



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

---

Périsset, D. (2011). Formations à l'enseignement à l'école primaire et plans d'études : Une relation sociale étroite. Le cas du Valais. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 13, 225-235. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2011.108>

This article is publish under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International* (CC BY): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Danièle Périsset, 2011



## Formations à l'enseignement à l'école primaire et plans d'études : Une relation sociale étroite. Le cas du Valais<sup>1</sup>

**Danièle PERISSET<sup>2</sup>** (HEP-VS et Université de Genève, Suisse)

Les plans d'études sont une excellente vitrine des orientations que donne une société, par l'intermédiaire du politique, à une institution telle que la formation des enseignants. Les plans d'études des formations à l'enseignement en Valais de l'Ecole normale de 1874 à la Haute école pédagogique (HEP) en 2003 ont été analysés à l'aune de trois catégories : la *formation au rôle social*, la *formation professionnelle*, la *formation générale*. Du 19<sup>e</sup> au 21<sup>e</sup> siècle, une inversion des tendances, qui suit l'évolution des attentes sociales envers l'école, est relevée : alors que la *formation au rôle social* domine largement les contenus d'enseignement au 19<sup>e</sup> siècle et jusque dans les années 1960, elle disparaît formellement dans le plan d'études en 1977; la *formation professionnelle*, discrète au 19<sup>e</sup> siècle, croît jusqu'à occuper tout l'espace du plan d'études de la HEP en 2003. La *formation générale* quant à elle connaît un développement certain jusqu'en 1977 avant de disparaître du plan d'études de la HEP (au degré tertiaire), la formation générale étant alors considérée comme ayant été achevée lors de la formation au degré secondaire.

Mots clés : développement durable, projet politique, environnementalisme, controverses économiques, enjeux de société, plans d'études, histoire de l'éducation, politiques éducatives, Ecole normale, Haute école pédagogique

### Les plans d'études : des instruments de mise en œuvre des orientations sociopolitiques

Forme matérialisée de l'idéal des sociétés qui la crée et la soutient, l'institution scolaire est le reflet des aspirations politiques des Etats. Afin de permettre à aux agents éducatifs de mener à bien la mission qui leur est confiée, des dispositifs sont mis en place afin de garantir et de contrôler l'adéquation des processus réalisés avec les intentions énoncées : lois, règlements, plans d'études et moyens d'enseignement sont élaborés sous d'égide de l'autorité politique.

1. Cet article reprend les éléments essentiels d'une communication présentée dans le cadre du Congrès ISCHE 32 « International Standing Conference for the History of Education \ Discoveries of childhood in History », Amsterdam, 25-27 août 2010, « Childhood sciences in teachers' training : from 'Ecoles Normales' to the Universities of Teacher Education, the tale of an undoubted discretion. The Valais case (Switzerland) ».

2. Contact : danièle.perisset@hepvs.ch



Les plans d'études dévolus aux différents niveaux de la scolarité occupent, dans ce contexte, une fonction importante. Ce sont des intermédiaires entre les buts des politiques et le public qui doit bénéficier de l'éducation prévue. Fils de l'époque qui les édite et miroirs de l'esprit du temps qu'ils matérialisent, les plans d'études sont chargés de plusieurs fonctions : en amont de tout acte d'enseignement, les plans d'études légitiment les savoirs scolaires choisis par la noosphère pour leur pertinence avec les finalités déclarées de l'école à laquelle ils sont destinés; ils balisent ainsi les apprentissages. Concrètement ensuite, les plans d'études structurent le travail de l'enseignant ou du formateur en lui prescrivant les lignes de conduite qu'il doit tenir, en lui indiquant les procédures à mettre en place, les raisonnements qu'il doit suivre, bref, en lui fournissant tous les « ingrédients de l'alchimie du curriculum » permettant de faire se rejoindre *instruction* et *éducation* (Depaepe & Simon, 2003). Enfin, les plans d'études permettent à l'autorité scolaire de contrôler le travail des enseignants à travers l'inspection qui évalue l'adéquation des pratiques par rapport aux lignes définies pour chaque degré d'enseignement. Les formations à l'enseignement n'y font évidemment exception.

Ainsi, par définition, les Ecoles normales, premiers instituts de formation à l'enseignement mis en place par l'Etat, font clairement partie d'un processus d'instruction civique : former les maîtres pour qu'ils forment les élèves, normer ceux-là pour qu'ils norment ceux-ci dans une institution modèle, dans une

Ecole normale, [...], servant de règle, d'étalon, de certificateur de compétence; mais aussi institution justifiée, autorisée, qui correspond à l'ordre logique, et, par là, opposée à l'expérimental et à l'exceptionnel [...], invulnérable non pas réellement aux progrès de la science pédagogique mais aux transformations sociales qui les rendaient possibles et nécessaires (Delsaut, 1992, p. 5).

En Valais, où nous nous situons, à l'instar de ce qui s'est passé en France ou ailleurs, les Ecoles normales sont érigées en tant qu'instruments de préservation d'un ordre social donné. Dans ce sens, elles ont été longtemps, jusque dans le second 20e siècle, des outils efficaces pour « gouverner les esprits », selon l'expression de Nique (1991). Jeunes gens et jeunes filles ont été formés – c'est-à-dire éduqués et non seulement instruits – pour servir à leur tour, en tant qu'instituteurs et institutrices, de modèles moraux : « Tel maître, tel élève » (Léon, 1980, p. 230).

En 2001, lorsque la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS) accueille ses premiers étudiantes et étudiants, les principes qui guident ses missions ont considérablement évolués, suivant en cela l'évolution occidentale contemporaine (Criblez *et al.*, 2000). L'enseignant, s'il doit certes rester un modèle pour ses élèves, est, selon la rhétorique utilisée par les nouvelles gouvernances, appelé à devenir un *professionnel*, aux savoirs scientifiquement fondés et reconnus pour leur efficacité sur les apprentissages des élèves.



### **Deux siècles de plans d'études en Valais : de 1874 à 2003**

Analyser l'évolution des plans d'études des Ecoles normales du Valais jusqu'à celui de la HEP-VS permet de comprendre les étapes de l'évolution des contenus de formation à l'enseignement et de vérifier leur adéquation aux normes sociales et politiques qui leur sont contemporaines. Car, malgré des caractéristiques géopolitiques qui pourraient prédisposer ces instituts de formation à se développer dans une certaine autarcie, ceux du Valais se trouvent bel et bien en phase avec les évolutions économiques, sociales et politiques que connaît le monde occidental que ce soit au temps des Ecoles normales du 19<sup>e</sup> siècle (Périsset, 2003b) ou à celui des Hautes écoles pédagogiques (HEP) du 21<sup>e</sup> siècle (Périsset, 2010). Les plans d'études des Ecoles normales et de la HEP-VS, qui ont été analysés à partir des documents retrouvés soit aux archives cantonales, soit à la bibliothèque cantonale ou encore dans les archives institutionnelles, le montrent bien. Le matériau dépouillé est donc composé des documents officiels édités en 1874, 1878, 1920, 1935, 1964, 1977, 2003<sup>3</sup>.

#### **Les savoirs dispensés en formation : une répartition dans trois catégories**

Les plans d'études des Ecoles normales (filles et garçons distinctement, mais Haut-Valais et Valais romand confondus) sont donc au départ de l'analyse. Pour chaque document à disposition, et lorsque cela a été possible (soit pour les plans d'études jusqu'en 1935 y compris), ont été relevées les différentes disciplines figurant au programme (hors stages et leçons modèles), dans l'ordre hiérarchique dans lequel elles apparaissent, ainsi que la fréquence d'enseignement qui leur est attribuée (en heures hebdomadaires pour chaque année de programme). Ces heures sont ensuite été additionnées pour obtenir le temps dévolu à l'étude de chaque discipline en fin de formation. Pour notre classement, nous avons considéré la description du contenu disciplinaire contenue dans le document analysé. Nous avons ainsi pu dégager (de manière inductive) l'évolution des orientations desdits plans d'études à partir des trois grandes catégories :

- 1) La *formation spécifique à l'enseignement*, soit les disciplines dont l'intitulé laisse entendre clairement qu'elles sont dispensées afin de doter les futurs enseignants des savoirs à enseigner nécessaires pour l'exercice de leur fonction. En fait partie le cours de *pédagogie*, mais aussi, dès 1920, d'autres cours comme le *dessin*, la *calligraphie* ou le *chant*. Dès 1935, la gymnastique est également donnée en tant que formation professionnelle, puisque les cours donnés à l'Ecole normale, outre les cours de méthodologie de la *gymnastique*, sont à peu de choses près (surtout chez les jeunes filles) ceux qui devront être dispensés dans les classes de l'école primaire.

3. A relever que ces années ne correspondent pas aux dates au cours desquelles des changements structurels ont lieu pour les Ecoles normales et pour la HEP. Pour plus de précisions, se référer à Périsset, 2002, 2003a.



- 2) L'*éducation au rôle social et civique*, soit les disciplines dont l'intitulé expose clairement l'enjeu d'instruction civique et morale des futurs enseignants. Ainsi, la *religion* (qui apparaît en tête de tous les plans d'études jusqu'à celui de 1964 y compris), mais aussi l'*histoire* (1874 : Histoire nationale en suivant l'ordre chronologique; instruction civique : société, origine du pouvoir et respect de l'autorité, constitution cantonale, autorités fédérales, étude de lois cantonales et fédérales concernant l'instruction publique, etc.), l'*agriculture* et *ouvrages manuels* (1874 : Pour les garçons seuls : notions de chimie agricole; différentes espèces de terrains et de cultures. Assolements. Instruments agricoles. Engrais. Elève du bétail. Agriculture. Et, parallèlement, pour les jeunes filles : Travaux à l'aiguille, et surtout couture et tricot. Principes généraux d'économie domestique. 1920, ouvrage manuel : coupe : layette, chemise classique, pantalon de jeune fille. Confection : layette, chemise classique et pantalon. Tricot : une paire de bas, tricot d'enfants. Raccommode.), le *chant* (1878 : les principes de la musique vocale. Chants patriotiques et religieux (cantiques) que les aspirants instituteurs feront répéter aux enfants des écoles qu'ils dirigeront.). Au 19<sup>e</sup> siècle, la *gymnastique* se range dans cette catégorie et sert l'instruction civique (1878, introduction de la discipline : Leçons données de manière à faciliter l'enseignement de la gymnastique militaire. 1920 : exercices d'ordre et de marche. Former, rompre le rang. Règles de diverses positions, divers pas, changements de direction de la colonne de marche. Pas changé, pas de course. Exercices à mains libres et avec cannes. Exercices de bras, de jambes et du corps. Sautillements et sauts. Exercices aux engins : sauts perchés d'appui, barres parallèles, reck, cheval). Cette discipline n'est inscrite au programme des jeunes filles qu'à partir de 1935 (devient alors une branche de formation à l'enseignement, voir plus haut). On y trouve encore de la *comptabilité* (1920 : pour les jeunes gens uniquement. Etude des termes employés. Manière de dresser un compte. Inventaire. Comptes en caisse. Comptes particuliers à un agriculteur ou un vigneron. Notes et mémoires. Factures) ou encore de l'*hygiène scolaire* en 1920 pour les jeunes filles uniquement (Maison d'école : emplacement, orientation, principales distributions. La salle de classe : dimensions, éclairage, ventilation et chauffage. Mobilier scolaire. Règles d'hygiène à observer par le maître et par les élèves. Maladies de l'enfance au point de vue de l'hygiène scolaire). Le cours de *sociologie*, introduit en 1935, appartient également à cette catégorie puisqu'il est « basé sur la doctrine sociale de l'Eglise telle qu'élaborée par les promoteurs de l'action catholique sociale et codifiée par encycliques des papes 1. la société familiale. 2. la société professionnelle. 3. la société civile. 4. la société religieuse. »
- 3) La *culture générale*, soit les cours de langue française, arithmétique puis mathématiques, géographie, deuxième langue nationale, histoire et chant dès 1920; une partie des cours de gymnastique dès 1964 (l'autre partie relevant de la méthodologie de la gymnastique et donc



de la formation à l'enseignement). Ces contenus dépassent les savoirs à enseigner (classés dans la première catégorie décrite) et forment la culture générale de l'institutrice et de l'instituteur.

**Résultats : une évolution sociale clairement lisible dans les plans d'études**

***La formation au rôle social : un inexorable déclin***

De l'origine des Ecoles normales et jusque dans les années 1960, la différenciation sociale des rôles des jeunes gens et des jeunes filles opère explicitement puisque les plans d'études qui leur sont respectivement destinés sont différents. La part des *enseignements visant à l'éducation au rôle social* y est, logiquement, primordiale : en 1874, sur les 71 heures annoncées chez les jeunes gens, ils occupent 21h et 39h chez les jeunes filles (sur 89 heures annoncées)<sup>4</sup>. Ces cours concernent tant la religion, la citoyenneté que des connaissances scientifiques propres à l'agriculture (pour les jeunes gens) que la morale, l'hygiène et la couture pour les jeunes filles. En 1878, cette proportion reste importante : 18h /71h chez les jeunes gens, 36/89 pour les jeunes filles. La place laissée à ces enseignements décroît quelque peu à partir de 1920, alors que, par ailleurs, la formation est augmentée d'une année. Ils n'occupent plus que 21h sur les 109 heures qui sont désormais inscrites au programme des jeunes gens, et 24 h pour les jeunes filles (109 heures au total également). En 1935, la place des *enseignements visant à l'éducation au rôle* décroît encore pour creuser à nouveau une inégalité entre jeunes gens et jeunes filles, ces dernières devant faire davantage d'heures au total (114h contre 106 pour les garçons) dont 33 heures (12h pour les jeunes gens) dédiées essentiellement à leur futur rôle de ménagère et de mère.

Les derniers cours, représentatifs de la formation au rôle social dispensée par les Ecoles normales (catéchisme et agriculture) disparaissent *de facto* en 1977 (le cours de religion est remplacé alors par un cours d'instruction religieuse basé notamment sur l'étude de la Bible et est classé par le Département de l'Instruction publique comme étant un cours de culture générale; cet enseignement disparaît ensuite des plans d'études HEP). C'est bien à ce moment de l'histoire sociale valaisanne que se situe réellement la rupture entre tradition et modernité. Le visage du Département de l'Instruction publique change, profondément. A la fin des années 1960, trois acteurs, qui ont été de véritables piliers garants de la « tradition » de l'Ecole normale, quittent leurs postes respectifs : en 1966, le Directeur de l'Ecole normale des instituteurs est rappelé par les supérieurs de sa congrégation (après 12 ans de fonction); en 1969 le Chef du Département de l'Instruction publique ne se représente pas aux élections au Conseil d'Etat et s'en va, tout comme la Directrice de l'Ecole normale des institutrices rappelée par les supérieures de sa congrégation après

4. Voir en annexe le tableau récapitulant et comparant ces données.



plus de 30 ans de fonction. Leurs départs concomitants coïncident (et ce n'est sans doute pas un hasard) avec l'aboutissement d'une mutation des mentalités et des mœurs. Ces départs permettent l'ouverture du canton vers la « modernité éducative » sur trois aspects au moins. Ainsi, les cours intensifs (jusqu'à un trimestre entier) d'enseignement ménager et d'agriculture disparaissent en 1967, signe que les « régents » de la seconde partie du 20<sup>e</sup> siècle ne sont plus appelés à diffuser dans leur village les connaissances agricoles utiles à leurs concitoyens; ils sont devenus des instituteurs à part entière dont la mission n'est plus de prévenir l'exode rural mais bien d'instruire les élèves. Ensuite, le nouveau directeur de l'Ecole normale des instituteurs nommé en 1966 (il a œuvré activement pour que disparaisse le cours d'agriculture) introduit l'expérience de la *cogestion* à l'internat (encore obligatoire), expérience explicitement inspirée par l'Education nouvelle et A. Neill<sup>5</sup> en particulier, et qui va durer jusqu'en 1974. Enfin, en 1971, la nouvelle Directrice de l'Ecole normale des institutrices demande officiellement et par simple lettre au Département l'abrogation de l'obligation d'être interne pour les normaliennes non domiciliées dans la ville siège de l'institut de formation<sup>6</sup>. L'éducation individuelle des jeunes et la responsabilité de chaque famille dans ce domaine sont désormais reconnues avant la primauté, jalousement soutenue jusque là, de l'éducation normalienne sous la responsabilité de l'Etat et de l'Ecole normale.

### ***La formation professionnelle : une part en croissance continue***

Cette évolution, qui voit l'enseignant d'abord *acteur social* devenir un enseignant chargé d'*instruire*, se lit à travers la croissance des disciplines liées aux cours de *formation professionnelle*. De 4 heures (sur 71 heures en deux ans) en 1874, ces cours occupent 35 heures pour les jeunes gens et 23 heures pour les jeunes filles sur les 109 heures de formation en 3 ans dispensée dès 1920. La différence entre les sexes se maintient dans le plan d'études de 1935 qui voit la formation professionnelle des jeunes gens stagner (35 h) alors que celle des jeunes filles régresse un peu (21 h). La moindre importance accordée à la formation professionnelle des filles nous indique certainement l'orientation de leur formation professionnelle : les savoirs engrangés lors de leur séjour à l'Ecole normale sont destinés, outre à fonder leur activité d'institutrice, à aussi, sinon surtout, servir leur vocation d'épouse, de gardienne du foyer et de mère.

L'instituteur (ou l'institutrice) endosse d'abord une fonction de formation des élèves aux « valeurs chrétiennes ». Les contenus professionnels tendent dans ce sens. Ainsi, le contenu du cours de pédagogie est éloquent :

5. Dont l'ouvrage « Libres enfants de Summerhill » a connu un succès retentissant dans les années 1970.

6. Pour des détails par rapport aux périodes évoquées et autres faits relatifs aux Ecoles normales du Valais, se rapporter à Périsset, 2003a. Pour l'expérience de la *cogestion* : Périsset, 2007.



1874 et 1878 : Excellence des fonctions de l'instituteur. Qualités et conditions nécessaires pour exercer dignement la fonction d'instituteur : qualités physiques, intellectuelles, morales. Education ou développement des facultés : éducation physique, intellectuelle, morale, étude du cœur et des sentiments, culture du cœur et de ce que doit faire sous ce rapport l'éducateur; la volonté : diriger la volonté vers le bien par la religion, la surveillance, la discipline, les récompenses et les punitions.

1920 : L'œuvre d'éducation. L'éducateur. La pédagogie. Notions élémentaires sur les facultés et les opérations de l'âme. L'éducation physique. Education de la sensibilité, de la volonté. Méthodologie générale méthodes, procédés et formes d'enseignement. Méthodologie spéciale.

1935 : L'œuvre d'éducation, son but, importance. Grands principes. L'éducateur, les éducateurs naturels : famille et Eglise, les éducateurs délégués : l'instituteur, l'état. Mission de l'instituteur, son importance, qualités exigées, rapports avec les parents, l'autorité, les collègues. Education physique; hygiène scolaire; organisation matérielle, didactique et disciplinaire de la classe. Psychologie : facultés intellectuelles : sens externes, conscience psychologique, imagination, mémoire, raison. Sensibilité, volonté. Relation des trois grandes facultés entre elles. Méthodologie générale : leçons modèles à l'école annexe.

Mais ces cours vont réellement évoluer au fil des années suivant en cela l'évolution sociale que vit le Canton, évolution dont le rythme s'accélère au début des années 1970. Les plans d'études vont alors prendre en compte les apports des sciences psychologiques et pédagogiques pour, finalement, occuper tout l'espace du plan d'études de la HEP, et avec des intitulés de cours qui se rattachent désormais explicitement aux travaux effectués en Sciences de l'éducation.

### ***La formation générale : un progrès qui concourt à sa disparition***

La *formation générale*, troisième catégorie que nous avons repérée dans les plans d'études des 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles, comme la formation spécifique au rôle social, connaît elle aussi un développement certain avant de décliner jusqu'à disparaître en 2003, mais pas pour les mêmes raisons. Elle occupe sans aucun doute une place prépondérante dans tous les programmes de formation des Ecoles normales dès leur création, tenant véritablement la place d'une formation scolaire approfondie pour les futurs instituteurs et institutrices du canton : 46h / 71h en 1874 et 49h / 71h en 1878 pour les jeunes gens (proportion quasi égale pour les jeunes filles) qui sortent juste de l'école primaire, elle augmente avec la durée de la formation et l'augmentation des exigences (formation secondaire I obligatoire) (53h / 109 en 1920, 64h / 106 en 1935) pour concerner, en 1964, 17 des 25 branches d'enseignement données (14 branches différentes données en 1920 et 1935, entre 10 et 12 auparavant).

L'évolution sociale, concrétisée par le passage de la formation à l'enseignement au niveau tertiaire a raison de ce type d'enseignement : la formation disciplinaire et générale doit être achevée au niveau secondaire





Il avant que la formation entièrement vouée à la formation en HEP puisse être envisagée. Le plan d'études de 2003 est donc entièrement dédié à la formation professionnelle qu'elle aborde à travers des aspects sociologiques, psychologiques, didactiques, pédagogiques et du point de vue de la réflexivité de l'acteur, autant de domaines investigués par les Sciences de l'éducation et ses sciences contributives.

### Les plans d'études, une adéquation sociale vérifiée

A l'occasion de ce bref parcours historique, nous observons une rupture dans la description des plans d'études lorsque le formidable développement économique de l'Europe de l'après-guerre atteint le Valais dans les années 1960. A partir de 1964, l'énoncé des domaines qui font partie des plans d'études devient succinct; il n'est plus nécessaire de préciser les contours de branches de formation que les sciences fondent de plus en plus. Dans les programmes de 1964 et de 1977, les contenus de culture générale et ceux qui sont relatifs à la formation professionnelle sont plus clairement distingués. Bien que la formation reste, selon la terminologie en vigueur à cette période<sup>7</sup>, de type *intégrée* (les cours de formation professionnelle et de formation générale sont donnés simultanément), les cours de méthodologie, dispensés dès 1977 au cours des deux dernières années de formation, prolongent la formation générale dispensée lors des trois premières années d'Ecole normale. Cette forme clairement définie annonce sans aucun doute la formation dite *successive* (la formation professionnelle faisant suite à une formation générale achevée) qui est donnée dès les premières années du 21<sup>e</sup> siècle à la HEP du Valais comme dans toutes les HEP de Suisse.

C'est que, à ce moment, les priorités économiques, politiques et sociales ont changé. L'instruction publique et obligatoire est généralisée; le niveau global d'instruction a clairement augmenté depuis la fin du 19<sup>e</sup> siècle et il convient que les enseignants soient toujours mieux formés. La question du rôle social et socialisateur de l'école n'est cependant de loin pas abandonnée, même si la recherche et les savoirs scientifiques ont gagné en importance : les publications de l'Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE (notamment 2001, 2007) en témoignent.

Cependant, alors que dans les années 1950-1960 pleine confiance était donnée aux enseignants et aux effets de leur action pédagogique (Lessard, 2010; Maroy, 2012), à la fin du 20<sup>e</sup> siècle, la sensibilité politique change. Les autorités des pays industrialisés, et donc aussi de la Suisse, réclament un resserrement du pilotage global de l'institution scolaire et des formations à l'enseignement (Bucher & Leder, 2010; Lehmann *et al.*, 2007). Le temps des enquêtes standardisées, internationales (PISA pour

7. Formation intégrée ou formation successive : terminologie utilisée par la Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique – CDIP dans le Rapport LEMO (Lehrerbildung von Morgen) de 1976.



la zone OCDE) et nationale (HarmoS en Suisse), est arrivé : l'institution scolaire doit désormais donner la preuve concrète et publique de son efficacité. Vérification est ainsi faite que les élèves peuvent devenir efficients dès leur entrée potentielle sur le marché du travail (soit à la fin de la scolarité obligatoire à 15 ans, tests PISA) dans le monde économique globalisé et libéralisé d'aujourd'hui et qu'ils y ont bien été préparés tout au long de leur parcours scolaire (par ex., les tests HarmoS aux différentes étapes de la scolarité obligatoire).

Des bases *scientifiques* sont donc explicitement exigées en formation car il est attendu des enseignants formés dans ces instituts au niveau tertiaire qu'ils puissent « démontrer qu'ils sont en mesure de traiter à l'aide de méthodes scientifiques d'importants problèmes spécifiques au champ professionnel » (Forneck, 2010, p. 5). Dans le monde contemporain, pour les décideurs de la planète (OCDE), les enseignants ont un rôle à jouer : ils sont appelés à devenir *actifs*, responsables de gérer leur formation continue et « ayant développé des aptitudes d'ordre social et entrepreneurial [...] qui [les] aideront à mieux comprendre ce que la société attend de l'école » (Keeley, 2007, p. 77).

Les plans d'études sont désormais orientés d'un côté par les phénomènes sociaux contemporains (migrations, hétérogénéité, autogestion des ressources humaines par la pratique réflexive, adéquation aux besoins régionaux, etc.) recensés par l'autorité politique supérieure (Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique – CDIP et Cantons) mais aussi, d'autre part, par l'efficacité des processus d'enseignement-apprentissage (didactiques). Les contenus des formations à l'enseignement du 21<sup>e</sup> siècle tels que définis par les plans d'études – que le règlement relatif à la Reconnaissance intercantonale de la CDIP harmonise quelque peu – sont désormais basés sur les résultats *probants* des recherches en éducation (mais, nous demandons-nous, sont-ils pour autant libérés de toute empreinte idéologique ?), dans un souci de *bonne gouvernance pour une bonne pratique scolaire* (Bucher & Leder, 2010) qui concourra, selon le rhétorique des nouvelles gouvernances, à la croissance économique et au bien-être des nations (OCDE, 2001, 2007).

Si la nature des savoirs à enseigner tout comme les savoirs *pour enseigner* ont clairement évolué depuis le 19<sup>e</sup> siècle, de manière accélérée au cours des dernières décennies du 20<sup>e</sup> siècle et qu'ils continuent à évoluer au 21<sup>e</sup> siècle, *in fine*, il apparaît que les formations à l'enseignement données dans les Ecoles normales d'hier ou celles que proposent actuellement les Hautes écoles pédagogiques suisses (les textes de la CDIP, COHEP et OCDE cités sont généralisables à toutes les HEP de Suisse) ont un point commun : elles sont adressées à un enseignant qui a toujours été et reste encore un agent social dont l'autonomie et la responsabilité professionnelles ont été jadis et restent aujourd'hui encore déterminés par le pouvoir politique dominant (voir, pour les Ecoles normales : Périsset, 2003; pour les HEP : Périsset, 2010, sous presse).

Références

Bucher, B. & Leder, Ch. (et coll.), (2010). *Gouvernance de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse. Esquisse*. Berne : Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques (COHEP).

Criblez, L. & Hofstetter, R. (avec la collab. de Périsset Bagnoud, D.). (2000). *Formation des enseignant(e)s. Histoire et réformes actuelles* (titre provisoire). Berne : Peter Lang, Exploration.

Delsaut, Y. (1992). *La place du maître : une chronique des Ecoles normales d'instituteurs*. Paris : l'Harmattan.

Depaepe, M. & Simon, F. (2003), Schulbücher als Quellen einer dritten Dimension in des Realitätsgeschichte vons Erziehung und Unterricht. Über neue Konzeptionen in der historisch-pädagogischen Schulbuchforschung. In Wiater, W. (Hrg). *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme un Zukunftperspective* (pp. 65-77). Bad Heilbrunn (D) : Klinkardt.

Forneck, H.J. (2010). *De la tertiarisation externe à la tertiarisation interne ? Les effets de la tertiarisation des enseignantes et des enseignants à la lumière des recherches empiriques suisses*. Berne : Conférence de Directeurs de l'instruction publique – CDIP, Conférence bilan 2010.

Keely, B. (2007). *Le capital humain. Comment le savoir détermine la vie. Les essentiels*, Paris : OCDE.

Léon, A. (1980). *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. Paris : PUF.

Lessard, C. (2010). Discours sur la volonté de contrôle et va-et-vient des pratiques au cours des 50 dernières années. Réflexions à partir du Québec. Actes du colloque LIFE : *Le contrôle du travail des enseignants contribue-t-il à la professionnalisation de leur métier ?* Genève : Université, FPSE. Diaporama de la conférence disponible sur internet : <<http://www.unige.ch/fapse/life/colloque.htm>>, consulté le 2 décembre 2010.

Maroy, C. (2012). Les politiques d'accountability au service de la confiance dans l'institution scolaire et les enseignants ? *Revue suisse des sciences de l'éducation* (34), 1/2012.

Nique, Ch. (1991). *L'impossible Gouvernement des esprits : histoire politique des Ecoles normales primaires*. Paris : Nathan.

OCDE (2001). *Du bien-être des nations. Le rôle du capital humain et social*, Paris : Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE.

OCDE (2007). *Comprendre l'impact social de l'éducation*, Paris : Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE.

Périsset, D. (sous presse). Formation à l'enseignement, professionnalisation et politiques éducatives : la rhétorique internationale à l'épreuve des réalités locales. Une étude de cas. In R. Malet & V. Dupriez, *Les politiques d'évaluation et de leur réception / traduction dans les établissements scolaires et par les personnels de l'enseignement*. Ouvrage issu du symposium 7, REF 2011, Louvain-la-Neuve.

Périsset, D. (2010). Le double enjeu de la formation à l'expertise professionnelle. Les évolutions internationales au cœur des Hautes écoles pédagogiques (Suisse). In R. Malet, *La formation des enseignants sous influence internationale. Circulation, emprunts, transferts dans l'espace francophone. Recherche et formation*, 65, 61-74.

Périsset, D. (2007). De l'éducation normalienne à l'éducation nouvelle : un grain de sable dans la tradition. L'expérience de la cogestion à l'Ecole normale des instituteurs de Sion (Valais, Suisse). *Formation et pratiques d'enseignement en questions, revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 6, 141-157.

Périsset, D. (2003a). *Vocation : régent, institutrice. Jeux et enjeux autour des Ecoles normales du Valais romand, 1846-1994*, Sion : Archives cantonales, Cahier Vallesia.

Périsset, D. (2003b). Normalienne et catholique. Les Ecoles normales au Québec et en Valais, 1850-1950. *Annales Valaisanne, Bulletin annuel de la société d'histoire du Valais romand (SHVR)*, 197-207.

Périsset, D. (2002). HEP nouvelles formations : c'est ouvert ! *Educateur*, 8, dossier Hautes écoles pédagogiques, 6-9.



Annexe : Synthèse des résultats quantitatifs

Année d'édition du plan d'études	1874 jeunes gens	1874 jeunes filles	1878 jeunes filles	1878 jeunes filles	1920 jeunes filles	1920 jeunes filles	1935 jeunes filles	1935 jeunes filles	1964 jeunes filles	1977 jeunes filles	2003 jeunes filles
Structure de formation	2 ans d'EN, post école pri- maire sup.	2 ans d'EN, post école pri- maire sup.	2 ans d'EN, post école pri- maire sup.	2 ans d'EN, post école pri- maire sup.	3 ans d'EN, niveau sec. II	3 ans d'EN, niveau sec. II	3 ans d'EN, niveau sec. II	3 ans d'EN, niveau sec. II	5 ans d'EN, niveau sec. II	5 ans d'EN, niveau sec. II	3 ans, 180 crédits ECTS (niv. terti- aire)
Total hebdomadaire des différentes branches d'enseignement dans les programmes, années confondues											
Nbre de branches différentes données	11	10	12	10	12	14	14	14	25	18	51
Heures hebdomadaires sur la totalité de la for- mation	71 h 2 ans	89 h 2 ans	71 h 2 ans	89 h 2 ans	109 h 3 ans	104 h 3 ans	106 h 3 ans	114 h 3 ans	Données absentes	Données absentes	Données absentes
Total hebdomadaire des branches d'enseignement visant l'éducation au rôle social, années confondues											
Nbre de branches différentes données	5	4	4	4	3	5	3	4	3	0	0
Heures hebdomadaires sur la totalité de la for- mation	21 h / 2 ans	39 h / 2 ans	18 h / 2 ans	36 h / 2 ans	21 h / 3 ans	24 h / 3 ans	12 h / 3 ans	33 h / 3 ans	Données absentes	Données absentes	Données absentes
Total des branches d'enseignement visant directement la formation professionnelle (hors stages et leçons modèles)											
Nbre de branches différentes données	1	1	1	1	4	4	4	4	5	3+7	51
Heures hebdoma- daires sur la totalité de la formation	4 h / 2ans	5 h / 2ans	4 h / 2ans	5 h / 2ans	35 h / 3ans	23 h / 3ans	30 h / 3ans	21 h / 3ans	Données absentes	Données absentes	Données absentes
Total hebdomadaire des branches d'enseignement visant la formation générale, années confondues											
Nbre de branches différentes données	5	5	5	5	5	5	7	6	17	8+7	0
Heures hebdoma- daires sur la totalité de la formation	46 h / 2ans	45 h / 2ans	49 h / 2ans	48 h / 2ans	53 / 3ans	57 / 3ans	54 / 3ans	60 / 3ans	Données absentes	Données absentes	Données absentes

