

## Les curriculums de formation à l'enseignement, instruments de coordination des idéaux sociaux

Danièle Périsset, Haute école pédagogique du Valais

### 1. Introduction. Les curriculums, instruments de coordination des orientations sociopolitiques

Forme concrétisée de l'idéal des sociétés qui la crée et la soutient, l'institution scolaire est le reflet des aspirations politiques des États. Cette institution évolue au rythme de son temps puisque étroitement liée aux évolutions sociales de son contexte. Toute évolution implique un changement – et tout changement, quelle que soit son importance, induit une forme de risque et d'incertitude. Or, le politique n'aime pas l'incertitude. Rendre prévisible et lisible le contexte d'éducation, d'instruction et de formation de la jeunesse à qui l'école publique est destinée est une de ses préoccupations. Il s'agit de maintenir, à tous les niveaux, l'ambition des objectifs éducatifs décrétés dans des contextes de mutations plus ou moins rapides.

En tant qu'organisation complexe, la structure de l'institution scolaire est le fruit de la division du travail éducatif entre différents acteurs : il y a ceux qui *pensent* les politiques éducatives et en sont les garants – ce sont les responsables politiques hiérarchiques –, et ceux, subalternes, dont la mission est d'*exécuter*, soit de mettre en œuvre et de gérer la réalisation des prescriptions. Comme pour toute organisation faite de divisions, il s'agit de coordonner l'activité des acteurs aux différents niveaux. Afin de permettre aux agents éducatifs de mener à bien et dans la direction voulue la mission qui leur est confiée, des dispositifs sont mis en place afin de garantir et de contrôler autant que faire se peut l'adéquation des réalisations sur le terrain avec les intentions politico-sociales déclarées : *lois, règlements, curriculums, plans d'études et moyens d'enseignement* sont élaborés sous d'égide de l'autorité politique de surveillance.

Les *curriculums* dévolus aux différents niveaux de la scolarité ont donc une fonction importante. Ce sont des intermédiaires entre les buts des politiques et le public à éduquer. Fils de l'époque qui les édite et miroirs de l'esprit du temps qu'ils matérialisent, les curriculums sont chargés de plusieurs fonctions : en amont de tout acte d'enseignement, ils légitiment les savoirs scolaires choisis pour leur pertinence avec les finalités déclarées de l'école à laquelle ils sont destinés et dont ils balisent les apprentissages. Concrètement ensuite, les curriculums structurent le travail du formateur en lui prescrivant des lignes de conduite, en lui indiquant procédures ou méthodes, en lui fournissant tous les « ingrédients de l'alchimie » qui permet de faire se rejoindre *instruction* et *éducation* (Depaepe & Simon, 2003). Enfin, les curriculums 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 curriculums et plans d'études en général permettent de *coordonner* un travail fondamentalement *divisé*, évitant ainsi son atomisation.

Les instituts de formation à l'enseignement, « appareils organisés en vue de transmettre à des publics nombreux et par des moyens systématiques des ensembles de connaissances, de compétences et de dispositions correspondant à une programmation délibérée » (Forquin, 2008, p. 77), n'échappent pas au souci politique d'orienter, de contrôler ce qui y est enseigné puisque ces instituts participent pleinement à la fonction socialisatrice de l'école publique (Delsaut, 1992 ; Nique, 1991 ; Périsset, 2003 ; Hamel, 1995 ; Mellouki, 1989). Logiquement, les curriculums définis pour les formations à l'enseignement font l'objet d'un soin particulier. Comme ceux des écoles publiques, ils « déterminent les situations de scolarisation en tant que support par excellence de l'apprentissage des normes des valeurs fondamentales des sociétés » (Forquin, 2008, p. 88). Nous allons nous intéresser ici aux curriculums des formations à l'enseignement d'une région de Suisse après avoir défini ce qu'est un *curriculum* d'un point de vue sociologique en nous basant sur Forquin (2008).

## **2. Le curriculum : un champ d'études sociologiques**

Puisque nous allons observer l'évolution de curriculums de formation à l'enseignement dans une société donnée et tenter de faire émerger les enjeux politico-professionnels qui ont présidé à leur construction, définissons ce que le terme « curriculum » recouvre et les dimensions dont il est tissé.

### **2.1 Ce qu'on entend par curriculum**

Dans son ouvrage de référence, Forquin (2008, p. 8) considère que le terme de curriculum, dans le contexte francophone, est souvent utilisé en tant qu'équivalent aux dénominations « plans d'étude » ou « programme d'étude » – ce sera le cas dans le présent texte. Au sens strict, le *curriculum* désigne

[...] généralement l'ensemble, institutionnellement prescrit et fonctionnellement différencié et structuré, de tout ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression, dans le cadre d'un cycle d'études donné. Un curriculum, c'est bien un programme ou un plan d'études, mais considéré dans sa globalité systémique dans sa cohérence didactique, dans sa continuité chronologique, c'est-à-dire selon l'ordre de progressivité des situations et des activités d'apprentissage auquel il est censé donner lieu. (Forquin, 2008, p. 8)

Le curriculum, ainsi défini, relève d'une construction qui n'est pas naturelle. Il est « le produit d'un processus permanent d'élaboration et d'institutionnalisation dans lequel se traduisent à la fois des mobilisations de compétences et de ressources, des confrontations d'intérêts, des conflits de valeurs et des enjeux de pouvoir » (Forquin, 2008, p. 9). Le curriculum, investi d'une fonction socialisatrice, est un instrument de sélection et de transmission culturelle, de par les choix nécessaires qui sont opérés au moment de son élaboration : « La mémoire scolaire, forme particulière de la mémoire sociale, suppose toujours aussi l'oubli » (Forquin, 2008, p. 9).

### **2.2 Les dimensions de la réflexion sociologique sur les curriculums**

Forquin (2008, pp. 9-11) distingue plusieurs dimensions et tensions. Une des dimensions considère que les contenus d'enseignement sont choisis au sein d'une culture qui existe en dehors et en amont de l'école ; une autre porte sur les déterminants et les caractéristiques des productions mises en forme à dessein et que véhicule la « culture d'école » à travers programmes, manuels, discours, formes d'interactions etc. Une perspective plus classique envisage encore le curriculum à travers sa fonction de gestion des flux d'élèves, de différenciation et de canalisation des cohortes.

C'est la *dimension politique du curriculum* posée par Forquin qui nous intéresse dans le cadre du présent article. Théâtre d'enjeux de pouvoirs et de conflits d'intérêts, le curriculum y est perçu comme étant construit et institutionnalisé à l'issue d'un processus de décision : « La question importante est ici celle de savoir qui dispose du pouvoir de contrôle sur l'élaboration (et la promulgation) des programmes et des plans d'études, et comment ces phénomènes de contrôle se traduisent aux différentes étapes de ce qu'on pourrait appeler 'la chaîne de production curriculaire' » (Forquin, 2008, p. 11). Ici, l'intérêt pour l'étude des curriculums réside dans la fonction d'analyseur que l'objet révèle à propos des déterminants et enjeux sociaux liés aux institutions éducatives (Isambert-Jamati, 1990), en relation étroite avec les contextes éducatifs et sociaux qui président à l'élaboration et à l'évolution des curriculums en formation à l'enseignement.

## **3. Les formations à l'enseignement, ajustées à des contextes sociopolitiques spécifiques**

Si l'on admet que les institutions éducatives ont pour mission d'orienter, de diriger l'éducation en fonction des valeurs et des normes sociales de la culture dominante, on comprend le soin qu'ont mis les États, devenus démocratiques au 19<sup>e</sup> siècle, pour former les enseignants des écoles primaires publiques destinées au peuple. Au 21<sup>e</sup> siècle, en va-t-il encore ainsi ? Reprenons le fil de l'histoire et posons quelques jalons à propos des formations à l'enseignement à l'école primaire depuis leurs débuts et en les mettant en parallèle avec les tendances des sociétés qui leur sont contemporaines.

### **3.1 Un peu d'histoire de formation à l'enseignement : les Écoles normales**

Reprenant le thème de la préoccupation majeure des gouvernements à diriger l'opinion publique, Nique (1991) caractérise l'histoire politique des Écoles normales de France – le propos étant parfaitement transposable dans les autres cultures où ont existé les Écoles normales – comme étant celle d'un « impossible gouvernement des esprits » :

La mission première de l'école primaire devait être de diriger l'opinion. Aussi [...] fallait-il des maîtres prêts à diffuser dans le peuple, par leur enseignement, les valeurs qu'ils voulaient inculquer dans les esprits. C'est pourquoi il [y] avait besoin d'établissements dans lesquels les futurs maîtres s'imprégneraient de ces valeurs, apprendraient à les respecter, à les aimer, et à les adopter eux-mêmes. Il fallait normer les maîtres, pour qu'ils norment les enfants. D'où les Écoles normales (Nique, 1991, p. 6).

Au 19<sup>e</sup> siècle et dans la première moitié du 20<sup>e</sup>, la question de l'éducation aux normes et valeurs sociales est clairement posée : il ne s'agit plus de laisser faire les régents, improvisés ou non, sans qu'ils soient agréés et reconnus conformes aux exigences politiques et idéologiques des jeunes démocraties. Au 19<sup>e</sup> siècle, il y a même une certaine volonté de faire perdurer les anciennes hiérarchies des sociétés d'ordre traditionnel ; les Écoles normales ont mission d'y contribuer. Il s'agit donc de prescrire étroitement les contours des dispositifs de formation et d'éducation. Les curriculums et plans d'études sont, pour ce faire, d'excellents instruments pour éduquer des enseignants conformes à ce que les élites politiques attendent d'eux. En Valais (canton suisse), où nous situons la présente étude, à l'instar de ce qui s'est passé en France ou ailleurs, les Écoles normales ont été érigées en tant qu'instruments de préservation de l'ordre social. Dans ce sens, elles ont été longtemps 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).

### **3.2 Les évolutions contemporaines**

L'enseignant du 21<sup>e</sup> siècle, formé dans des institutions de service au niveau tertiaire, s'il doit certes rester un modèle pour ses élèves, est, selon la rhétorique utilisée par les nouvelles gouvernances (par ex., Keely, 2007 ; OCDE, 2001, 2007), appelé à devenir un *professionnel* utilisant des savoirs scientifiquement fondés et reconnus pour leur efficacité sur les apprentissages des élèves.

Le rôle des enseignants évolue et semble, d'une certaine manière, s'émanciper de la tutelle historique des Départements de l'Instruction publique. Les enseignants de l'école obligatoire sont, pour l'OCDE (Keely, 2007) appelés à devenir actifs, responsables de gérer leur propre formation continue en « 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) et donc aptes à répondre adéquatement aux demandes politiques et sociales tout en garantissant la maîtrise financière des coûts de l'instruction publique. Clairement, dans la rhétorique politique du 21<sup>e</sup> siècle, l'heure n'est plus celle de *l'État-Providence*, mais celle des justifications

économiques (Felouzis & Hanhart, 2011) d'un *État régulateur* (Charlot, 2004) qui vérifie le rendement de ses investissements.

De nouveaux paradigmes, qui bouleversent les acquis traditionnels, doivent être pris en compte. Dès les années 1960-1970, les axes sur lesquels le politique est invité à porter son attention se multiplient. Ont particulièrement évolué les données relatives aux *classes d'âge* (les jeunes et le troisième âge), à *l'identification sociale* (parentèle, localité, associations, origine ethnique), *au rôle des femmes* (fécondité, modèles matrimoniaux, travail des femmes), *au marché du travail* (chômage, qualifications, tertiarisation, informatisation), aux *conditions de travail* (organisation, gestion du travail, entreprises), à la *stratification sociale* (classes moyennes, mobilité sociale, inégalités économiques, inégalités sociales), aux *relations sociales* (conflits, négociations, codes de conduite, autorité, consultations), à *l'État-Providence et ses institutions* (école, santé), aux *institutions* (syndicats, églises, armée, partis politiques, médias), aux *ressources des ménages* (pouvoir d'achat, patrimoine, enrichissement, précarisation) et à leur *mode de vie* (consommation, information, rapport au corps, emploi du temps, érotisme, addiction drogue, tabac, alcool), aux *loisirs* (temps libre, vacances, pratiques sportives et culturelles), au *niveau culturel* (scolaire, formation professionnelle et continue), aux *phénomènes d'exclusion* (immigrés, délinquance, anomie, pauvreté) ; aux *attitudes et valeurs* (opinion publique, degré de satisfaction, perception des problèmes sociaux, perception de l'avenir, valeurs, identité nationale), etc. (Forsé & Langlois, 1995)

Dans ce contexte, les politiques éducatives portent une attention particulière aux formations à l'enseignement, les enseignants devant être préparés à répondre aux nouvelles demandes sociales telles que : l'évolution démographique et la part croissante des élèves issus de l'immigration, l'évolution des structures familiales (familles monoparentales), les mutations économiques et leurs influence sur l'école et les attentes vis-à-vis de l'école, l'enseignement des langues, la problématique du genre et l'égalité des sexes, la collaboration renforcée avec les parents, la collaboration renforcée avec les autres professionnels, l'aspect social de l'espace scolaire (formation, éducation, intégration) (pour la Suisse, voir les rapports CDIP, 2003, 2008). Pour ce faire, dans la dernière partie du 20<sup>e</sup> siècle, la recherche scientifique est appelée en renfort dans le champ de la formation à l'enseignement afin que l'éducation puisse être, désormais, « basée sur des preuves » (voir notamment Saussez & Lessard, 2009).

#### 4. Questionnement et éléments de méthode

Le questionnement qui va guider notre analyse porte donc sur l'évolution historique des curriculums de formation à l'enseignement du Valais à l'aune des préoccupations sociales et économiques contextuelles. Les plans d'étude des Écoles normales et de la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS) qui ont été analysés sont des documents issus des archives et de la Bibliothèque cantonale du Valais et édités en 1874, 1878, 1920, 1935, 1964, 1977, 2003<sup>1</sup>.

Les plans d'étude des Écoles normales des jeunes filles et des jeunes gens (distinctement) puis celui de la Haute école pédagogique (HEP) sont au départ de l'analyse. Pour chaque document à disposition, et lorsque cela a été possible, 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 de tous les contenus d'enseignement. En fonction des

<sup>1</sup> À relever que ces années ne correspondent pas aux dates au cours desquelles des changements structurels ont lieu pour les formations à l'enseignement en Valais. Par ailleurs, nous n'avons pas trouvé de document qui aurait été édité entre 1878 et 1920. Pour plus de précisions, se référer à Périsset, 2003.

préoccupations dégagées par ces contenus, nous avons dégagé trois axes permettant de lire l'évolution des orientations desdits plans d'étude :

- 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 utiles et 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*, et, dès 1935, la *gymnastique* dont les contenus sont à peu de choses près (surtout chez les jeunes filles) ceux qui seront dispensés dans les classes à l'école primaire.
- 2) L'*éducation au rôle social et civique*, soit les disciplines dont l'intitulé expose clairement l'enjeu d'éducation 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*, *l'agriculture* et *ouvrages manuels*, le *chant*, la *gymnastique*, la *comptabilité* ou encore *l'hygiène scolaire* en 1920 pour les jeunes filles uniquement. Le cours de *sociologie*, introduit en 1935, appartient également à cette catégorie puisqu'il est « basé sur la doctrine sociale de l'Église 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, gymnastique dès 1935. 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.

## **5. Résultats et discussion : de l'évolution des curriculums de formation à l'enseignement (degré primaire)**

Nos résultats montrent clairement que ce qui figure dans les plans d'études des formations à l'enseignement du 19<sup>e</sup> au 21<sup>e</sup> siècle évolue en fonction du contexte sociopolitique. Des Écoles normales faites pour *normer les maîtres* à la Haute école pédagogique qui soutient la *professionnalisation d'un enseignant responsable dont l'action est fondée sur des savoirs scientifiques*, les priorités politico-économiques ont changé. Alors qu'au 19<sup>e</sup> siècle les gouvernements savent exactement où ils souhaitent que l'éducation et l'instruction conduisent la jeunesse, au début du 21<sup>e</sup> siècle, ce n'est plus aussi simple. Il devient malaisé de prescrire de manière détaillée des moyens pour aller dans une direction qui est devenue incertaine. Ce qui est attendu d'un enseignant et sa responsabilité dans les choix didactiques s'en trouvent transformés, nous le verrons plus loin.

### **5.1 La formation explicite au rôle social : un inexorable déclin**

De l'origine des Écoles normales et jusque dans les années 1960, la différenciation sociale des rôles des jeunes gens et des jeunes filles opère explicitement. Les plans d'études qui leur sont respectivement destinés, instruments de la construction de leur identité professionnelle, sont différents. La part des enseignements visant à l'éducation au rôle social y est, logiquement, primordiale : en 1874, pour les jeunes gens, sur les 71 heures annoncées ces cours occupent 21 h. contre 39 h. chez les jeunes filles (sur 89 heures annoncées). Ces cours concernent la religion, la citoyenneté que des « connaissances scientifiques propres à l'agriculture » (pour les jeunes gens), la morale, l'hygiène et la couture pour les jeunes filles. En 1878, cette proportion reste importante : 18 h. /71 h. 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 21 h. 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 (114 h. contre 106 h. pour les garçons) dont 33 heures dédiées à leur futur rôle de ménagère et de mère.

Les derniers cours représentatifs de la formation au rôle social dispensée par les Écoles normales disparaissent de facto en 1977. Ainsi, le cours de *religion* est remplacé 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 ». C'est bien dans les années 1970 que se situe la rupture entre tradition et modernité dans le canton du Valais. Le visage du Département de l'Instruction publique change, profondément. À la fin des années 1960, trois piliers garants de la « tradition » de l'École normale quittent leurs postes respectifs : en 1966, le Directeur de l'École normale des instituteurs, en 1969 le Chef du Département de l'Instruction publique et la Directrice de l'École normale des institutrices. 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 d'instruire les élèves. Ensuite, le nouveau directeur de l'École 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'Éducation nouvelle et A. Neill en particulier, et qui va durer jusqu'en 1974. Enfin, en 1971, la nouvelle Directrice de l'École 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 (Périsset, 2003).

La responsabilité de chaque famille pour éduquer ses jeunes est désormais reconnue avant la primauté de l'éducation normalienne que l'obligation de l'internat avait jusque-là soigneusement préservée en permettant l'*inculcation* assumée d'une idéologie explicite (Forquin, 2008, p. 87).

## **5.2 La formation générale : une évolution qui concourt à la disparition des Écoles normales**

La *formation générale*, comme la formation spécifique au rôle social, connaît elle aussi un développement certain avant de décliner jusqu'à disparaître du plan d'études « HEP » de 2003, mais pas pour les mêmes raisons. Cette formation générale occupe sans aucun doute une place prépondérante dans tous les programmes de formation des Écoles normales dès leur création, tenant véritablement la place d'une formation scolaire approfondie (par rapport à la formation scolaire destinée à la population en général) pour les futurs instituteurs et institutrices du canton : 46 h. sur les 71 h. du plan d'études en 1874 et 49 h. / 71 h. en 1878 pour les jeunes gens (proportion quasi égale pour les jeunes filles) qui sortent juste de l'école primaire. Le temps attribué à la *formation générale* augmente d'ailleurs lorsqu'augmente la durée globale de la formation et des exigences pour y accéder (formation au degré secondaire I<sup>2</sup> obligatoire) (53 h. / 109 h. en 1920, 64 h. / 106 h. 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. Au 21<sup>e</sup> siècle, la formation générale doit être achevée au niveau du secondaire

---

<sup>2</sup> Soit le collège en France ; les élèves ont entre 12 et 15 ans.

supérieur<sup>3</sup> avant l'accès à la formation à la HEP qui ne met plus les savoirs à enseigner à son programme. La formation « HEP » est à présent une formation entièrement dédiée à des savoirs *pour* enseigner : y sont présentés les aspects sociologiques, psychologiques, didactiques, pédagogiques de l'enseignement et de l'apprentissage ou encore une formation à la réflexivité, autant de domaines investigués par les Sciences de l'éducation et ses sciences contributives et entièrement dédiés à la formation professionnelle.

### **5.3 La formation professionnelle : une part en croissance continue jusqu'au 21<sup>e</sup> siècle**

L'évolution de ce qui est attendu d'un enseignant, au début avant tout un acteur social chargé d'éduquer, se lit à travers la croissance des disciplines liées à la 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'École 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 (Périsset, 2003).

#### **5.3.1 Des contenus de formation au parfum de Vocation et de Foi, idéaux du 19<sup>e</sup> siècle**

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, les contenus du cours de pédagogie des 19<sup>e</sup> et début du 20<sup>e</sup> siècles sont éloquents: **1874 et 1878** : *Excellence des fonctions de l'instituteur. Qualités et conditions nécessaires pour exercer dignement la fonction d'instituteur : qualités physiques, intellectuelles, morales. Éducation 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. Éducation 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 Église, les éducateurs délégués: l'instituteur, l'état. Mission de l'instituteur, son importance, qualités exigées, rapports avec les parents, l'autorité, les collègues. Éducation 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.*

#### **5.3.2 À la fin du 20<sup>e</sup> siècle, des contenus orientés par les travaux de recherche en Sciences de l'éducation**

Dans les premières années du 21<sup>e</sup> siècle, lorsque la Haute école pédagogique du Valais accueille ses premiers étudiantes et étudiants, les principes qui guident ses missions ont considérablement évolués, suivant en cela l'évolution engagée dans divers pays industrialisés (voir entre autres : Criblez, Hofstetter & Périsset, 2000 ;

---

<sup>3</sup> Soit au niveau maturité gymnasiale ou équivalent, ce qui correspond au baccalauréat en France.

Tardif, Lessard & Gauthier, 1998 ; Tardif, 2010). Le temps est à la « professionnalisation de l'enseignement » qui voit les modèles économiques s'imposer peu à peu dans les modèles traditionnels scolaires (voir sur cet objet, notamment : Lang, 1999, 2001 ; Périsset, 2010, 2015 ; Tardif et al., 1998) et les « bonnes » pratiques fondées sur la recherche scientifique et les preuves scientifiques d'efficacité (Saussez & Lessard, 2009). Au 21<sup>e</sup> siècle, il est demandé aux Sciences de l'éducation de rationaliser la formation. La vision du futur étant par ailleurs devenue quelque peu incertaine, les curriculums de formation à l'enseignement ne peuvent plus prescrire dans le détail les modes de faire comme ce fut le cas au 19<sup>e</sup> siècle et pendant une grande partie du 20<sup>e</sup> siècle. Le soin de choisir les moyens adéquats pour former les nouvelles générations à ce qui n'existe pas encore est laissé à la science, aux experts, aux *professionnels* : seuls les finalités et les objectifs généraux sont désormais énoncés et en conséquence les curriculums de formation sont allégés de toute prescription de méthode trop précise.

Au 21<sup>e</sup> siècle, les contenus de la formation à l'enseignement ont donc radicalement changés. Le rythme de cette évolution s'accélère déjà dans les années 1970 qui voient les plans d'études prendre progressivement en compte les apports des sciences de l'éducation, ces nouveaux savoirs devenus légitimes. Dans les années 2000, ils occupent entièrement l'espace du curriculum de la HEP qui s'organise autour de huit champs, tous orientés par le souci d'une formation professionnalisante : *société et institution ; école et développement ; organisation de la vie et du travail scolaire ; planification, réalisation et évaluation ; didactiques (générique et spécifiques) ; enseignements spécifiques aux degrés élémentaires ou aux degrés moyens ; formation aux pratiques professionnelles* – soit organisation et objectifs des stages au cours des six semestres d'étude, analyse des pratique et alternance terrain-institution, pratique réflexive.

### 5.3.3 Une formation professionnelle, pour le service à la société

En Suisse (voir par ex. Lehmann, Criblez, Guldimann, Fuchs & Périsset, 2007), au début du 21<sup>e</sup> siècle, toutes<sup>4</sup> les formations à l'enseignement sont élevées au niveau tertiaire, universitaire ou HEP (Ambühl & Stadelmann, 2010 ; CDIP, 1993). Le rôle des HEP est clairement défini : il ne s'agit pas, pour elle, de dispenser, comme *l'université libérale, un savoir désintéressé* (Lessard & Bourdoncle, 2002, pp. 135-139), ni d'être une *université* dont la communauté est vouée à la *recherche scientifique* (Lessard & Bourdoncle, 2002, pp. 139-142). Les universités ou instituts du tertiaire à qui il incombe de former les enseignants en Suisse se rapprochent du modèle de *l'université de service* (Lessard & Bourdoncle, 2002, pp. 142-145) mis en valeur dès la fin des années 1920 aux États-Unis, au service de la société en générale et surtout de la société locale dans laquelle l'institution est inscrite. La formation qui y est dispensée est certes intellectuelle et productrice de savoirs ; elle doit aussi être pratique, réconciliée avec le monde des professions, « plus en lien avec les secteurs professionnels concernés et s'effectuant de plus en plus souvent dans les écoles professionnelles elles-mêmes » (Lessard & Bourdoncle, 2002, p. 148). Les textes sont explicites :

Les autorités cantonales qui choisissent la solution 'Haute École Pédagogique' doivent non seulement savoir à quoi elles s'engagent, mais aussi être convaincues du bien-fondé d'un tel choix. C'est pourquoi il sera fait état ci-après de quelques-unes des raisons qui militent en faveur de la promotion d'institutions de formation de maîtres au rang de HEP. Ces raisons sont fondées essentiellement sur le changement des demandes formulées à l'égard de l'enseignement scolaire proprement dit, ainsi que sur

---

<sup>4</sup> Au début du 21<sup>e</sup> siècle, Genève était – et est encore à l'heure de cette publication – la seule Université suisse à former les enseignants du primaire. La HEP du Valais a pour sa part été la première HEP de Suisse (ou institutions assimilées) à délivrer des diplômes pour l'enseignement au degré primaire reconnus par la Conférence des directeurs de l'Instruction publique (CDIP) de Suisse en 2004 et donc valables dans tout le pays.



la nécessité d'une *professionnalisation* du métier d'enseignant, celle-ci étant liée elle-même à l'exigence d'une amélioration qualitative de l'école. (CDIP, 1993, p. 36)

La professionnalisation attendue ici relève de « ce qu'apporte l'esprit scientifique au métier d'enseignant » et de la « chance de décliner positivement ce qu'on entend par une approche scientifique adaptée aux besoins avérés de la profession d'enseignant », à savoir : a) l'acquisition de connaissances se situe au cœur de toute formation, générale ou spécialisée ; b) la 'vérité', en tant que valeur, joue un rôle significatif dans l'école ; c) les acquis des disciplines scientifiques les plus diverses influencent largement aussi bien les plans d'études (les contenus) que toute la pédagogie scolaire. (CDIP, 1993, pp. 37-38)

#### 5.3.4 Une formation à l'enseignement qui sert le pilotage de la société du 21<sup>e</sup> siècle

De fait, dans son rapport destiné au système de recherche et développement (R&D) de Suisse, l'OCDE prescrit aux Hautes écoles pédagogiques de s'orienter vers un modèle R&D *au service de la profession* et de son *efficacité* dans un modèle *recherche appliquée* qui se distinguerait de la recherche fondamentale que conduisent les universités et réalisé essentiellement sur *mandat* des autorités politiques ou du terrain (OCDE/CERI, 2007). C'est un peu comme si l'OCDE demandait aux recherches produites par les HEP de venir légitimer, a posteriori, des décisions politiques prises en amont et indépendamment de tout travail scientifique préparatoire (Draelants, 2007) ou comme si le savoir scientifique allait procurer des outils pour tenter de maîtriser les mutations d'une société devenue complexe, difficile à comprendre, à anticiper, à gérer.

Le politique garde la maîtrise de la gouvernance. Le pilotage qu'il conduit à cet effet repose sur plusieurs conditions préalables ; il vise l'atteinte d'objectifs définis préalablement par la hiérarchie et dont la mise en œuvre dépend d'acteurs à même de prendre des décisions, qui ont les compétences et le pouvoir pour le faire (compétence décisionnelle, compétence de réglementer, ressources appropriées, etc.) : « Dans ce sens, le pilotage des formations à l'enseignement désigne l'influence ciblée exercée par des acteurs d'un niveau supérieur sur des acteurs subordonnés, afin d'amener ces derniers à modifier les structures et les processus de leur institution, de telle sorte que les indicateurs définis évoluent dans la direction souhaitée. » (Lehmann et al., 2006, p. 116). Pilotage et coordination reposent sur des mécanismes institutionnalisés de contrôle qui permettent de guider le comportement des acteurs et de combiner différents mécanismes de contrôle (marché, hiérarchie, règle de la majorité, négociation) (voir Ambühl & Stadelmann, 2011), supposant l'adhésion volontaire et autorégulée des acteurs subordonnés aux normes décidées par l'autorité supérieure (Orianne, Draelants & Donnay, 2008).

Au 21<sup>e</sup> siècle il y a trois catégories d'acteurs – ils n'étaient que deux au 19<sup>e</sup> – actifs dans le champ de la formation à l'enseignement que coordonnent les curriculums officiels : les acteurs issus du monde politique (et économique-politique), les enseignants sur le terrain et les formateurs et chercheurs en éducation. D'*éducateur* du 19<sup>e</sup> siècle jusqu'après la seconde guerre mondiale, l'État est devenu *régulateur*, redistribuant ses pouvoirs du centre vers la périphérie (Charlot, 1994). De nouveaux acteurs, experts et scientifiques, sont donc convoqués. À ceux-ci, l'État abandonne la légitimité des savoirs prescrits par les curriculums devenus plus larges ainsi que la responsabilité de démontrer leur efficacité. Les formations à l'enseignement s'adaptent – ou plutôt : sont adaptées par le politique –, permettant ainsi à l'école publique de poursuivre sa mission de rouage d'un système de production, de productivité. Le pouvoir hiérarchique n'a de fait pas changé : le politique prescrit et veille. Et si l'enseignant est devenu « un manager de l'enseignement » (Keely, 2007) et, par généralisation, son formateur également, le politique ne cache pas que pour lui, la *gouvernance* se réalise en gérant et coordonnant les interdépendances entre les acteurs (Lehmann et al., 2007, 115-117), en étant même tenté d'instrumentaliser la recherche, de la soumettre à ses priorités (OCDE/CERI, 2007). Aujourd'hui comme hier, les curriculums de formation à l'enseignement, leviers du

pouvoir, restent de bons indicateurs de la coordination orchestrée par le politique pour piloter l'institution scolaire.

### **Conclusion : les curriculums de formation à l'enseignement, pour coordonner et piloter l'institution scolaire au fil des siècles, selon les principes d'une gouvernance bien entendue**

Nous le disions en introduction : les curriculums définissent les formations à l'enseignement et concrétisent les aspirations politiques des États ; ils permettent d'identifier les valeurs auxquelles l'école publique doit adhérer et coordonnent le travail d'acteurs aux missions distinctes, soit les élus politiques, les enseignants sur le terrain, les formateurs et les chercheurs universitaires. Ces différents acteurs, pour reprendre les concepts de Boltanski & Thévenot (1991) jouent dans un espace de règles qui suivent une « économie des conventions » comprenant les attentes réciproques que chacun justifie à partir de sa « cité » et de la cohérence des principes qui y sont partagés. Initialement, le politique occupe seul l'espace de la formation et y convoque formateurs agréés et enseignants dans une relation hiérarchique clairement établie. À la fin du 20<sup>e</sup> siècle, les temps ont changé. Les « trente glorieuses », qui ont porté l'espoir de modernisation et d'émancipation de l'après Seconde guerre mondiale, ont vécu. Les crises économiques sont passées par là ; la dérégulation, la mondialisation et la globalisation imposent de nouveaux acteurs et de nouveaux paradigmes que le politique traduit dans ses textes d'orientation. Certes, le politique souhaiterait encore pouvoir décliner clairement le contour du futur et décider dans une certaine sécurité – mais ce n'est plus guère possible.

Dans ce contexte, le politique a besoin d'experts. Les scientifiques sont donc invités à intégrer les débats autour de la prise en compte des nouveaux objets sociaux sensibles (migrations, interculturel, école inclusive, etc. Voir par ex. : CDIP, 2003) et à proposer des solutions. Certains d'entre eux ont pensé alors qu'était venu le temps de la reconnaissance, d'une certaine prééminence de la recherche scientifique, assortie de la réalisation du processus de *professionnalisation*, de l'autonomie et de la responsabilité ainsi conférées (voir à propos de la question de l'ambiguïté du concept de professionnalisation : Périsset, 2015). Que le politique demande aux chercheurs de proposer des réformes, de les mettre en place et de les accompagner au plus haut niveau (voir la contribution de Cattonar et Dupriez dans ce volume) a certes ouvert des perspectives inédites et prometteuses notamment en termes d'augmentation de l'efficacité de l'école. Ainsi, des chercheurs se sont réjouis, à l'instar de Roegiers (2006, p. 189) : « Une démarche moins formalisée pour l'élaboration d'une action d'éducation ou de formation n'est-elle pas susceptible d'en augmenter l'efficacité ? Une élaboration peu finie en début d'action, mais qui s'étale dans le temps, qui se développent en même temps que l'action elle-même ne donne-t-elle pas de meilleurs résultats, dans la mesure où elle augmente la marge de manœuvre du formateur, de l'enseignant et, par là, le responsabilise davantage ? ».

Mais les acteurs invités à jouer dans cette cour, notamment en Suisse où le pouvoir politique n'est jamais loin des institutions scolaires quelles qu'elles soient, ont parfois oublié qu'ils entraient dans un jeu de négociations dont les règles sont – il ne faut pas l'oublier – fixées par le politique (Drealents, 2007) et que la hiérarchie *politique-enseignants* (y compris chercheurs universitaires et syndicats d'enseignants) n'était finalement que peu, ou pas bousculée, alors que la communication, elle, est bel et bien brouillée (voir la contribution de Robichaud dans ce volume). L'invitation à entrer pleinement et activement dans le débat est conjoncturelle : il est des situations pour lesquelles l'expertise est requise pour aider à gérer l'incertitude. Mais le politique détient, *in fine*, le pouvoir démocratique légitime pour freiner, voire faire cesser un

processus de rénovation dont l'expérimentation semblait pourtant prometteuse (voir notamment Palandella, Pasquier & Thévoz, 2017, pp. 111-119) ou pour contraindre les dispositifs de formation à l'enseignement<sup>5</sup>.

L'analyse du contexte économico-politique des presque trois siècles de curriculums que nous avons traversés ici montre que les « grandeurs »<sup>6</sup> (dans l'acception de Boltanski & Thévenot, 1991) ont sans doute évolué. Mais ce sont-elles déplacées ? Ne se sont-elles pas simplement adaptées, ajustées, modifiées, convoquant utilement des acteurs nouveaux dans le but de conserver la hiérarchie en place et justifiant, au nom d'un principe supérieur commun, le pouvoir dominant ? Au 19<sup>e</sup> siècle, il s'agissait explicitement de former à un rôle social défini par une société d'ordre, de « normer les maîtres pour qu'ils norment les élèves » et de donner aux futurs enseignants un vernis de culture générale. Étaient donc prescrits avec détails les savoirs à et *pour* enseigner, modestes savoirs qui vont toutefois permettre aux instituteurs d'être un peu au-dessus de la masse populaire qu'ils avaient la charge d'éduquer. Au 20<sup>e</sup> siècle, les évolutions et progrès sociaux se multiplient à un rythme qui s'accélère au fil des décennies. Au 21<sup>e</sup> siècle, les phénomènes sont devenus si complexes que le politique doit en appeler à une formation à l'enseignement *professionnelle* dans le sens entendu par la sociologie des professions (Champy, 2012) et défendu notamment par Perrenoud (2004). Cette formation a désormais besoin d'expertise et de fondements scientifiques. Vont devoir être construits en formation les outils conceptuels légitimés par les sciences de l'éducation, outils qui vont permettre à l'enseignant de gérer des questions pédagogiques, didactiques et sociales inédites dans un contexte d'efficacité et d'efficience dont le politique rend compte.

Au fil des siècles et aujourd'hui encore, les curriculums de formation à l'enseignement ont été édictés pour coordonner et piloter une institution scolaire dont les acteurs ont des rôles distincts, définis et hiérarchisés, selon les principes d'une gouvernance bien entendue et assumée, en tous temps, par la plus haute autorité politique. L'évolution des curriculums de formation à l'enseignement, le déclin de la précision avec lesquels les contenus à enseigner sont prescrits ainsi que l'accroissement significatif des savoirs *pour* enseigner ainsi que leur ancrage scientifique contemporain, sont en relation étroite avec l'évolution des contextes sociaux. Cette évolution est une réponse logique et pragmatique aux risques et incertitudes induits par les effets non prévisibles des évolutions sociales, réponse qui permet de gérer au mieux la coordination du travail éducatif notamment en formation à l'enseignement.

---

<sup>5</sup> Plusieurs cantons suisses en ont fait l'expérience au gré des changements de représentation politique dans le législatif, que ce soit dans des cantons non universitaire (voir Périsset, 2013) ou universitaire (voir l'âpre débat à Genève, depuis 2014, à propos de la formation universitaire en 4 ans : <http://ge.ch/grandconseil/memorial/seances/010108/47/5/> ou encore <http://www.tdg.ch/geneve/actu-genevoise/plr-depose-projet-loi-raboter-formation-instituteurs/story/12689434> )

<sup>6</sup> États de grandeur : « La définition des différents *états* de grandeur repose principalement sur une caractérisation de l'état de grand. [...] Les grands êtres sont les garants du principe supérieur commun. Ils rendent disponible, par leur présence, l'aune à laquelle se mesure l'importance. [...] » (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 178).

## Références bibliographiques

Ambühl, H. & Stadelmann, W. (2010). *Tertiarisation de la formation des enseignantes et des enseignants. Conférence Bilan I. Études + Rapports 30B*. Berne : Conférence des Directeurs de l'Instruction publique (CDIP).

Ambühl, H. & Stadelmann, W. (2011). *Pertinence de la formation des enseignantes et enseignants – Une bonne gouvernance pour une bonne pratique scolaire. Conférence bilan II. Études + Rapports 33B*. Berne : Conférence des Directeurs de l'Instruction publique (CDIP).

Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard, nrf essais.

Champy, F. (2012). *La sociologie des professions*. Paris : PUF.

CDIP (1993). *Thèses relatives à la promotion des Hautes écoles pédagogiques*. Berne : Conférence des Directeurs des cantons de l'instruction publique (CDIP). Dossier 24.

CDIP (2003). *Profession enseignante – lignes directrices*. Berne : Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), Étude + rapports 18B.

CDIP (2008). *Profession enseignante – Analyse des changements et conclusions pour l'avenir*. Berne : Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), Étude + rapports 27B.

Charlot, B. (1994). (Ed.). *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin.

Criblez, L. & Hofstetter, R. & Périsset, D. (2000). *Formation des enseignant(e)s. Histoire et réformes actuelles*. Berne : Peter Lang, Exploration.

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

Depaepe, M. & Simon, F. (2003), Schulbücher als Quellen einer dritten Dimension in der Realitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht. Über neue Konzeptionen in der historisch-pädagogischen Schulbuchforschung. In Wiater, W. (Hrsg). *Schulbuchforschung in Europa - Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive* (pp. 65-77). Bad Heilbrunn (D): Klinkhardt.

Draelants, H. (2007). *Les savoirs pédagogiques comme source de légitimation pour l'action publique en éducation*. Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation, n° 59. Louvain-la-Neuve : Girsef, Chaire UNESCO de pédagogie universitaire.

Orianne, J.-F., Draelants H. & Donnay, J.-Y. (2008). Politiques publiques et autocontrainte. In V. Dupriez, J.-F. Orianne, J.-F. & M. Verhoeven, (Éd.), *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question* (pp. 271-290). Berne: Lang, Exploration.

Felouzis, G. & Hanhart, S. (Éd.). 2011). *Gouverner l'éducation par les nombres ? Usages et controverses*. Bruxelles : De Boeck, coll. Raisons éducatives.

Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du Curriculum*. Rennes : Presses universitaires, coll. Paideia.

Forsé, M. & Langlois, S. (1995). *Tendances comparées des sociétés post-industrielles*. Paris : PUF :

Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : Éditions Universitaires.

Hamel, T. (1995). *Un siècle de formation des maîtres au Québec. 1836-1939*. Cahiers du Québec, collection psychopédagogie. Ville la Salle : Hurtubise HMH Ltée.

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

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris, PUF.

Lang, V. (2001). Les rhétoriques de la professionnalisation. *Recherches et formation*, 38, 95-117.

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

Lehmann, L., Criblez, L. Guldemann, T. Fuchs, W. & Périsset, D. (2007). *Les formations à l'enseignement en Suisse. Rapport dans le cadre du monitoring de l'éducation 2006*. Aarau: centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.

Lessard, C. & Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 139, 131-154.

Mellouki, M. (1989). *Savoir enseignant et idéologie réformiste. La formation des maîtres (1930-1964)*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

Nique, Ch. (1991). *L'impossible Gouvernement des esprits : histoire politique des Écoles 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.

OCDE/CERI (2007). *Examen du système de recherche et développement en Suisse*. Berne : Coreched.

Palandella, L., Pasquier, G. & Thévoz, J. (2017). *1867-2017. 150 ans de vie de la Société pédagogique genevoise*. Genève : SPG.

Périsset, D. (2003). *Vocation : régent, institutrice. Jeux et enjeux autour des Écoles normales du Valais romand, 1846-1994*, Sion : Archives cantonales, Cahier Vallesia n° 10.

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*, 6, 5, 61-74.

Périsset, D. (2013). 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, *L'évaluation dans les systèmes scolaires. Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités* (pp. 133-148). Bruxelles : de Boeck.

Périsset, D. (2015). Mais pourquoi parle-t-on tellement de professionnalisation ? Entre sociologie des professions et nouvelles gouvernances: réflexion autour d'un concept polymorphe. In B. Wenzel, V. Lussi & R. Malet (Éd.), *Professionnalisation de la formation des enseignants: des fondements aux retraductions nationales*. Nancy : Presses universitaires de Lorraine.

Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. In Inisan, J.-F. (Éd.) *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation*, pp. 11-32. Reims : CRDP de Champagne-Ardenne.

Roegiers, X. (2006). Les logiques d'élaboration d'un curriculum dans les champs de l'éducation et de la formation. In Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot, *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp. 167-190). Québec : Presses universitaires Laval.

Saussez, F. & Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie*, 168, 111-136.

Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : PUF.

Tardif, M. (2010). Influences internationales et évolutions de la formation des enseignants dans l'espace francophone, *Recherche et formation*, 65, 105-107.