

Entre adéquation de formation et reconnaissance sociale : l'évolution des formations d'enseignantes aux 19e et 20e siècles

Autor(en): **Perisset Bagnoud, Daniele**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Traverse : Zeitschrift für Geschichte = Revue d'histoire**

Band (Jahr): **9 (2002)**

Heft 3

PDF erstellt am: **15.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-22960>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

ENTRE ADEQUATION DE FORMATION ET RECONNAISSANCE SOCIALE

L'EVOLUTION DES FORMATIONS D'ENSEIGNANT·ES AUX 19^E ET 20^E SIECLES

DANIELE PERISSET BAGNOUD

La considération dont jouit le régent, enseignant des campagnes, devenu instituteur en ville, puis nommé professeur des écoles en France, dépend fortement de son implication dans le système social, du niveau d'études qui lui est demandé, de la rétribution qui lui est accordée. Elite villageoise quand il est parmi les siens, pédant moqué dans les milieux lettrés, payé principalement par des mots flatteurs, l'instituteur du 19^e siècle et du début du 20^e siècle s'est battu pour la reconnaissance de son métier. Enfin, vers la fin du 20^e siècle, une certaine professionnalisation du métier est admise par les milieux politiques. De dévoué à sa vocation, l'enseignant·e des premiers degrés de la scolarité est aujourd'hui officiellement appelé à devenir responsable de ses actes en professionnel formé à un niveau d'études supérieures. L'accroissement des exigences de formation dans les Ecoles normales aux 19^e et 20^e siècles et l'intégration de la formation des enseignant·es au degré tertiaire à la fin du 20^e siècle peuvent témoigner d'une évolution positive en terme de reconnaissance sociale. Pourtant, de multiples paradoxes déterminent encore la place de l'enseignant·e dans la société contemporaine.

Un retour historique sur le contexte social d'émergence et de disparition des Ecoles normales permet de mieux caractériser cette ambiguïté persistante entre la position attribuée aux enseignant·es dans le discours politique et celle qui lui est dévolue à travers son rôle et son statut professionnels effectifs. Cet article va succinctement tenter de mettre en lumière quelques aspects de cette ambivalence.

LA FORMATION DES ENSEIGNANT·ES: UN ENJEU DES DEMOCRATIES DU 19^E SIECLE

Au début du 19^e siècle, les Etats occidentaux adoptent différents régimes dits de *démocratie représentative*. La prise en charge de l'éducation du peuple devient dès lors nécessaire. Alors que l'instruction et l'éducation morale relevaient jusqu'alors prioritairement du domaine privé, et bien souvent du res- ■ 79

sort des Eglises, les autorités politiques s'inquiètent de former et de diriger l'opinion des citoyens désormais habilités à élire leurs dirigeants et magistrats. Les Ecoles normales sont créées à cet effet sous la responsabilité publique du pouvoir politique. La transition ne va évidemment pas sans poser problème, les Eglises ne pouvant céder sans résistance leur prééminence sur le contrôle moral du peuple. Cependant, la part importante concédée aux Eglises, souvent appelées à diriger ces nouvelles écoles par leurs congrégations enseignantes et associées à l'élaboration des programmes de formation, montre que des accords et des modalités de collaboration subtils ont finalement été conclus entre autorités civiles et religieuses aussi bien dans les régions catholiques que protestantes. Ainsi, la première moitié du 19^e siècle voit fleurir les Ecoles normales religieuses notamment à Strasbourg en 1811, puis sur tout le territoire français dès 1833; au Québec dès 1836; en Belgique dès 1842. En Suisse romande, le canton de Vaud, réformé, ouvre en 1833 une Ecole normale séculière, école où les pasteurs tiennent cependant un rôle important. Le Jura accueille ses premiers normaliens en 1837, le Valais en 1846, alors que Fribourg rend annuel son cours estival en 1859, ces deux institutions cantonales catholiques étant tenues par des religieux. Enfin, Neuchâtel organise sa propre Ecole normale en 1867.¹

Pour ces régions, l'effort principal d'éducation de la jeunesse passe, d'abord, par la formation des futur-es enseignant-es, «source de progrès dont bénéficiera le peuple, monument de [...] sollicitude pour l'instruction de toutes les classes de la société».² Ici comme ailleurs, les Ecoles normales sont rigoureusement conçues pour que les maîtres s'imprègnent des valeurs utiles pour le peuple, qu'ils apprennent à les respecter, à les aimer, à les adopter eux-mêmes: «Il fallait normer les maîtres pour qu'ils norment les enfants. D'où les Ecoles normales.»³

L'UNIVERSALITE D'UNE MISSION CITOYENNE POUR UN ROLE BIEN DEFINI

Dans ce contexte social et politique de la formation au métier d'enseignant-e, le régent a une fonction sociale de régulateur de l'exode rural alors que l'institutrice est considérée pour le service familial que rend l'éducation qu'elle transmet à ses élèves puis est vouée aux soins de son ménage et de ses enfants dès qu'elle est mariée. Eduqué-es et instruit-es dans l'enceinte close des internats-couvents, religieux en Suisse catholique et au Québec,⁴ laïques en France dès le début du 20^e siècle ou placés sous la ferme autorité de familles soigneusement choisies pour leur moralité comme dans le canton de Vaud,⁵ les

futur-es enseignant-es du peuple sont «modelés dans leur jeunesse comme on modèle la cire chaude».⁶ Les règles se ressemblent, les horaires sont dictés par la même intention politique: former une jeunesse dans la conformité de la place que la Providence lui a attribuée de naissance, à même de répondre notamment aux exigences du monde rural. Liée à la reproduction d'un idéal social, les instituteurs et institutrices vont donc endosser avec foi, zèle et abnégation la bannière de leur vocation – c'est-à-dire du «recouvrement [de leur] projet personnel par [l'] enjeu collectif et la reconnaissance de soi dans les œuvres de la culture. Chacun a le libre projet d'être ce que le destin lui impose.»⁷ De fait, le recrutement des instituteurs et institutrices, de la création des Ecoles normales à leur fermeture, obéit à certains critères sociologiques récurrents qu'ont mis en évidence les travaux de Bourquin⁸ et de Vuille⁹ pour la Suisse romande, ceux de Mona Ozouf,¹⁰ de Jacques Ozouf,¹¹ de Nique,¹² de Lethierry¹³ et de Plaisance¹⁴ pour la France: les instituteurs et institutrices formés dans les Ecoles normales des 19e et 20e siècles sont majoritairement issus de milieux modestes et ruraux. On ne devient pas instituteur lorsqu'on est issu d'une classe sociale aisée. Par contre, pour les paysans et les jeunes gens les moins dotés culturellement, l'accès au métier est déjà, en soi, un progrès social.

Cette place d'instituteur, désirée par les plus modestes, est des plus ambiguës. En Valais, on dit du maître d'école qu'il est trop pauvre pour vivre, mais trop riche pour mourir.¹⁵ Alors qu'il est payé à la tâche, souvent encore partiellement en nature, il lui faut trouver d'autres emplois, complémentaires, afin d'assurer la survie matérielle de sa famille. Ceux qui ont fait des études et détiennent le pouvoir central l'assurent d'appartenir à une élite et pourtant, ils le traitent avec condescendance. Chez lui, à la campagne, il est respecté par les siens. Pourtant, à cause de sa fonction, il n'est plus tout à fait des leurs, sans pouvoir toutefois s'en aller chercher meilleure fortune ailleurs. Le statut qui lui est fait et son éducation le lui interdisent. La formation reçue lui donne un minimum d'instruction, juste assez pour qu'il puisse jouer un rôle certain dans sa communauté villageoise, mais insuffisamment pour espérer une réelle promotion sociale au-delà de son milieu d'origine. Les Ecoles normales ont été conçues ainsi: former un corps professionnel fait pour reproduire l'ordre social traditionnel. A l'époque de la création de ces formations d'enseignant-es, la démocratisation des études ne figure dans aucun programme politique. Léon,¹⁶ Prost¹⁷ et Roduit¹⁸ pour le Valais ont montré comment l'élite dirigeante est instruite et socialisée dans les collèges trop onéreux pour le «petit peuple» qui est admis, au mieux, au petit Séminaire ou à l'Ecole normale. Les instituteurs sont explicitement formés dans une logique de classe. Ainsi, lorsqu'ils retournent dans leur milieu, «ils ne modifient en rien l'idéologie de la société ■ 81

et se contentent de se rallier aux traditions et de les perpétuer, parfois dans un esprit régionaliste très poussé». ¹⁹ Ils respectent et font respecter les hiérarchies sociales traditionnelles.

LES AVATARS DE LA MODERNITE SUR LE ROLE TRADITIONNEL DE L'ECOLE, OU LORSQU'UNE INSTITUTION FAITE POUR REPRODUIRE SE MET A PRODUIRE

L'école publique du 19^e siècle est donc conçue pour instruire les citoyens dans le sens d'une éducation bien entendue. Dans ce contexte, la formation des enseignant-es est étroitement liée au contrôle et à la «production des conditions qui contribuent à l'intégration sociale et au maintien des conditions culturelles, la <société> produisant l'éducation dont elle a besoin pour se reproduire». ²⁰ Au 20^e siècle, l'institution scolaire continue à remplir cette fonction de reproduction, ²¹ mais elle va aussi contribuer à des transformations sociales, particulièrement au tournant des 19^e et 20^e siècles. Cette production inattendue est notamment impliquée par la révolution industrielle et par ses besoins inédits en formation, distants des exigences classiques de la reproduction traditionnelle des élites. Considérant comme nécessaire l'accroissement général du niveau d'instruction, les autorités politiques renforcent qualitativement et quantitativement les formations d'enseignants, dans le but d'améliorer le niveau des connaissances dispensées par l'école publique.

Ce mouvement complexe d'accroissement des exigences de formation aux divers degrés de l'école aura, de manière sans doute inattendue, des répercussions sur les Ecoles normales. Il va contribuer à leur propre déclin: parce que les Ecoles normales ont œuvré avec succès en faveur de l'élévation du niveau d'instruction pour tous, elles vont elles-aussi devoir se transformer pour maintenir la distance enseignants-enseignés et, en conséquence, s'éloigner du degré primaire de la scolarité, degré qu'elles prolongeaient à leur origine.

La société devient donc instruite; l'évolution économique rend le peuple financièrement plus à l'aise. Il se découvre moderne, pluraliste, sécularisé. La foi dans les progrès scientifiques accompagne l'accroissement des savoirs nécessaires à l'intégration sociale des individus. Parallèlement, cette foi moderne, profane, favorise l'individualisation des valeurs sociales, ²² dont les valeurs éducatives transmises jusque-là par l'institution scolaire contrôlée par l'Etat. Le rôle traditionnel de l'école se trouve dès lors mis à mal et les modalités de formations des instituteurs évoluent rapidement. Dès les années 1960, l'internat ne peut plus forger l'esprit des futur-es enseignant-es, ni en Suisse, ni en

82 ■ France, ni ailleurs. Dès le second 20^e siècle, les parents modernes reven-

diquent une certaine pluralité idéologique; ils réclament l'entière responsabilité de l'éducation de leurs enfants. La pression sociale déleste dès lors les instituts de formation des maîtres de leur fonction politique traditionnelle qui consistait à former dans la globalité de leur personnalité les éducateurs du peuple. En revanche, le geste professionnel, voire technique, est valorisé et les sciences de l'éducation prennent leur essor.²³

Les différents Etats cherchent évidemment à conserver la maîtrise de l'instruction publique. Pour cela, ils augmentent et ajustent les exigences liées aux instituts de formations des enseignant-es. Les enseignements agricoles ou ménagers, prégnants dans plusieurs institutions jusqu'en 1960, disparaissent. Des déplacements de la formation normalienne à un niveau supérieur, voire universitaire, ont lieu. Ainsi, au Québec, en 1963, le Rapport dit «Parent»²⁴ initie le transfert (effectivement réalisé en 1969) de la formation des instituteurs à l'université. En France, l'internat en Ecole normale n'est plus obligatoire dès 1969. Dès 1977, les instituteurs sont recrutés au niveau du baccalauréat et en 1989, lorsque les Ecoles normales sont supprimées, les Instituts de formation des maîtres (IUFM) sont rattachés aux universités. En Suisse romande, en 1982, les cantons de Fribourg et du Valais possèdent les dernières Ecoles normales fonctionnant traditionnellement au niveau de l'enseignement secondaire deuxième degré (voie dite *intégrée*, mêlant formation générale et formation professionnelle). Les autres cantons ont élevé leurs Ecoles normales au degré post-maturité (voie dite *fractionnée*, la formation professionnelle s'appuyant sur une formation générale achevée). Dès 1996, le canton de Genève forme ses futurs instituteurs à l'université. Dans le même temps, les autres cantons de Suisse romande et de Suisse alémanique sont engagés dans une réforme globale des Ecoles normales, les supprimant et portant les nouvelles institutions au niveau tertiaire. En 2001, les cantons de Berne francophone, Jura, et Neuchâtel (BEJUNE), Vaud et Valais sont les premiers à offrir une formation en Haute école pédagogique (HEP) aux candidat-es à l'enseignement, suivis de près par tous les autres cantons de Suisse.²⁵

LA FORMATION EN HAUTE ECOLE PEDAGOGIQUE: UNE NOUVELLE PAGE A ECRIRE

Les thèses relatives à la promotion des Hautes écoles pédagogiques, que la Conférence suisse des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP) publie au début des années 1990,²⁶ insistent sur l'adaptation de la formation des enseignant-es aux exigences sociales actuelles. Les éléments suivants sont avan-

cés: l'intégration et la prise en compte des enfants différents, handicapés, migrants ou encore issus de milieux défavorisés; une professionnalisation accrue des enseignants et une autonomie théoriquement concédée dans la gestion des activités de formation et d'apprentissage; une formation continue de haut niveau afin d'ajuster les pratiques professionnelles aux nouveautés pédagogiques et didactiques; enfin, des ajustements aux besoins de l'économie et de l'industrie par une scolarisation générale renforcée sont souhaités. En prise avec les problèmes contemporains récurrents, problèmes traités notamment par les sciences de l'éducation et identifiés par les milieux économiques,²⁷ les nouvelles HEP de Suisse souhaitent former leurs étudiant-es à une pratique professionnelle réfléchie et autonome, basée sur des connaissances empiriques. La visée professionnalisante des nouvelles Hautes écoles, volontairement distante du modèle normalien, impose l'identification d'objectifs de formation en terme de compétences professionnelles et la mise en place de supports de formation inédits.

Si l'on se réfère aux nouvelles structures et aux intentions qui président à leur mise en place, les formations d'enseignant-es changent bel et bien de niveau, de statut. Le défi est de taille. Entre voie secondaire et voie universitaire,²⁸ le chemin spécifiquement helvétique que vont emprunter les HEP reste à défricher, puisque le dispositif original de la CDIP prévoit une formation en Haute école professionnelle, de niveau tertiaire mais non intégrée à l'université comme c'est le cas à Genève, dans de nombreux pays européens et sur le continent nord-américain. La problématique des Hautes écoles pédagogiques en Suisse se pose, en effet, en termes d'ajustement entre vision traditionnelle de l'école publique et contraintes contemporaines, c'est-à-dire entre un contrôle centralisé, sourcilieux et une gestion libérale du service public scolaire à concilier avec une professionnalisation et une autonomie accrues des enseignant-es dans l'exercice de leur métier.

Outre les changements attendus en termes de qualification, de capacités et de compétences professionnelles, le renouvellement de l'origine sociale des enseignant-es pourrait, à terme, révéler les transformations structurelles les plus marquantes des réformes actuelles en matière de formation des enseignant-es. Les Ecoles normales recrutaient certes dans les rangs des bons élèves, mais dans les milieux provinciaux, parmi ceux que la naissance ne prédestinait pas aux études longues et qui étaient, par leur socialisation de classe, disposés à se dévouer tout entiers à leur *vocation*. Ceux qui entrent aujourd'hui dans les Hautes écoles pédagogiques suisses sont majoritairement issus des formations gymnasiales, formations jadis et encore aujourd'hui réservées à l'élite,²⁹ celle qui ira se former à l'université (environ 20 pour cent

84 ■ d'une classe d'âge en Suisse). L'origine sociale et le niveau scolaire des

étudiant·es HEP se destinant à l'enseignement en classes enfantines et primaires devraient par conséquent s'élever. Si tel est le cas, en sus du problème posé par l'accélération effective de la féminisation du métier que ce changement de structure de formation visibilise,³⁰ la profession enseignante vivrait une évolution que les politiciens de la fin du 20^e siècle n'avaient sans doute pas prévue en ouvrant ces écoles de degré tertiaire. Les enseignant·es des degrés primaires partageraient avec les enseignant·es du degré secondaire et avec les autres universitaires une formation générale commune acquise dans les lycées-collèges-gymnases.

Serait enfin réalisée cette ascension sociale dont ont tant rêvé les instituteurs de jadis, eux qui ont été extraits du petit peuple laborieux, honnête et modeste, le temps d'une brève formation. Serait enfin réalisé le saut qualitatif permettant aux enseignant·es des premiers degrés de l'école obligatoire d'obtenir et d'occuper une position professionnelle et sociale respectée par tous les acteurs politiques et par la population possédant un haut niveau de formation. L'enseignant·e quitterait enfin cette position d'entre-deux inconfortable qui perdure très subtilement, entre-deux que matérialise le décalage persistant entre d'une part les discours d'intention louant l'action éducative et d'autre part l'absence d'effets tangibles sur l'amélioration matérielle de l'activité enseignante. Outre les effets attendus sur l'efficacité des pratiques professionnelles, les réformes de la formation des enseignant·es trouveraient là leur pleine réalisation. Le transfert au niveau tertiaire déboucherait sur un affermissement de l'identité de la profession enseignante.

Notes

- 1 Danièle Périsset Bagnoud, *Vocation: régente, institutrice. Jeux et enjeux autour des Ecoles normales du Valais romand de 1846 à 1994*, thèse de doctorat, Université de Genève 2000.
- 2 *Bulletin du Grand Conseil valaisan*, 1846, cité par Périsset Bagnoud (voir note 1), 113.
- 3 Christian Nique, *L'impossible gouvernement des esprits: histoire politique des Ecoles normales primaires*, Paris 1991, 6.
- 4 Micheline Dumont, Nadia Fahmy-Eid, *Les couventines*, Montréal 1986.
- 5 Gaston Chevallaz, «L'Ecole normale de Lausanne au cours de ces cent dernières années», *Annuaire de l'Instruction publique en Suisse*, 1933, 8–39.
- 6 Serge Jelk, *L'Ecole normale d'Hauterive, 1859–1909*, mémoire de licence, Université de Fribourg 1984.
- 7 ROPS, *Le projet. Un défi nécessaire face à une société sans projet*, Paris 1992, 82.
- 8 Jean-Christophe Bourquin, «Les instituteurs romands et leurs familles. Milieux d'origine et trajectoires sociales», in: Alain Clavien, Bertrand Müller (éd.), *Le goût de l'histoire, des idées et des hommes. Mélanges offerts au professeur Jean-Pierre Aguet*, Lausanne 1996, 295–316.
- 9 Michel Vuille, *Les maîtres d'école*, Vevey 1978.

- 10 Mona Ozouf, *L'École, l'Église et la République, 1871–1914*, Paris 1982; Mona Ozouf, *L'école de la France. Essais sur la révolution, l'utopie et l'enseignement*, Paris 1984.
- 11 Jacques Ozouf, *Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*, Paris 1967.
- 12 Nique (voir note 3).
- 13 Hugues Lethierry (éd.), *Feu les Ecoles normales (et les IUFM?)*, Paris 1994.
- 14 Eric Plaisance, *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris 1986.
- 15 *Bulletin du Grand Conseil valaisan*, mai 1947, 15.
- 16 Antoine Léon, *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*, Paris 1980.
- 17 Antoine Prost, *L'enseignement en France. 1800–1967*, Paris 1968.
- 18 Benjamin Roduit, *Les collèges en Valais de 1870 à 1925. Tradition ou modernisation*, Lausanne 1993.
- 19 *Ibid.*, 327.
- 20 André Petitat, *Production de l'école, production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*, Paris 1982, 8.
- 21 Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La reproduction*, Paris 1970.
- 22 Guy Le Bouëdec, «Pédagogie moderne et Foi», in: Michel Soëtard, Christian Jamet (éd.), *Le pédagogue et la modernité*, Berne 1998.
- 23 Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly, «L'universitarisation de la formation des enseignants et l'avènement des sciences de l'éducation comme discipline académique. Approche socio-historique. L'exemple de Genève (1870–1936)», in: Lucien Criblez, Rita Hofstetter (éd.), Danièle Périsset Bagnoud (collaboratrice), *Formation des enseignant(e)s. Histoire et réformes actuelles*, Berne 2000.
- 24 *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Première partie: les structures supérieures du système scolaire*, Gouvernement du Québec 1963.
- 25 Martin Stauffer, *Projets de réforme de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse. 2ème vue d'ensemble*, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), Berne 2000.
- 26 *Thèses relatives à la promotion des Hautes écoles pédagogiques*, dossier 24, Berne 1993.
- 27 Urs Moser, *Préparés pour la vie? Les compétences de base des jeunes. Synthèse du rapport national PISA 2000. OCDE PISA, programme pour le suivi des acquis des élèves*, Office fédéral des statistiques (OFS) et Conférence Suisse des Directeurs de l'Instruction publique (CDIP), Neuchâtel, Berne 2001.
- 28 Philippe Perrenoud, «Les Hautes écoles pédagogiques entre la forme scolaire et la forme universitaire: les enjeux», in: Criblez/Hofstetter (voir note 23).
- 29 Christian Nidegger (éd.), *Enquête PISA 2000. Compétences des élèves romands de 9e année: premiers résultats*, Neuchâtel 2002.
- 30 Danièle Périsset Bagnoud, «La place des femmes dans l'enseignement valaisan: une histoire sociale», *Educateur-SER. Journal du syndicat des enseignants de Suisse romande*, numéro spécial (Un siècle d'éducation en Suisse romande) 2002.

ZUSAMMENFASSUNG

ZWISCHEN ANGEMESSENER AUSBILDUNG UND SOZIALER ANERKENNUNG. ZUR ENTWICKLUNG DER AUSBILDUNG VON LEHRKRÄFTEN IM 19. UND 20. JAHRHUNDERT

Der Beitrag behandelt die Position und die soziale Anerkennung der Schulmeister, Erzieher und Lehrpersonen im 19. und 20. Jahrhundert. Die verschiedenen Entwicklungen der Ausbildung zum Lehrberuf sind, vom Lehrerseminar zur Pädagogischen Hochschule, eng mit dem Platz verknüpft, den das öffentliche Bildungswesen in der Gesellschaft einnimmt. So erfuhr im 19. Jahrhundert der Schulmeister, ausgewählt aus der regionalen Elite der ländlichen Bevölkerung, nur eine kurze Einführung in die Lehrtätigkeit, bevor er wieder in den Kreis der seinen zurückkehrte. Dennoch lobten die politischen Eliten seinen Einsatz und seine Opferbereitschaft. Die jüngsten Reformen, 1993 von der schweizerischen Politik verordnet und seit 2001 umgesetzt, lassen noch viele Fragen bezüglich der tatsächlichen sozialen Anerkennung offen, bis dass die Lehrpersonen dem Chor der Berufe des tertiären Bildungsbereichs wirklich angehören.

(Übersetzung: Thomas Hildbrand)