut de bons praticiens. Cependant, dans la réalité, les pratiques des formateurs sont diverses, et certains d'entre eux jugent la pratique de certains de leurs collègues comme mauvaise. La conception de ce qu'est une bonne pratique n'est donc pas uniforme. Cependant, on peut relever qu'il existe un noyau commun de ce qu'est une bonne pratique.

Lors de mon observation, j'ai assisté à un exemple de « mauvaise pratique », soit à une pratique qui était à l'opposé de ce qui a été décrit comme étant valorisé ci-dessus. C'était lors d'un cours à la HEP, et la « mauvaise pratique » émanait d'un formateur. Ce qui a été intéressant, c'est le jugement porté par les étudiants : ceux-ci étaient à peine entrés dans la formation, qu'ils critiquaient déjà cette mauvaise pratique. Cela indique qu'avant même que la formation ne commence, les étudiants sont déjà au courant de ce qu'est une bonne ou une mauvaise pratique. Cette valeur ne semble donc pas construite à la HEP ; elle y est confortée et l'on enseigne aux étudiants comment atteindre ces bonnes pratiques. La cohérence de cette valeur semble donc forte, « tout le monde » sait à peu près ce qu'est une bonne pratique enseignante.

La pédagogie

Signification: Pour enseigner l'enfant, il faut user de pédagogie, soit d'une manière spécifique de comprendre et de mettre en place la « transmission³¹ » du savoir, et donc de définir l'enseignement. La pédagogie entretient de forts liens avec la vision de l'école et de l'enfant que l'on adopte. Dans la formation des enseignants, il n'est pas aisé de définir avec précision quelle est la pédagogie qui est valorisée. Plusieurs tendances sont cependant clairement identifiables.

La première est constructiviste, voir (auto-) socioconstructivisme : on considère que le savoir est une construction, nécessitant parfois une déconstruction de conceptions anciennes, et que l'enfant doit être mis au centre de ses apprentissages, comme constructeur unique de son propre savoir.

³¹ Le mot transmission n'est pas forcément adapté, je l'ai choisi faute de mieux. La pédagogie reste un concept très difficile à définir, cela parce qu'elle comprend une forte charge axiologique.

Cependant, on considère également que pour mener à bien la construction de son savoir, l'enfant a besoin de relation, d'autres personnes autour de lui.

Une deuxième tendance est cognitiviste, considérant que l'enseignement doit absolument tenir compte des représentations et des conceptions de l'enfant, puisque celles-ci jouent un rôle déterminant pour son apprentissage (considéré comme une transformation de représentation), parce qu'elles œuvrent comme filtre. Avant d'enseigner, il semble donc nécessaire d'obtenir l'implication volontaire de l'enfant, et lui offrir un cadre favorable, notamment relationnel. Ensuite, on peut laisser l'enfant construire lui-même son savoir. Cependant, il n'a pas toute liberté (une totale liberté étant considérée comme trop désécurisante pour l'enfant), il doit construire son savoir dans un cadre contrôlé, prescrit, notamment par l'enseignant.

Ce cadre transparaît en partie dans la « structure scolaire³² », et est complété par certaines injonctions. Par exemple, l'enseignement doit être cohérent et porteur de sens: le lien entre le savoir et la réalité des élèves doit être expliqué. Il favorise l'interdisciplinarité ainsi que la perméabilité des disciplines, l'apprentissage de la coopération, de la communication, mais aussi de l'autonomie, la connaissance de soi de l'esprit critique, de la créativité. Il privilégie l'enseignement par interaction, l'enseignement explicite, et la métacognition, cela pour que l'élève puisse apprendre des techniques et des méthodes d'apprentissages. De ce fait, on ne considère le savoir savant que comme un élément parmi d'autres, intégrant également des savoirs être, des savoirs vivre, des savoirs penser.

L'enseignement doit tirer partie et utiliser la multiculturalité du groupe classe. Il tient compte de chacun, prônant une différenciation qui tient compte du développement psychomoteur, psychologique, émotionnel et affectif de l'enfant, considérant que cela est déterminant pour l'apprentissage. Il se veut stimulant, intéressant, amenant toujours des nouveautés, mais également rassurant, établissant des routines. Il n'est ni trop facile, ni trop difficile. Il considère que l'apprentissage se fait du simple au compliqué, avec des balayages récurant des connaissances, à chaque fois en approfondissant davantage. Il intègre les technologies de l'information et de la communication.

En outre, les pédagogies de type transmissives doivent être évitées. De même, les pédagogies « spéciales » comme la pédagogie Freinet ne correspondent pas à l'école publique et ne peuvent être utilisées. Cependant, il est conseillé de mener des projets pédagogiques.

Implication pour l'enseignant: On attend de l'enseignant qu'il adhère et applique ces principes pédagogiques. En tant que détenteur du savoir, l'enseignant doit se considérer comme l'un des partenaires privilégiés de l'enfant dans sa construction du savoir, et prendre cette responsabilité. Pour cela, il devra établir une relation avec chacun de ses élèves, qui soit basée sur la confiance et la bienveillance. Il prend en compte ses acquis, ses capacités et ses représentations.

Mais ces principes restent quelque peu vagues. Or, en formation, l'enseignant apprendra et devra appliquer un certain nombre d'éléments plus précis.

³² Celle-ci a été décrite précédemment

Par exemple, il lui sera demandé de structurer, de planifier et de construire un enseignement de qualité, en prenant en compte les acquis de ses élèves, leurs capacités et leurs représentations. L'improvisation a sa place, mais l'enseignant doit prévoir au maximum. Il devra choisir des moyens didactiques adaptés, et utiliser (ce qui veut dire maîtriser) une diversité de style didactique, ainsi que de contexte et d'utilisation concrète des apprentissages, pour répondre aux diverses manières d'apprendre des élèves. Il devra le plus souvent possible ne pas donner le savoir tel quel à ses élèves (enseignement transmissif), mais plutôt offrir à l'élève les moyens de chercher et trouver le savoir.

L'enseignant devra rythmer et équilibrer les activités et les journées, proposant tantôt des activités orale, écrite, individuelle, collective. D'autres variations sont attendues, comme les moyens didactiques, la longueur des cours et des séquences, les supports (traditionnel, TICE), le type d'activité (situation-problème ou activité décrochée, activité de consolidation, activité de recherche, activité interdisciplinaire) ou le mode d'enseignement (ex cathédra, activité de groupe, mise en commun). De plus, l'enseignant devra œuvrer pour ne pas laisser les élèves inoccupés.

Aire de validité: cette norme s'applique à l'enseignement de l'école publique.

Aspect normatif et contraignant: Cette norme semble avoir quelques aspects contraignants: en effet, la structure scolaire impose certains éléments pédagogiques. Mais sa réelle contrainte semble plus traditionnelle. Les enseignants en place ne sont pas réellement contrôlés à ce sujet, au contraire de l'enseignant en formation. Lors des stages de la HEP, il est attendu et vérifié que l'étudiant maîtrise une bonne partie de ces visions pédagogiques.

Énonciation et révélateur de présence: On retrouvera la présence de ces tendances pédagogique dans la structure scolaire, dans le plan d'étude, dans les moyens d'enseignement, et dans plusieurs textes institutionnels, notamment les rapports de visites de stage.

Fonction: Il est difficile de cerner la fonction de cette norme, puisqu'elle semble plutôt traditionnelle. Elle semble contribuer au maintien de la culture scolaire.

Révélateur de hiérarchie et de structure: Cette norme oriente l'ensemble de la pratique enseignante, et est fortement liée aux valeurs de l'enfant, de l'école et à la norme de la structure scolaire. En outre, l'apprentissage des pratiques pédagogiques et didactiques représente une grande partie de la formation initiale. Pour toutes ces raisons, on considérera cette norme comme centrale et structurante.

Cohérence dans l'ensemble du projet: Bien que cette norme comporte certains aspects cohérents, dans l'ensemble, elle semble conflictuelle.

Pour la cohérence, on retiendra que la plupart des formateurs HEP enseigne en partie en respectant ces normes pédagogiques. Par exemple, la plupart du temps, les étudiants et leurs représentations sont pris en compte par les formateurs. Il est en revanche courant que les cours soient plutôt donnés à l'aide d'une pédagogie transmissive, frontale, avec de la place pour des interactions, cela alors qu'il est demandé à l'enseignant de ne pas utiliser cette méthode. Cela est dû au fait qu'il y a des

différences entre une formation pour adulte ou pour enfant. Mais dans les faits, les textes institutionnels défendent le principe d'homothétie : la formation HEP doit se rapprocher de la formation scolaire pour être cohérente. Cependant, certains cas font exception, sans que l'on sache exactement quelles en sont les limites.

Une autre question qui divise est celle de la nature de la relation que devrait entretenir l'enseignant avec l'élève. Selon le modèle pédagogique adopté, soit le socioconstructivisme, cette relation joue un rôle important dans l'apprentissage de l'élève, et elle doit être développée sur la confiance. La place de l'enseignant pour l'enfant, l'état de leur relation, et l'impact de cela sur la méthode pédagogique fait débat. Pour certains formateurs l'enseignant doit clairement garder de la distance avec l'enfant, alors que pour d'autres, il est important que l'enseignant investisse dans cette relation, ce qui mènera inévitablement à minimiser la distance entre l'enseignant et l'enfant. Cependant, le modèle qui semble être prégnant à la HEP est celui qui prône une certaine distance. Mais ce n'est de loin pas unanime.

Il semble également que la pédagogie soit une question que l'on considère comme moins intéressante et importante pour la PF2 que pour la PF1. Lors de mon observation, j'ai eu l'impression qu'en PF1, on attachait beaucoup d'importance à la pédagogie, à son acquisition et à sa maîtrise par l'étudiant, comme si cela était réellement important pour les enfants. En PF2 en revanche, j'ai plutôt eu l'impression que le savoir était au centre, et que les questions pédagogiques étaient plutôt annexes, comme une aide quelconque que l'étudiant pourrait éventuellement utiliser lorsqu'il enseignera.

La formation continue

Signification: La pratique enseignante ne peut stagner. Elle doit s'améliorer, évoluer, en même temps que les générations et le contexte social. En vue des changements sociaux, économiques, culturels ou encore scientifiques qui ne manqueront pas de survenir durant sa carrière, l'enseignant doit trouver un moyen de se renouveler, d'actualiser continuellement ses connaissances, ses pratiques, son rôle et ses responsabilités. De plus, il est reconnu que les trois ans de formation HEP sont largement insuffisants pour former un enseignant « fini ». Il est donc nécessaire que l'enseignant continue de se former tout au long de sa carrière. « *Nous croyons que la formation continue est une obligation professionnelle à la fois individuelle et collective: elle fait partie intégrante de l'exercice de la profession enseignante. Un médecin qui cesserait de lire, de s'informer et de se former à l'évolution de savoir médical représenterait, au bout de quelques années, un danger potentiel pour ses patients. Or, il en va exactement de même pour un enseignant face à ses élèves.* » (Principes Curriculaires, p31). Il s'agit donc d'inculquer à l'enseignant l'idée qu'il doit faire preuve de curiosité intellectuelle, qu'il ne peut cesser d'apprendre, d'approfondir, de se former, cela pour que sa pratique et son rôle restent pertinents.

Plus encore, cette norme de formations continue doit être transmise à l'enfant: celui-ci doit apprendre à l'école comment apprendre à apprendre, pour pouvoir continuer à évoluer après sa

scolarité. L'enseignant, et l'être humain en général, est donc considéré comme un éternel apprenant.

Implication pour l'enseignant: L'enseignant se doit de continuer sa formation, au travers de la formation continue institutionnelle, mais aussi au travers d'un état d'esprit, qu'il doit transmettre à l'élève. Il doit entretenir la curiosité de ses élèves.

Aire de validité: cette valeur concerne l'école, l'enseignant, l'enfant.

Aspect normatif et contraignant: Cette norme est contraignante au travers de l'obligation de la formation continue. Mais au-delà, il semble difficile de vérifier la réalité des effets de cette formation continue. Pour l'enseignant novice, certains cantons prévoient des activités de formation continue obligatoires et spécifiques pour la première année d'exercice de la profession (échange, aide de l'inspecteur, etc.). En formation initiale, on tentera d'encourager la formation initiale, et d'inculquer cet esprit de formation tout au long de la vie.

Énonciation et révélateur de présence: Cette norme est largement explicite dans les textes politiques et institutionnels. La formation continue obligatoire en est l'application concrète. La présence de la recherche en formation, qui vise également cet objectif, est un autre révélateur.

Fonction: Le but de la formation continue est de s'assurer du renouvellement des pratiques enseignantes, et de leur adéquation avec leur temps et les découvertes scientifiques récentes. On pourrait également ajouter que cette norme a un but de réguler la pratique des enseignants en place, puisque ceux-ci se retrouveront périodiquement en HEP pour parler de leur pratique. Il s'agirait donc de garder un certain contrôle sur les enseignants en place.

Révélateur de hiérarchie et de structure: dans les projets politiques et institutionnels, cette norme semble primordiale. Dans le projet pratique, elle se trouve incluse dans la recherche.

Valeurs légitimant la norme: cette norme est également une valeur en elle-même. Elle s'appuie sur la valeur de la science, du progrès et de l'école.

Cohérence dans l'ensemble du projet: cette norme est cohérente dans l'ensemble du projet.

L'évaluation

Signification: L'évaluation consiste à s'arrêter, à regarder derrière soi, à analyser ce qui a été fait, quels sont les progrès qui ont été effectués. On peut éventuellement comparer ce qui a été fait avec ce qui était attendu. Puis sur la base des résultats de l'évaluation, il s'agira de déterminer comment continuer à avancer, pour maximiser les progrès.

Il s'agit donc d'une démarche clinique, rigoureuse, méthodique, scientifique, objective et individuelle. L'évaluation se doit en outre d'être transparente, elle doit être correctement communiquée à ceux qui la « subissent » ainsi qu'à ceux qui reçoivent et interprète les résultats.

Bien souvent, le résultat de l'évaluation est transcrit en code quantitatif, un chiffre, une lettre, une couleur. Il est cependant recommandé d'accompagner cela de commentaires qualitatifs.

Implication pour l'enseignant: L'enseignant doit mener des évaluations dans deux domaines distincts: il évalue sa pratique et il évalue les apprentissages de ses élèves.

Pour sa propre évaluation, il doit tenter de se rendre compte de sa pratique, objectiver cette dernière, la situer par rapport aux acquis de sciences de l'éducation, et l'améliorer ou la renouveler tout au long de sa carrière.

L'enseignant est tenu d'évaluer ses élèves. Cette évaluation se doit d'être objective et doit être construite dans un cadre suffisamment strict, mené avec des méthodes et des instruments rigoureux qui permette de s'assurer de l'objectivité et d'explicitier clairement la démarche évaluative. L'évaluation doit être menée sur le long terme, et cela de manière variée. Elle doit être authentique, soit en lien avec le monde réel, elle doit favoriser la poursuite d'objectifs d'apprentissage, stimuler la réflexion, être individuelle et ne pas être un sujet de comparaison. La manière ainsi que le contenu de l'évaluation doivent être correctement communiqués, et l'enseignant doit vérifier que cela a bien été compris, afin de ne pas fausser les données. L'évaluation doit en outre être correctement et périodiquement communiquée à l'élève, aux parents, et à la direction.

Aire de validité : Cette norme concerne toute l'école obligatoire, et oriente la carrière enseignante, laquelle doit être caractérisée par l'amélioration des pratiques sur le long terme.

Aspect normatif et contraignant : Cette norme est contraignante, les enseignants sont tenus d'évaluer leurs élèves: il existe des structures strictes concernant l'évaluation. Quant à l'auto-évaluation de l'enseignant, il ne semble pas y avoir beaucoup de contraintes à ce sujet. En formation, l'étudiant sera constamment évalué : bien que cela puisse lui permettre de se situer, cela a également un rôle sélectif

Énonciation et révélateur de présence: cette norme est explicite, présente dans bon nombre de textes de loi et de textes politiques, ainsi que dans la reconnaissance des diplômes des enseignants. Elle est également présente dans les textes institutionnels. Lors de la formation, les méthodes d'évaluation des étudiants ainsi que les sanctions de ces évaluations sont mentionnées et expliquées. Pour chaque cours, cela est à nouveau le cas. De plus, certains cours ont pour but de mener l'étudiant à apprendre à évaluer correctement. Cette norme peut être considérée comme structurante.

Fonction : Cette norme a plusieurs fonctions. De manière générale, on pourrait avancer qu'elle a pour but l'établissement d'une culture de l'évaluation, qui pousse l'enseignant autant que l'élève à prendre le temps de s'arrêter, de vérifier ce qui a été fait ou non, d'établir des critères objectifs pour cela, et de prendre conscience de qui a été effectué, et de ce qu'il reste à améliorer et à entreprendre, cela pour prendre les dispositions nécessaires pour s'améliorer encore. Elle donne aussi une certaine image de crédibilité de l'école.

En bref, il s'agit de juger la progression, de situer le développement des acquis ainsi que le degré de maîtrise des connaissances et compétences, pour pouvoir orienter la suite de l'apprentissage. Cela permet à l'élève de se situer et de cibler son apprentissage grâce aux balisages et aux références offertes par l'évaluation, ou encore à l'enseignant d'améliorer ou de renouveler ses pratiques et de ne pas stagner. Les textes institutionnels stipulent que l'évaluation des formateurs doit être principalement un moyen de régulation et d'amélioration des pratiques, mais pas un moyen de contrôle ou de sanction.

Une autre fonction, spécifique à l'évaluation de l'élève est la sélection de celui-ci pour la division du travail. Cette fonction de sélection, très rarement évoquée de manière explicite se manifeste par exemple lorsque les textes avancent qu'au travers de l'école, l'enfant doit trouver quelle est sa place dans la société, ou lorsqu'il est fait mention de classe par niveau. En prenant en compte le contexte du marché du travail et de l'économie, on pourrait ajouter à la valeur de la sélection celle de la compétition. Celle-ci n'est cependant pas souhaitée, cela de manière explicite.

Révéléateur de hiérarchie et de structure : Cette norme est considérée comme une partie du socle du référentiel de compétence. Elle représente donc une norme centrale et structurante. Elle est considérée comme faisant partie intégrante de la culture scolaire.

Valeurs légitimant la norme: En plus d'être une valeur en elle-même, trois valeurs légitiment explicitement l'évaluation: l'enfant, la science, et le progrès. On évalue parce que l'on pense que cela est nécessaire au bon développement de l'enfant, on évalue de manière scientifique, ce qui rend l'évaluation, méthodique et digne de confiance, et on évalue pour se rendre compte des progrès, pour ensuite orienter les apprentissages et maximiser ainsi les progrès.

Cohérence dans l'ensemble du projet: l'importance de l'évaluation ne fait aucun doute dans l'ensemble du projet. Cependant, il est intéressant de noter qu'il y a un conflit interne à cette norme, soit deux façons contradictoires de comprendre sa fonction. Il y a une évaluation dont le but est l'amélioration, alors qu'une autre évaluation sert à la sanction et à la sélection.

Dans un sens, les étudiants de la HEP-BEJUNE sont censés apprendre à s'évaluer et à être évalués, cela pour améliorer et renouveler leur pratique. Ils doivent également évaluer leurs élèves pour leur permettre de s'améliorer, d'orienter leur apprentissage en fonction de leurs lacunes. Cependant, dans un autre sens, l'évaluation que subissent les étudiants de la HEP dans le cadre de leur étude peut aussi les conduire à être sanctionnés d'un échec. De même, ils sanctionneront leurs élèves en vue d'une sélection future. Le statut de l'erreur n'est pas le même. Dans l'évaluation-sélection, l'erreur sert à sanctionner négativement, alors que dans l'évaluation-diagnostique, elle est utilisée comme socle pour le progrès.

Il y a donc bien deux normes d'évaluation qui n'ont pas du tout la même fonction. Le fait que l'évaluation-sélection puisse avoir des répercussions négatives (échec, élimination) semble amener la prégnance de ce modèle sur celui de l'évaluation-diagnostic. Or, il semble que l'évaluation-diagnostic ne soit qu'une réalité théorique. Dans la pratique, l'évaluation sert d'abord à sanctionner. De ce fait, se faire évaluer est un acte emprunt d'appréhension voire de peur, ce qui empêche un réel travail diagnostique ainsi que l'utilisation de l'erreur à des fins de progression.

Pour exemple, dans la formation des enseignants, l'évaluation a clairement un but de sélection. Cela est aussi valable pour les stages: dans le cadre d'un stage, les erreurs conduisent à un rapport de stage négatif menant à l'échec. L'erreur est vue comme une faute, l'enseignant n'ayant pas à en faire, puisque celle-ci porte préjudice à son autorité et à sa réputation. Plusieurs formateurs mentionnent que durant leur visite, ils ne veulent pas voir certaines pratiques ayant été décrites comme mauvaise lors des cours. Il y a de fortes chances pour que les étudiants, ayant subi ce modèle-là en formation (et bien souvent durant leur scolarité) reproduise des évaluations-sélection. L'évaluation-diagnostique me semble donc être qu'une idée du projet institutionnel, délaissé par le projet réel.

4.1.2 Valeurs identifiées

L'enfant

Signification: La valeur de l'enfant est très large, comprenant de nombreux éléments. On pourrait dire que cette valeur englobe toute une vision, de l'enfant et de l'homme en général. L'être humain devrait être considéré comme étant extrêmement complexe, ayant une valeur intrinsèque, une dignité, une intégrité, une personnalité et une identité unique, des goûts, des préférences, des facultés ou encore des sensibilités qui lui sont propres et qu'il faut protéger. Pour cela, les textes politiques demandent à l'enseignant un respect total de l'enfant, de sa personnalité, de ses particularités et de ses différences. L'école devrait être un cadre propice au développement, à l'épanouissement de la personnalité de l'enfant, de ses facultés de sa créativité, de son identité. On avance que l'enfant dispose d'un goût, d'une envie, d'une motivation d'apprendre qui est innée, et que le rôle de l'école devrait être de l'entretenir et de le développer, et en aucun cas de briser ce don. Au contraire, elle devrait aider l'enfant à développer son estime de soi.

L'enfant dispose de nombreux droit: recevoir une éducation, de l'attention, de l'aide, des encouragements. Les textes légaux stipulent cependant qu'il doit se rendre à l'école (cela entre en résonance avec la valeur de l'école, explicitée plus loin). Cela amène l'idée de différenciation pédagogique: puisque chaque enfant est obligé d'aller à l'école, il est nécessaire de respecter l'enfant et son développement, et donc de ne pas enseigner toujours qu'à la classe dans son ensemble, mais bien à chacun personnellement, pour que chacun puisse y trouver son compte. Il s'agit de faire des ajustements pour que chacun ait son cadre privilégié, et puisse avancer à son rythme, et selon ses intérêts propres. Les textes institutionnels précisent que l'enfant devrait être considéré comme acteur de son apprentissage (constructivisme), construisant lui-même son savoir. L'enseignant n'étant là que pour l'aider dans cette construction.

On peut également rappeler l'idée d'éducabilité. L'enfant devrait être considéré comme un apprenant, devant assimiler des connaissances, cela pour qu'il puisse s'épanouir personnellement, mais aussi pour qu'il puisse faire partie d'une société, prendre part à une démocratie, et s'insérer dans une économie. Plus encore, même lorsque l'enfant aura trouvé son rôle dans la société, on considère qu'il continuera à apprendre, cela tout au long de sa vie. L'école aurait donc pour but de

lui transmettre des connaissances, mais aussi d'autre type de savoir et de valeur, comme apprendre à apprendre, l'autonomie, la réflexion, l'esprit critique, la solidarité, la responsabilité.

L'être humain, et donc l'enfant, est également considéré comme un être sociable, qui a besoin de relation avec ses pairs. L'école se doit donc d'enseigner à l'enfant la collaboration, le respect de l'autre et de la différence. Il faut également qu'il apprenne comment communiquer et se faire comprendre. Il est intéressant de noter la mention explicite du fait que l'école doit participer au bien-être de l'enfant.

Un autre élément englobé par la valeur de l'enfant est le respect dû aux parents, et la prise en compte de ceux-ci comme des partenaires à part entière de l'éducation. Les législations cantonales stipulent que l'école et la famille doivent collaborer pour mener à bien l'éducation de l'enfant. Il est intéressant de remarquer que les textes institutionnels avancent que l'enfant appartient à ses parents, mais aussi à la société, et donc que ces deux parties doivent collaborer quant à son éducation et à son développement le plus harmonieux.

Implication pour l'enseignant: L'enseignant devrait montrer un respect total de l'enfant, de ses origines, de ses particularités, de ses intérêts. Il devrait travailler au service de l'enfant et de son apprentissage. Il devrait tenter de mettre en place un cadre favorable au développement de l'enfant, en mettant en place des stratégies spécifiques à chaque élève. Il devrait différencier son enseignement, laisser du temps à l'enfant de se développer, prendre du temps pour chacun de ses élèves, leur donner de l'attention à chacun. Il devrait chercher à comprendre l'origine de ses élèves, et tenir compte du choc culturel (génération, facilité scolaire, etc.), et prendre en compte les envies et les intérêts de ses élèves, en bref, respecter et enseigner la dignité humaine.

Aire de validité: cette valeur englobe l'école dans son ensemble.

Aspect contraignant: Il ne semble pas y avoir beaucoup de contrainte pour cette valeur ni de moyen de contrôle, si ce n'est la confidentialité se rapportant à l'enfant et s'imposant à l'enseignant, tout comme l'obligation de dénoncer la maltraitance, qui sont des normes légales donc contraignantes. L'enfant est une valeur, soit une préférence, une orientation, un idéal, qui s'appliquent au cadre de pensée de l'enseignant

Énonciation et révélateur de présence: la valeur de l'enfant est présente autant de manière explicite que de manière implicite. Elle est largement présente, l'enfant étant quasi considéré comme « sacré ».

Fonction: Il semble que cette valeur ait pour fonction de donner le cadre général de la mission enseignante, en décrivant l'objet de cette mission: l'enfant, son respect, son épanouissement, son bien-être.

Révélateur de hiérarchie et de structure: les textes politiques invoquent évoquent de manière plutôt implicite cette valeur, alors qu'elle prend une place importante. Les textes institutionnels sont beaucoup plus clairs, décrétant que l'enseignant doit mettre l'enfant au centre de ses

préoccupations (déontologie), et que la valeur principale de l'école est le respect de l'enfant (vision curriculaire). Cette valeur est donc centrale et structure l'ensemble du système.

Cohérence dans l'ensemble du projet: cette valeur est très cohérente au travers des projets politiques et institutionnels. Elle perd cependant un peu d'ampleur dans le projet réel, qui s'intéresse plus à la pratique enseignante qu'à la place de l'enfant. Elle reste cependant constamment en filigrane, et réapparaît plus concrètement dans les cours de pédagogie. Cependant, on pourrait craindre qu'une formation axée sur la pratique enseignante oublie parfois cette valeur. En PF2 notamment, cette valeur ne semble que très peu explicite, à tel point qu'elle pourrait être oubliée au profit du savoir.

L'école

Signification: l'école en tant que telle peut être considérée comme une valeur. Il s'agit de croire que l'école et son organisation, en tant qu'institution, en tant que lieu d'apprentissage, est essentiel au bon fonctionnement d'une société démocratique, notamment quant à la diminution des inégalités sociales, à l'intégration sociale de l'individu (socialisation), à l'émancipation individuelle (apprentissage de l'autonomie, de l'indépendance, du discernement). L'école aurait également une fonction d'accueil et de formation culturelle. L'école est en outre considérée comme un lieu de savoir, ou plutôt d'acquisition de savoir. Elle contribue à la formation de l'esprit humain, en lui donnant la nourriture dont il a besoin : la connaissance, mais aussi un terrain d'expérimentation pour apprendre à penser, à réfléchir, à vivre, à bouger, à faire. Elle contribue à l'apprentissage de la culture³³, de la santé, de la créativité et du développement durable. Pour toutes ces raisons, elle est indispensable à la société et à l'individu. Cette école est aussi un lieu de sérieux, de savoir et de travail. On n'y va pas pour s'amuser, mais pour apprendre. Ses méthodes et son cadre sont censés être efficaces, éprouvés par l'expérience, et de plus en plus par la science.

L'école, en tant que valeur, aurait une réputation à tenir, une image véhiculée, comme institution démocratique, publique, commune et juste, ayant une mission humaniste, ouverte à tous, pour le bénéfice de tous. Il serait nécessaire d'entretenir la confiance que lui offre la population.

Implication pour l'enseignant: l'enseignant doit croire à cette école, et être celui qui la met en place. Il doit veiller à ce que par son action, il y ait égalité des chances de réussite, il soit possible d'accéder à un niveau de connaissance nécessaire pour pouvoir prendre part à la vie en société et à la démocratie. Par l'exemple que donne l'enseignant, et par son enseignement, des compétences de vivre ensemble et de citoyenneté devraient être développées. L'enseignant est le garant, le représentant, l'ambassadeur de cette école.

Aire de validité: cette valeur devrait s'étendre à la société tout entière, et donc d'autant plus aux enseignants, représentant officiel de cette école.

³³ Cette culture est occidentale, démocratique et chrétienne.

Aspect contraignant: Il ne semble pas y avoir de réelle contrainte à cette valeur. Cependant, certains textes de loi stipulent que si le comportement d'un enseignant porte préjudice à la réputation de l'école, il peut être écarté.

Énonciation et révélateur de présence: Cette valeur prend forme dans les textes explicitant la mission de l'école, ou encore dans la manière dont est décrite cette dernière. Dans la formation des enseignants, on trouvera également des références à cette école de la démocratie. Le plan d'étude qui la structure conforte encore cette image en imposant des enseignements qui vont largement de ce sens, notamment la « Formation générale », qui comporte de nombreux thèmes sociétaux.

Fonction: Cette valeur a pour fonction d'arrêter une vision claire de l'école et de son rôle, et d'orienter ainsi l'ensemble de l'activité scolaire.

Révélateur de hiérarchie et de structure: En tant qu'orientatrice des pratiques scolaire, cette valeur est à considérer comme centrale et structurante.

Cohérence dans l'ensemble du projet: cette valeur est cohérente tout au long du projet. Il est cependant à noter que certains textes, notamment les cours de sociologie ainsi que la charte des HEP se veulent honnête à ce sujet. Il est stipulé que l'école favorise souvent l'entraide, l'estime d'autrui et la confiance mutuelle, mais génère parfois violence symbolique, stress et abus de pouvoir. Mais il semble que cette critique de la vision de l'école a plutôt pour but de la renforcer, en demandant aux enseignants de prendre en compte les faiblesses de l'institution pour ne pas y succomber.

La mission de l'enseignant

Signification: Si l'école est conforme à sa vision, cela est grâce à l'enseignant, qui a pour rôle de l'accomplir. En ce sens, il semble bien que les enseignants soient investis d'une véritable mission, qui leur est assignée par les parents et par la société. Cette mission consiste à éduquer, instruire, enseigner les élèves, cela n'étant qu'un moyen. Le but final est de transmettre des compétences et des savoirs à la nouvelle génération, pour la rendre apte à vivre avec l'ancienne génération, et à l'améliorer. Chacune de ces compétences et chacun de ces savoirs peuvent être considérés comme des valeurs à part entière.

La transmission de ces valeurs, incarnée par des compétences et des savoirs, ainsi que leur acquisition, est vue comme une nécessité pour le bien de l'enfant, pour son épanouissement personnel et pour son développement, mais cela est également considéré comme essentiel pour le bien de la société dans laquelle devra vivre l'enfant et l'adulte de demain. Celle-ci tirera profit du fait que l'enfant sache vivre avec ses confrères et consoeurs, avec tout ce que cela implique: communication, respect, collaboration, conformité, complémentarité.

Implication pour l'enseignant: l'enseignant, en tant que transmetteur de valeurs, que passeur culturel, est investi d'une mission d'importance pour l'individu et la société. Cette mission n'est pas

aisée, la tâche est immense, complexe, et il faudra prendre en compte la spécificité de chaque enfant. L'enseignant devient alors la personne qui devrait savoir comment transmettre les valeurs à chacun des élèves, sans en oublier un seul, cela de manière à ce que l'enfant acquière ces valeurs, se socialise, cela en étant bien, heureux, et en gardant son goût d'apprendre. L'enseignant devrait même être prêt à mener à bien la part d'éducation qui ferait défaut aux parents. Il devrait savoir faire face à des dilemmes politiques, philosophiques et culturels et savoir comment les résoudre, ce devrait être un stratège, qui se préoccupe plus de l'accompagnement des apprentissages que de la transmission des savoirs. On attend de lui qu'il soit un pédagogue cultivé et un passeur culturel, qui facilite l'apprentissage, la socialisation et l'intégration de l'enfant. Il devrait « créer » le citoyen de demain, le conseiller, l'accompagner dans son développement harmonieux. Et en plus de veiller sur les enfants qui lui sont confiés, l'enseignant devrait également participer à l'amélioration de l'école et du métier d'enseignant.

Cette mission englobe l'enseignant dans sa totalité: il devrait s'investir personnellement pour la mener à bien, et éliminer ce qui pourrait la contrarier. Par exemple, il lui est interdit d'avoir des activités annexes qui puissent porter préjudice à sa capacité de mener à bien sa mission. Cela s'entend surtout au niveau du temps qu'il a à disposition (Et cela commence dès la formation en HEP, laquelle demande qu'aucune activité accessoire ne vienne empiéter sur sa plate-bande). Avant d'être formellement mandaté, il doit prouver que son état de santé est suffisamment bon pour qu'il puisse s'acquitter convenablement de sa mission, et devrait avoir une bonne condition physique (en tout cas pour l'enseignant de gymnastique).

Aire de validité: cette valeur concerne les enseignants et leur rôle.

Aspect contraignant: cette valeur peut être vue comme une condition pour pouvoir exercer le métier. Cependant, l'hypothèse est souvent faite que tout enseignant est de facto investi de cette mission, et qu'il défend donc cette valeur.

Énonciation et révélateur de présence: Cette valeur n'est que très rarement attribuée aux enseignants eux-mêmes de manière explicite. En général, ce sont les missions de l'école qui sont définies. Mais en réalité, ce sont les enseignants qui auront à charge de réaliser la mission de l'école, c'est donc à eux que l'on s'adresse en spécifiant ce que doit faire l'école. De plus, il semble que le mot « mission » dérange, cela parce qu'il rappelle un métier par vocation, alors que l'on aimerait justement changer cela: c'est l'une des conditions du professionnalisme. Cependant, cette vocation semble encore bien présente.

Fonction: cette valeur identifie les objectifs de l'activité enseignante dans son ensemble.

Révélateur de hiérarchie et de structure: cette valeur, après celle de l'enfant, structure l'activité de l'enseignant. Ainsi, elle est à considérer comme une valeur centrale et structurante.

Cohérence dans l'ensemble du projet: cette valeur semble cohérente dans l'ensemble du système. Elle est fortement représentée dans le projet institutionnel et politique, perdant de l'importance dans le projet réel. On remarquera cependant le malaise que suscite toute allusion à une vocation, ce concept renvoyant à une idée religieuse que seuls ceux qui ont été appelés

peuvent exercer cette profession. Or, l'école se doit d'être distincte de toute idée religieuse, ce d'autant plus qu'elle est historiquement liée à cette institution, et l'on veut que l'enseignement devienne une profession, soit que ce ne soit pas un « appel » qui fonde le professionnel, mais des savoirs, une culture et des pratiques communes, qui peuvent s'apprendre par une formation.

L'enseignant comme référence morale

Signification: En plus d'être investi d'une mission, l'enseignant se devrait de l'incarner. On demande explicitement à l'enseignant d'être cohérent entre ce qu'il fait, ce qu'il est et ce qu'il enseigne. En bref, on attend de lui qu'il soit une référence morale pour l'enfant, un véritable exemple. « *Nous reconnaissons pleinement que ce professionnel est et sera toujours aussi un modèle humain pour ses élèves et pour les enfants et adolescents qui lui sont confiés.* » (Principe Curriculaire, 2005 p.29)

Implication pour l'enseignant: L'enseignant devrait être juste, faire preuve de bonne foi, d'égalité de traitement, d'équité, de bienveillance. Il devrait avoir le sens de l'effort, de la rigueur, aimer le travail bien fait, organisé et méthodique. Il devrait être suffisamment autocritique et savoir se remettre en question. Il devrait être ponctuel, disponible, responsable, curieux, intéressé, pragmatique. Il devrait être un bon communicateur, son langage étant clair, adapté, son expression correcte. Ce devrait être un bon leader, ayant une bonne présence corporelle, une tenue soignée, un charisme implicite, un état d'esprit positif, du dynamisme. Il devrait remplir un rôle paternel, faire preuve de maîtrise de soi et de ténacité, être un exemple de modestie, de vérité, de sincérité et d'honnêteté. Il ne se surestime pas et reconnaît qu'il ne sait pas tout, il accepte ses limites et a l'humilité de demander de l'aide. Il devrait agir de manière proportionnée, avoir une attitude constructive et savoir comment résoudre les conflits. Il devrait avoir une vision positive de la diversité, ne commettre aucune discrimination, n'exclure personne. Il n'utilise pas l'ironie, mais l'humour. Il devrait être constant et cohérent, ne pas s'emporter, ni n'émettre d'avis téméraire. Ce devrait être un savant, qui maîtrise le savoir qu'il enseigne, qui ne dit pas de choses fausses en classe, mais qui a le droit de ne pas tout savoir. Le cas échéant, il devrait faire des recherches et trouver les réponses. Il doit être un adulte soucieux d'équilibre et d'équité, un citoyen éclairé, un enseignant pris de passion et de conviction pour sa profession.

Pour l'enfant, l'enseignant devrait être une personne bienveillante, attentionnée, une personne de confiance, qui le respecte, l'aide, l'encourage, lui facilite la vie, et cherche le développement le plus harmonieux de l'enfant. Il établit avec chacun un contact chaleureux et respectueux. Il devrait croire en la réussite de ses élèves, les valoriser, les encourager, les écouter, prendre soin d'eux, être attentionné et disponible. Il devrait être une autorité bienveillante, qui porte le cadre, et met les élèves en sécurité, sans abuser de sa position de pouvoir. Il évite toute compétition dans sa classe. Il devrait être fasciné par l'humain et son fonctionnement. Ce devrait être une sentinelle, qui ose dénoncer ce qui porte préjudice à l'enfant, même si pour cela il doit reprendre ses collègues.

Quant à lui même, on demande à l'enseignant de se connaître, notamment ses origines, ses influences, et d'avoir l'esprit critique par rapport à cela. Il devrait de ce fait avoir des références éthiques dûment réfléchies et éprouvées. Il devrait en outre avoir une vision de la société qui lui permette de réaliser l'impact du choc des réalités économiques sociale et culturelle sur ses élèves.

Si l'enseignant devient une référence morale, alors le référentiel de compétence avance que « *La société pourra alors attendre de l'enseignante qu'elle fasse naître chez ses élèves un éventail de qualités similaires qui favorisent l'émergence d'une solidarité planétaire, d'une compréhension mutuelle et d'une tolérance allant au-delà de l'acceptation bienveillante de l'existence d'autres valeurs à côté des siennes propres* ».

Il est cependant accepté que l'enseignant n'a pas besoin d'être parfait. Il devrait cependant faire de son mieux, et ne pas se culpabiliser s'il éprouve des échecs, cela parce que parfois, les circonstances sont contre lui, et qu'il n'y peut rien.

Aire de validité: cette valeur concerne la personnalité de l'enseignant

Aspect contraignant: cette valeur est censée être inhérente à l'enseignant. Il n'y a cependant aucune tentative de vérification ou de contrôle explicite, si ce n'est le plagiat, qui peut être considéré comme du mensonge, de la malhonnêteté, ou du vol, et qui est sévèrement puni (exclusion), ou encore le fait qu'un enseignant doit prouver ne pas avoir commis d'infractions. Si cette valeur est jugée, ce n'est qu'implicitement, lors des stages.

Énonciation et révélateur de présence: De manière générale, on trouvera des informations sur les compétences que doit acquérir et maîtriser l'enseignant, et sur les modalités de ces compétences. L'aspect moral n'est en apparence que secondaire, ne concernant qu'une compétence spécifique, « *agir de manière éthique et responsable* ». Cependant, dans les faits, chaque compétence présente des aspects moraux, dans le sens d'éléments qui sont considérés comme bons et justes. Je n'ai donc pas différencié la morale des compétences³⁴. Ainsi, cette valeur n'est pas explicite en tant que telle, mais on trouve dans de très nombreux textes des éléments désignant des qualités morales qui devrait faire partie de ce que l'est un enseignant.

Fonction: cette valeur est censée orienter le caractère, notamment moral, des enseignants.

Révélateur de hiérarchie et de structure: Les compétences sont censées orienter l'ensemble du dispositif de formation, et décrire qui est l'enseignant. On peut donc considérer que cette valeur est centrale et structurante.

Cohérence dans l'ensemble du projet: cette valeur est fortement cohérente dans les projets politiques et institutionnels. Elle perd de l'importance dans le projet réel, ou plutôt, les aspects moraux sont mis de côté ou camouflés, au profit des aspects plus techniques. Dans les faits, il

³⁴ Il y a des chances pour que l'on me reproche cela. En effet, mélanger moralité et compétence semble quelque peu contre nature, puisqu'on mélange des aspects techniques avec des aspects moraux. Pourtant, il semble bien que l'un et l'autre soient intrinsèquement liés. Il me semble que de vouloir différencier les compétences de la morale qui les fondent n'est qu'une tournure rhétorique essayant de faire croire que les compétences ne sont pas fondées en valeur morale.

semble que l'éthique soit évoquée lors de la formation, mais rarement explicitée, et encore moins décrite avec précision.

En outre, pour qu'il soit un bon enseignant, on demandera à ce dernier d'être lui-même. S'il doit en même temps « être lui-même » et incarner cette référence morale, qui est plutôt très exigeante, il semble que l'on se rapproche à nouveau d'un modèle vocationnel.

Le professionnalisme

Signification: le professionnalisme consiste à faire d'une activité une affaire de professionnelle, soit de personnes spécialisées et crédibles, ayant des connaissances et des compétences spécifiques. Le travail de ces professionnels devrait répondre à des exigences de qualité, d'efficacité, de soin ou encore de scientificité. Le professionnel est alors quelqu'un qui est capable de discipline, d'indépendance, ayant la totale responsabilité de ce qu'il fait. Il sait expliquer et argumenter ses faits et gestes, et agit en praticien réflexif. Il agit dans un domaine spécifique qui est clairement délimité, et il sait aller chercher l'aide des professionnels d'autres champs. Il est soumis au devoir de réserve et au secret de fonction. Un professionnel produit également des savoirs qui permettent l'amélioration de la profession en général, ainsi que sa mise en valeur. La profession a alors une culture et une identité qui lui est propre, menant à une conscience collective aux groupes professionnels qui peut être visible. Le professionnel respecte alors les normes et les procédures de sa profession. Les professionnels sont solidaires, ils s'entraident, partagent leur expérience, se consultent se remplacent, se défendent, et savent également se reprendre les uns les autres si l'un d'eux s'égare. Ils se forment tout au long de leur vie, jugeant que leur niveau d'expertise devrait toujours s'améliorer et s'actualiser.

Implication pour l'enseignant: Pour l'enseignant, cela signifie qu'il est un spécialiste, ayant des connaissances approfondies des savoirs qu'il enseigne, de leur didactique, de pédagogie (spécialisée) et des sciences de l'éducation, tout comme de sa pratique, soit de la gestion de classe et de l'enseignement. Sa pratique est réglée, pensée organisée. Il est en outre polyvalent, sachant mener des activités interdisciplinaires. Il sait s'autoévaluer, et améliorer lui-même sa pratique de manière autonome, notamment au travers de la pratique réflexive. Il sait utiliser les libertés qui lui sont données à bon escient. Il sait ce qu'il doit faire, il est capable de prévoir et d'anticiper ses gestes, ses actions et leurs effets.

Le professionnel est en outre compétent: Est défini comme compétent « *le praticien qui mobilise au bon moment un ensemble de ressources adéquates et spécifiques (des savoirs, des actes, des décisions, des stratégies, des attitudes, etc.) en accord avec les exigences et caractéristiques des situations de travail qu'il rencontre.* » (principes curriculaires p.26). Afin d'atteindre cela, il est considéré comme nécessaire que les études menant aux qualifications enseignantes soient de haut niveau, tertiaire et universitaire. À ce titre la formation se veut être très chargée, exigeante, ne laissant que peu de temps libre.

L'étudiant devrait donc être formé à devenir un professionnel. De ce fait, on attend de lui qu'au

travers de sa formation, il affirme son professionnalisme, et développe une conscience professionnelle. Il devra également apprendre à prendre les rênes de sa formation continue. De ce fait, son attitude face aux apprentissages qui lui sont proposés dans la HEP est considérée comme un indicateur.

Aire de validité: cette valeur est censée structurer le développement des professionnels et leurs attitudes

Aspect contraignant: Il ne semble pas y avoir de réelle contrainte pour cette valeur.

Énonciation et révélateur de présence: Dans un contexte de professionnalisation du métier, il semble important que tout ce qui touche au professionnalisme soit explicite. De ce fait, cette valeur est fortement évoquée. En plus de discours, il est aisé de mettre à jour des éléments démontrant des tentatives de professionnalisation. Par exemple, lors de mon observation, il m'est vite apparu que dans la HEP, un vocabulaire spécifique à la profession était utilisé et développé. On privilégie les activités de groupe, où il est possible d'interagir et de se questionner, comme les étudiants seront appelés à le faire en tant que professionnel. La pratique réflexive prend une place prédominante dans la formation, étant travaillée à de nombreuses reprises, tout comme la recherche. Il y a une tentative d'équilibre et d'alternance de la théorie et de la pratique.

Fonction : Cette valeur a pour but de contribuer à la réorientation du métier d'enseignant vers une profession à part entière.

Révélateur de hiérarchie et de structure : Le référentiel de compétence considère que cette valeur est « de troisième niveau », soit qu'elle sera développée plus en profondeur lors de l'insertion professionnelle. Dans la politique d'amélioration, il est fait mention de cette valeur comme principale, au côté de l'autonomie, de la responsabilité du respect et de la coopération.

Cohérence dans l'ensemble du projet: Cette valeur semble être cohérente dans l'ensemble du projet, excepté pour la question de l'autonomie. En effet, il est surprenant de remarquer que l'on désire développer lors de la formation initiale un esprit professionnel, et donc autonome, alors que cette formation réduit fortement l'autonomie des étudiants. Ceux-ci se trouvent être fortement cadré et contrôlé: liste de présences, appel avant le début des cours, curriculum à caractère obligatoire, très peu de cours à choix, travaux et exigences comportant un très grand nombre de consignes.

La classe

Signification: Selon le socioconstructivisme, l'enfant a besoin des autres pour apprendre. On l'inclut donc dans un groupe, que l'on nommera groupe-classe. La taille de ce groupe est régulée par les lois: normalement, elle se situe entre quinze et trente individus. Ce groupe devrait être stable. Normalement, le groupe est constitué de manière artificielle, avec des individus d'âge semblable, provenant de la même aire d'habitation géographique (quartier, village) ou partageant un niveau scolaire semblable (comme dans le cas d'une classe spéciale ou des classes de secondaire 1). Ce

groupe comprend théoriquement une pluralité de culture (mais cela dépend de critères géodémographiques qui ne relèvent pas des choix de l'école).

Ce groupe est censé développer une culture qui lui est propre. Cette culture est cependant en partie prescrite: elle doit favoriser les valeurs démocratiques, à l'exception du fait que l'enseignant est l'incontestable et unique autorité de la classe. Ainsi, l'apport et l'importance de chacun devraient être valorisés, de même que l'écoute, de confrontation d'idée, de négociation, de recherche de consensus, d'éducation civique.

Dans l'idéal, les membres de ce groupe devraient développer un sentiment d'appartenance, une cohésion forte, ce qui contribuerait à créer les conditions favorables à l'apprentissage, puisque l'on est plus à l'aise de tenter et de se tromper devant des gens que l'on connaît et que l'on apprécie. Toute discrimination ou exclusion devrait être proscrite, tout comme l'esprit de compétition

La classe n'est pas seulement un groupe et des relations, c'est aussi un lieu géographique. À ce titre, elle devrait être un lieu de référence, d'interaction, de progression des apprentissages, notamment du respect des normes de la vie en collectivité. C'est aussi un lieu de règle, d'attente et de sanction, mais un lieu où règne la sécurité, notamment par la constance et la prévisibilité de son fonctionnement, un lieu qui doit fonctionner de manière coordonnée et harmonieuse. C'est un lieu qui se veut ouvert, ce n'est pas le territoire fermé de l'enseignant.

Implication pour l'enseignant: En tant qu'autorité suprême de la classe, l'enseignant en a la responsabilité. Il est rappelé que cela fait partie de son mandat. Il a pour rôle de créer, stabiliser et protéger la classe. Pour cela, on attend de lui qu'il établisse un climat favorable (dont la décoration), qu'il contribue à souder le groupe, par des projets collectifs par exemple, qu'il édicte des règles avec le concours de ses élèves et qu'il les fasse respecter, cela en vue de leur faire apprendre le vivre ensemble. L'enseignant se doit de ne pas seulement vivre dans sa classe, il doit vivre avec sa classe. Il doit être cohérent avec les règles de la classe, et les communiquer de manière claire.

De plus, l'enseignant doit éviter à tout prix une confrontation entre lui-même et le groupe classe, considérant qu'il perdra de toute manière. Ainsi, l'enseignant doit être pour le groupe classe, et non pas contre. On attend de l'enseignant qu'il arrive avant les élèves dans la classe, et qu'il parte après eux (la symbolique est intéressante, cela d'autant plus que c'est lui qui détient la clef). Il devra également tenir compte de la géographie de la classe, puisque ces éléments peuvent transformer une ambiance.

Aire de validité: cette valeur s'applique aux conditions de travail des enseignants et des élèves.

Aspect contraignant: il y a un certain contrôle social sur la manière dont l'enseignant gère sa classe. En formation, l'étudiant sera jugé sur sa manière de « tenir » la classe lors de ses stages, cela étant déterminant quant à sa maîtrise.

Énonciation et révélateur de présence: La formation des enseignants comprend certains cours quant à la « classe », à la manière de la gérer. Ce sujet est de toute manière fréquemment évoqué, et est vu comme une réalité allant de soi. Les textes politiques et institutionnels mentionnent eux

aussi cette valeur. Dans la formation initiale, la classe a aussi une place : le règlement HEP stipule que le groupe classe doit être stable et minutieusement encadré par les formateurs.

Fonction: cette valeur a pour but de réguler une composante essentielle de la profession enseignante, soit la classe.

Révéléateur de hiérarchie et de structure: Il n'y a aucun indicateur de hiérarchie explicite, mais de manière implicite, on peut dire que la classe est une valeur plutôt secondaire, qui découle des réalités de la profession.

Cohérence dans l'ensemble du projet: cette valeur semble cohérente dans le projet quant au groupe classe. À la HEP, il y a aussi des classes, qui sont censées fonctionner selon le modèle décrit, cela étant moins le cas en PF2, les classes étant beaucoup moins stables.

Cependant, pour la classe comme lieu, les classes des HEP ne semblent pas cohérentes avec ce qu'il est censé être enseigné. Très impersonnelle, leur géographie ne peut que très difficilement être transformée par les formateurs. Il semble que cet aspect ne soit donc pas concerné par l'homothétie.

Les technologies de l'information et de la communication

Signification: les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) sont considérées comme un changement aussi important que l'invention de l'écriture. De ce fait, il est nécessaire qu'elles soient incluses au plus vite à l'école, pour que celle-ci puisse répondre adéquatement aux évolutions provoquées par ces nouvelles technologies. Aujourd'hui, ces défis peuvent se résumer à plusieurs savoirs que l'école devrait transmettre aux élèves, tels que l'esprit critique devant les informations issues du net, la recherche de données pertinentes ou encore l'utilisation d'outils de communications informatiques (ppt, vidéo, etc.), ainsi que l'utilisation pédagogique de ces technologies.

Implication pour l'enseignant: En premier lieu, l'enseignant se doit d'inclure les TIC dans son enseignement, à des fins pédagogiques. Il doit cependant être critique, sachant mesurer leur intérêt réel, et les utiliser à bon escient. De plus, il doit transmettre à ses élèves des connaissances et des procédures leur permettant de faire face à la multitude d'informations accessibles via internet, de trouver, trier, traiter, retranscrire puis transmettre l'information, de mesurer la pertinence des données et leur fiabilité

Aire de validité: cette valeur concerne l'école et les pratiques enseignantes.

Aspect contraignant: Les aspects contraignants de cette valeur se retrouvent en général dans les exigences internes aux cours et aux stages, qui demandent l'utilisation des MITIC, que ce soit pour les supports de cours ou pour des activités pédagogiques.

Énonciation et révélateur de présence: cette valeur est largement explicite. Dans l'un des textes institutionnels, il est écrit que l'utilisation des TIC comme moyen d'enseignement devrait devenir un des pôles d'expérience de la HEP-BEJUNE. Il y a donc des cours TIC pour les étudiants, et ces derniers sont tenus de les utiliser en stage. La HEP a également décidé de définir un seuil de compétence minimal pour les enseignants et les élèves en matière de maîtrise des TIC.

Fonction: Cette valeur a pour fonction de permettre à l'école de suivre le tournant technologique dans lequel s'est engagée la société.

Révélateur de hiérarchie et de structure: L'utilisation des TIC est considérée comme une compétence de premier niveau, comme l'un des socles du référentiel de compétence. Leur inclusion dans les moyens d'enseignement, ainsi que dans le plan d'étude est considérée comme essentielle pour l'école. C'est donc une valeur d'importance.

Cohérence dans l'ensemble du projet: Cette valeur semble relativement nouvelle, et donc en cours de mise en place. Les TIC sont utilisées par la plupart des formateurs, les ressources internet sont promues, et il y a des cours TIC. Cependant, d'autres aspects montrent que cette valeur n'est pas encore reconnue. Par exemple, l'utilisation de l'ordinateur n'est pas très bien vue en classe, cela parce que les formateurs sont suspicieux, ayant l'impression que les étudiants font autre chose que suivre le cours. La plupart des formateurs distribuent les feuilles, alors que celles-ci sont accessibles sur la plateforme HEP. En bref, cette valeur semble être en processus d'acquisition.

4.2 Modélisation du système de normes et de valeurs

Dans le chapitre précédent, j'ai décrit une à une les normes et les valeurs qui apparaissent dans les textes constituant les projets de la HEP-BEJUNE. Or, en plus de nous livrer des informations quant à leurs significations, ces textes indiquent également que ces valeurs et ces normes sont agencées en système, soit qu'elles entretiennent des liens dynamiques, lesquels peuvent être hiérarchiques. Le but de ce chapitre est de rendre compte de ces liens, et de tenter de modéliser un système de normes et de valeurs.

Un système de normes et de valeurs est un objet très complexe, et il me semble impossible d'en rendre compte avec exactitude et exhaustivité. Les liens sont multiples et hétérogènes, pouvant se transformer selon les situations et les contextes. Ainsi, le système de valeurs que je vais tenter de construire ne prendra en compte que les liens que j'ai jugé être les plus importants.

Ce système de valeurs est issu d'une analyse de textes. Celle-ci m'a amené à en identifier un très grand nombre. J'ai alors pris soin de regrouper ces valeurs par famille, ou par grappe. Pour rendre mon analyse lisible, j'ai donné un nom à cette grappe, et j'ai spécifié de quelles valeurs elle était constituée. Par exemple, lors de l'analyse, j'ai identifié les valeurs de vérité, d'équité, d'égalité, d'état providence, d'égalité des chances. J'ai regroupé ces valeurs dans une grappe que j'ai nommée démocratie, considérant celle-ci comme une valeur mère. Il est possible qu'une valeur se retrouve

simultanément dans plusieurs grappes. Il y a ainsi de nombreux liens, et tous n'apparaîtront pas dans le système de valeurs.

Il a été difficile de trouver un moyen de rendre compte visuellement de ce système de valeurs. À défaut de meilleures solutions, j'ai opté pour une présentation en oignon. Au centre se trouve le titre du système, puis par souci d'intelligibilité et de simplification, il y a trois couches successives, désignant trois niveaux hiérarchiques (plus on s'éloigne du centre, plus l'importance de la valeur est moindre). Les valeurs sont écrites en vert, les normes en bleue. J'ai séparé l'oignon en plusieurs parties : les valeurs se trouvant dans une même section entretiennent des liens, soit parce qu'elles s'appliquent aux mêmes objets, soit parce qu'elles se précisent ou s'expliquent mutuellement, ou encore parce qu'elles comprennent des « sous-valeurs » identiques. Par exemple, la science est une norme centrale, et elle entretient des liens avec la norme du savoir savant. La science est une norme qui s'applique de manière générale au fonctionnement de l'école, alors que le savoir savant, fortement lié à la science, est une norme qui s'applique à ce qui est enseigné, et précise ainsi la norme de la science.

J'ai mené des analyses séparées selon la nature des textes afin de pouvoir saisir les variations du système de valeurs du projet de socialisation en fonction de la provenance des données. En effet, selon que le système est décrit par les textes politiques, les textes institutionnels, et les textes dits « pratiques », dont les notes d'observation, il n'est pas exactement le même. Bien souvent, les valeurs sont les mêmes, mais leur hiérarchie se transforme. Parfois, une valeur disparaît dans le passage du projet politique au projet institutionnel, tandis que d'autres apparaissent. J'ai donc modélisé trois systèmes de valeurs différents, un pour chaque projet. La suite de ce chapitre a pour but de les présenter, de les commenter et d'identifier leurs différences, en tentant quelques explications.

Les textes politiques contiennent de nombreuses normes et valeurs, cela souvent de manière très explicite, et donnent ainsi les bases d'un système. Cependant, ces textes sont très imprécis quant à la signification, à la hiérarchie ou à la portée de ces normes et de ces valeurs, à l'exception du cadre scolaire, qui est décrit avec beaucoup de précisions. Mais dans l'ensemble, ces textes décrivent un projet très global, et semblent se contenter de donner la ligne. La plupart du temps, les définitions des valeurs et des normes évoquées sont très larges, très générales, voire inexistantes, laissant à chacun le soin de donner du sens. On remarquera également une place importante donnée aux valeurs morales, comme la nécessité pour l'enseignant d'être une référence morale, la vision de l'école qu'il doit adopter, ou la mission qu'il incarne.

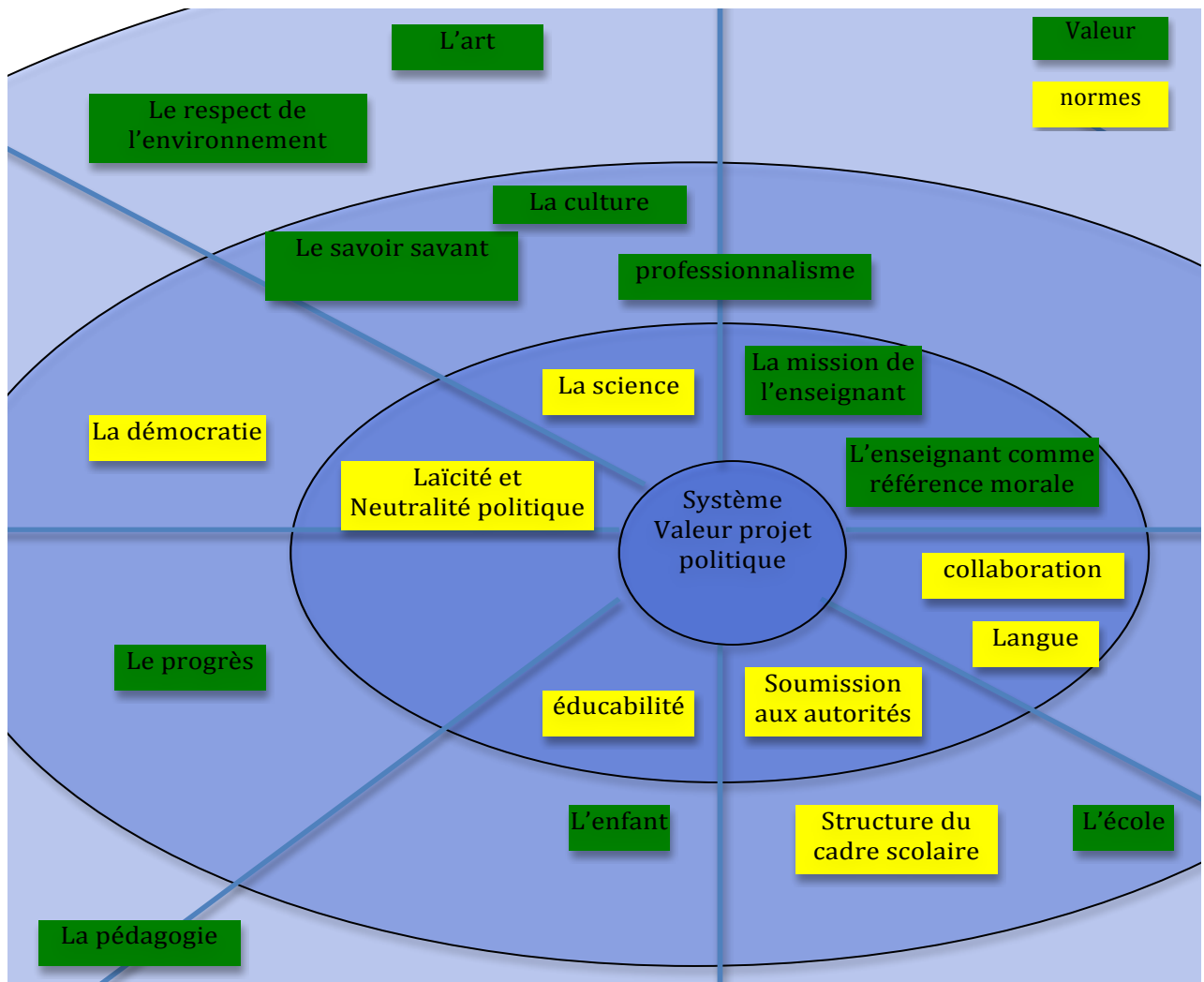


Figure 1: système de valeurs selon le projet politique

Les textes institutionnels semblent être le prolongement logique des textes politiques, ils entretiennent une très grande cohérence. Bien plus que les textes politiques, les textes institutionnels contiennent de très nombreuses normes et valeurs, cela également de manière assez explicite. Les textes institutionnels sont cependant bien plus précis et spécialisés, ils donnent de nombreux détails, précisant ainsi largement le projet politique. La signification, l'implication et la hiérarchie des valeurs et des normes sont bien mieux expliquées et détaillées. Encore plus que les textes politiques, les textes institutionnels décrivent et évoquent une forte proportion de valeurs que l'on pourrait qualifier de morales. De nouvelles normes et valeurs apparaissent, plus spécifiques à l'enseignement, comme la discipline en classe, les questions pédagogiques, ou encore la formation continue, alors que d'autres valeurs se font plus discrètes.

l'école, perdent de l'importance, voir disparaissent complètement, au profit de valeurs plus techniques, comme la pratique enseignante, la pédagogie, la science, le savoir savant, la langue ou encore la structure scolaire. On assiste donc à un véritable retournement entre le projet institutionnel et le projet pratique, puisque la hiérarchie du système est complètement transformée, les valeurs pratiques prenant le dessus par rapport aux valeurs morales. Cependant, les valeurs pratiques restent fondées sur des valeurs morales.

Si l'on considère les résultats issus de l'observation, cette tendance ne fait que se renforcer. Les valeurs techniques gagnent de l'importance et prennent l'essentiel de la place, alors que les valeurs morales disparaissent et ne sont plus que très rarement évoquées ou discutées (on parlera cependant de certains aspects du projet politique et institutionnel lors de certains cours). De manière générale, le curriculum caché ne fait pas apparaître de nouvelles valeurs, mais tend à transformer la hiérarchie du système, notamment en renforçant l'importance de la structure scolaire, et fait apparaître certaines ambiguïtés. En outre, plusieurs valeurs deviennent des normes, en étant précisées et utilisées pour définir clairement des pratiques.

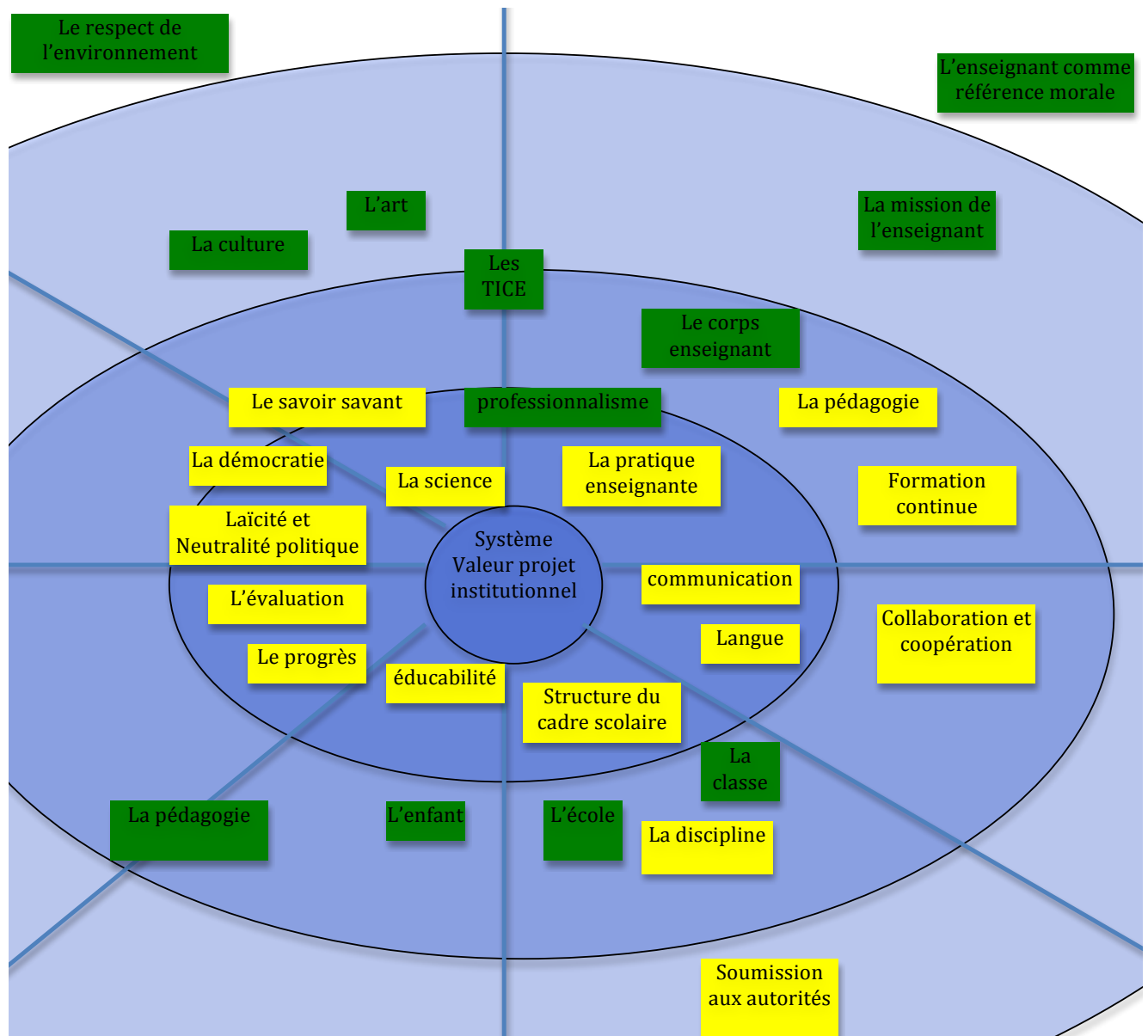


Figure 3: système de valeurs selon le projet pratique

Lorsque l'on appréhende ces trois modélisations, il semble apparaître qu'une grande partie de leur différence s'explique par le fait qu'ils s'appliquent à des réalités différentes. Le projet politique donne un cadre général, le projet institutionnel décrit une formation idéale, et le projet pratique concrétise ces idées. Cependant, il semble que les valeurs ne demeurent pas inchangées d'un système à l'autre, notamment au niveau hiérarchique et parfois même quant à leur sens, et donc qu'au final, la formation des enseignants ne se fonde plus sur le projet politique ou institutionnel initialement prévu.

Ce travail avait l'ambition de mettre à jour un système de normes et de valeurs, sa hiérarchie, sa composition, son fonctionnement. À ce stade, il me semble que cette ambition était démesurée. Je pense que ce travail a permis de mettre à jour les composantes principales du système de normes et de valeurs que l'on projette de véhiculer lors de la formation initiale, qu'il a été possible de définir

les normes et les valeurs, leur fonction, leur cohérence, et une partie de leur agencement en système et leur hiérarchisation.

Cependant, il me semble que tout cela ne me permet que d'esquisser très grossièrement un système de valeurs. En effet, un système de valeurs demeure un objet extrêmement complexe, qui sera de toute manière sujet à des simplifications abusives : un système de valeurs est dynamique, et se module selon les situations rencontrées, les dilemmes, les problèmes surgissant subitement. Sa hiérarchie peut alors se révéler différente de cas en cas, ainsi que l'ensemble de son agencement. Pour connaître le système de valeurs véhiculé lors de la formation initiale, il serait nécessaire de mener un travail d'observation approfondi, ainsi qu'un recueil conséquent de données par entretiens. Ce travail ne peut prendre cette ampleur, et je dois donc me contenter d'une esquisse bien sommaire.

4.3 Analyse empirique

L'analyse que j'ai menée dans les chapitres précédents se voulait plutôt méthodique et systématique. Les résultats se basent sur des données clairement identifiables, et concernent des éléments précis. Dans ce chapitre, j'aimerais m'éloigner quelque peu de ce mode d'analyse, pour proposer une lecture des données qui se voudra plus empirique et plus globale, se basant sur l'expérience du terrain et sur les éléments généraux qui ressortent des différentes données. J'aimerais présenter huit éléments qui à mon avis constituent les résultats les plus intéressants pour cette recherche, et qui sont issus d'une constellation de données (textes, observations, mémos, lecture, discussion, entretiens,...) Ce qui va suivre est donc à prendre comme étant une tentative de construction de la réalité que j'ai observée.

4.3.1 Les buts de la formation et la présence de valeurs

J'aimerais revenir sur les buts de la formation initiale des enseignants. L'un des postulats de cette recherche était que la formation des enseignants était fondée en valeurs, et qu'il était possible d'identifier un système de normes et de valeurs dans le projet de socialisation incarnée par les instituts de formation.

Suite à mon analyse, ce postulat se trouve confirmé. La formation a pour but de former des professionnels de l'enseignement, pas des savants (principe curriculaire HEP-BEJUNE). Or, le professionnel est un praticien compétent, cela parce qu'il a de bonnes pratiques. Ces pratiques sont clairement fondées en valeurs, et donc le projet de formation l'est aussi par extension. *« Une institution d'éducation inscrit forcément ses missions et projets dans un ordre de valeurs auquel elle souscrit et qui lui sert de guide. Cette adhésion à un ordre de valeurs est d'autant plus importante que l'action formatrice de la HEP- BEJUNE exerce un impact, non seulement sur les enseignants qu'elle forme, mais aussi sur les élèves qui leur seront éventuellement confiés une fois qu'ils exerceront leur profession. De ce point de vue, nos valeurs institutionnelles exercent, pour ainsi dire,*

une influence à longue portée, en agissant, par l'intermédiaire des maîtres que nous formons, sur l'éducation des nouvelles générations et donc sur des futurs citoyens » (Vision stratégique HEP-BEJUNE, p.22)

Les principes curriculaires de la HEP-BEJUNE résument quel est cet « ordre de valeurs » : « *comme pédagogues, nous croyons qu'une éthique concrète de la profession doit faire une grande place aux valeurs suivantes: une valeur d'égalité et d'équité dans le traitement que les enseignants réservent à leurs élèves et à tous les élèves; une valeur d'inclusion, de tolérance et de respect face à tous les élèves, peu importe leurs différences, leur provenance ou leurs croyances; une valeur de reconnaissance de la richesse de la diversité culturelle des élèves sous toutes ses formes; une valeur de soutien actif pour les élèves en difficulté et la reconnaissance de leur capacité à progresser à leur rythme; une valeur de défense de l'école comme institution publique et commune, ouverte à tous pour le bénéfice de tous. Nous souhaitons que ces valeurs s'incarnent dans les pratiques, les attitudes et les discours des enseignants que nous formons. Nous voulons, par conséquent, qu'elles soient aussi le reflet de nos propres pratiques, attitudes et discours face à nos étudiants. » (p.30)*

Cette citation laisse déjà entrevoir un système de valeurs. Cependant, celui-ci se réfère à un discours, qui ne peut être pris comptant. Comme l'a montré la première partie de mon analyse, le projet qui sera réellement présenté aux étudiants ne dépend pas que de l'institution, mais d'une foule d'autres facteurs, et passera du discours à la pratique, ce processus entraînant certains changements.

Mais il est clair que la formation initiale a un rôle de transmission de valeurs. Plus encore, ceux qui ont pensé la formation initiale semblent convaincus de l'impossibilité de former un enseignant compétent en trois ans. De ce fait, la formation initiale a pour but de poser les premiers rails de la formation continue, cela en inculquant clairement la direction et la vision de cette formation continue. Pour donner cette ligne, il semble que l'inculcation de valeurs qui dirigeront la suite de la formation soit privilégiée afin de garantir une certaine continuité.

En ce sens, la formation initiale semble être un lieu de contrôle : c'est lors de cette formation que l'on établit définitivement la ligne de formation des enseignants, et donc que l'on dépiste les comportements et les conceptions inadéquats ou déviants. Dans ces situations, soit l'étudiant déviant se transforme pour rejoindre la norme, soit il sera écarté. Cette fonction de la formation me semble largement occultée, alors qu'elle me semble pourtant identifiable. En effet, le mode d'évaluation des stages laisse entrevoir le fait que le formateur et les FEE ont un grand pouvoir de sélection, qui leur permet d'éliminer ou de forcer le changement de tout comportement inadéquat.

Pour le reste de la carrière de l'enseignant, il semble qu'il ne sera plus jamais aussi surveillé que lors de sa formation initiale. Cela peut signifier deux choses : ou le système n'est pas encore suffisamment élaboré pour que les déviations soient dépistées après la formation, ou alors elles sont quasi inexistantes, la formation ayant déjà fait un tri considérable.

La formation semble donc avoir un rôle d'inculcation et de stabilisation des valeurs, lesquelles permettront d'assurer une continuité de la vision de l'école et de l'enseignement développé lors de la

formation initiale. On peut donc considérer que le diplôme atteste de l'acquisition et de la conformité de l'étudiant quant aux valeurs et à la vision de la HEP-BEJUNE.

4.3.2 Le système de valeurs, ses conflits et ses incohérences

Lors du chapitre précédent, j'ai mené une brève analyse comparative de la forme du système de valeurs selon qu'il était décrit par le projet politique, institutionnel ou pratique. Je n'ai cependant pas encore pris le temps de discuter des incohérences qui apparaissent au sein du système. En effet, certaines valeurs se trouvent être en compétition au sein du système, voir même s'affrontent. Parfois, une même valeur peut avoir deux fonctions ou deux significations antagonistes, qui laissent également apparaître un point chaud dans le système de valeurs. J'aimerais en expliciter brièvement quatre dans les lignes qui suivent.

Le premier concerne la norme de la discipline et la valeur de l'autorité. D'un côté, on demande à l'enseignant de maintenir une certaine discipline normalisée dans sa classe, qui soit conforme aux attentes de l'école publique, cela afin de maintenir un climat de travail. De l'autre, on lui demande d'être une autorité bienveillante, et d'être lui-même. Ces deux pôles ne s'excluent pas, et n'entrent pas forcément en conflit. Cependant, il semble que dans la formation initiale, il y ait de nombreuses conceptions différentes de la discipline normalisée et de l'autorité bienveillante. Un formateur enseignera une certaine vision, alors qu'un autre en défendra un autre. Or, plusieurs modèles de discipline et d'autorité semblent incompatibles et contradictoires. L'absence de consensus sur ces questions semble être source d'incohérence. Lié à ces questions, ce que l'on appelle la relation pédagogique est une autre valeur qui semble être dans une situation semblable.

Un autre conflit oppose la mission de sélection et de socialisation de l'école à la valeur de liberté et de respect de l'enfant. D'un côté, l'école, et donc l'enseignant, doit inculquer à l'enfant les bases de la vie en société, soit le socialiser selon le modèle sociétal en vogue, tout en le sanctionnant en vue d'une sélection pour son futur métier. De l'autre, il doit respecter l'enfant et son rythme, et le laisser libre. Il semble donc que ce respect et cette liberté ne sont pas inconditionnels. Les valeurs humanistes de l'école entrent ici en conflit avec les valeurs et les exigences économiques, donnant naissance à des incohérences. Bien qu'elles surgissent aussi en formation, il semble cependant que ces incohérences concernent la nature même de l'école.

Une autre concurrence oppose la pédagogie à la structure du cadre scolaire. L'enseignant est censé disposer d'une liberté pédagogique. Cependant, il ne peut exercer cette dernière que tant qu'il respecte les horaires, qu'il reste dans sa classe, et qu'il utilise les moyens didactiques à disposition. La liberté pédagogique se voit donc largement réduite par ces différents éléments. Le cadre scolaire et la liberté pédagogique sont donc en concurrence, avec un avantage pour le premier, qui semble inébranlable: l'enseignant doit s'y soumettre, et bien souvent, il n'a même pas l'impression d'y être soumis, puisque ce cadre semble considéré comme naturel et allant de soi.

Un quatrième point chaud est le statut du savoir. Il semble y avoir deux conceptions du savoir à l'école, soit le savoir savant, et le savoir scolaire. On transforme le savoir savant par la transposition

didactique pour en tirer le savoir scolaire³⁵. Le savoir scolaire est alors une photo du savoir savant à un temps donné. Or, de par sa nature, le savoir savant est constamment questionné, vérifié, transformé, adapté, renouvelé selon les nouvelles réalités décrites au gré des nouvelles recherches et découvertes. Le savoir scolaire, quant à lui, devrait être stable pour être légitime, il ne change et s'adapte que très lentement, et il est présenté comme étant vrai et vérifié, prouvé. De ce fait, le savoir scolaire est parfois incohérent et en retard sur le savoir scientifique, cela laissant la place à certaines incohérences. De manière schématique, on pourrait dire que les valeurs du cadre scolaire et de l'école entrent en opposition avec la science.

4.3.3 Une déontologie pour la profession enseignante

Ma recherche questionnait la présence de normes déontologiques dans le système de normes et de valeurs. Pour reprendre brièvement les aspects développés dans ma problématique, une déontologie régit l'agir, non pas en imposant des manières de faire, mais en proposant un cadre de réflexion morale à la pratique qui se veut normalisé dans le domaine professionnel.

Les résultats de l'analyse démontrent qu'il existe bien un cadre moral, ainsi qu'un discours chargé de valeurs. Le rôle de l'enseignant, sa mission, son caractère, la manière dont il doit considérer l'enfant et l'école sont clairement définis, et ces valeurs donnent un cadre à la pratique professionnelle. Ces valeurs semblent de plus être reconnues par le milieu professionnel, et pourraient être considérées comme fondant l'identité enseignante. De plus, elles seraient fonctionnelles pour la définition des bonnes et des mauvaises pratiques professionnelles. En ce sens, il semble donc bien que le système de normes et de valeurs ait une structure qui se rapproche d'une déontologie.

Cependant, force est de constater que cette structure cohabite avec un autre cadre, bien plus pratique et normatif, qui définit à l'avance et sans réflexion morale ce qu'est une bonne pratique. Les valeurs de structure du cadre scolaire ainsi que de la pratique enseignante ne sont pas encore transcendées par des valeurs morales, et s'imposent comme des normes. Ainsi, l'autonomie, la responsabilité et la liberté de l'enseignant sont fortement réduites par ce cadre, et ne laissent donc pas de place pour l'émergence d'une réelle déontologie. Cela est particulièrement visible lors de l'observation, et semble être dû au curriculum caché : dans la pratique, le cadre est très souvent évoqué, alors que la déontologie est quasiment absente.

Il existe donc bien une structure qui ressemble à une déontologie, mais elle ne semble actuellement pas être utilisée, au profit d'un cadre plus strict de normes plus pratiques. Il se peut que l'identification de cette situation, qui se fait lors de cette recherche à un temps T, soit le résultat d'un processus de changement qui est en cours actuellement dans le cadre de la professionnalisation de l'enseignement, et qui n'est donc pas terminé.

4.3.4 L'enseignement, vocation ou expertise ?

Lors de mes analyses, j'ai été surpris par l'importance de deux groupes de valeurs distinctes.

³⁵ Le savoir scolaire désigne les savoirs qui sont enseignés explicitement à l'école.

D'un côté, l'enseignement semble se baser fortement sur une logique vocationnelle. Pour témoin de cela, la richesse des significations et des implications des valeurs que j'ai appelées « mission enseignante », « référence morale » ou encore la nécessité pour l'enseignant de croire en l'enfant et en l'école. Selon ces valeurs, l'enseignant devrait être une personne extraordinaire. On en vient à se demander s'il est possible à tout le monde d'être enseignants, ou si cela n'est pas réservé à des personnes précises, faites pour cela. Cette vision semble se rapprocher du modèle de l'enseignant qui survivait encore jusque dans les années 1930, ou ce personnage avait une place importante dans le village, au même titre que le prêtre ou le pasteur, et qui avait un rôle bien précis à tenir, comprenant un comportement irréprochable selon la culture chrétienne de l'époque (je me base ici sur les témoignages que j'ai entendus de personnes âgées, notamment mes grands-parents), et qui assoyait son autorité sur un appel divin sur sa vie. Il me semble important de rappeler que cette vision est surtout présente dans les textes institutionnels, eux-mêmes prenant appui sur les textes de lois, lesquels ont un fort héritage de cette époque. Malgré les modifications, il semble que leur « esprit » demeure.

De l'autre côté, il y a la logique professionnalisante, qui veut faire de l'enseignant un expert, et qui s'intéresse plutôt à ses pratiques, désirant les entraîner et les améliorer. Les valeurs de « professionnalisme », de « pratique enseignante », de « communication » et de « collaboration » vont plutôt dans ce sens. Selon cette vision, qui est prépondérante dans la formation de manière pratique, devenir un bon enseignant s'apprend par la maîtrise de techniques. Tout le monde peut donc devenir un bon enseignant, du moment qu'il s'entraîne. C'est une vision plutôt moderne de l'enseignement, qui semble mieux coller avec la sécularisation de la société.

Il me semble qu'il y a une certaine ambivalence entre ces deux visions de l'enseignement, qui pourrait être sujet à conflit. Pourtant, dans la pratique, ces deux visions sont en réalité les deux faces d'une même pièce qui sont articulées très subtilement.

En façade, c'est la vision professionnalisante qui prédomine : les étudiants peuvent choisir d'étudier à la HEP sans devoir adhérer à des valeurs précises. Les cours sont largement portés sur les pratiques et les savoirs, délaissant totalement la question des valeurs. Tout semble montrer que la maîtrise des techniques est la seule condition pour devenir enseignants.

Mais derrière cette façade, sans que personne n'ose réellement le dire de vive voix, la vision vocationnelle semble bel et bien exister, et dispose d'une place de choix. Plusieurs éléments laissent la possibilité d'écarter les étudiants qui ne correspondent pas ou n'adhèrent pas au système de valeurs. Le collège des formateurs se réserve le droit de discuter si tel ou tel étudiant est à sa place dans ce métier. Les jugements portés lors des visites de stages me semblent être l'un des éléments déterminants, autant que la présence de nombreuses valeurs dans le référentiel de compétences. L'ensemble des cours semble lui aussi contenir des éléments propres à cette vision vocationnelle, bien que celle-ci soit fortement relativisée par la vision professionnalisante.

Ce qui est intéressant, c'est que la vision vocationnelle est décriée, critiquée et personne ne semble apprécier d'en parler. Certains formateurs ne semblent même pas en avoir conscience. Rare sont ceux, mais il y en a, qui déclarent ouvertement que l'enseignement a encore une dimension vocationnelle. Reste que même si en théorie, un enseignant doit simplement avoir de bonnes pratiques, la réalité semble montrer qu'il doit aussi et obligatoirement avoir une morale correspondant à une certaine tradition du métier.

4.3.5 Deux formations distinctes pour l'école obligatoire

Historiquement, la formation de l'enseignant primaire diffère de la formation de l'enseignant secondaire. Mais aujourd'hui, la tendance professionnalisante amène l'idée que l'enseignement est une profession homogène, qui devrait disposer d'une culture commune. À plusieurs reprises, des textes politiques et institutionnels proclament l'existence de cette culture commune aux enseignants, qu'ils soient issus de PF1 ou de PF2.

De manière générale en effet, les valeurs défendues dans chacune des formations semblent bien être les mêmes. Pourtant, dans l'agencement de ces valeurs en système, de grandes différences subsistent.

Si l'on reprend les règlements concernant la reconnaissance des diplômes, on remarque déjà à ce stade des différences notables quant aux valeurs. Pour la PF1, le diplôme est censé attester, entre autres, que l'enseignant sait comment former et éduquer les enfants, en prenant en compte leurs spécificités, en les aidant dans leur développement, et en favorisant leur socialisation. En PF2, le diplôme est censé attester, entre autres, que l'enseignant sait planifier son enseignement, soutenir l'orientation professionnelle de ses élèves, et évaluer les prestations scolaires des élèves.

Ces différences sont confortées par les analyses du projet pratique. En PF1, les valeurs de l'enfant et de la pédagogie sont considérées comme primordiales. En PF2, la matière scolaire, sa planification ainsi que la sélection par l'évaluation priment, alors que la pédagogie et l'enfant n'apparaissent qu'au second plan.

On s'aperçoit également que le référentiel de compétence de PF2 n'est pas hiérarchisé et est beaucoup moins précis et détaillé que le référentiel de PF1. Il est également moins exigeant, demandant par exemple à l'enseignant de « connaître » différents dispositifs pédagogiques, cela alors que le référentiel de PF1 impose à l'étudiant d'appliquer et de maîtriser ces différents dispositifs pédagogiques. De même, le référentiel PF2 demande à l'étudiant de connaître différents types de savoirs et d'apprentissages (visuel, auditif, kinesthésique), alors que le référentiel de PF1 demande à l'étudiant de prendre en compte concrètement ces aspects dans sa pratique.

Étant donné que les étudiants de PF2 ont fait des études universitaires dans une ou deux branches, l'accent est mis sur les disciplines, et sur la transposition didactique. Les aspects pédagogiques, gestion de classe, différenciation, difficulté d'apprentissage, etc. sont présents, mais de manière plutôt marginale. En PF2, la maîtrise du savoir savant et la transposition didactique semblent être au centre des préoccupations de la formation initiale, tandis qu'en PF1, on ajoute à importance égale le savoir-être et le savoir-vivre.

On pourrait avancer que ces différences sont issues d'une vision selon laquelle l'école primaire a pour but de détecter les difficultés d'apprentissage et de proposer des remédiations. L'école primaire se termine ensuite par une sélection qui place les élèves par niveau. De ce fait, il n'y a plus besoin de pédagogie, les élèves sont là où ils doivent être, et ils doivent se débrouiller. L'enseignant secondaire peut tout au plus orienter ses élèves dans leur choix professionnel (cela étant un travail de sélection conséquent). Le rôle de l'enseignant est alors drastiquement différent selon qu'il

enseigne en secondaire ou en primaire. Et effectivement, plusieurs formateurs différencient clairement la profession d'enseignant primaire et secondaire.

On peut se poser la question de la pertinence d'avoir une si grande différence pour l'école primaire et pour l'école secondaire, alors qu'elles sont toutes deux obligatoires. Il semble que le rôle de l'école pour l'État providence puisse être remis en question par cette conception, puisque seule l'école primaire serait à même de réaliser cet objectif, tandis que l'école secondaire répondrait plutôt à une logique économique.

4.3.6 L'hétérogénéité des formateurs

Les auteurs m'avaient averti de l'hétérogénéité des formateurs, et des effets de ce phénomène. Mes observations confirment qu'il y a d'énormes différences entre les formateurs, leurs conceptions, leurs représentations, leurs pratiques.

Certains formateurs font ce que les étudiants auront à faire et montre ainsi l'exemple (inscrire le temps dans le plan de cours, le donner aux étudiants, faire des activités comme à l'école, mettre les objectifs du cours, écrire les consignes) alors que d'autres pas du tout. Certains sont très stricts sur la forme (retard, départ avancé) et d'autres beaucoup moins. Certains formateurs ne croient pas en la HEP et ses valeurs, et décrivent le nouveau plan d'étude, alors que d'autres y sont totalement acquis et en vante constamment les mérites. La vision de l'enfant, de la discipline, de l'école, du rôle de l'enseignant, de la psychologie, de la pédagogie, notamment spécialisée, n'est pas le même pour chaque formateur. Chacun d'eux expose d'une manière ou d'une autre sa vision aux étudiants, de manière explicite ou implicite. On peut donc s'attendre, si l'on mène une recherche sur l'effet de la socialisation sur les étudiants, de trouver un effet maître important, pouvant être source de conflits et d'incohérences.

De manière idéale typique, il me semble pouvoir identifier la présence de trois groupes distincts de formateurs. Le premier groupe serait celui des « chercheurs en sciences de l'éducation ». Ces formateurs sont proches de la pratique (la plupart enseignent encore ou n'ont cessé que depuis peu), ils sont souvent actifs dans la recherche, ou du moins se tiennent au courant des découvertes pédagogiques, didactiques et psychologiques. Ils tentent de modifier leur pratique pour la rendre cohérente avec ces découvertes, se renouvelant sans cesse. Ils cherchent toujours à parfaire leur pratique et leurs connaissances, prenant à cœur la formation continue. Ils sont favorables à la professionnalisation, et ont une vision de l'éducation qui se veut très positive, très ouverte, très humaniste. Ils ont donc un discours argumentatif et idéologique fort, sachant en général où ils vont et pourquoi. Ils ont accueilli le PER bras ouverts, jugeant que celui-ci allait dans le sens d'une école plus cohérente et plus à même de répondre aux défis futurs.

Le deuxième groupe serait celui des conservateurs. Ces formateurs ont une vision plutôt stricte et figée de l'école. Selon eux, celle-ci doit être stable dans le temps pour être cohérente, et ils proposent de garder les anciennes pratiques et traditions, ce qui légitimera l'école aux yeux des parents et de la société. Ils voient d'un mauvais œil l'intrusion de la pédagogie et de la psychologie

dans leur domaine, trouvant cependant leur compte dans la didactique pure. Ils restent méfiants quant à la pédagogie spécialisée, et ne tiennent que peu compte des difficultés d'apprentissage, jugeant qu'un élève qui travaille est forcément un élève qui réussit, donc que la paresse est la cause de l'échec. Ils sont attachés à la discipline, aux méthodes traditionnelles d'enseignement, à la place prépondérante du savoir. Ils décrient donc le PER, qui amène certaines innovations jugées inutiles voir rétrogrades.

Le troisième groupe, qui se situe entre ces deux extrêmes, ne semble pas avoir réellement choisi son camp. Il s'agit d'enseignants expérimentés qui semblent avoir toujours cherché à améliorer leurs pratiques et qui ont appris de manière autodidacte. Ils enseignent alors des techniques qui marchent, et proposent généralement une vision très ouverte de l'enseignement, sans que cela ne soit réellement fondé théoriquement, mais plutôt empiriquement. Ils ont un discours généralement peu idéologique, mais passionné.

Cependant, il me semble que malgré ces différences notables, qui ne manqueront pas d'amener conflits et incohérences dans la formation, il existe une base de valeurs qui restent communes à chacun des groupes. De manière générale, il existe une vision commune, basée sur des valeurs qui font l'unanimité, mais qui se décline ensuite de différentes manières dans l'application et la pratique.

En résumé, cette vision commune considère que le rôle de l'enseignant est particulier, ce dernier étant investi d'une mission spécifique de transmission. Or, on peut être un bon ou un mauvais enseignant, selon sa pratique. Celle-ci s'apprend, s'entraîne, s'acquiert, notamment quant aux aspects pédagogiques, didactiques, disciplinaires. La structure de l'école est considérée comme la mieux adaptée pour permettre la transmission des savoirs. L'école est donc vue comme nécessaire à la société, et à l'enfant.

Ces valeurs ne sont communes que de nom, leurs interprétations diffèrent, de même que leur implication pratique. Ainsi, ce que sont la pédagogie, la didactique, la discipline, le rôle de l'enseignant, sa mission, en quoi l'école est nécessaire à la société et à l'enfant, tout cela n'est pas défini de la même manière par chacun des groupes. En apparence, ces valeurs sont communes. En réalité, elles portent le même nom, parlent du même objet, mais n'ont pas la même signification.

Cependant, on remarquera que le groupe des chercheurs en sciences de l'éducation est fortement représenté dans les organes de la direction. Cela a pour conséquence que leur vision imprègne fortement le programme de formation, comme le démontre mon analyse. Cependant, leur influence est fortement relativisée par la marginalité de leur position, laquelle est largement minoritaire dans le milieu scolaire. Ainsi, certains de leurs collègues formateurs, la plupart des FEE et des futurs collègues de leurs étudiants appartiendront en majorité au groupe des conservateurs, et donc transmettront plutôt leur propre vision des choses, faisant parfois passer les chercheurs en sciences de l'éducation pour de doux rêveurs.

Il y a donc des dissensions entre les formateurs d'une part, mais également entre la vision de la HEP et certains de ses formateurs. On peut donc s'attendre à ce que l'étudiant soit confronté à ces deux différentes visions, et qu'il soit contraint de choisir son camp. Cependant, on peut également

faire l'hypothèse que les éléments communs à cette vision ne seront quasiment pas remis en doute, et donc seront aisément intégrés comme étant tout à fait naturels et allant de soi.

4.3.7 L'inculcation des valeurs et des normes

Dans mon cadre théorique, j'ai brièvement inclus une base théorique permettant de rendre compte de la manière dont la transmission ou l'inculcation des valeurs était menée, soit selon quel type de pouvoir. L'analyse ayant été conséquente pour d'autres aspects, je n'ai pas réellement pris le temps de considérer cette question. J'aimerais le faire brièvement. Il s'agit donc de comprendre comment on projette de faire triompher le système de valeurs propre à la formation initiale dans le système de valeurs initial de l'étudiant.

De manière générale, on pourrait dire que la transmission des valeurs se fait au travers d'un pouvoir légitime : l'étudiant a choisi la HEP comme lieu d'étude, il a choisi de faire cette profession, il est donc d'accord de se soumettre à certaines transformations de ses conceptions. Il arrive souvent que les formateurs explicitent clairement quelles sont les conceptions qui doivent être changées, et quelle est la nature exacte de ce changement. Les étudiants sont alors conscients de ces transformations (c'est le propre de la pratique réflexive), et peuvent les effectuer librement.

Cependant, l'étudiant est également soumis à certaines contraintes, notamment au travers des évaluations, qui exercent une pression sur lui et l'amène certainement en partie à laisser triompher le système de valeur propre à la formation initiale par contraintes. Il y a des relations de domination, par exemple de nature traditionnelle, entre formateurs et étudiant : ils ne sont pas égaux, et il ne me semble pas qu'une relation d'autorité soit spécialement valorisée (il n'est cependant pas exclu qu'à terme, elle s'établisse). Les limites de cette domination sont celles que veut bien lui donner l'étudiant : il peut stopper sa formation à tout moment. Cependant, dans le monde actuel, stopper une formation, ou prendre le risque de se faire virer parce que l'on a refusé certains aspects de la formation n'est pas un acte anodin ou facile, beaucoup de pression demeure.

Quant à la violence symbolique, plusieurs éléments semblent attester qu'elle est aussi présente dans la formation initiale. Cependant, son identification est très complexe, de même que les processus qui la rendent effective.

Par exemple, lors des stages, les étudiants sont souvent amenés à conduire des activités selon des consignes précises données par les formateurs. On attend donc des étudiants qu'ils reproduisent les bonnes pratiques enseignées dans les murs des HEP, ils n'auront donc que rarement l'occasion d'exercer leur liberté pédagogique durant la formation. Il semble que l'idée générale est que pour « survivre » lors des stages et des premières années de pratiques, qui sont si denses et difficiles, l'étudiant puis l'enseignant novice a besoin d'un cadre de référence clair auquel il puisse se raccrocher s'il veut réussir. La formation initiale a alors pour rôle de permettre l'inculcation de ces bonnes pratiques, cela pouvant expliquer pourquoi la formation est très cadrante et structurée, ne laissant que très peu de marge de manœuvre. Ainsi, l'étudiant doit d'abord intégrer des pratiques reconnues comme étant de bonnes pratiques, et lorsqu'il aura maîtrisé ces dernières, alors il pourra innover, et chercher d'autre manière de faire. On lui conseille donc dans un premier temps d'enseigner comme il a appris, comme les FEE le font, et de ne pas chercher à inventer la poudre.

L'autonomie et la liberté pédagogique devraient être des éléments que l'enseignant apprendra lors de son insertion professionnelle.

Dans ces conditions, on aura de fortes chances de se voir dessiner une tendance générale menant à croire que les bonnes pratiques ont déjà été identifiées, et qu'il n'est pas utile d'en chercher d'autres. Les étudiants resteront alors probablement dans le cadre de référence donnés par les formateurs, et ne tenteront pas d'exercer leur liberté pédagogique, même lorsqu'ils seront titulaires d'une classe. Cela va même plus loin, puisque certains formateurs choisissent eux-mêmes les FEE, et optent pour d'anciens étudiants qui adhèrent à leurs pratiques et à leurs enseignements. L'étudiant aura alors non seulement son formateur, mais aussi son FEE, qui lui imposeront les bonnes pratiques. Il est probable qu'à terme, il ne questionne même plus ces dernières, les jugeant comme naturelles. Cela me semble être un exemple de violence symbolique.

Un autre exemple concret de cette violence symbolique est la prégnance de la maîtrise de la langue dans la formation. Pour entrer puis continuer ses études à la HEP-BEJUNE, la maîtrise orale et écrite de la langue française est essentielle. Cela a pour conséquence une forte représentation d'élève suisse. Il n'y a en effet que très peu d'étrangers parmi les étudiants de PF1, et à peine plus en PF2. On peut dès lors avancer que la plupart des étudiants de la HEP-BEJUNE auront vécu l'ensemble de leur scolarité en Suisse, et auront de ce fait déjà acquis une grande part des valeurs prônées lors de la formation initiale. Lors de la formation initiale, on n'aura donc pas à transformer de beaucoup le système de valeurs des étudiants, puisque ceux-ci auront déjà acquis les « bonnes » valeurs durant leur scolarité initiale. Cela expliquerait que les bonnes pratiques sont identifiées par les étudiants avant même d'entrer en formation, et que la formation donne une grande place à l'apprentissage du « comment » de bonnes pratiques plutôt qu'au « pourquoi ».

Corroborant cela, le discours des formateurs qui prévaut lors des premiers cours est de féliciter les étudiants pour leur parcours réussi : ils sont considérés comme de bons élèves, ayant accomplis avec succès leur scolarité. On ne devra donc pas les convaincre que cette scolarité était juste, bonne ou cohérente, ils croient déjà cela. Par contre, là où leurs conceptions devront être transformées, c'est quant à l'échec scolaire et aux difficultés d'apprentissage, puisque la plupart des étudiants n'auront jamais vécu personnellement de telles situations.

Tout cela me semble conforter le fait que les étudiants admis à la HEP-BEJUNE ont déjà acquis la certitude du bien-fondé d'une majorité des valeurs constituant la profession enseignante. Il ne leur restera plus qu'à apprendre comment mettre en œuvre ces valeurs. On peut donc entrevoir une certaine violence symbolique, puisque ces valeurs s'imposent comme allant de soi, comme totalement naturelle, et qu'elles ne sont pas questionnées ni éprouvées, alors qu'elles mettent des limites concrètes aux conditions-cadres de l'enseignement.

Ces exemples m'amènent à considérer un dernier élément qui me semble être la plus grande cause de violence symbolique dans la formation initiale. La particularité de cet élément est le fait qu'il englobe l'école dans son ensemble et qu'autant les formateurs que les étudiants semblent en être « victimes » : il s'agit du poids du système.

4.3.8 Le poids du système

De manière générale, autant les formateurs que les étudiants me semblent être soumis à toute une série de règles, de normes, de conventions et de conceptions qui constitue tout un système. Ce système pourrait être qualifié de scolaire : il comprend entre autres plusieurs valeurs identifiées précédemment lors de l'analyse, comme la structure du cadre scolaire, la discipline, le savoir savant, la pratique enseignant, la pédagogie, l'évaluation, l'école, ou encore la classe. Mises ensemble, ces valeurs dressent le cadre de l'institution scolaire : en bref, un bâtiment dans lequel des adultes instruits enseignent des savoirs cloisonnés et définis à l'avance à des groupes d'élève du même âge, en utilisant une pédagogie précise, des moyens didactiques précis, dont l'évaluation, ou encore en faisant régner une discipline normalisée. Ceci correspond à toute une culture scolaire, issue de décennies de traditions, qui fonctionne de manière autonome dans l'école, et qui fait d'elle ce qu'elle est, une institution stable, un monde à part.

Or, d'autres valeurs, que l'on pourrait qualifier de nouvelles, et qui ont également été identifiées dans l'analyse, entrent en concurrence avec cette culture scolaire, et sont parfois incompatibles avec cette dernière. Par exemple, on aimerait que l'enfant passe avant l'élève au travers de la différenciation, de la prise en compte de chacun, que les savoir-vivre, les savoirs être, les savoirs penser prennent une place aussi importante que le savoir savant, que les pratiques pédagogiques se renouvellent et que l'enseignant ose enseigner différemment, que la coopération et la collaboration prennent l'avantage sur l'individualisme et la compétitivité, que l'interdisciplinarité et la perméabilité des disciplines s'imposent sur les anciens cloisonnements, que la créativité de l'enseignant et des élèves ait sa place au côté du curriculum prescrit.

Pour que ces valeurs s'imposent dans la formation des enseignants puis à l'école, plusieurs éléments ont été mis en place. Tout d'abord, le Plan d'Étude Romand véhicule clairement nombre de ces valeurs, et légitime donc leur place. Ensuite, la formation des enseignants laisse une place de choix au développement personnel et à la créativité de l'enseignant. De plus, les discours de certains formateurs, ainsi que leurs exemples personnels de pratiques attestent et démontrent que ces nouvelles valeurs sont pertinentes et qu'il est possible de les concrétiser dans la pratique. En bref, il semble que l'émergence et l'épanouissement de ces valeurs soient souhaités et encouragés de manière concrète.

Cependant, ces efforts semblent être plombés par le poids du système. Ce poids à cela de particulier qu'il est subi par les formateurs et par les étudiants, mais qu'il ne semble pas être identifié. À aucun instant, la culture scolaire n'est mise en doute. On veut bien que les nouvelles valeurs s'imposent, mais seulement si elles peuvent entrer dans le cadre de la culture scolaire. On veut bien faire de l'interdisciplinarité, mais ce sera en cours de français. On veut bien monter un projet, mais seulement durant les cours d'environnement. On veut faire de la différenciation, mais l'évaluation aura lieu pour tous au même moment, et avec les mêmes exigences, sinon ou sera la justice ? On veut bien varier les approches pédagogiques : on agira sur la disposition des bancs, sur l'ouverture ou non de la porte de classe, sur la longueur de la séquence, sur l'alternance entre des travaux individuels ou en groupe, sur un choix d'activités variées, telles que la transmission orale, la recherche, l'exposé, l'écrit, la lecture, la présence d'une sonnerie ou non. Mais on ne pensera pas à

mettre en place une pédagogie Freinet ou de projet. On veut bien varier les supports, en utilisant des livres, des pistes audio, des PowerPoint, des vidéos, des exercices, des exposés, tant que l'on utilise aussi le bon moyen d'enseignement officiel.

Mais à aucun moment, on ne se demandera si l'on pourrait effectuer des changements plus radicaux, qui pourraient entrer en conflit avec la culture scolaire. La remise en question de la grille horaire et du cloisonnement des matières, de la pertinence de la classe comme lieu d'apprentissage, de l'utilisation des moyens d'enseignement ou encore de la manière d'évaluer, ne semble exister, et très peu d'alternatives sont proposées. Certes, on parlera de certaines pédagogies hors normes, d'évaluation différente, mais tout cela est considéré comme applicable uniquement à des cas exceptionnels pour des situations exceptionnelles. La culture scolaire est donc considérée comme inébranlable et interchangeable.

En résumé, il me semble que lors de la formation initiale des enseignants, on forme l'étudiant à être apte à la culture scolaire, on cherche à lui permettre d'entrer dans cette culture et à se sentir bien, à l'aise et correctement outillé. La présence de certaines valeurs qui tendent à remettre en question cette culture est peut-être le début d'un processus qui amènera à long terme la culture à se transformer. Mais le fait que ces valeurs restent constamment soumises au cadre de la culture ne permet pas leur épanouissement.

La responsabilité de ce phénomène ne me semble pas être imputable à un groupe de personne. Les formateurs ne cherchent pas à imposer la culture scolaire en connaissance de cause. Il me semble que pour eux aussi, cette culture scolaire est évidente, elle va de soi, et ils ne pensent pas à la remettre en question.

Si je voulais théoriser ce phénomène, je pourrais reprendre l'étude de Bourdieu et Passeron. Ces auteurs analyse l'école comme étant le théâtre d'une forte violence symbolique, exercé par les dominants, la bourgeoisie, sur la classe dominée, les prolétaires. Si l'on considère que cette analyse était vraie, aujourd'hui, elle ne me semble plus pertinente. Je pense qu'effectivement, il fut un temps où la classe dominante maîtrisait le système, cela à son avantage. Mais je ne pense pas que la classe dominante désire encore maintenir la culture scolaire, et tente par tous les moyens d'y parvenir. Je pense plutôt qu'aujourd'hui plus personne ne maîtrise cette culture, puisqu'elle précède à tous. Dès lors, elle s'impose comme allant de soi à l'ensemble de la population, autant aux parents d'élève qu'aux enseignants, aux directeurs, aux formateurs, aux étudiants, aux hauts fonctionnaires ou encore aux politiciens. Nul n' imagine alors sérieusement remettre en question cette culture scolaire, si ce n'est quelques pédagogues, qui ont fondé des écoles différentes, lesquelles sont aujourd'hui privées, parce que trop différentes.

Le poids du système me semble donc bien réel, et relève à mon sens d'une violence symbolique. Cependant, il ne me semble pas pertinent de rechercher qui l'exerce, parce que l'on risque bien de s'apercevoir qu'en réalité, tout le monde l'exerce sur lui-même au travers de conception héritée d'une tradition de l'école qui perdure de siècle en siècle. La violence symbolique de la culture scolaire pourrait donc être considérée comme étant hors de contrôle.

4.4 Confrontation des résultats

Pour vérifier mes résultats, j'ai mené un entretien avec un cadre de la HEP, ainsi que deux focus groupe, l'un avec des formateurs de PF1, et l'autre avec des formateurs de PF2, ainsi qu'un entretien avec un cadre de la HEP. Je leur ai proposé plusieurs thèses³⁶, qui résumaient l'ensemble de mes résultats, pour qu'ils en discutent. J'ai ensuite mené une analyse de ces entretiens, afin de vérifier mes premiers résultats.

J'ai mené mon premier entretien avec un cadre de la HEP. De manière générale, ce dernier a confirmé chacune de mes thèses, amenant quelques nuances et précisions que j'ai prises en compte dans mon analyse. Plus particulièrement, le principe d'homothétie entre la formation et le métier d'enseignant a été replacé dans son contexte, l'interviewé contestant les incohérences liées à cet aspect. Pour lui, il est normal qu'une formation d'adulte diffère selon certains aspects pratiques de ce que l'on peut trouver à l'école obligatoire, et les étudiants savent faire la part des choses. Il n'y a donc pas d'incohérence s'il y a des différences entre les discours des formateurs et leur pratique, notamment pédagogique. Cependant, il devrait selon lui y avoir une homothétie quant aux valeurs et à la posture de l'enseignant. Ainsi, les valeurs et les normes comme la démocratie, la référence morale, la mission de l'enseignant doivent se retrouver chez les formateurs pour que cela soit transmis aux étudiants.

De plus, selon lui, la formation initiale a pour but de donner un exemple de bonnes pratiques, et de permettre l'acquisition d'outils permettant leur mise en place. Cependant, une fois en place, il lui paraît totalement logique que les étudiants, devenus alors enseignants titulaires, prennent des libertés par rapport à ce qui a été enseigné, et développe de nouvelles pratiques, celles-ci restant dans « l'esprit » des valeurs de la formation initiale. Il est donc convaincu que cette approche de la formation initiale, qui impose des pratiques au départ, n'est pas aliénante, et qu'avec les années d'expérience, les enseignants sortent nécessairement de ce cadre. Cela conteste donc mon analyse quant à la violence symbolique, qui prétend le contraire, soit que le fait d'imposer de bonnes pratiques risque de restreindre la liberté pédagogique, à long terme. Il serait intéressant de mener une analyse plus approfondie à ce sujet afin de vérifier les deux hypothèses.

Un autre aspect intéressant soulevé par le cadre de la HEP-BEJUNE est le tiraillement avec lequel se débat la formation initiale, à savoir de former des enseignants pour aujourd'hui ainsi que pour demain. En effet, la formation initiale devrait former le futur enseignant pour qu'il exerce à l'école telle qu'elle est actuellement, mais elle devrait aussi lui offrir les éléments lui permettant de s'adapter à l'école de demain, puisque l'étudiant risque d'enseigner durant plus de quarante ans. Ainsi, ceux qui pensent la formation sont contraints de répondre aux exigences de l'école actuelle et aux attentes réelles du terrain, tout en pensant et en prévoyant les changements qui sont en cours et qui ne manqueront pas de se concrétiser à l'avenir. Cette situation est susceptible de laisser apparaître des contradictions dans la formation, mais elles sont inévitables, puisqu'inhérentes à l'école elle-même.

³⁶ Vous trouverez ces thèses, qui constituent mon guide d'entretien, en annexe 1

Ainsi donc, ce premier entretien semble confirmer mes analyses et la plupart de mes résultats, et laisse à penser qu'ils sont pertinents. Le cadre a compris chacune de mes thèses, il savait d'où elle pouvait provenir, et il pouvait me les expliquer et les nuancer. J'avais l'impression que l'on savait tous deux de quoi on parlait.

J'ai ensuite mené mes deux focus groups. Ceux-ci ont donné des résultats bien plus mitigés. Globalement, les formateurs des deux filières se sont montrés très empruntés pour parler de valeurs, ne comprenant en général pas mes thèses. Il se peut que cela soit dû à un problème de définition, puisque les valeurs sont connotées à la morale, ce qui n'est pas le cas dans mon travail.

De ce fait, les focus groups ne se sont pas passés comme je l'avais imaginé, et je n'ai pas pu suivre ma grille d'entretien de manière linéaire³⁷. J'ai cependant pu aborder, souvent de manière indirecte, la majorité des points. J'aimerais maintenant expliciter les éléments les plus intéressants qui ont émergé de l'analyse des focus groups.

Les formateurs de PF2 contestent l'existence même de valeurs institutionnelles. Pour eux, il n'existe aucun système de valeurs qui soit défini par l'institution, la transmission de valeurs dépend donc uniquement des formateurs, qui disposent d'une très grande liberté académique. De ce fait, il n'y aurait aucune unité dans les valeurs, et même aucune discussion, cela amenant des incohérences dans la formation. Plus encore les FEE seraient également porteurs de valeurs, parfois antagonistes à celles du formateur, et aucune mise en commun ne serait faite. Il n'y aurait aucun cadre de référence commun, aucune grille de lecture à laquelle s'accrocher. L'étudiant ne serait donc pas confronté à un système de valeurs homogène. De plus, le système de valeurs serait plus dépendant de la branche disciplinaire que de la profession enseignante : en PF2, le prof aime sa matière, l'école et l'enfant viendraient ensuite. Comme indicateur de cela, les formateurs parlent du fait que l'enseignement n'est souvent qu'une deuxième option pour leur étudiant.

Certains formateurs avancent également que les étudiants arrivent en formation initiale en ayant déjà un système de valeurs correspondant à l'enseignement, notamment hérité de l'université. Souvent, ce système de valeurs est construit sur une vision assez traditionnelle de l'école. Les formateurs, et donc la formation en général, n'auraient en réalité qu'un impact minime sur ce système. Ainsi, si en formation initiale l'étudiant prend conscience de ces valeurs, ce serait déjà pas mal. Quant à transformer ces valeurs, c'est une autre question, et les formateurs sont plutôt pessimistes quant à leur impact.

Pour les formateurs, les étudiants veulent qu'on leur enseigne comment faire, et ne veulent pas de discours sur le pourquoi. Ils veulent des techniques, des méthodes, qui leur permettent de tenir leur classe, de suivre le programme, de faire apprendre, mais ils ne sont pas intéressés à discuter du fond, des valeurs qui sous-tendent ces techniques et méthodes. De ce fait, souvent, la réflexion sur les valeurs est occultée, les étudiants jugeant ne pas en avoir besoin.

De plus, les formateurs décrient le fait que la formation est trop dense au niveau matière et évaluation pour que l'étudiant ait réellement le temps de remettre en question son système de

³⁷ Il se peut également que ma grille n'ait pas été très adéquate...

valeurs. La formation n'aurait en outre pas de cohérence intrinsèque, pas de logique propre, étant trop dépendante des matières, ce qui ne favorise aucunement un système de valeurs commun. Les cours à choix renforcent ce phénomène, puisque l'étudiant aura tendance à choisir les cours qui confortent ses valeurs plutôt que ceux qui pourraient le remettre en question.

Les formateurs de PF1 contestent eux aussi la présence d'un système de valeurs commun. Ils se montrent très réticents à parler de valeurs, et jugent souvent que si l'on cherchait à prescrire des valeurs, ce serait du formatage. Ils considèrent donc qu'ils ne transmettent pas de valeurs, mais qu'ils sont là pour aider l'étudiant à construire son propre système de valeurs, cela librement. Cependant, en creusant un peu, ils approuvent l'existence de grands principes, d'incontournables, d'une base de valeurs qui fait l'enseignant.

De manière générale, il ressort que l'on n'aime pas tellement parler de valeurs. Tout d'abord, les formateurs m'ont expliqué qu'en réalité, il n'y a pas de valeurs, et que c'est mieux ainsi. Pour cause, les valeurs sont jugées comme étant trop réductrices, imposant des manières de faire alors qu'il n'y a aucune raison de le faire. Les valeurs sont en outre connotées de manière négative, notamment au niveau de leur transmission, qui s'apparenterait à du formatage ou du dogmatisme.

Ainsi, les formateurs insistent plutôt sur la pluralité des valeurs, sur le fait qu'il y a de très nombreuses façons de faire, et pas de règles précises. Pourtant, en poussant la discussion plus en profondeur, il apparaît que de nombreuses valeurs sont défendues. On reconnaît que l'enseignant a pour rôle de transmettre des valeurs, et que la formation des enseignants, dans laquelle des formateurs transmettent des valeurs à des futurs transmetteurs de valeurs, a quelque chose de particulier et d'extrêmement complexe. On avance, mais prudemment, qu'il existe bien une base de valeurs essentielles à l'enseignant. Mais à chaque fois, on me rappelle que ces valeurs sont très générales, que bien que la fin soit définie, les moyens sont multiples.

On m'a également expliqué que les valeurs ne peuvent être jugées, et qu'il serait faux de tenter de le faire. Mais les formateurs ont également reconnu qu'en formation, on jugeait les compétences, et que celles-ci étaient bien souvent fondées en valeurs. Ainsi, on parle plus généralement de compétences que de valeurs, et l'on n'apprécie guère que les deux soient liées, même si l'on reconnaît l'existence de ce lien.

Cependant, même si dans le discours on prône une très grande ouverture, de manière implicite, les formateurs défendent des valeurs bien précises. Sans pouvoir les discuter dans les détails, au fil des discussions, il m'a semblé que la plupart des valeurs qui ressortaient de l'analyse de texte étaient belles et bien présentes dans le discours des formateurs, cela de manière plutôt implicite. Il se peut que l'absence d'explicitation de ces valeurs soit due au fait qu'elles paraissent comme totalement logiques et naturelles aux formateurs. Il m'a également semblé que les formateurs avaient une vision plus ou moins uniforme de ces valeurs, et qu'ils étaient sur la même longueur d'onde (les deux groupes étaient constitués uniquement de formateurs du groupe « chercheur en science de l'éducation »). Il y avait certes quelques différences de visions entre eux, mais une base commune pouvait être identifiée. Cette base commune concernait notamment le cadre scolaire, lequel n'a jamais été remis en doute.

Ainsi, même si mes focus groups ne se sont pas déroulés comme je l'avais imaginé, et que je n'ai pas pu discuter des valeurs en profondeur, leur analyse me permet de mettre en évidence plusieurs éléments. D'abord, nombre de valeurs analysées dans les textes correspondent bien aux valeurs des formateurs interviewés. Cependant, ces derniers n'ont pas conscience que ces valeurs sont explicitement défendues et définies par l'institution, il semble donc que le système de valeurs mises à jour dans ce travail soit d'abord théorique avant d'être réel. Il serait donc intéressant de questionner plus en profondeur ce manque de continuité entre le projet institutionnel et le projet pratique. Ensuite, ces résultats corroborent le fait que dans le projet pratique, les valeurs morales sont reléguées au second plan, derrière les valeurs plus pratiques. Les différences entre PF1 et PF2 se sont également trouvées largement vérifiées. En outre, la problématique opposant professionnalisation et vocation se retrouve dans l'opposition valeurs/compétences, et dans la réticence des formateurs lorsqu'il s'agit de parler des valeurs et de leur inculcation. La prégnance du cadre scolaire et sa non-remise en question semblent également être confirmées.

Conclusion

Cette recherche avait pour but de mettre à jour le système de valeurs et de normes qui transparait dans le projet de socialisation de la formation initiale des enseignants. Arrivée au terme de ce travail, j'aimerais dresser un bref bilan, rappeler les résultats importants, puis esquisser quelques pistes de recherche qui permettraient de poursuivre la réflexion.

Ce travail a mis à jour un grand nombre de valeurs et de normes qui sont issues de différent support propre à la formation des enseignants. On notera que ces valeurs n'ont pas toujours la même signification ni la même importance selon le support, et que les dynamiques entre les supports de valeurs et les personnes censées être porteuses de valeurs sont très complexes et n'ont pas pu être analysées en profondeur.

Quant au système de valeurs, cette recherche a démontré que s'il était possible d'en identifier les composantes, il est bien plus difficile de déterminer leurs liens, leurs hiérarchies et leur dynamisme, lesquels varient selon les situations. De ce fait, le système de valeurs mis à jour dans ce travail n'est qu'une esquisse bien sommaire, qui mériterait d'être analysée plus à fond pour obtenir une image plus précise et plus exacte.

Ce travail ne répond donc pas à toutes ses promesses, mais il débouche quand même sur des résultats intéressants. Outre les valeurs et les normes analysées en profondeur, qui constitue à eux seul des résultats dignes d'intérêt, ce travail offre un aperçu des incohérences du système, ainsi que des enjeux et des dilemmes qui caractérisent la formation des enseignants aujourd'hui.

En reprenant la problématique de la professionnalisation du métier, l'analyse des valeurs permet de mettre en évidence le fait que dans certains domaines, la professionnalisation est bien en route. On peut mettre en évidence qu'elle est présente en temps que valeur à part entière, et qu'elle a investi d'autres champs, comme la didactique, la coopération et la collaboration, ou encore la pratique enseignante. Cependant, la professionnalisation du métier semble se heurter à d'autres normes et valeurs, qui sont pour le moment hiérarchiquement plus élevées, comme la structure du cadre scolaire,

la soumission aux autorités ou encore la mission de l'enseignant, qui semble plutôt prolétarianiser le métier. On remarquera également que l'aspect déontologique, nécessaire à toute professionnalisation, semble émerger, mais de manière plutôt discrète.

Il est intéressant de noter que pour la vision prolétarianisante, l'aspect moral et vocationnel est prépondérant, puisque l'enseignant n'aurait pas besoin d'une formation de haut niveau, puisqu'il aurait des prédispositions pour assumer cette fonction. Pour la vision professionnalisante en revanche, la vocation est décriée, ce qui semble mettre à ban les valeurs de références morales et de mission de l'enseignant. Cependant, ces aspects moraux et vocationnels sont récupérés par la vision professionnalisante dans le discours déontologique. Ainsi donc, les deux visions se rejoignent pour défendre ces valeurs, quoique pour des raisons différentes. Or, malgré le fait que les deux visions défendent directement ou indirectement les valeurs de référence morale et de mission, celles-ci sont largement délaissées dans la pratique.

C'est l'un des autres résultats principaux de cette recherche : alors que les projets institutionnels et politiques laissent entrevoir une importance capitale pour les valeurs morales et la mission de l'enseignant, on assiste dans le projet pratique à un retournement : les valeurs plus pratiques, comme la maîtrise de la matière ou de la didactique, prennent une importance prépondérante, alors que les valeurs morales prennent un rôle secondaire, voir inexistant. La vision professionnalisante est certainement la cause principale de ce retournement, mais on peut s'attendre à ce qu'à l'avenir, si la vision professionnalisante subsiste, la déontologie prenne une place plus grande.

Cependant, même s'il semble que le processus de professionnalisation est en cours, il n'a pas encore acquis une place prépondérante. Pour cause, la prégnance du cadre institutionnel, hérité d'un contexte plutôt prolétaire, avec beaucoup de normes strictes et de tradition, peine à être questionné et transformé. C'est là l'un des résultats les plus intéressants de cette recherche : malgré de nombreuses réformes et transformations, le cadre institutionnel n'est pas mis en doute, au point où l'on se demande si les acteurs osent même imaginer le remettre en question et imaginer autre chose. Cela laisse apparaître une forte violence symbolique, qui ne semble pas avoir une source autre que l'institution elle-même, et tous les acteurs semblent en être victimes. Cette analyse plutôt déterministe conforte la pertinence du cadre théorique choisi dans ce travail.

Pourtant, même si les normes traditionnelles à caractère plutôt prolétarianisantes semblent encore jouir d'une place hiérarchique de choix, notamment dans la pratique, il est à noter que dans le discours de la plupart des formateurs, c'est la professionnalisation qui a la cote. Cela semble amener des incohérences importantes, d'autant plus que les formateurs ne sont pas unis sur cette question. L'hétérogénéité des formateurs et de leur vision est un autre aspect important qui ressort de l'analyse.

La nature exploratoire de cette recherche provoque le fait qu'elle soulève bien plus de questions qu'elle n'offre de réponses. Ainsi, il y a de multiples pistes à suivre si l'on voulait poursuivre la recherche dans ce champ. Ce travail a permis d'établir un cadre de référence quant aux valeurs et aux normes du projet de socialisation de la formation. En prenant celui-ci comme référence, il serait intéressant d'approfondir la question du rôle des formateurs par rapport au projet de socialisation, en particulier par rapport à leur adhésion et à leur implication concrète. Cela permettrait de voir s'il y a

effectivement une culture commune, ou si chaque formateur enseigne en réalité ses propres valeurs. Suite à cela, et en adaptant le cadre de référence en fonction des résultats issus des formateurs, on pourrait tenter de mener une analyse de la socialisation effective des étudiants, afin d'observer comme ces derniers réagissent ou s'approprient les valeurs du projet de socialisation de la formation et de leur formateur, cela afin de découvrir quel est l'impact du projet de socialisation. On pourrait également mener une étude comparative entre les HEP et les universités sur la question du projet et des valeurs. Mais tout cela est de la musique d'avenir... Peut-être aurais-je l'occasion de m'y atteler dans une recherche future.

Epilogue

Lors de la soutenance du présent mémoire, mon directeur ainsi que mon expert ont émis des critiques quant à certains aspects de ce travail, et ont énoncé des pistes d'améliorations. Pour compléter ce travail, il me semble pertinent de présenter brièvement les pistes, les remarques et les critiques principales qui ont été faites à ce mémoire:

Une première remarque est que le cadre théorique de ce travail a été conçu pour prendre en compte ce qui est stable dans l'institution. Ainsi, ce travail ne dispose pas des outils théoriques ou méthodologiques pour rendre compte du changement et de l'innovation au sein de la HEP-BEJUNE, ces aspects n'ont donc pas été développés dans l'analyse. Il faut cependant garder à l'esprit que même si ce mémoire ne rend pas compte des changements et de l'innovation, cela ne veut pas dire que ces derniers n'existent pas. Ainsi, l'une des limites de ce travail est qu'il se concentre sur les éléments stables et ne prend pas en compte les changements. Un prolongement serait de chercher à prendre en compte les mécanismes d'innovations et de changements pour expliquer comment et pourquoi certains éléments se transforment, cela en développant un cadre théorique différent.

Une deuxième remarque porte sur le cadre conceptuel : l'utilisation du concept de valeurs est critiquable. En effet, il a été utilisé dans ce travail de manière très large et manque quelque peu de spécification. Il aurait été intéressant de le développer à l'aide d'autres auteurs. Ce concept est en outre difficile à utiliser, notamment de par sa connotation, et il aurait peut-être été plus judicieux de recourir à un concept plus clair et défini. Lors de l'analyse, le lecteur aura parfois de la peine à comprendre en quoi mes catégories sont des valeurs.

En parlant des catégories de valeurs et de normes qui ont émergé de l'analyse (comme par exemple la démocratie, la structure du cadre scolaire, l'enfant, etc), une autre critique porte sur le fait que la construction de mes catégories est trop arbitraire et aléatoire, et qu'il aurait été intéressant d'utiliser un cadre théorique existant dans lequel inscrire cette construction. On m'a notamment proposé d'utiliser l'économie de la grandeur et les différents mondes proposés par Boltanski et Thévenot pour catégoriser les données issues de l'analyse. De manière générale, la méthodologie ayant amené la construction des catégories de valeurs, soit les valeurs mères, mais aussi celle ayant amené la construction des systèmes de valeurs manque de clarté et aurait dû être plus élaborée, plus méthodique et plus rigoureuse.

Une autre critique a relevé le fait que les focus groups n'ont pas forcément été utilisés à bon escient, notamment au niveau de l'analyse interactionnelle. De plus, mon travail se base sur le postulat que les valeurs de la formation s'imposent selon un modèle Top Down, soit que les textes politiques définissent les textes institutionnels, lesquels définissent la pratique, ce qui n'est pas certain. Ainsi, le fait que les focus groups ne se soient pas si bien passés pourrait être expliqué par la tension voire la concurrence qu'il existe entre les règlements, les lois, les visions des cadres de l'institution d'un côté, et les formateurs de l'autre. Une dernière critique porte sur mes hypothèses, qui auraient pu être plus élaborées.

Annexes

Annexe 1 : guide d'entretien focus group

1. Il est impossible de former un bon enseignant en trois ans... La formation donne une ligne claire, notamment au niveau des valeurs, en vue d'une formation continue.
2. Lorsqu'un étudiant reçoit son diplôme, on peut dire qu'il s'inscrit dans la ligne donnée par la HEP
 - a. Le diplôme indique que l'étudiant a acquis certaines valeurs propres à la profession d'enseignant
 - b. Les valeurs démocratiques sont indispensables
 - c. Un bon enseignant doit croire en l'école, en son rôle pour la réduction des inégalités sociales, à sa nécessité pour la démocratie
 - d. Il y a des valeurs qui ne sont pas claires (sélection/humanisme, statut de l'erreur, discipline, relation pédagogique)
 - e. Une bonne communication est essentielle à la profession, ce qui explique que la maîtrise de la langue soit très importante
 - f. Il y a très peu d'étrangers dans la formation, notamment à cause de la langue, ce qui assure des valeurs assez homogènes
3. L'enseignant est investi d'une mission sociale et culturelle essentielle pour la société
 - a. l'enseignant doit s'engager pleinement dans cette mission, elle doit primer dans sa vie
 - b. cette mission consiste en la transmission de valeurs, notamment morales.
 - c. Le bon enseignant, bien qu'il ne doive pas être parfait, doit avoir un comportement moral, et doit être une personne de référence.
 - d. Même si on essaye de s'en débarrasser, la profession enseignante reste basée sur un modèle par vocation
4. Dans la formation initiale, l'apprentissage de la maîtrise du savoir savant et des bonnes pratiques d'enseignement prennent beaucoup plus de place que la discussion et l'inculcation des valeurs fondamentales
 - a. un enseignant ayant de bonnes pratiques, mais pas de bonnes valeurs peut être un bon enseignant
 - b. les bonnes pratiques ont déjà été identifiées, on attend donc des étudiants qu'ils reproduisent les bonnes pratiques, ne leur laissant ainsi que très peu d'occasions de développer de nouvelle pratique.

5. Il n'y a pas vraiment de liberté pédagogique à la HEP et à l'école publique en général,
 - a. cela parce que l'école a un cadre rigide (bâtiment, classe), qui n'est que difficilement transformable.
 - b. Pensez-vous avoir une grande liberté académique ?
 - i. Est-ce bien ?
6. Il n'y a pas de réelle unité parmi les formateurs au niveau des valeurs, tous ne sont pas acquis à la vision de la HEP-BEJUNE, et cela amène des incohérences et des conflits dans le plan global de formation.
 - a. les pratiques des formateurs ne sont pas toutes cohérentes avec la vision de la HEP-BEJUNE (cela n'étant pas toujours de leur faute)
 - b. il faudrait que les formateurs enseignent exactement comme les étudiants devraient enseigner
7. La HEP se préoccupe de la professionnalisation de l'enseignement, surtout quant à la maîtrise et à l'expertise. Cependant, cette formation est très cadrante, l'apprentissage de la gestion de la liberté et de l'autonomie devant se faire lors de l'insertion professionnelle.
8. Il y a une culture commune forte entre la formation primaire et la formation secondaire. Cependant, en formation secondaire, le côté pédagogique est moins important que le côté savoir
 - a. Il serait bien que les enseignants de l'école obligatoire soient formés de la même manière

Annexe 2: liste des textes analysés**Pour le projet politique:**

- concordat Harnos
- loi sur l'organisation scolaire (LOS), NE
- loi sur l'école obligatoire (LEO) BE
- Ordonnance sur l'école obligatoire (OEO) BE
- Loi sur le statut du corps enseignant BE
- Loi sur l'école obligatoire JU
- Loi sur le personnel de l'Etat JU
- Ordonnance portant exécution de la loi sur l'école obligatoire JU
- Loi sur la HEP-BEJUNE BE
- Concordat sur la HEP-BEJUNE
- Règlement de reconnaissance des diplômes PF2 CDIP
- Règlement de reconnaissance des diplômes PF1 CDIP
- Recommandations relatives à la formation des enseignant(e) s et aux hautes écoles pédagogiques CDIP
- Déclaration de la CDIP relative aux perspectives professionnelles dans l'enseignement
- Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), sur les finalités et objectifs éducatifs de l'École publique du 18 novembre 1999
- Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003
- Thèses relatives à la promotion des hautes écoles pédagogiques, 1993

Note: les objectifs nationaux de formation, et les compétences fondamentales ont été écartés de l'analyse, cela parce qu'elles sont comprises, et de manière plus détaillée, par le plan d'étude romand.

Pour le projet institutionnel

- code de déontologie du SER
- référentiel de compétence de la PF1
- référentiel de compétence de la PF2
- règlements HEP BEJUNE:
 - o R.11.34.1
 - o R.11.34
 - o R.11.34.2
 - o D.16.34.2.1
 - o D.16.34.4.2
 - o D11.34
- Charte fondatrice HEP-BEJUNE
- Politique TICE
- principes curriculaires de la HEP BEJUNE
- visions stratégiques et plan de développement hep bejune 2006
- politique d'amélioration continue
- Terminologie de référence pour la construction des programmes et des plans de formation
- Arrêté fixant l'entrée en vigueur des nouvelles appellations des organes de gouvernance
- Politique TICE et pédagogie, HEP 2010
- Vision stratégique et plan de développement, HEP 2006
- Les parcours de formation
à la HEP-BEJUNE, Vision et principes curriculaires, HEP 2005
- Politique de la recherche, HEP 2013
- Politique d'amélioration continue, HEP 2011
- Politique de développement professionnel des formatrices et formateurs de la HEP-BEJUNE, HEP 2010

- Règlement des études

Pour le projet réel

- Orientation générale de la discipline et inventaire des contenus, 2014-2015, PF1
 - ACVM
 - Anglais
 - Musique
 - EPS
 - Recherche
 - Français
 - Mathématiques
 - Éthique et cultures religieuses
 - Pédagogie spécialisée
 - Sciences de l'éducation
 - Formation générale
 - Allemand
 - SNSH
- Plan cadre d'unité de formation (UF), 2014-2015, PF1, année de formation 1, 2 et 3
 - ACVM
 - Allemand
 - Musique
 - Recherche
 - EPS
 - APP
 - Pratique professionnelle
 - Anglais
 - Français
 - Mathématiques
 - Développement personnel
 - Éthique et cultures religieuses
 - Formation générale
 - Sciences de l'éducation
 - SNSH
- Plan cadre d'unité de formation (UF), 2014-2015, PF2, années de formation 1, 2, 3
 - Physique
 - Sciences de la nature

- Gestes professionnels
 - Communication visuelle
 - Analyse de ma communication
 - Relation pédagogique et apprentissage : enjeux
 - Quelle communication pour quelle relation ?
 - MITIC dans l'enseignement
 - Stratégies d'apprentissage
 - Pratiques pédagogiques guidées
 - Construire un espace de pensée et d'argumentation
 - Santé des élèves. Santé des enseignants
 - Développer une posture critique avec l'écriture réflexive
 - Gestion des émotions
 - Enseignement à distance
 - Réflexions sur les pratiques-vidéos
 - Réflexions sur les pratiques
 - Coacher un élève
 - Usages pédagogiques des tablettes numériques
 - Gestion de classe
 - Sociologie et psychologie de l'évaluation scolaire
 - Organisation et partenaires scolaires-secondaire 1
 - Enseigner au second. 1 : transposition didactique
 - Didactique générale
 - Introduction à la recherche en éducation
 - Recherche en éducation
 - Psychologie de l'apprentissage
 - Organisation et partenaires scolaires-secondaire 2
 - Cours complémentaire
 - Enseigner au second.1 : interdisciplinarité
 - Module d'ouverture
 - Gestion de la diversité
 - Compétences à la réussite du mémoire
- Pratique professionnelle PF1, 1^{ère} année : Bilan intermédiaire
 - Pratique professionnelle, informations générales, PF1, 1^{ère} + 2^e + 3^e année
 - La Pratique professionnelle : modalités d'organisation PF1
 - Conduite des visites : guide du formateur, PF1
 - Rapport de stage, PF1, 1^{ère} + 2^e + 3^e année
 - Rapport de visite, PF1, 1^{ère} + 2^e + 3^e année
 - Outil de planification d'une intervention/d'une séquence, PF1
 - Pratique professionnelle PF1, 2^e + 3^e années : rapport complémentaire
 - Cadre « pratique professionnelle HEP3 » 2014-2015
 - Canevas de préparation d'une leçon, activité ou intervention, PF1

- Canevas de préparation d'une leçon, activité ou intervention, explications, PF1
- Canevas de préparation d'une séquence PF1
- Directives relatives aux examens, PF1
- Directives concernant l'évaluation de l'orthographe, PF1
- Dispositif de formation, PF1, 1^{ère} + 2^e + 3^e année
- Répartition des crédits par année de formation, PF1
- Un diplôme pour l'enseignement primaire 1-8 (bachelor à 180 crédits)
- Procédure pour l'évaluation des UF, PF1
- Règles de vie à l'intérieur du bâtiment, HEP
- Engagement personnel de l'étudiant en début de formation, PF1
- Horaire officiel, valable en 2014-2015, PF1
- Organisation administrative, HEP
- Consultation et participation des étudiants à la vie de l'école, Concept, HEP, 2014
- Rapport de stage, bilan I+II+III (voir Guide de stage), Formation secondaire
- Guide pour l'observation des stagiaires, PF2
- Plans de formation référentiel de compétences, liste des cours de la Formation secondaire, année académique 2014-2015, HEP
- Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques, adopté par la CDHEP, le 31 mai 2002
- Guide de stage, 2014-2015, Formation secondaire
- Cahier des charges pour le comité programme de la Formation secondaire, HEP, 2014-2015
- Agencement des UF, Formation secondaire
- Stages 2014-2015 : Mémento, Formation secondaire
- Mentorat, profil, missions et statut, Formation secondaire, HEP 2003
- Guide du formateur en formation secondaire, HEP 2014-2015
- Guide de l'étudiant en formation secondaire, HEP 2014-2015
- Dossier pour le suivi des mémoires de Master, Formation secondaire, Filière A, 2014-2015
- Dossier pour le suivi du Travail Ecrit de Recherche (TER) (avec la Directive concernant le TER 2014-2015), Formation secondaire, Filières B et C, 2014-2015
- Guide de présentation du mémoire de Master, Formation secondaire, Filière A, 2014-2015
- Guide de présentation du Travail Ecrit de Recherche (TER), Formation secondaire, Filières B et C, 2014-2015
- Note d'information à l'intention des partenaires, des étudiants et des candidats concernés, Formation des futurs enseignants secondaires : regroupement au plan romand de certaines didactiques disciplinaires
- Stage de 2^e année en emploi - Informations aux étudiants de première année des filières A et B
- Module d'ouverture en sciences de l'éducation Filières A, B, C

- Modalités en cas de non validation des unités de formation de la formation secondaire, HEP, 2014

- notes d'observations

Bibliographie

Agulhon, C. (1998). Les référentiels de formation comme expression des relations formation-emploi : clarification ou confusion. In R. Bourdoncle et L. Demailly (éds), *Les professions de l'éducation et de la formation* (pp. 117-128). Lille: Presses universitaires du Septentrion.

Akkari, A. et Heer, S. (2003). *Les nouvelles structures de formation des enseignants en Europe: une approche comparative*. Bienne : édition HEP-BEJUNE.

Akkari, A. et Wentzel, B. (2012) L'enseignement comme profession ancrée dans la recherche: difficultés et perspectives. In B. Wentzel et E. Pagnossin, *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant-e-s*, (pp.47-59), Formation et pratiques d'enseignement en questions n°14. Bienne : édition HEP-BEJUNE.

Alin, C. et Meirieu, P. (2010). *La geste formation*. Paris: l'Harmattan.

Altet, M. (2002) Quelle(s) professionnalité(s) des formateurs en formation continue : vers un profil polyidentitaire balbutiante in M. Altet, L. Paquay, P. Perrenoud (éds) *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* (pp. 59-87). Bruxelles : De Boeck.

Altet, M., Bru, M., et Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris: l'Harmattan.

Altet, M. (2012) Aménager un curriculum de formation articulé pour les IUFM intégrés pour quelle(s) cohérence(s) : points de vue contrastés de concepteurs, formateurs et stagiaires In J. Desjardins, M. Altet, R. Etienne, L. Paquay et P. Perrenoud (éds) *La formation des enseignants en quête de cohérence* (pp.155-175). Bruxelles : De Boeck .

Altet, M. et GUIBERT, P. (2014) Construire un curriculum européen à partir de l'observation et de l'analyse des pratiques enseignantes, in L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne (éds), *Travail réel des enseignants et formation*, (pp. 97-109). De Boeck, Bruxelles.

Amblard, H. (2005). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris: éditions du Seuil.

Avice, M., et Wittorski, R. (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?*. Paris: L'Harmattan.

Baluteau, F. (2003). *École et changement: une sociologie constructiviste du changement scolaire*. Paris: L'Harmattan.

Bernoux, P. (2014). *La sociologie des organisations: initiation théorique suivie de douze cas pratiques*. Paris: Édition du Seuil.

- Blanchard-Laville, C., et Nadot, S. (2000). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris: L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. & Bossard, L-M. (2000). Contexte général des recherches sur la formation des enseignants. In C. Blanchard-Laville et S. Nadot (éds), *Malaise dans la formation des enseignants*. (pp.45-58). Paris: L'Harmattan.
- Boote, D. (2004). De l'histoire et de l'avenir de la formation des maître au Canada anglais : la tradition dans la pratique des formateurs des maîtres. In M. Tardif et C. Lessard (éds), *La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (pp. 21-52). Bruxelles; De Boeck.
- Bruneteaux, P. et Lanzarin C. (1998) les entretiens informels. *Société contemporaine*, n°30, (pp. 157-180)
- Bourdieu, P., et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris: Les éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Édition de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique: précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Paris: Seuil.
- Bourdoncle, R. et Louvet, A.(1991). *Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants: stratégies françaises et expériences étrangères: actes du colloque de la revue Recherche et formation, Versailles, 14, 15 et 16 novembre 1990*. Paris: Unité de recherche sur les professions de l'éducation et la formation.
- Bourdoncle, R. et Demailly L. (1998) *Les professions de l'éducation et de la formation*. Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- Bourhis, A. (2004). Des difficultés de la mesure du niveau de socialisation dans les organisations, *Actes du 15^e congrès de l'AGRH, Montréal, Tome 2*, (pp. 683-698).
- Delors, J. et al. (1999). *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.
- Criblez, L., Hofstetter, R., Perisset-Bagnoud, D.(éds) (2000). *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von Primarlehrer/innen. Geschichte und aktuelle Reformen*. Bern : Peter Lang
- Desjardins, J., Altet, M., Etienne, R., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2012). *La formation des enseignants en quête de cohérence*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil.

Dubet, F. (2000). Peut-on encore reformer l'école ? In A. Van Zanten (éd.), *L'école l'état des savoirs* (pp. 407-415). Paris : La découverte.

Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris: Presses universitaires de France.

Duru-Bellat, M., et Henriot-Van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.

Duschene, S. et Haegel, F. (2005), *L'enquête et ses méthodes : L'entretien collectif*, Paris : Armand Colin.

Étienne, J. (2004). *Dictionnaire de sociologie: les notions, les mécanismes, les auteurs*. Paris: Hatier.

Etienne, R. (2012). Quelle évaluation pour la cohérence d'une formation initiale privilégiant l'alternance intégrative ? In J. Desjardins, M. Altet, R. Etienne, L. Paquay et P. Perrenoud (éds) *La formation des enseignants en quête de cohérence* (pp. 177-196). Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Favre, D., Hasni, A., & Reynaud, C. (2008). *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants: entre toujours plus et mieux vivre ensemble*. Bruxelles: De Boeck.

Foucault, M. (1993). *Surveiller et punir: naissance de la prison*. Paris: Gallimard.

Giglio, M., et Boéchat-Heer, S. (2012). *Entre innovation et réformes dans la formation des enseignants*. Bienne : Edition HEP-BEJUNE.

Goffman, E. (1968). *Asiles: études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Paris: Éditions de Minuit.

Guibert, P., Perier, P., et Perrenoud, P. (2012). *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire parcours, expériences, épreuves*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Henriot-van Zanten, A. (Ed.). (2000). *L'école, l'état des savoirs*. Paris: La Découverte.

Honoré, B., et Bricon, J. (Eds.). (1981). *Former des enseignants: approche psychosociologique et institutionnelle*. Toulouse: Privat.

Huberman, M., Grounauer, M.-M., & Marti, J. (1989). *La Vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Jaccard, S. (2012). Rapport de recherche: évaluation du programme de la formation préscolaire-primaire de la HEP-BEJUNE. Bienne, Edition HEP-BEJUNE.

Jutras, F. et Gohier C. (2009) *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*. Montréal :Presse universitaire du Québec.

Kitzinger, J. Markova, I. Kalampalikis, N. (2004), « *Qu'est-ce que les focus groups ?* », *Bulletin de psychologie*, tome 57 (3) 471, mai-juin 2004, (pp. 237-243).

Lapostolle, G. (2012). *La formation des enseignants: professionnalisation et recherche*. Dijon: Éditions universitaires de Dijon.

Legendre, M-F. et David, R. (2012) Les référentiels de compétences : dans quelle mesure contribuent-ils à assurer une plus grande cohérence de la formation ? In J. Desjardins, M. Altet, R. Etienne, L. Paquay et P. Perrenoud (éds.) *La formation des enseignants en quête de cohérence*, (pp.43-64) Bruxelles : De Boeck.

Lessard, C. (2004). *Entre sens commun et sciences humaines: quels savoirs pour enseigner?* Bruxelles: De Boeck.

Marandan, 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 et D. Périsset Bagnoud (éds.), *La formation des enseignant(e)s primaires: histoire et réformes actuelles* (pp. 391-406). Bern: Peter Lang.

Marandan, O (2002) Les formateurs comme vecteur essentiel dans la réforme des systèmes de formation : profils d'acteurs et voies d'une formation professionnalisante in M. Altet, L. Paquay, P.Perrenoud (éds) *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* (pp.155-175). Bruxelles : De Boeck.

Meirieu P. (1992) : L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020, (n.d.) Retrieved December 10.2014 from <http://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020.pdf>,

Meirieu, P. (1995). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris: E.S.F.

Meirieu, P. (2010) Préface : Au plus près du vif in C. Alin (éd) *La geste formation, gestes professionnels et analyse des pratiques*, (pp. 11-13), Paris : L'Harmattan.

Mellouki, M., & Wentzel, B. (2012). *Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants aujourd'hui?* Nancy: Presses universitaires de Nancy.

Mollo, S. (1969). *L'école dans la société*. Paris : Dunod.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2006). *Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris: OCDE.

Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., Étienne, R., et Desjardins, J. (2014). *Travail réel des enseignants et formation quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* Louvain-la-Neuve: De Boeck.

Peretz, H. (2004). *Les méthodes en sociologie: l'observation*. Paris: La Découverte.

Perez-Roux, T. (2012). Processus identitaires en formation initiale des enseignants : entre cohérence du programme et logique(s) des acteurs. In J. Desjardins, M. Altet, R. Etienne, L. Paquay et P. Perrenoud (éds) *La formation des enseignants en quête de cohérence* (pp.131-154). Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.

Perrenoud, P. (1998) Préparer au métier d'enseignant, une formation professionnelle comme les autres ?. In R. Bourdoncle et L. Demailly (éds.), *Les professions de l'éducation et de la formation* (pp. 175-192). Lille: Presses universitaires du Septentrion.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: professionnalisation et raison pédagogique*. Issy-les-Moulineaux, (France): ESF éditeur.

Perrenoud, P., Paquay, L., & Altet, M. (2002). *Formateurs d'enseignants, Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck .

Perrenoud, P. (2002) La division du travail entre formateurs d'enseignants : enjeux émergents in M. Altet, L. Paquay, P.Perrenoud (éds) *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* (pp.221-246.) Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, P. (2004). Les hautes écoles pédagogiques suisses entre la forme scolaire et la forme universitaire : les enjeux. In M. Tardif et C. Lessard (éds.), *La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (pp.115-138). Bruxelles : De Boeck.

Perisset-Bagnoud, D. (2004). La formation des enseignants, entre histoire politique, légitimité sociale et légitimité scientifique. In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay, et P. Perrenoud (éds.), *Entre sens commun et sciences humaines: quels savoirs pour enseigner?* (pp. 53-68). Bruxelles: De Boeck.

Perrenoud, P., Lessard, C., Paquay, L., & Altet, M. (2010). *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, P. (2012) Postface : Qui mesure la socialisation ? qui la veut ? qui l'organise ? in P. Guiber et P. Périer (éds), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire* (pp.147-152) Rennes : Presse universitaire de Rennes.

Perrenoud, P. (2014) Former les enseignants sans se référer sérieusement à leur travail, c'est possible in L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, J. Desjardins, et R. Etienne (éds), *Travail réel des enseignants et formation, Quelles références au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (pp.97-109). Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud - Compétences, habitus et savoirs professionnels. (n.d.). Retrieved December 10, 2014, from http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_15.html

Perrenoud - Curriculum : le formel, le réel, le caché. (n.d.). Retrieved December 10, 2014, from http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html

Perrenoud - De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. (n.d.). Retrieved December 10, 2014, from http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_18.html

Perrenoud - Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant. (n.d.). Retrieved December 10, 2014, from http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_04.html

Perrenoud et Montandon - Les transformations de l'école : entre politiques d'institutions et pratiques des acteurs. (n.d.). Retrieved December 10, 2014, from http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_16.html

Perrenoud - Former les maîtres primaires à l'Université. (n.d.). Retrieved December 10, 2014, from http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_12.html

Perrenoud - La formation des maîtres ou l'illusion du deus ex machina. Réflexions sur les rapports entre l'habitus et la pratique. (n.d.). Retrieved December 10, 2014, from http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_09.html

Perrenoud - Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement. (n.d.). Retrieved December 10, 2014, from http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_19.html

Perrenoud - Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. (n.d.). Retrieved December 10, 2014, from http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_13.html

Perrenoud - Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. (n.d.). Retrieved December 10, 2014, from http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html#Heading6

Perrenoud - Professionnalisation du métier d'enseignant et développement de cycles d'apprentissage. (n.d.). Retrieved December 10, 2014, from http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_10.html

Perrenoud - Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants. (n.d.). Retrieved December 10, 2014, from http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_11.html

Perrenoud - Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants. (n.d.). Retrieved December 10, 2014, from http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_11.html

Perrenoud - Vers un retour du sujet en sociologie de l'éducation ? Limites et ambiguïtés du paradigme stratégique. (n.d.). Retrieved December 10, 2014, from http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1987/1987_04.html

Prairat, E., et Andrieu, B., (2003). *Colloque «L'école des valeurs.»*. Nancy: Presses universitaires

de Nancy.

Prairat, E. (2007). *Éthique et déontologie de l'enseignement*. Caen: CERSE Université de Caen.

Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante : valeurs et bonnes pratiques*. Paris: Presses universitaires de France.

Prairat, E. (2012). *Normes et normativité dans l'éducation*. Caen: CERSE.

Rezsöhazy, R. (2006). *Sociologie des valeurs*. Paris: Armand Colin.

Riat, C. Wentzel, B. Melfi, G. (2012) Quand les réformes et innovations interrogent l'attractivité du métier d'enseignant In N.Guiglio et S. Boéchat-Heer, *Entre innovation et réformes dans la formation des enseignants*, (pp.137-152) Bienne : édition HEP-BEJUNE.

Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire: entre activité et subjectivité*. Paris: Presses universitaires de France.

Schertenleib, G-A. Amez-Droz, S. Anzevui, R. (2012) Des écoles normales aux Hautes Ecoles Pédagogique, quels changements pour les formateurs ? In N.Guiglio et S. Boéchat-Heer, *Entre innovation et réformes dans la formation des enseignants*, (pp.117-136) Bienne : Edition HEP-BEJUNE.

Snoeckx, M. (2002) Formateurs d'enseignants, une identité encore balbutiante in M. Altet, L. Paquay, et P.Perrenoud (éds) *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* (pp.19-42) Bruxelles, De Boeck.

Tardif, M., et Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles, De Boeck.

Van Zanten, A. (1998). Les transformations des pratiques et des éthiques professionnelles dans les établissements de formation In R. Bourdoncle et L. Demailly (éds.), *Les professions de l'éducation et de la formation* (pp. 39-53). Lille: Presses universitaires du Septentrion.

Van Zanten, A (2000) *L'école, l'état des savoirs*. Paris : La Découverte.

Vonk, J. H. (1992) Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe: traduction en langue française du discours prononcé à la séance inaugurale de la 16ème conférence de l'ATEE, Noordwijkerhout (NL), septembre 1991. IRDP.

Weber, J-M. (2012) Le formateur de terrain : un métier impossible et de l'impossible. In N.Guiglio et S. Boéchat-Heer, *Entre innovation et réformes dans la formation des enseignants*, (pp 61-72) Bienne, édition HEP-BEJUNE.

Weiss, L., Monnier A., Pellanda Dieci S. (2012) Réflexion sur la double casquette de formateur et de chercheur: le cas d'un dispositif de formation à la déontologie professionnelle enseignante in B.

Wentzel B. et E. Pagnossin (2012) *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des*

enseignant-e-s, (pp.83-101), Formation et pratiques d'enseignement en questions n°14, Bienne : édition HEP-BEJUNE.

Wentzel, B., et Pagnossin, E. (2012). *Pratique de recherche dans les institutions de formation des enseignant(e)-s. Formation et pratiques d'enseignement en questions n°14, Bienne : édition HEP-BEJUNE.*

Wentzel, B. et Akkari, A. (2012) L'insertion professionnelle des enseignants du secondaire en suisse : la professionnalisation en débat in P.Guiber et P. Périer (éds), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire* (pp. 127-142). Rennes, Presse universitaire de Rennes.