

Rezensionen / recensions / recensioni

Criblez, Lucien et Hofstetter, Rita (avec Périsset Bagnoud, Danièle) (Ed.) (2000). *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen.* Bern: Peter Lang. 595 pages.

«Si tu ne sais plus où tu vas, retourne-toi et regarde d'où tu viens». Le proverbe est africain, mais le principe est universel: on prépare mieux le monde de demain si l'on connaît celui d'hier. C'est parce que l'école et la formation des enseignants¹ ont connu, connaissent ou vont connaître d'importantes transformations qu'il est utile, nécessaire même, d'étudier l'histoire des institutions éducatives et l'histoire de leurs transformations ou de leurs velléités de transformation. Criblez, Hofstetter et Périsset Bagnoud ont dirigé un travail collectif qui s'inscrit dans cette logique et qui la revendique. Selon eux, l'évolution actuelle de la formation des enseignants est «d'autant plus compréhensible qu'elle est replacée dans son contexte historique». Les conditions et les traditions sociales, économiques, culturelles, juridiques et confessionnelles de chaque pays et/ou de chaque canton suisse ont pesé et pèsent encore sur un enjeu politique majeur: l'enseignement des enseignants, l'institution des instituteurs, bref, la formation des maîtres et des maîtresses qui formeront ensuite les citoyens de la Nation. Réformer cette formation, c'est toucher, aujourd'hui comme hier, aux fondements de l'identité et de l'idéologie collectives. Ce que l'histoire comparée peut précisément démontrer, *dixit* les auteurs, c'est que la «prise de distance» théorique n'est pas de trop à qui veut «comprendre sereinement les fondements et les répercussions [...] d'une réforme».

L'ouvrage présente cette triple dimension: historique, comparative, prospective. Il est composé de trois parties d'inégale importance, successivement centrées sur l'histoire de la formation des maîtres en Suisse, l'analyse des réformes actuelles et, finalement, des perspectives internationales. Chaque partie réunit une série de contributions dont la diversité relève autant des objets traités que des contextes historiques, géographiques ou linguistiques de référence. Chaque contribution est rédigée dans la langue des auteurs (allemand, français, italien) et suivie d'un résumé en français et/ou en allemand. L'introduction des coordinateurs est disponible dans les deux langues, et donne une vue d'ensemble du livre, de ses intentions initiales et des perspectives qu'il ouvre dans un domaine de recherche où prévalent pour l'instant des «investigations individuelles, ponctuelles, peu coordonnées».

La première partie montre l'intérêt de ces investigations. Elle aborde *l'histoire de la formation des enseignant(e)s en Suisse* en compilant une dizaine de monographies cantonales ou régionales principalement consacrées à la création, l'évolution, voire la disparition des écoles normales d'instituteurs (*Lehrerseminar*) au 19^e et 20^e siècles. Le processus d'institutionnalisation, de laïcisation, de

professionnalisation et de tertiarisation de la formation déplace progressivement les lignes de tension, pour aboutir à ce que *Criblez* appelle «la fin du concept Ecole normale» (*das Ende des seminaristischen Konzepts*). Laïcité et liberté religieuse (*Schoch* et *Bollier* à Zurich), unité et diversité linguistique (*Fleury* dans le Jura), patriarcat et émancipation féminine (*Crotti* à Berne, *Hodel* en Argovie), aucun enjeu social ou culturel n'échappe à la controverse entre conservateurs et réformateurs, adversaires et promoteurs de «l'Etat enseignant». *Périsset Bagnoud* (Valais Romand), *Dieblod* (Suisse centrale) et *Metz* (Argovie) proposent trois études de cas qui articulent ces différents enjeux, et qui retracent le passage de l'Ecole normale à la Haute école pédagogique (HEP ou *Pädagogische Hochschule*) à travers deux siècles d'histoire des idées et des institutions éducatives. On y croise ce que *Diebold* appelle les «mythes modernes de la formation normalienne» (*die modernen Mythen des seminaristischen Bildung*) – formation de la personnalité, culture générale, proximité avec la pratique – des mythes qui résisteraient au processus d'universitarisation sans pouvoir l'empêcher. Pour *Périsset Bagnoud*, les séminaires sont des institutions paradoxales qui ont préparé leur propre disparition: «parce qu'elles sont indéfectiblement liées à [une] société univoque, les écoles normales sont condamnées par l'évolution pluraliste de la société à laquelle elles ont pourtant participé par leur mission de diffusion et d'instruction». *Bloch* (Zurich) et *Hofstetter* et *Schneuwly* (Genève) montrent que certains cantons ont anticipé ces transformations, mais qu'ils sont face à leurs propres dilemmes: lorsque la formation des maîtres entre à l'Université, la «demande sociale» ne disparaît pas *ipso facto*. Les dimensions axiologiques, pragmatiques et prescriptives de l'action pédagogique peuvent entrer en conflit avec les conditions et les traditions du travail scientifique, ce qui rend la réflexion sur les innovations en cours d'autant plus impérieuse.

Cette réflexion vient à propos dans la seconde partie du livre. *Maradan* et *Perrenoud* portent deux regards différents sur le modèle helvétique de tertiarisation. Le premier milite pour des «réseaux de professionnalisation des formateurs» et une «logique d'alternance multiple» entre les Hautes écoles pédagogiques et les universités. Le second fait l'hypothèse que l'essor d'écoles autonomes s'explique par l'effet cumulé d'une double ambivalence: celle des responsables politiques et syndicaux qui se méfieraient d'une formation trop académique; celle aussi des universités elles-mêmes, trop peu convaincues que la formation des enseignants est non seulement un moyen de «diffusion des savoirs», mais aussi de «dynamisation de la recherche fondamentale» en matière de processus d'apprentissage et d'enseignement, de construction des compétences et du rapport au savoir, de métier d'élève et de métier d'enseignant. *Thévenaz-Christen* montre l'intérêt de cette dialectique recherche/formation en étudiant «les apports de la didactique [du français] à la formation». Les outils théoriques et méthodologiques peuvent structurer le travail d'observation et d'analyse qui s'effectue en alternance entre l'institution de formation et les classes, mais ils suscitent aussi de nouvelles questions. «Quels objets privilégier? Quelles progressions proposer?», ces questions

de formateurs peuvent devenir des questions de chercheurs si l'on souhaite connaître non seulement les intentions, mais aussi les effets de la formation. *Oelkers* se méfie justement des modèles pédagogiques trop bien intentionnés, et il subordonne toute tentative de réforme à la mise en place d'instruments de contrôle qui devraient permettre le passage d'une logique de l'opinion (*Gesinnung*) à une logique de l'efficacité (*Effizienz*). La modernité de la formation, c'est peut-être une indépendance nouvelle vis-à-vis du pouvoir politique, mais c'est aussi de nouvelles responsabilités en matière d'évaluation et de régulation. Étudier rigoureusement l'impact de nos dispositifs et de nos pratiques pédagogiques, *Oelkers* y voit moins l'antithèse que la condition d'un usage humaniste et critique de la raison éducative.

La troisième et dernière partie élargit la réflexion à d'autres espaces géographiques, et elle remonte dans le temps. On sait que la France avait poussé très loin son effort d'unification et de normalisation du corps enseignant, *via* un système centralisé de formation. Mais la clôture du «séminaire laïc» (*Lelièvre*) et la figure de la «mère supérieure séculière» (*Belkaïd* et *Hameline*) ont désormais cédé la place à des établissements «improbables, complexes et prometteurs»: les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) (*Bouvier*). Autonomie institutionnelle, articulation théorie-pratique, professionnalisation et regroupement des catégories d'enseignants, développement de la recherche et des qualifications des formateurs: on note de nombreuses convergences entre l'IUFM français et la HEP helvétique. Les options italienne (*Bertolini*, *Ghisla* et *Monighetti*), allemande (*Schubert*) et québécoise (*Hamel*) confirment que les chemins vers l'universitarisation sont nombreux, et qu'ils ne sont pas forcément sans retour. Le paternalisme de l'encadrement, la ségrégation sexuelle et la profusion des institutions privées et/ou religieuses sont probablement historiquement dépassés, mais le «modèle idéal» n'est pas prêt de s'imposer.

Dans le texte qui introduit et synthétise les trois parties de l'ouvrage, *Criblez*, *Hofstetter* et *Périsset Bagnoud* rappellent que la politique fédérale en matière de formation professionnelle en général, de formation des enseignants en particulier, n'est pas isolable d'un contexte européen qui a rendu et rend «indispensable» le passage aux Hautes écoles ou aux universités. Mais ce que montre (ou confirme) cette publication collective, c'est d'abord que les marges de manœuvre restent importantes, et les motifs de controverse aussi. C'est aussi que la distance théorique est nécessaire, et qu'elle doit être utilisée avec précaution. Dans de nombreuses contributions, les auteurs font l'histoire d'un changement qu'ils ont contribué à provoquer et/ou l'analyse d'une institution qu'ils dirigent ou qu'ils contribuent à diriger. L'action politique et la recherche scientifiques peuvent évidemment s'articuler dans une forme de «pratique réflexive», mais elles peuvent aussi induire quelques biais ou quelques «évidences» qu'il serait intéressant de questionner. On peut par exemple discuter à l'infini des structures, des contenus et des démarches de formation. Mais si l'on suit *Oelkers* ou *Perrenoud*, on doit considérer l'autoévaluation et l'évaluation externe des institutions de formation

comme une opération de routine à inscrire dans le fonctionnement normal de l'organisation. Quels seraient alors les critères de cette évaluation? Qui doit les définir? Qui doit les prescrire? *Criblez, Hofstetter et Périsset Bagnoud* résument le problème lorsqu'ils affirment qu'il faudra désormais «s'assurer que la formation satisfait aux exigences du métier d'enseignant». Quel est le métier et quelles sont les exigences à satisfaire? Voilà peut-être *la* question qui a traversé et qui continue d'agiter l'histoire de la formation. Chaque «expert» peut avancer ses propres conceptions, mais l'enjeu essentiel de la professionnalisation, c'est moins la découverte du bon modèle que l'implication des travailleurs eux-mêmes dans la discussion. Si la formation est l'objet de tant de tensions et de tant d'attention, c'est parce qu'elle est au carrefour du métier d'aujourd'hui et du métier de demain, de l'école réelle et de l'école idéale, du monde tel qu'il est et du monde tel qu'il pourrait être. La recherche ne peut dicter ni les gestes du métier, ni les moyens de leur transmission, mais elle peut contribuer à mieux les comprendre et à mieux les expliciter. «Relativiser les préjugés, rendre l'argumentation plus convaincante, éclairer des rapports complexes» (*Criblez, Hofstetter et Périsset Bagnoud*): il reste bien des perspectives d'investigation pour les acteurs-chercheurs et les chercheurs-acteurs en sciences de l'éducation.

Olivier Maulini, FPSE, Genève

- 1 Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, d'enseignants que d'enseignantes, de normaliens que de normaliennes, de formateurs que de formatrices.