

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Geschichte = Revue suisse d'histoire =
Rivista storica svizzera

Band: 54 (2004)

Heft: 3

Artikel: Formation des enseignants secondaires : logiques disciplinaires ou
professionnelles? Le cas de Genève (fin du 19e - première moitié du
20e siècle)

Autor: Hofstetter, Rita / Schneuwly, Bernard / Lussi, Valérie

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-81373>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 22.11.2024

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Formation des enseignants secondaires: logiques disciplinaires ou professionnelles?

Le cas de Genève (fin du 19^e – première moitié du 20^e siècle)

Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly, Valérie Lussi, Marco Cicchini

Summary

Following the literature on professionalization, secondary teacher profession has two kinds of reference disciplines: the ones linked to the disciplines to be taught (mathematics, literature, and so on), the others, educational sciences, having to do with the ways contents are taught (methods, curricula, pedagogical relationship, etc.), the students (child psychology, development of adolescents) and schools as institutions. The analysis of the Genevan evolution of secondary teacher education, conducted on the basis of a large amount of archival sources, shows an increasing level of qualification at university in the former reference discipline, and, under the pressure of a growing differentiation of academic and school contents, the development of forms of professional qualification, more and more situated outside university, mainly oriented towards practical education, under the control of the profession itself and administration. Educational sciences, although strongly institutionalized in Geneva and in charge of primary teacher education, play a minor role. This paradoxical form of professionalization outside university can be interpreted as the result of a strong identification with the academic disciplines of origin and oriented towards academy, of differentiation from primary teachers, and of the will to homogenize the secondary teachers corps.

«Très souvent on raisonne comme si tout cela allait de soi, comme si tout le monde savait d'instinct ce que c'est que former un esprit. Mais il n'existe pas de problème plus complexe. Il ne suffit pas d'être un fin lettré ou un bon historien ou un mathématicien subtil pour se rendre compte des éléments divers dont est formée une intelligence, des notions fondamentales qui la constituent, et comment elles peuvent être demandées aux diverses disciplines de l'enseignement.»¹

Cette contribution rend compte d'une étude collective² s'attachant à retracer l'évolution des formes institutionnelles que prend la formation des enseignants secondaires entre la fin du 19^e et le milieu du 20^e siècles. Elle focalise son attention sur le rapport «profession-discipline», couramment abordé – pour ce qui concerne la formation au cœur de notre propos – à partir de la dialectique compétences professionnelles ou savoirs pragmatiques *versus* savoirs scientifiques ou spécialisations disciplinaires³, et pose plus particulièrement la question de la place de la pédagogie ou science(s) de l'éducation⁴ dans ce débat.

Nous nous proposons dans un premier temps de clarifier notre problématique et notre point de vue, en précisant notre cadrage théorique et conceptuel. La seconde partie restitue les principaux éléments de notre analyse historique de l'institutionnalisation progressive de la formation des enseignants secondaires à Genève. La troisième et dernière

1 Emile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France. Des origines à la Renaissance*, Paris, Alcan, 1904/1938, p. 10.

2 Qui bénéficie de subsides du Fond national suisse de la recherche scientifique (1214-065300.01 & 101312-101797) et qui porte plus globalement sur l'histoire des sciences de l'éducation. Elle réunit les signataires de cet article ainsi que Lucien Criblez et Martina Späni, membres de l'Equipe de Recherche en Histoire des Sciences de l'Education (ERHISE). <http://www.unige.ch/fapse/SSE/erhise>

3 Voir Raymond Bourdoncle, «L'évolution des sciences de l'éducation dans la formation initiale des enseignants en Angleterre», in: *Revue des sciences de l'éducation*, 19, 1993, pp. 133–151; Claude Lessard et Maurice Tardiff, «La nature et la place d'une formation professionnelle selon les conceptions de l'université», Communication au Réseau Education Formation (REF), septembre 1998, Université Mirail Toulouse; Rudolf Stichweh, «Profession und Disziplinen. Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften», in: Klaus Harney, Dieter Jütting et Bernhard Koring, *Professionalisierung der Erwachsenenbildung*, Berne, Lang, 1987, pp. 210–267; Heinz-Elmar Tenorth, «Les sciences de l'éducation en Allemagne. Un cheminement vers la modernité entre science, profession enseignante et politique», in: Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly, *Le pari des sciences de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, 1998, pp. 117–146; Heinz-Elmar Tenorth, «Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe», in: Hans Jürgen Apel, Klaus-Peter Horn, Peter Lundgreen et Uwe Sandfuchs, *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1999, pp. 429–461.

4 Les dénominations changent en fonction des contextes géographiques et historiques. Nous emploierons pour notre part le générique francophone «sciences de l'éducation» pour désigner le champ disciplinaire et recourons, dans nos investigations historiques, aux dénominations privilégiées par les acteurs eux-mêmes.

partie propose une interprétation synthétique des données présentées et discute le cas genevois en mettant en évidence ce qu'il a de général et de spécifique, plus particulièrement en ce qui concerne la place des sciences de l'éducation.

1. Problématique et point de vue

Le titre de notre contribution souligne la dialectique inhérente à la professionnalisation des enseignants secondaires: cette dernière requiert et confronte, au niveau des cursus de formation, logiques professionnelles et logiques disciplinaires. Le débat à ce propos est aussi ancien que l'existence des enseignants et a jalonné l'évolution même du métier et/ou de la profession comme en témoignent les très stimulantes discussions à leurs propos dans de nombreux pays. Il pose avec récurrence la question des savoirs légitimes pour l'enseignement, des instances mandatées pour définir et élaborer ces savoirs et partant du ou des champ(s) disciplinaire(s) fournissant les connaissances de référence à ce propos. Nous aborderons pour notre part ce questionnement en nous interrogeant sur le statut de la pédagogie/science(s) de l'éducation dans ce processus: constituent-elles un champ disciplinaire de référence à vocation professionnalisante, si tant est qu'une telle expression ait un sens, pour les enseignants du secondaire?

Explicitons-nous brièvement sur quelques concepts-clé de notre questionnement, sur la base d'une sélection de travaux de sociologie du travail et d'histoire et sociologie des sciences.

Issus de la tradition anglo-saxonne, les concepts de professionnalisation et de profession⁵ ont d'abord été travaillés par la sociologie structuro-fonctionnaliste⁶, mettant en avant les dimensions modernes et rationnelles du processus de professionnalisation, puis par des approches critico-historiques⁷, soulignant les dimensions de prestige, de monopole et de pouvoir qui y sont inéluctablement liées⁸. L'utilisation de ces

5 Comme le montrent Werner Conze et Jürgen Kocka, ce mot n'a pas d'équivalent en français ni en allemand. Il a été réservé, dans l'histoire de la langue anglaise, pour désigner des professions impliquant une formation universitaire. Nous emploierons pour notre part ce concept essentiellement dans les contextes historiques où les contemporains eux-mêmes l'emploient. Nous procéderons de même pour les autres dénominations et recourons aux guillemets lorsque nous dérogeons exceptionnellement à ce principe. Werner Conze et Jürgen Kocka, «Einleitung», in: Werner Conze et Jürgen Kocka, *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*, Stuttgart, Klett, 1985, pp. 9–28.

6 Cf. le texte classique de Talcott Parsons, «The professions and the social structure», in: Talcott Parsons, *Essays in Sociological Theory*, New York, Free Press, 1939/1964, pp. 34–49.

7 Voir Eliot Freidson, *La profession médicale*, Paris, Payot, 1970/1984; Magali Sarfatti Larson, *The rise of professionalism*, Berkeley, University of California Press, 1977.

concepts dans le contexte européen pose de délicats problèmes liés aux différences importantes des structures sociales impliquées dans le processus de professionnalisation, plus particulièrement l'Etat et les institutions supérieures ou tertiaires de formation⁹.

Nous nous appuyons pour notre part sur la définition proposée par Conze et Kocka¹⁰ qui essayent à la fois d'adapter les concepts à un contexte plus général, notamment européen, et de les rendre opérationnels aussi pour des études historiennes. Ils déduisent de leur revue de littérature que les professions peuvent se définir comme des activités non manuelles, exercées de manière régulière, qui requièrent une formation longue et exigeante, en général de niveau supérieur ou tertiaire, proposant des savoirs professionnels généralisables et théoriques, dont la maîtrise est sanctionnée par des examens reconnus. La haute compétence exigée va de pair avec un monopole dans l'offre des prestations, garanti en général par l'Etat, et avec l'autonomie dans le contrôle de la profession par elle-même. Ce sont ces facteurs mêmes de compétence, de monopole et d'autonomie qui offrent à la profession un prestige élevé, un pouvoir et des avantages sociaux importants. La professionnalisation peut dès lors être définie comme un processus dynamique, jamais accompli, qui s'opère soit par la transformation de métiers existants en professions au sens défini ici (celle de médecin en est le meilleur exemple), soit par l'apparition de nouvelles professions (chimiste, ingénieur); elle peut prendre des formes diverses en fonction de la période historique, du contexte culturel et du contenu même de la profession.

Nous nous centrons pour notre part sur la contribution de la formation à cette professionnalisation. Les recherches de Bourdoncle¹¹, inspirées à la fois des travaux anglo-saxons et français, apportent un éclairage précieux à ce propos. Bourdoncle avance la formule suggestive qu'«une activité devient profession lorsque ses savoirs et ses croyances sont 'professés'», formule ainsi étayée:

8 Pour la distinction entre ces deux approches, voir Martin Heidenreich, «Berufskonstruktion und Professionalisierung. Erträge der soziologischen Forschung», in: Hans Jürgen Apel, Klaus-Peter Horn, Peter Lundgreen et Uwe Sandfuchs, *op. cit.*, pp. 35–58.

9 Charles McClelland, «Zur Professionalisierung der akademischen Berufe in Deutschland», in: Werner Conze et Jürgen Kocka, *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*, Stuttgart, Klett, 1985, pp. 233–247.

10 W. Conze et J. Kocka, «Einleitung», *op. cit.* Pour une discussion du concept de professionnalisation en lien avec la formation des enseignants, voir également Vincent Lang, *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF, 1999. Claude Lessard, «Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation», in: *Recherche et formation*, 35, 2000, pp. 91–116.

11 R. Bourdoncle, *op. cit.*, et Raymond Bourdoncle, «Autour des mots 'Professionalisation, formes et dispositifs'», in: *Recherche et formation*, 35, 2000, pp. 117–132.

«Dans ce processus, la fonction de transmission devenue distincte de l'acte et de la fonction de production s'autonomise et s'institutionnalise dans un lieu séparé, qui fut d'abord l'université. Le savoir ainsi transmis y gagne incontestablement des capacités d'approfondissement, de progression et de cumulativité, notamment grâce à la recherche, procédure de construction des savoirs plus distante de la pratique, mais plus assurée et contrôlée que leur acquisition par expérience directe. Un tel processus permet de construire les bases d'un savoir rationnel pour l'activité professionnelle. Celle-ci consiste précisément à appliquer les lois et principes généraux que contiennent ces bases aux cas toujours individuels que traite le professionnel, qu'il soit médecin, avocat ou même enseignant en tant que clinicien de l'apprentissage.»¹²

En effet, les professions sont caractérisées par le fait que leur formation contient une composante supérieure ou tertiaire, à savoir dispensée par l'université ou par d'autres types de hautes écoles, présupposant un champ disciplinaire de référence (médecine, droit, théologie, ingénierie, etc.), dont les connaissances produites et accumulées sont des outils pour la pratique de la profession (connaissances médicales pour médecine, connaissances juridiques pour les professions de droit, etc.). Schématiquement énoncé, le processus de professionnalisation en appelle donc à une tertiarisation de la formation, impliquant qu'un ou plusieurs champ(s) disciplinaire(s) de référence contribuent à la définition des standards de la formation et donc de la profession conjointement au groupe professionnel. Autrement dit que les représentants du champ professionnel et du champ disciplinaire se reconnaissent mutuellement comme interlocuteurs légitimes – et donc non confondus – pour définir les critères habilitant à l'exercice de la profession.

De même qu'un métier est susceptible de revêtir les caractéristiques d'une profession et de s'insérer dans le système des professions en suivant un processus de professionnalisation (par exemple pour le corps enseignant), de même des savoirs théoriques dans un domaine spécifique (par exemple l'éducation) peuvent revêtir progressivement les formes institutionnelles d'un champ disciplinaire (dans ce cas les sciences de l'éducation) en suivant un processus de disciplinarisation impliquant spécialisation et différenciation interne et externe (notamment par fusion, fission, extension). Et ces deux processus sont susceptibles de s'influencer réciproquement, comme le montre Stichweh¹³, qui propose une typologie distinguant les champs disciplinaires dont la constitution précède *versus* suit la constitution des champs professionnels de référence. Stichweh recourt au concept de processus de discipli-

12 Raymond Bourdoncle, *L'université et les professions. Un itinéraire de recherche sociologique*, Paris, INRP et L'Harmattan, 1994, p. 33.

13 R. Stichweh, *op. cit.*

narisation «secondaire» pour caractériser un champ disciplinaire qui, comme la médecine, s'origine surtout à partir de champs professionnels de référence préalablement existants au sein desquels se sont élaborés des savoirs professionnels, savoirs progressivement pris en charge et transformés par le système scientifique disciplinairement organisé, soit par des institutions sociales spécialisées dans la construction de connaissances scientifiques. Nous avons montré ailleurs¹⁴ qu'à l'instar de la médecine¹⁵, la pédagogie ou la/les science(s) de l'éducation se déploie dès la fin du 19^e siècle selon une dynamique semblable, entretenant de surcroît des rapports particulièrement complexes aussi bien avec les autres champs disciplinaires qu'avec les champs professionnels de référence.

En privilégiant le concept de champ disciplinaire, nous souhaitons souligner les contours mouvants des frontières disciplinaires, le caractère pluridisciplinaire et l'imbrication avec les champs professionnels de référence, toutes caractéristiques découlant précisément d'un processus de disciplinarisation secondaire qui confère au champ une unité d'ordre avant tout institutionnel (faculté, institut, école) et thématique. Nous employons ce concept en écho bien sûr à celui de discipline¹⁶, laquelle se définit par et suppose des lieux, instances, réseaux, supports, corps de professionnels spécialisés à la fois dans la production systématique de nouvelles connaissances par la recherche scientifique et dans la transmission des connaissances ainsi élaborées.

Dans la mesure où nous tentons de comprendre ici quelles sont les logiques disciplinaires et professionnelles qui prévalent dans l'évolution des formes institutionnelles adoptées pour la formation des enseignants secondaires dès la fin du 19^e siècle et, partant, leur professionnalisation, nous sommes amenés à prendre en compte l'évolution des deux systèmes dans lesquels s'inscrivent ces logiques et qui, tous deux, se différencient au cours de l'histoire, ce qui complexifie le rapport entre champs professionnels et champs disciplinaires:

14 Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly, «Emergence et développement des sciences de l'éducation. Enjeux et questions vives», in: Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly, *Science(s) de l'éducation (19^e-20^e siècles). Entre champs professionnels et champs disciplinaires. Erziehungswissenschaft(en) 19.-20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin*, Berne, Lang, 2002, pp. 1-32.

15 Vincent Barras, «La médecine et ses professionnels, 19^e-20^e siècles», in: R. Hofstetter et B. Schneuwly, *op. cit.*, pp. 335-347.

16 Tony Becher, *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*, Buckingham, Open University Press, 1989. Pierre Favre, «Histoire de la science politique», in: Madeleine Grawitz et Jean Leca, *Traité de science politique*, Paris, Presses universitaires de France, 1985, pp. 3-45. R. Stichweh, *op. cit.*

- l'évolution du système scolaire, plus particulièrement celle conjointe et fortement interdépendante des institutions de niveau secondaire (lycées, collèges, gymnases, etc.) et de niveau supérieur (universités, hautes écoles): leur progressive différenciation institutionnelle¹⁷ s'accompagne d'une dissociation croissante entre les disciplines académiques et les disciplines ou branches scolaires;
- l'évolution des formes et systèmes d'élaboration des théories de référence des pratiques professionnelles: les unes se développent dans le champ professionnel lui-même et les institutions qui lui sont propres (associations, publications pédagogiques, administrations des systèmes), les autres s'en différencient et revêtent la forme de production des connaissances propre au système disciplinaire (sciences de l'éducation, didactiques générale et disciplinaires).

Ces évolutions ont un effet sur le rapport entre savoirs professés et pratiques professionnelles que nous avons brièvement évoqué plus haut et constituent la matrice dans laquelle se développe le rapport profession-discipline.

Plusieurs ensembles d'acteurs sociaux agissent à différents titres dans ces systèmes et influencent leur évolution: l'administration scolaire et le politique; les représentants des disciplines scientifiques; les représentants des sciences de l'éducation; le corps enseignant; les étudiants. L'évolution du rapport entre les systèmes est à la fois résultat et condition de l'action des différents acteurs dont la légitimité et les alliances peuvent changer au cours du temps¹⁸.

Nos recherches aussi bien théoriques qu'historiennes¹⁹ nous ont permis d'avancer trois thèses explicitant l'évolution au niveau de la formation des logiques disciplinaires et professionnelles dans le processus de professionnalisation du corps enseignant secondaire:

17 Christophe Charle, *La république des universitaires. 1870–1940*, Paris, Seuil, 1994.

18 Voir les contributions in: Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly, *Science(s) de l'éducation (19^e–20^e siècles). Entre champs professionnels et champs disciplinaires. Erziehungswissenschaft(en) 19.–20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin*, Berne, Lang, 2002.

19 Outre les présentes investigations, voir en particulier Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly, «Les débuts de la pédagogie comme discipline universitaire: l'exemple de Genève, 1890–1916», in: Diana Le Dinh, *L'avènement des sciences sociales comme disciplines académiques, XIX^e–XX^e siècles*, Les Annuelles, 8, Lausanne, Antipodes, 1997, pp. 135–171. Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly, «L'avènement d'un nouveau champ disciplinaire. Ressorts de l'universitarisation des sciences de l'éducation à Genève. 1890–1930», in: Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly, *Le pari des sciences de l'éducation, Raisons éducatives*, 1/2, Bruxelles, De Boeck, 1998, pp. 79–115. Martina Späni, Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly, «Interweaving of the educational sciences and pedagogy with professional education: contrasting configurations at Swiss universities, 1870–1950», in: *European Educational Research Journal*, 1(1), 2002, pp. 45–64 (Journal électronique: <http://www.triangle.co.uk/eeerj>).

- La différenciation des disciplines universitaires et scolaires provoque un décalage croissant au niveau de la formation entre les contenus disciplinaires et les contenus à enseigner.
- Ce décalage en appelle à une formation méthodologique ou didactique, pédagogique ainsi que pratique, autrement dit, à une formation plus spécifiquement professionnelle. Le lieu et l'étendue de cette formation constituent l'enjeu d'intenses débats entre les acteurs.
- Bien que proposant des dispositifs de formation alliant théorie et pratique, les sciences de l'éducation ne parviennent guère à se constituer en champ disciplinaire de référence pour la formation des enseignants secondaires.

Ces thèses fondent le fil argumentatif de la deuxième et principale partie de notre contribution, centrée sur l'exemple genevois à partir duquel nous avons été à même de les formuler.

2. Histoire de l'institutionnalisation de la formation des enseignants secondaires à Genève

Controverses autour de la place de la/des science(s) de l'éducation

«Un régent d'un établissement secondaire doit nécessairement être un homme lettré. Il ne s'agit plus, en effet, d'un enseignement pratique, mais bien d'un enseignement raisonné et scientifique qui devient impossible pour celui qui n'a pas vécu dans ce milieu. L'instituteur secondaire doit avoir fait des études supérieures; pour enseigner le moins, il faut savoir le plus; sans cela on est exposé à laisser derrière soi des lacunes considérables, qui finissent par faire baisser le niveau général de l'instruction.»²⁰

Genève se distingue de la plupart des autres Etats occidentaux par le fait qu'elle n'institutionnalise que tardivement une formation spécifique habilitant à l'enseignement. Elle se distingue tout autant par le fait que les sciences de l'éducation comme champ disciplinaire y connaissent un déploiement significatif dès le début du 20^e siècle (en particulier dès 1912 avec la création de l'Institut Jean-Jacques Rousseau). Cette configuration spécifique nous a semblé particulièrement intéressante pour tenter d'étudier la contribution possible (ou impossible) de la pédagogie ou science(s) de l'éducation (les dénominations changent au cours du temps), dans le processus d'institutionnalisation de la formation professionnelle des enseignants. Nous nous centrons ici sur les enseignants du réseau secondaire (incluant toutes les institutions qui se situent entre les écoles primaires et les institutions universitaires), en nous autorisant par endroit des parallèles avec le primaire, pour lequel nous avons déjà consacré une étude orientée par un questionnement analogue²¹.

²⁰ Rapport de la commission chargée de réviser la loi sur l'Instruction publique, 1864, p. 48.

²¹ Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly, «L'universitarisation de la formation des en-

Nous nous basons pour ce faire sur l'analyse de volumineuses sources archivistiques²², portant plus particulièrement sur les institutions scolaires des niveaux secondaires et supérieurs du canton (fonctionnement, place dans l'organigramme, cursus, etc.), les prises de positions des instances mandatées pour la gestion de ces institutions (plus particulièrement les instances politico-administratives et universitaires, impliquant le dépouillement des correspondances, des comptes-rendus de leurs débats et des décisions/actes législatifs qui en résultent) et, lorsqu'il nous a été possible de nous y référer, les prises de position des enseignants eux-mêmes, notamment des représentants de leurs corps et associations.

Les bornes chronologiques et périodisations retenues pour notre étude ont été définies par les dates clés des premières formes d'institutionnalisation à la fois de la formation des enseignants secondaires et de la pédagogie/science(s) de l'éducation comme champ disciplinaire, puisque nous nous interrogeons sur la place de ce dernier dans les cursus de formation professionnelle du secondaire. Aussi entamons-nous nos investigations avec la fin du 19^e siècle qui se caractérise par une redéfinition fondamentale des structures scolaires touchant plus particulièrement le secondaire et le supérieur (lois de 1872 puis de 1886), et inaugurant, par répercussion, le processus d'institutionnalisation de la pédagogie à l'université. S'ouvre ensuite une longue période d'instauration de dispositifs essentiellement universitaires de formation. Trois temps jalonnent la mise en place de ces dispositifs jusqu'à la loi de 1940 – avec laquelle nous concluons notre périple – qui instaure, pour la première fois, l'obligation d'une formation spécifique à l'enseignement secondaire au moment même où une partie de celle-ci est institutionnalisée hors de l'université.

seignants et l'émergence des sciences de l'éducation (1870–1933)», in: Lucien Criblez et Rita Hofstetter (avec la collaboration de Danièle Périsset Bagnoud), *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*, Berne, Lang, 2000, pp. 267–298.

22 En particulier les Archives de l'Université de Genève (AUG), de la Bibliothèque publique et universitaire (BPU), du Département de l'instruction publique (DIP) et de la Fondation Archives Institut Jean-Jacques Rousseau (AIJRR). Nous tenons à remercier leurs représentants pour leur précieux appui lors de notre dépouillement. Alors que l'histoire de l'école primaire à Genève est désormais bien connue, ce n'est pas le cas du secondaire. La thèse en cours de Chantal Berthoud – intitulée *Vers l'instauration d'une école secondaire obligatoire: éléments pour une définition de l'identité du cycle d'orientation genevois (1927–1977)* – comblera prochainement cette lacune.

*1. Des filières pédagogiques de niveau gymnasial.
Le pari de faire de l'enseignant un «homme lettré» (1872–1885)*

Comme c'est le cas dans la plupart des autres Etats occidentaux, l'Etat de Genève s'attache, dès les premières décennies du 19^e siècle, à mettre en place une instruction publique organiquement et juridiquement rattachée à l'Etat et développe tout au long du siècle l'ensemble du réseau scolaire des degrés élémentaires jusqu'aux niveaux supérieurs. En revanche, il écarte toute proposition visant l'institutionnalisation d'une formation spécifique à l'enseignement, aussi bien pour le primaire que pour le secondaire. Officiellement, le Département de l'instruction publique (DIP) choisit tous ses «fonctionnaires de l'instruction publique» sur la base d'un concours sélectionnant les candidats en vertu de leurs titres. Le réservoir de personnes jugées qualifiées et désireuses d'instruire les nouvelles générations semble alors suffisamment large pour pourvoir aux besoins de l'Etat sans que ce dernier n'ait à financer une institution supplémentaire. C'est la situation en vigueur pour les enseignants de tous les niveaux jusque dans les années 1870.

La loi sur l'instruction publique de 1872 marque un premier changement en distinguant désormais, au niveau des conditions d'engagement, les enseignants primaires, sélectionnés sur la base d'un examen de capacité, des enseignants secondaires, toujours recrutés, comme les professeurs de l'université, à l'issue d'un concours fondé sur les titres des candidats. Elle met également en place deux filières dites pédagogiques (classique de 3 ans et non classique de 2 ans) au niveau du gymnase (post-collège ou secondaire II), lesquelles ne sont pas réservées aux seuls candidats à l'enseignement mais permettent aussi l'accès à l'université. Le choix d'insérer de telles filières dans le réseau secondaire supérieur montre une nouvelle fois que l'on estime que c'est sur la base d'une solide culture générale, non distincte de celle dispensée aux autres étudiants, que doit être formé tout futur enseignant. Inversement, et curieusement, la pédagogie est dispensée dans toutes les sections du gymnase et ne spécifie donc pas les seules filières pédagogiques. Si ces dernières sont destinées avant tout à pallier l'absence d'école normale pour le primaire, il est toutefois possible que l'enseignement secondaire en profite également, d'autant que le passage d'un degré à l'autre n'est pas exclu.

Par ailleurs, la loi établit une plus claire distinction entre les réseaux du niveau secondaire et du niveau supérieur: le gymnase, qui faisait jusqu'alors partie de l'université, en est maintenant séparé. Il est chargé de dispenser une culture générale de base (connaissances toutes prêtes et bien établies), tandis que l'université, réorganisée sur le modèle hum-

boldtien alliant recherche et enseignement, est désormais mandatée pour dispenser des savoirs plus spécialisés, lesquels s'ajustent sur les recherches scientifiques les plus récentes²³. Aux trois facultés alors existantes, s'ajoute celle de médecine tandis que les sciences et lettres, auparavant réunies, constituent chacune une entité. Si depuis lors les facultés sont réorganisées horizontalement, leur différenciation interne (dénomination des chaires, définition des cursus) demeure relativement peu avancée. La formation universitaire constitue une voie privilégiée de formation pour ceux qui se vouent à l'enseignement, la maîtrise des contenus universitaires étant supposée permettre la connaissance des contenus à et pour enseigner. Ceci paraît d'autant plus évident que nombre de professeurs universitaires enseignent également dans le secondaire. Relevons toutefois que pour la première fois en 1872, l'université propose un cours explicitement consacré à la «pédagogie envisagée comme science et comme art» dispensé par le philosophe Amiel préoccupé depuis quelques années déjà de questions pédagogiques.

Cette phase de «préhistoire» se caractérise par l'essor des institutions scolaires étatiques et la multiplication des enseignants secondaires fonctionnaires d'Etat, pour lesquels pourtant les instances scolaires se refusent à créer des institutions spécialisées pour les former, fort de l'idée que l'enseignant doit être un «homme lettré»²⁴, se distinguant par une culture solide et étendue, dispensée par les institutions déjà existantes, formant toute l'élite cultivée.

2. Eléments embryonnaires pour une formation des enseignants secondaires de niveau universitaire.

Une chaire de pédagogie en guise d'Académie normale (1886–1896)

La décennie étudiée ici se caractérise par le transfert au niveau universitaire du débat sur la formation des enseignants du secondaire, désormais reconnu, dans la loi, comme corps professionnel distinct du primaire. Trois décisions institutionnelles mettent en place pour eux les premiers éléments d'une formation à l'enseignement.

La nouvelle loi sur l'instruction publique de 1886 fournit le cadre législatif pour les cinq décennies suivantes²⁵. La loi prolonge l'obligation

23 Marco Marcacci, *Histoire de l'Université de Genève. 1559–1986*, Genève, Université de Genève, 1987, pp. 135–159.

24 *Rapport de la commission chargée de réviser la loi sur l'Instruction publique*. Lu au Grand Conseil dans sa séance du 8 juin 1864, p. 48.

25 Elle ne sera abrogée et remplacée qu'en 1940, malgré les tentatives réitérées d'ajuster le cadre législatif aux (besoins de) changements du système scolaire.

de l'instruction de 12 ans (loi de 1872) jusqu'à l'âge de 15 ans (à temps plein jusqu'à 13 ans). Partant, elle se caractérise avant tout par le développement et la diversification des offres scolaires du secondaire²⁶, ce qui élargit et différencie dans le même temps également les besoins en enseignants. L'extension du secondaire offre ainsi aux enseignants secondaires un champ d'activité plus large, supposant d'eux des qualifications plus étendues et spécialisées. C'est précisément à cette date que des cours d'éducation et de pédagogie ainsi que de psychologie sont insérés dans l'École secondaire et supérieure de jeunes filles, lesquelles ne bénéficiaient jusqu'alors d'aucun équivalent aux filières pédagogiques du collège, toujours réservé aux jeunes gens. Dans la loi, les enseignants secondaires sont pour la première fois considérés comme un corps professionnel distinct. Certes, les conditions de nomination pour le secondaire demeurent telles quelles, conférant donc toujours un rôle déterminant aux titres acquis.

Le deuxième événement est la création, en 1890, soit juste après la nouvelle loi scolaire, d'un poste de professeur extraordinaire en pédagogie au sein de la faculté des lettres et sciences sociales. On attend alors de la pédagogie qu'elle assume une fonction directrice pour la formation des enseignants²⁷, faisant en quelque sorte office d'école normale académique, et qu'elle permette la mise sur pied d'un séminaire universitaire sur le modèle allemand destiné à la formation des enseignants secondaires²⁸. La création de cette chaire symbolise une étape importante dans le processus d'institutionnalisation de la pédagogie comme champ disciplinaire puisqu'elle suppose que la réflexion sur les phénomènes éducatifs n'est plus le fait des seuls enseignants et administrateurs scolaires, mais devient une activité spécialisée, nécessitant une institution spécifique. Précisons toutefois qu'aucun cursus académique n'inclut les cours de pédagogie, qui demeurent donc à l'état d'offre libre. Malgré leur statut peu enviable, ces cours sont très fréquentés par les étudiants (l'analyse des registres fait apparaître que 80% des étudiants en lettres s'y inscrivent), probablement pour conférer une dimension plus professionnalisante à leur parcours académique en vue d'une activité dans l'enseignement. L'université dispose ainsi d'un potentiel nouveau pour

26 André Petitat, *Production de l'école – production de la société*, Genève, Droz, 1982, pp. 275ss.

27 Sur leur demande, les enseignants peuvent suivre les cours gratuitement (ce qui signifie qu'ils sont exemptés de l'écolage habituellement exigé).

28 Aucun débat n'ayant eu lieu lors de la création de la chaire, nous tirons ces informations des arguments avancés au parlement au moment de la transformation de la chaire extraordinaire en ordinaire. *Mémorial du Grand Conseil du Canton de Genève (MGC)*, 1896, pp. 771–775 et *Annexe*, pp. 797–799.

la formation des enseignants. Le contenu de cette formation reste néanmoins limité à l'histoire des idées pédagogiques, à la définition générale de finalités éducatives et à la détermination essentiellement philosophique de quelques principes psychologiques du fonctionnement des enfants et adolescents²⁹.

Le troisième événement est la mise sur pied, en 1891, du «Séminaire de français moderne», construit selon le modèle des séminaires de formation des enseignants secondaires allemands. Il est étroitement imbriqué au précédent dans la mesure où il vise une formation à l'enseignement et bénéficie largement de la contribution du nouveau professeur de pédagogie. Le Séminaire prévoit à la fois une formation dans les matières d'enseignement (à savoir le français comme langue étrangère avec stylistique, phonologie, syntaxe, etc.), des cours de méthodologie d'enseignement dispensés par des praticiens (notamment des directeurs d'écoles privées), probablement liés à des exercices pratiques, et des cours de pédagogie professés par le titulaire de la chaire de pédagogie. Les examens portent sur les matières d'enseignement et des leçons d'épreuves. Le certificat d'études délivré aux étudiants, essentiellement étrangers, du Séminaire fait office de brevet d'aptitude à l'enseignement³⁰; or curieusement, la pédagogie, d'abord bien présente dans le cursus (un quart des cours lui est réservé) diminue régulièrement pour disparaître complètement en 1898 déjà.

Cette période se caractérise donc par une première brèche dans l'idée que la spécialisation disciplinaire suffit pour enseigner dans le secondaire en proposant des premiers embryons d'une formation à l'enseignement, à travers de nouvelles offres de cours de pédagogie, une première reconnaissance de cette dernière comme discipline académique et la création d'un cursus spécialisé pour un public restreint se destinant à l'enseignement. Notons toutefois que cette succession d'initiatives ne semble guère porter ses fruits, la pédagogie restreignant plutôt petit à petit ses inscriptions institutionnelles tandis que le siècle décline.

29 Précisons par ailleurs qu'en plus des cours du professeur de pédagogie, quelques *privat-docent* proposent alors des cours de pédagogie (par exemple, les cours en allemand de Vogel, se rapportant principalement à la méthodologie et littérature de la pédagogie, puis à la pédagogie pratique et à l'enseignement des langues, qu'il dispensera régulièrement entre 1877 et 1897). Depuis 1891, s'y ajoutent Thudichum puis, dès 1897, Mercier, qui dispensent également des cours intégrant une dimension pédagogique. Ces offres libres, rémunérées par les seuls écolages des étudiants, laissent supposer qu'une certaine demande existe.

30 Le parlement écarte la proposition, faite en 1895, de référer explicitement dans la loi au brevet d'aptitude à l'enseignement secondaire (*MGC*, 1895, pp. 194-195). Nous supposons qu'il s'agit du brevet du Séminaire de français moderne, qui sera malgré tout adopté par la faculté des lettres à la toute fin du siècle.

3. Créations de certificats d'aptitude à l'enseignement spécialisés dans les disciplines de référence (les deux premières décennies du 20^e siècle)

A la jointure des 19^e et 20^e siècles, le réseau secondaire continue progressivement de se développer et de se différencier³¹, ne serait-ce qu'en raison de l'importante croissance démographique du canton jusqu'en 1914. Parallèlement, le corps enseignant secondaire lui-même se développe et se diversifie. On voit aussi se multiplier les associations³² et publications qui lui sont destinées, contribuant progressivement à forger une identité professionnelle à ce corps certes très hétérogène comme le sont les institutions où il exerce son activité. Au cœur des débats, la question de la formation idoine pour enseigner dans le secondaire: une formation universitaire à travers les disciplines de spécialisation apparaît alors comme le moyen de préserver voire de renforcer le prestige du métier, en miroir à celui accordé au savoir académique et scientifique et aux professeurs universitaires³³. Aussi, les enseignants secondaires s'attachent-ils durant cette période à plaider en faveur du développement des cursus académiques dans les disciplines également enseignées dans le secondaire, non sans tenter de leur conférer un statut plus professionnel. Sollicitées, les facultés des sciences et des lettres sont d'autant plus sensibles à cette demande qu'un plus large recrutement étudiant constitue un moyen pour assurer leur propre reconnaissance et développement et que les professeurs d'université sont souvent impliqués dans les réseaux (participant aux associations et publiant dans leurs supports rédactionnels par exemple) et institutions du secondaire où il arrive couramment qu'eux-mêmes exercent ou aient exercé. Les attentes à l'égard des sciences et des lettres diffèrent toutefois comme diffèrent les réponses des deux facultés concernées, différences en elles-mêmes significatives.

31 Evoquons en particulier, outre l'adjonction de nouvelles sections dans les établissements secondaires, la création de deux écoles ménagères et professionnelles pour jeunes filles (1893–1897) et de l'École des Arts et Métiers (1908).

32 Les associations professionnelles sont d'emblée également pensées à un niveau national; les associations disciplinaires, elles, réunissent couramment enseignants secondaires et professeurs d'université. Evoquons la dynamique Société vaudoise des maîtres secondaires qui dès 1891 se préoccupe «des moyens de pourvoir à l'éducation professionnelle pratique des candidats à l'enseignement secondaire». Il en résulte un rapport très étayé sur cette question promouvant une formation professionnelle pratique plus élaborée (cours de théorie, stages dans les classes, leçons pratiques données par le candidat), rapport rédigé de la plume même du Directeur des écoles normales et nouveau titulaire de la chaire de pédagogie de l'Université de Lausanne (François Guex, *L'éducation professionnelle des candidats à l'enseignement secondaire. Rapport présenté à l'assemblée générale de la Société vaudoise des maîtres secondaires en 1892*, Lausanne, Viret-Genton, 1892).

33 Le modèle privilégié se fonde sur les enseignants du gymnase, les mieux considérés, qui eux-mêmes prennent les professeurs d'université en point de mire.

a) Le premier cursus spécifiquement dédié à la formation des enseignants secondaires: le certificat d'aptitude à l'enseignement des sciences

En réponse à des demandes estudiantines et pour élargir son recrutement géographique, la faculté des sciences inaugure, en 1908, le premier certificat d'aptitude à l'enseignement dans le secondaire, conçu explicitement³⁴ selon le modèle allemand de la formation du *Oberlehrer*. Les caractéristiques de cette formation sont les suivantes³⁵:

- une année de formation supplémentaire par rapport au grade habituel du baccalauréat de deux ans dans deux branches scientifiques soigneusement définies en fonction des besoins de l'enseignement;
- une formation dans une troisième branche, la science de l'éducation, moins dotée en heures de cours et de conférence³⁶;
- des examens dans ces trois branches et deux leçons d'épreuve préparées 48 heures à l'avance.

Ce dispositif appelle trois commentaires:

- Le centre du dispositif est constitué par une formation accrue dans les disciplines universitaires également constituées en disciplines scolaires. Les exigences du secondaire s'amplifiant, il s'agit de permettre aux enseignants d'acquérir une maîtrise de la matière qui aille largement au-delà de la petite avance quotidienne évoquée par un éminent enseignant secondaire dans une revue officielle destinée à ses congénères³⁷. Le contenu de cette formation est défini par les exigences autant d'ordre professionnel que disciplinaire, mettant ainsi encore une fois en évidence la profonde intrication entre les univers de l'enseignement supérieur et secondaire.
- La place accordée à la pédagogie/science de l'éducation est relativement importante; le cursus puise ainsi dans les ressources à disposition grâce à la chaire de pédagogie: la quasi-totalité des cours dispensés par son titulaire sont proposés aux étudiants qui n'ont cependant qu'un examen oral à suivre dans la matière.

34 Précisons que c'est en 1902 déjà que les instances de la faculté se proposent d'instituer ce certificat, qui ne sera adopté par le parlement qu'en 1907; selon la faculté, l'opposition du corps enseignant pourrait être la raison de ce long délai. PV de la faculté des sciences juin 1901 – juillet 1904 et novembre 1904 – juin 1909 (Archives de l'Université de Genève [désormais AUG], 1984/22/80 et 1984/22/81).

35 Règlement et plans d'études de l'Université de Genève, 1908.

36 Le titulaire de la chaire s'est en effet efforcé de promouvoir ce terme, ainsi couramment utilisé dès la fin du 19^e siècle à Genève pour désigner la pédagogie.

37 Wilhelm von Wyss, «Die pädagogische Vorbildung der Mittelschullehrer», in: *Jahresheft des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer*, 43, 1914, pp. 17–37.

- Notons finalement qu’aucune formation pratique n’est dispensée, la faculté des sciences se déclarant incompétente en la matière. Sans doute les leçons d’épreuves sont-elles essentiellement évaluées à l’aune de leur validité scientifique.

Précisons que la création de ce certificat sera élogieusement saluée par le recteur, estimant que l’université ne doit pas se contenter de préparer ses étudiants à des grades purement scientifiques, mais également «à des carrières déterminées, à la pratique professionnelle. A côté de la science théorique, la science appliquée, et j’ajoute: la science expliquée, c’est-à-dire l’enseignement normal (...) Dans notre canton, trop petit pour entretenir une école normale, l’Université est parfaitement outillée pour offrir une instruction complémentaire à la section pédagogique du collège. (...) N’est-ce pas l’un des premiers devoirs de l’Université que de préparer de bons maîtres à l’école?» Le recteur conclut en engageant la faculté des lettres et des sciences sociales, dont il émane lui-même, à créer un diplôme d’études pédagogiques³⁸. Si cette idée est alors dans l’air, sa concrétisation ne sera visiblement pas si évidente.

b) La formation des enseignants en lettres: ambitions pédagogiques élevées – dispositifs réalisés limités

La mise sur pied d’une formation institutionnalisée des enseignants secondaires prend une toute autre tournure à la faculté des lettres³⁹. Cette dernière se saisit de la question en 1914, suite à une pétition remarquée de la puissante Société suisse des professeurs de l’enseignement secondaire demandant des cours de pédagogie pour les futurs enseignants. Le nouveau professeur de pédagogie, nommé en 1912 suite au décès de son prédécesseur, défend résolument une nouvelle conception, empirique, de la pédagogie, qu’il entend développer comme science sociale; il marque de son empreinte les deux propositions élaborées par la faculté en 1914–1915⁴⁰:

- Instauration d’un certificat d’aptitude pédagogique complémentaire aux licences de la faculté des lettres, de 2 semestres d’études; ce

38 *Université de Genève. Séance solennelle de distribution des prix de concours et de présentation du nouveau recteur*. 4 juin 1908. Genève, Kündig, p. 36.

39 Rappelons toutefois que la faculté délivre déjà, depuis la fin du 19^e siècle, le certificat d’aptitude à l’enseignement du français moderne destiné pour l’essentiel aux étudiants étrangers désireux de se perfectionner en français en vue de l’enseignement de cette langue dans leur pays d’origine. Ce certificat acquiert sa première reconnaissance officielle par les pouvoirs législatifs en 1907, en même temps que le parlement adopte le Certificat d’aptitude à l’enseignement des sciences (*MGC*, 1907, pp. 385ss).

40 PV de la faculté des lettres, en particulier les séances du 7, 12, 19 et 22 juin 1915 (AUG 1984/20/94).

certificat comprend un cours en pédagogie et 8 heures de méthodologie d'enseignement dans deux disciplines, sanctionnées par des examens en pédagogie et didactique et par deux leçons à donner: un programme minimal de formation professionnelle.

- Création d'un institut pédagogique qui préparerait au certificat, mais qui s'adresserait également aux futurs maîtres de l'enseignement primaire, avec comme arrière-fond l'idée de l'école unique à substituer au système fondé sur le dualisme scolaire. Cet institut est conçu comme pluridisciplinaire, comprenant l'histoire, la pédagogie, la biologie et la sociologie, à cheval entre trois facultés – lettres, sciences et sciences économiques et sociales – et inclut une école annexe pour expérimenter/mettre en application les méthodes nouvelles d'enseignement. La formation des enseignants trouverait ainsi son organe institutionnel à l'intérieur de l'université, organe qui serait en même temps aussi un lieu possible de développement de ce que l'on commence à appeler sciences de l'éducation.

Seul le certificat sera créé, en 1916, sous la dénomination de Certificat pédagogique complémentaire à la licence⁴¹. A cette occasion cependant, la faculté ne se montre pas seulement soucieuse d'ajuster ses diplômes aux attentes professionnelles de ses étudiants, mais elle s'attache aussi, dans le même temps, à diversifier son offre de licence en créant une licence ès sciences morales. Celle-ci est axée sur les branches historiques et sociales, permettant notamment de répondre aux besoins de qualifications exigées pour l'enseignement dans les écoles secondaires de type professionnel, de commerce, d'arts et métiers, etc., alignées au niveau des exigences de qualification sur les professeurs de gymnase⁴².

On assiste donc à la création, sur la demande des milieux professionnels eux-mêmes, de dispositifs plus formels de formation des enseignants secondaires, sanctionnés par des diplômes universitaires. Cette création est impulsée par une double logique. La première, dominante, définit les cursus et contenus scientifiques et académiques en fonction des besoins liés aux programmes des institutions du réseau secondaire (augmentation des exigences en sciences; création d'une nouvelle li-

41 Règlement et plans d'études de l'Université de Genève, 1916.

42 Ce processus d'alignement sur les exigences posées aux fonctions les plus reconnues, dans notre cas aux enseignants des niveaux les plus élevés de l'organigramme scolaire, en vue de bénéficier en retour d'un prestige analogue, est significatif du processus de professionnalisation. On peut avancer l'hypothèse que cet alignement contribue à la déconsidération des apports des sciences de l'éducation, jugés inutiles pour les enseignants du supérieur et du gymnase, et, partant, de tous les enseignants du secondaire, quand bien même ces derniers sont confrontés à des questions pédagogiques et didactiques, d'autant plus importantes que le hiatus entre les disciplines universitaires et les disciplines d'enseignement augmente.

cence en lettres). La seconde s'attache à perfectionner la formation plus strictement professionnelle; cette dernière comprend d'une part des cours théoriques en pédagogie et psychologie, d'autre part, notamment en lettres, quelques cours de méthodologie d'enseignement dispensés par des universitaires; notons que si les premiers sont de la compétence du professeur de pédagogie, les autres sont dispensés par les spécialistes des disciplines, soit les titulaires des chaires des disciplines de référence qui professent d'ailleurs souvent parallèlement dans le secondaire.

Il est important de rappeler que la loi sur l'instruction publique n'exige alors aucune formation pédagogique des enseignants secondaires (même si l'on peut supposer qu'elle soit souhaitée). Le Département de l'instruction publique (DIP), pour sa part, tout en reconnaissant ces certificats, reste désireux de garder la haute main sur la nomination de ses employés et estime donc qu'ils ne l'engagent en rien à l'égard de leur détenteur.

Qu'en est-il du devenir de la pédagogie ou sciences de l'éducation dans cette nouvelle configuration institutionnelle? La pédagogie ne se renforce nullement par la création de ces dispositifs, mais est utilisée comme simple ressource à disposition de l'université. La tentative de profiter de cette dynamique pour lui conférer une assise institutionnelle plus importante sous forme d'un institut trouve l'assentiment de la faculté des lettres, mais ne se réalisera pas concrètement. L'ambition était-elle trop grande? Peut-être que l'idée d'une universitarisation de la formation des enseignants primaires, à l'ordre du jour depuis un certain temps, et d'un alignement des deux ordres d'enseignement effraie-t-elle alors aussi bien les représentants universitaires que les professionnels de l'enseignement secondaire, d'autant qu'elle est en lien avec la création d'une école unique visant une «démocratisation» des études. Il est aussi possible que l'existence, depuis 1912, de l'Institut Jean-Jacques Rousseau – Institut des sciences de l'éducation (une institution privée et non rattachée institutionnellement à l'université) – ait exercé une interférence sur ce projet. Notons par ailleurs que, dès 1919, la faculté des lettres s'emploie à soutenir l'Institut en butte à des difficultés financières et plaide pour son rattachement à la faculté. Les pourparlers déboucheront sur la création d'une seconde chaire de pédagogie, expérimentale cette fois, en 1920, pour le directeur même de l'IJRR en vue de sauver ce dernier de la débâcle financière, Institut qui accède par là même à une certaine reconnaissance académique. Maintes fois ajourné ou refusé, le projet d'un Institut pédagogique universitaire continuera toutefois de mûrir, multipliant dans le même temps ses défenseurs, pour se voir enfin concrétisé à la fin des années vingt.

4. Tentatives de la pédagogie pour accroître son rôle dans la formation professionnelle des enseignants secondaires (années 30)

En 1929, en effet, à la faveur d'une conjoncture politique spécifique et à l'issue d'une redéfinition de la politique du DIP⁴³, l'Institut des sciences de l'éducation est rattaché à la faculté des lettres, dans le même temps où lui est officiellement confiée la formation théorique des enseignants primaires⁴⁴, qu'il assume de fait depuis 2 ans, et celle, encore en friche, des enseignants secondaires. Se multiplient dès lors pendant toute la décennie suivante les débats, projets, confrontations mêmes, en vue de définir les contenus et dispositifs les plus appropriés d'une formation universitaire des enseignants secondaires. Cette dynamique s'inscrit dans le cadre d'une évolution plus générale du réseau aussi bien supérieur que secondaire, qui en retour interfère sur les débats eux-mêmes:

- Les facultés, surtout celle des sciences, différencient progressivement leurs offres de titres académiques qui dès lors correspondent de moins en moins à la formation relativement large requise pour l'enseignement secondaire. Le hiatus entre formation universitaire-disciplinaire et professionnelle s'élargit considérablement. Ceci a deux conséquences: la nécessité d'un renforcement de la formation méthodologique et pratique est constatée par tous les acteurs qui proposent dès lors des dispositifs pour y répondre. Les facultés sont pour leurs parts moins intéressées – et même peut-être moins aptes – à ajuster leurs structures de formation sur les besoins socio-professionnels liés à l'évolution scolaire et conquièrent de fait une plus large autonomie, déléguant volontiers la question de la formation à d'autres instances.
- Le développement des écoles secondaires et leur différenciation croissante élargit encore le nombre d'enseignants secondaires, lequel augmente ainsi en puissance et s'organise au niveau national,

43 Le nouveau chef du DIP dès 1927 n'est autre que Malche, le professeur de pédagogie qui s'est attaché, depuis 1912, à promouvoir les sciences de l'éducation et à soutenir, dès 1919 en tous les cas, l'Institut Jean-Jacques Rousseau. Malche remplace alors le socialiste Oltramare, dont le nouveau projet de loi sur l'instruction publique vient d'être refusé, avec l'engagement, en contrepartie, que le département modifie progressivement les éléments les plus lacunaires du système (et non pas l'ensemble, dans une même loi). Voir Charles Magnin, *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction 1885–1950*, Thèse de doctorat en Lettres, Université de Genève, 1997. Sitôt au pouvoir, Malche a donc les coudées franches pour réorganiser la formation des enseignants, qui lui tient de longue date à cœur.

44 En 1933, finalement, les Etudes pédagogiques seront créées pour former les enseignants primaires genevois, dont la formation théorique continuera d'être assumée par l'Institut universitaire des sciences de l'éducation. Précisons qu'entre-temps les sections pédagogiques du collège et, bien plus tard, de l'Ecole secondaire et supérieure de jeunes filles disparaîtront (in: R. Hofstetter et B. Schneuwly, *op. cit.*, 2000).

tandis que l'on assiste à l'apparition concomitante d'un corps de cadres. Ces deux corps sont intéressés à participer à la définition de la formation pratique et méthodologique des enseignants secondaires, voire à s'en arroger le contrôle.

Il en résulte, sur fond d'un constat répété de l'insuffisance flagrante de la formation, une adaptation partielle mais hétéroclite des dispositifs aux nouveaux besoins professionnels des candidats à l'enseignement et une lutte âpre pour imposer un modèle unifié de formation censé répondre aux lacunes déplorées.

S'agissant des changements institutionnels, notons d'abord que la faculté des sciences économiques et sociales – qui accueille depuis sa création en 1915 de nombreux étudiants qui se destinent à l'enseignement⁴⁵ – institue, elle aussi, en 1933, son Certificat d'aptitude à l'enseignement de l'économie politique ou de sciences commerciales. Evoquons également les transformations des dispositifs existants (certificats d'aptitude en lettres et en sciences) dans le sens d'un renforcement de la formation pratique à travers des stages: 6 mois en sciences, 3 à 4 mois en lettres. Ces stages ne sont toutefois nullement articulés avec une formation théorique ou théoretico-pratique. Soumis entièrement à la responsabilité des autorités scolaires, ils préfigurent une extériorisation possible de la formation professionnelle de l'université vers le terrain.

C'est précisément cette question de l'articulation entre formation pratique et formation didactique et méthodologique qui est au centre des débats. L'enjeu majeur réside dans la définition des instances légitimées à assumer la direction de la formation et à en délimiter les dispositifs et contenus. S'achoppent à ce propos les représentants des sciences de l'éducation, des facultés concernées, des pouvoirs politico-administratifs et du corps enseignant lui-même.

Les représentants des sciences de l'éducation, membres de l'Institut des sciences de l'éducation, militent en faveur d'une formation professionnelle universitaire qui ne soit pas essentiellement focalisée sur les disciplines académiques de référence mais inclut encore trois types d'intervention (développant aussi bien les savoirs à enseigner et les savoirs pour enseigner) dispensés dans une structure stable (séminaire, institut)⁴⁶:

45 Cette faculté a en effet créé une mention enseignement qui serait devenue, par abus estime la faculté des lettres ainsi concurrencée, une sorte de licence pédagogique donnant accès à l'enseignement officiel secondaire. PV de la faculté des lettres du 22 mai 1915 (AUG, 1984/20/93).

46 Rapport présenté à la faculté des lettres sur les conférences préparant au certificat pédagogique complémentaire à la licence, organisées pendant l'hiver 1930/31 par P. Bovet (AUG, 1987/6/14). Rapport présenté à la faculté des lettres par A. Malche sur le cours organisé pendant l'hiver 1932–33, en vue du certificat pédagogique complémentaire à la licence

1. Formation pratique à travers des stages dans des classes d'application fonctionnant comme vitrine de la pédagogie active, animée par des enseignants triés sur le volet. Ceci permettrait d'articuler enseignement didactique et apprentissage pratique à travers des observations directes.
2. Formation méthodologique ou didactique spécialisée: le hiatus important entre disciplines académiques et branches scolaires implique une formation spécifique sur la structure des contenus à enseigner, la logique de cette structure, les formes d'apprentissage, etc. Les contenus à enseigner ne sont plus conçus comme déductibles des savoirs disciplinaires de référence.
3. Formation pédagogique théorique dans différents domaines, en particulier l'histoire des systèmes d'éducation, la didactique générale, la psychologie de l'adolescent et l'éducation morale.

Si ce modèle, prôné par les représentants des sciences de l'éducation, connaît un soutien certain de la faculté des lettres où sont insérés l'Institut des sciences de l'éducation et les deux chaires de pédagogie (expérimentale), la faculté des sciences, elle, propose, à partir de 1935, une distinction claire entre formation académique, de la responsabilité de l'université, et formation professionnelle, pour laquelle elle ne s'estime pas compétente et suggère de déléguer: la formation pratique à la direction des écoles secondaires, les cours didactiques et de méthodologie à des enseignants partiellement détachés⁴⁷. Outre les contenus disciplinaires, seule la formation théorique en pédagogie et psychologie resterait ainsi du ressort de l'université.

Pour leurs parts, les représentants du corps enseignant, en particulier ses porte-parole et la Conférence des directeurs de l'enseignement secondaire⁴⁸, estiment qu'il leur revient de prendre en charge les dimensions professionnalisantes de leur formation, souhaitant ainsi réduire l'intervention de l'université dont le rôle se limiterait donc à la production et diffusion des savoirs disciplinaires et pédagogiques. Les instances politico-administratives prêteront une oreille particulièrement attentive à ces desiderata. Aussi, est-ce le modèle d'une «désuniversitarisation» de la formation professionnelle des enseignants secondaires qui

(AUG, 1984/20/27). Rapport présenté à la Commission scolaire cantonale sur la formation pédagogique du personnel enseignant secondaire par R. Dottrens le 11. 5. 1937. Lettre de R. Dottrens au président DIP du 12 octobre 1938 (Archives du DIP, 1985 va 5 5.3.460).

47 Voir notamment son Certificat d'aptitude à l'enseignement des sciences dans les écoles secondaires du 27. 1. 1936.

48 «Formation pédagogique des maîtres secondaires» signé S/gs du 14. 3. 1939, émanant de l'administration scolaire. (Archives DIP, 1985 va 5 5.3.449).

rencontrera finalement l'adhésion des instances en charge d'établir, enfin, un dispositif agréé pour la formation de tous les enseignants secondaires.

5. Une formation professionnelle extra-universitaire sous la houlette des professionnels (après 1940)

C'est en 1940 que, pour la première fois, la loi sur l'instruction publique légifère sur la question de la formation des enseignants secondaires. Ses articles 153 à 155 décrètent que tout candidat à un poste de maître secondaire doit détenir un grade universitaire (au minimum une licence et un certificat complémentaire d'aptitude à l'enseignement) ou des titres équivalents. Pour les enseignements qui ne ressortissent pas à une discipline universitaire et pour les maîtres d'atelier ou chefs de culture, les connaissances professionnelles suffisent. Tous les candidats doivent de surcroît avoir donné la preuve de leurs aptitudes pédagogiques au cours d'un stage ou de remplacements. La procédure de nomination est pour sa part quasi similaire à celle instituée au milieu du 19^e siècle: une commission de cinq membres nommés par le DIP préavise sur les titres des candidats⁴⁹.

La nouvelle loi propose ainsi pour la première fois un cadre législatif unifié pour tout enseignant secondaire et une reconnaissance officielle des certificats complémentaires d'aptitude à l'enseignement délivrés par les facultés. Notons toutefois qu'elle avalise autant qu'elle impulse une dynamique. A en croire nos sources, la plupart des enseignants secondaires en place détiennent déjà les titres désormais requis. Certes, les facultés doivent encore aménager leurs certificats complémentaires d'aptitude à l'enseignement, puisque la loi présuppose qu'ils soient minimalement unifiés (dix ans seront nécessaires pour ce faire, puisque ce n'est qu'au début des années cinquante que l'harmonisation sera réalisée) et que le stage est désormais sous la responsabilité du DIP et du corps enseignant. C'est à ce niveau qu'un changement fondamental s'opère, que les aménagements des décennies suivantes cautionneront voire amplifieront: c'est la profession – le terme commence alors à être employé dans ce contexte –, via la Conférence des directeurs et bien sûr sous la direction de l'employeur (le DIP), qui prend en charge désormais sa propre formation professionnelle (à la fois pratique, méthodologique et didactique) réduisant d'autant l'intervention de l'université;

⁴⁹ Le DIP pouvant encore, même après le préavis, instituer un concours entre les candidats, concours dont les modalités et critères ne sont pas fournis.

cette dernière assume certes encore l'entière responsabilité, en concertation avec le DIP et la Conférence des directeurs de l'enseignement secondaire, des certificats complémentaires d'aptitude dans lesquels restent inscrits des cours de sciences de l'éducation (en particulier des cours d'histoire de la pédagogie et de psychologie). Le modèle préconisé par certains représentants des sciences de l'éducation articulant (en un lieu unifié placé sous leur obédience) formation pratique, théorique et didactique n'a donc pas reçu l'aval ni du DIP ni des enseignants, désireux de s'arroger la compétence de la formation strictement professionnelle du corps enseignant secondaire. Notons toutefois que certains représentants des sciences de l'éducation se rallieront progressivement, certes peut-être par dépit, au modèle ci-dessus, lequel a l'avantage, estiment d'aucuns, de préserver l'autonomie de l'université qui n'a donc plus à assumer la direction de la formation pratique des enseignants⁵⁰.

On assiste donc, dès 1940, à une dissociation progressive entre d'une part la formation disciplinaire et théorique, dispensée par les facultés de référence et les sciences de l'éducation, et d'autre part la formation strictement professionnelle, désormais extra-universitarisée, sous la houlette du corps enseignant et de ses représentants⁵¹. Comme le souligne avec perspicacité l'un des professeurs de la faculté des lettres s'adressant à ses collègues et aux directeurs de l'enseignement secondaire en 1943: «Il semble qu'au lieu d'un centre de gravité qui était à l'université, il y en ait deux: on a l'impression d'une dislocation. Le rôle de l'université paraît diminué.»⁵² Celui des sciences de l'éducation, de toute évidence, est désormais réduit à la part congrue.

3. Interprétation et discussion

L'évolution de la formation à l'enseignement secondaire à Genève: un processus paradoxal de professionnalisation

Il est intéressant de souligner que tout au long de cette première moitié de 20^e siècle, les sciences de l'éducation connaissent à Genève un déploiement significatif, largement impulsé par leur imbrication étroite

50 Voir notamment les propositions du directeur de l'Institut des sciences de l'éducation, résumées dans le PV d'une réunion du 22 novembre 1940 entre P. Bovet, représentant de la faculté, et des directeurs de l'enseignement secondaire concernant l'organisation du stage pratique des candidats à l'enseignement secondaire (AUG 1984/20/35).

51 Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire. Approuvé par la Conférence des directeurs secondaires le 7 décembre 1943 (Archives DIP, 1985 va 5 carton 5.3.495).

52 Oltramare lors de la Conférence du 13 mai 1943 réunissant les représentants de l'université et les directeurs de l'enseignement secondaire (AUG 1984/20/35-36).

aux champs professionnels, en particulier en raison de leurs apports à la formation théorique des enseignants primaires, partiellement universitarisée dès 1933. Malgré cette large assise et reconnaissance, leur contribution à la formation des enseignants secondaires est relativement peu importante; proportionnellement, elle tend même à diminuer au fil du temps, alors que les exigences de qualification des enseignants secondaires, elles, augmentent. Certes, ces exigences concernent en premier lieu les disciplines de référence (et donc surtout la spécialisation disciplinaire des enseignants du secondaire); c'est dans un second temps seulement que les exigences concernant les aptitudes professionnelles s'étendront elles aussi. D'abord exclusivement confiée à l'université (plus précisément aux facultés disciplinaires), assortie d'une contribution des professeurs de pédagogie puis de l'Institut des sciences de l'éducation, cette formation professionnelle sera ensuite placée sous la responsabilité de deux instances distinctes: d'une part les représentants des sciences de l'éducation pour la partie théorique de la formation, toujours très restreinte; d'autre part le corps enseignant, ses représentants (Conférence des directeurs) et le DIP, auxquels est confiée la formation pratique et didactique des enseignants; initialement absente, la formation professionnelle sera progressivement considérée comme incontournable et sa place dans les cursus et prérequis pour l'enseignement se verra développée. Certes, en dehors des structures universitaires.

Cette évolution est assurément liée au double processus de professionnalisation et de disciplinarisation en cours dans le secondaire et le supérieur. La quête de reconnaissance du corps enseignant secondaire contribue puissamment à cette évolution; à en croire notre monographie genevoise, elle n'est pourtant pas dénuée de contradictions ou aboutit à une situation que l'on peut qualifier de paradoxale.

Schématiquement énoncé, le corps enseignant secondaire définit son identité en opposition au corps enseignant primaire et en référence au corps professoral universitaire, qui se distingue par ses appartenances disciplinaires. Tout en ne niant pas le bien-fondé d'une formation professionnelle d'ordre pédagogique, les enseignants secondaires se revendiquent toutefois avant tout de leurs spécialisations disciplinaires. A Genève, cette dynamique contribue à l'universitarisation de leur formation et à la définition de cursus essentiellement disciplinaires, lesquels sont d'abord pris en charge par les facultés de référence. Ces facultés non seulement consentent mais se montrent de surcroît très intéressées à ce processus dans la mesure où cela permet alors leur propre développement et la différenciation interne des disciplines de référence (grâce à l'essor du public étudiantin apportant des écolages essentiels pour la

survie de l'institution, à la création de nouveaux diplômes, supposant de nouveaux cours et postes universitaires et, partant, leur possible spécialisation). Autrement dit, on assiste en premier lieu à une disciplinarisation de certaines facultés en intrication étroite avec la professionnalisation (à travers sa spécialisation disciplinaire) du corps enseignant secondaire. Cette situation, prévalente à la fin du 19^e siècle et durant les toutes premières décennies du 20^e siècle, s'inverse ensuite peu à peu, dans le même temps où l'intrication entre le secondaire et le supérieur s'ame- nuise.

En effet, le développement de l'université et de ses disciplines obéit progressivement à une logique plus interne, définie par des critères de pertinence avant tout scientifique⁵³. Dès lors, les facultés, les sciences en tête, se montrent peu à peu désireuses de se délester de la responsabilité de la formation professionnelle (au sens d'assumer la responsabilité de la formation à l'enseignement) de leur public, pour se déployer en toute autonomie, suivant en cela le processus de disciplinarisation en cours dans le système scientifique contemporain. Ce processus accuse simultanément la dissociation entre le supérieur, de plus en plus spécialisé et déterminé par sa vocation scientifique, et le secondaire, dont les représentants ne peuvent plus définir leur identité professionnelle à travers leurs seules disciplines de référence, par trop spécialisées et différenciées⁵⁴. Quand bien même le corps enseignant secondaire se définit par sa formation universitaire et disciplinaire, la profession se trouve en quelque sorte orpheline d'une discipline de référence (comme l'est par exemple la médecine pour les médecins). Et ce n'est pas vers les sciences de l'éducation qu'elle se tourne pour se définir, alors même que ces dernières sont largement établies au niveau universitaire. Certes, surtout en raison de leurs contributions aux besoins socio-professionnels du primaire, ce qui ne les rend guère attractives pour les enseignants du secondaire, sou- cieux de se différencier comme corps distinct supérieur.

Comble du paradoxe: la longue quête du corps enseignant secon- daire pour s'arroger la légitimité de la définition et du contrôle de sa for- mation (notamment professionnelle) – obtenue à Genève dans les an- nées quarante – débouche sur l'éviction hors de l'université de la part de

53 On observe certes un décalage à ce propos entre les facultés, les lettres étant plus longtemps confondues avec le secondaire.

54 Cet écart est encore plus frappant pour le secondaire inférieur et pour d'autres filières du secondaire comme les écoles commerciales ou encore les écoles professionnelles pour ce qui est des branches de culture générale; rappelons en effet que les enseignants de ces écoles font partie du même corps enseignant secondaire, sans distinction aucune, et jouissent des mêmes statuts et privilèges.

la formation assumée par ce que l'on commence à désigner comme la profession. En effet, l'université assume la formation initiale dans les disciplines de référence puis contribue aux certificats complémentaires pour ce qui relève des contenus théoriques mais n'est plus partie prenante de la formation strictement professionnelle (dans ce cas, la méthodologie, la didactique et la pratique, aux mains de la profession). Autrement dit, la profession conquiert effectivement une autonomie dans la définition par elle-même de sa formation, mais cette dernière, dans le même temps, ne bénéficie plus de la caution universitaire.

Le cas genevois mis en perspective: les sciences de l'éducation, un champ disciplinaire en marge

D'un point de vue plus général et à la lumière des concepts discutés en introduction, l'histoire genevoise de la formation des enseignants secondaires apparaît à la fois comme un cas analogue à d'autres, mettant en lumière des tendances générales relatives aux logiques disciplinaires et professionnelles, et comme un cas spécifique, permettant d'interroger plus globalement la place des sciences de l'éducation dans l'évolution de la profession.

– Genève: un cas comme les autres

La description synthétique que nous venons de faire le montre: le corps enseignant secondaire suit une forme de professionnalisation particulière de par le rapport qu'il entretient avec les disciplines⁵⁵. Comme toutes les autres professions, c'est bien à travers une formation de niveau supérieur qu'elle se reconnaît et est reconnue. Mais les connaissances acquises durant cette formation ne constituent pas des outils intellectuels pour l'exercice de la profession au même titre que la physiologie ou la nosologie pour la médecine, le droit constitutionnel ou la procédure pénale pour les professions juridiques ou encore les mathématiques appliquées et la théorie des matériaux pour l'ingénierie; les connaissances sont celles-là mêmes qui seront à transmettre, sous des formes certes simplifiées, aux élèves. La maîtrise des savoirs et le rapport identificatoire à ces derniers apparaissent comme la garantie de la possibilité de leur transmission. Cette conception de la formation à l'enseignement est d'autant plus évidente pour les acteurs que sont proches, voire confondues, à certains moments de l'histoire, les institutions de

⁵⁵ Nous n'adoptons donc pas le point de vue de V. Lang, *op. cit.* pour qui «un processus de professionnalisation des corps enseignants implique que l'antagonisme entre les ordres d'enseignement fasse place à l'idée d'une identité professionnelle ou d'une culture commune possible, (celles des 'enseignants', même s'ils sont divers)» (p. 107).

l'enseignement supérieur qui professent ce qui est à enseigner⁵⁶ et les institutions de l'enseignement secondaire dans lesquelles cet enseignement se dispense. C'est l'homologie supposée entre formation reçue et enseignement à donner qui permet de concevoir la première comme condition suffisante du deuxième et de fonder la profession sans recourir à des connaissances instrumentales pour l'exercice de la pratique.

En suivant ce modèle, Genève s'inscrit dans la tradition d'autres pays européens qui, au courant du 19^e siècle, imposent des exigences de formation académique pour les enseignants secondaires axées essentiellement sur la maîtrise académique des savoirs à transmettre⁵⁷: en France, la licence ou agrégation⁵⁸; en Allemagne, l'examen d'Etat habilitant à l'enseignement secondaire, introduit en 1809 déjà en Bavière⁵⁹; en Suisse alémanique⁶⁰, l'examen d'Etat relatif aux savoirs académiques à maîtriser⁶¹. On notera cependant qu'à Genève, comme l'Etat ne soumet que tardivement l'accès à la profession à des conditions précises, c'est l'université seule qui définit les contenus de la formation à travers les titres universitaires (baccalauréat, licence). Elle le fait dans une première phase en tenant compte des débouchés potentiels pour ses étudiants dans l'enseignement, puis de plus en plus en fonction de critères internes aux disciplines, d'abord en sciences, plus tardivement en lettres et en sciences sociales.

56 On pourrait d'ailleurs ici aussi dire «professer», tant les formes de transmission des savoirs se ressemblent pendant très longtemps.

57 Pour une vue d'ensemble instructive de l'état de la situation dans de nombreux pays dans les années trente, voir Bureau international de l'éducation, *La formation professionnelle du personnel enseignant secondaire*, Genève, Bureau international d'éducation, 1933.

58 Voir Viviane Isambert-Jamati, «La formation pédagogique des professeurs à la fin du dix-neuvième siècle», in: *Journal de Psychologie et Pathologique*, 57, 1970, pp. 261–293. V. Lang, *op. cit.* Victor Karady, «Teachers and academics in nineteenth century France», in: W. Conze et J. Kocka, *op. cit.*, pp. 458–494. Philippe Savoie, *Les enseignants du secondaire. Le corps, le métier, les carrières (tome 1, 1802–1914)*, Paris, INRP et Economica, 2001.

59 Christoph Führ, «Gelehrter Schulmann – Oberlehrer – Studienrat», in: W. Conze et J. Kocka, *op. cit.*, pp. 417–457. Karl-Ernst Jeismann, «Zur Professionalisierung der Gymnasiallehrer im 19. Jahrhundert», in: H. J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen et U. Sandfuchs, *op. cit.*, pp. 59–79.

60 Lucien Criblez et Martina Späni, «Zwischen Universität und Gymnasium, Fachwissenschaft und Lehrerbildung – Zur Geschichte der Ausbildung von Gymnasiallehrkräften an der Universität Bern», in: Claudia Crotti et Jürgen Oelkers, *Ein langer Weg. Die Ausbildung der bernischen Lehrkräfte zwischen 1798 und 2002*, Berne, Berner Lehrmittel- und Medienverlag, 2003, pp. 457–520.

61 Herbst montre qu'aux Etat-Unis, les enseignants des *high school* sont dans une bien moindre mesure formés dans la filière supérieure et disciplinaire; ces *high school* trouvent leur origine pour l'essentiel dans les écoles primaires, ceci expliquant sans doute en partie cela. Jürgen Herbst, «Professionalization in public education 1890–1920. The American High School teacher», in: W. Conze et J. Kocka, *op. cit.*, pp. 495–529. Jürgen Herbst, *And sadly teach. Teacher education and professionalization in American culture*, Madison, University of Wisconsin Press, 1989.

La formation de haut niveau constitue le noyau dur à partir duquel s'homogénéise, certes partiellement seulement, le corps des enseignants secondaires. Cette formation confère aux enseignants secondaires un prestige social élevé qui permet d'intégrer sous un même modèle des enseignants travaillant dans des institutions à des distances variées, parfois très éloignées, du supérieur et qui sont loin d'être toutes le «vestibule naturel et nécessaire» de l'enseignement supérieur⁶². Elle leur donne également la possibilité de peser de plus en plus puissamment sur la définition de leurs propres conditions de travail, sur les critères d'accès à la profession, et, partant, sur leur propre formation, et ce, à travers leurs organisations professionnelles d'une part, l'administration scolaire étatique, issue pour l'essentiel de ses propres rangs, d'autre part. Il s'agit donc certes d'un processus de professionnalisation, mais d'un genre particulier de par les savoirs professés, et plus généralement de par les disciplines de référence garantissant la formation, lesquelles n'ont pas de rôle instrumental pour la profession.

L'homologie entre savoirs professés et savoirs à enseigner et l'homogénéité toute relative de la profession sont menacées par deux tendances centrifuges que combattent énergiquement, dès les premières décennies du 20^e siècle, les représentants des enseignants secondaires, notamment en Allemagne et en Suisse. Le développement des disciplines universitaires se réalise selon une logique de différenciation croissante, plus particulièrement dans les facultés de sciences, mais également dans les facultés de lettres, entre autres à travers les sciences sociales naissantes. De ce fait, la distance entre les savoirs professés et les contenus à enseigner va croissant. Cette tendance est renforcée par le fait que les filières de l'enseignement secondaire se diversifient, créant de fait des types d'enseignants secondaires très différents assumant des tâches d'enseignement qui se distinguent considérablement les unes des autres. Pour y réagir, les enseignants secondaires épaulés des administrations scolaires demandent d'abord que leur formation intègre une dimension professionnelle, certes en des proportions minimales, et soutiennent donc la création de cours, voire de chaires de pédagogie ou de science(s) de l'éducation, susceptibles de construire une culture commune, essentiellement spéculative et philosophique, relative à l'action éducative. Ils exigent ensuite de prendre en charge la formation professionnelle, laquelle est avant tout pratique (stages) et théorico-pratique (cours de didactique prenant la forme d'une explicitation des méthodes d'enseignement en usage dans les pratiques): la profession prend

62 Cf. E. Durkheim, *op. cit.*, cité in V. Lang, *op. cit.*, p. 84.

le contrôle de sa propre formation professionnelle, mais en dehors des structures universitaires et de recherche, contrairement aux autres professions. Cette évolution, observée à Genève dès les années quarante, s'impose, sous des formes et des temporalités très diverses, dans la plupart des pays européens.

- Genève un cas test: des sciences de l'éducation puissantes et pourtant impuissantes

Dans le dispositif dominant de formation des enseignants secondaires, les sciences de l'éducation (pédagogie et psychologie notamment) jouent donc un rôle mineur. Ceci est particulièrement surprenant, à première vue, dans le cas de Genève qui dispose d'un Institut des sciences de l'éducation puissant, internationalement reconnu, diversifié dans son offre. Soucieux de collaborer à la formation, il propose un modèle universitaire intégré de formation professionnelle qui réunit dans une même institution (universitaire et scientifique) des cours pédagogiques, de la didactique des disciplines et des classes d'application, et ce au moment même où les demandes d'une formation professionnelle plus poussée sont formulées par tous les acteurs du système éducatif. Malgré les atouts des sciences de l'éducation genevoises, leur offre est déclinée. Ceci laisse supposer que ce n'est pas tant l'absence (ou les limites) d'une offre qui retient le développement d'une formation universitaire durant laquelle se «professeraient» les savoirs et savoir-faire professionnels. L'origine de l'enseignement secondaire et son orientation vers l'université et les autres hautes écoles et la prééminence de l'identification avec le système d'éducation supérieur impriment une dynamique à la formation des enseignants secondaires qui de fait introduit une séparation très stricte entre d'une part des savoirs théoriques de haut niveau, peu articulés à une pratique, et d'autre part des savoirs pratiques, peu théorisés systématiquement et dont l'offre universitaire est refusée par le corps enseignant. Dès lors, les premiers, professés, fondent la légitimité d'entrer dans le système des professions; les seconds, transmis par compagnonnage, assurent le contrôle de la corporation sur elle-même. La pédagogie et les sciences de l'éducation ne trouvent guère de place dans une telle dynamique et une telle répartition des attributions.

Cette situation est sans doute le résultat de l'identification vers le haut, mais à laquelle correspond également une distinction avec le bas, c'est-à-dire par rapport aux enseignants primaires. Celle-ci se manifeste par exemple dans le fait que les enseignants secondaires et leurs organisations ne soutiennent guère les revendications des enseignants primaires dans leur volonté, forte dans de nombreux pays européens

jusque dans les années 30, d'accéder à l'université pour rehausser – professionnaliser dirait-on aujourd'hui – leur statut *via* une qualification élevée que leur confèreraient les sciences de l'éducation, en particulier la pédagogie, la psychologie, mais aussi la sociologie et la biologie, disciplines instrumentales pour l'enseignement⁶³. Les organisations allemandes des enseignants secondaires manifestent clairement leur hostilité face à une telle évolution⁶⁴. Celle-ci se lit également dans leur méfiance à l'encontre de la science dite des enseignants primaires⁶⁵, à savoir la pédagogie. S'il est vrai que les enseignants secondaires pensent qu'une formation pédagogique est utile⁶⁶, ils lui attribuent une place marginale, souvent non obligatoire, et soulignent qu'elle relève davantage des besoins du primaire. De leur point de vue, la pédagogie et la psychologie, sciences de l'éducation par excellence, fournissent un complément bienvenu mais ne sont pas constitutives de la profession. On comprend que, dans un tel contexte, les sciences de l'éducation peinent à se développer. Nous avançons d'ailleurs la thèse qu'un attachement fort au primaire favorise bien davantage que lorsqu'il s'agit du secondaire le déploiement des sciences de l'éducation comme champ disciplinaire⁶⁷.

63 Voir par exemple pour l'Allemagne: Peter Drewek, «Defensive Disziplinbildung: die Akademisierung der deutschen Pädagogik am Beginn des 20. Jahrhunderts im Kontexte der Dynamik des deutschen Bildungssystems», in: R. Hofstetter et B. Schneuwly, *Science(s) de l'éducation 19^e–20^e siècles*, *op. cit.*, pp. 113–140. Voir pour différents cantons suisses: Alexandra Bloch, «Hauptsache Sturz der Burg von Küssnacht» – Gesetzesvorlagen und Diskurse um eine akademische Volksschullehrerbildung im Kanton Zürich zwischen 1865 und 1938», in: L. Criblez et R. Hofstetter, *op. cit.*, pp. 239–266. Lisiane Millet, *L'instituteur vaudois en mal d'université: le débat sur la formation des maîtres primaires vaudois entre 1920 et 1930*, Mémoire de licence en sciences de l'éducation, Université de Genève, 1983. Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly, «L'universitarisation de la formation des enseignants et l'émergence des sciences de l'éducation (1870–1933)», in: L. Criblez et R. Hofstetter, *op. cit.*, pp. 267–298. Voir pour le Portugal: Antonio Novoa, *Le temps des professeurs: analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII^e–XX^e siècle)*, Lisbonne, Instituto nacional de investigação científica, 1987.

64 Hartmut Titze, «Zur Professionalisierung des höheren Lehramts in der modernen Gesellschaft», in: H. J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen et U. Sandfuchs, *op. cit.*, pp. 80–110.

65 W. von Wyss, *op. cit.*, p. 28.

66 Voir, pour la Suisse, la résolution votée en 1914 par la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire qui demande une formation pédagogique dispensée par l'université (Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire, 1914); pour l'Allemagne, des propositions semblables ont été faites très tôt déjà (voir C. Führ, *op. cit.*). En France, les organisations restent longtemps faibles (voir Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France [1800–1967]*, Paris, Armand Colin, 1968) et ne proposent pas de revendications autres que celles de l'administration. L'analyse de l'enquête menée dans le cadre de l'élaboration du rapport Ribot sur l'enseignement secondaire en France montre que les enseignants interrogés sont pour l'essentiel hostile à toute formation professionnelle, et surtout à des cours de pédagogie (voir V. Isambert-Jamati, *op. cit.*).

67 M. Späni, R. Hofstetter et B. Schneuwly, *op. cit.*

Epilogue

L'affaiblissement croissant de l'homologie entre savoirs professés et savoirs à enseigner dû à la différenciation croissante des disciplines académiques et scolaires ainsi que l'augmentation de l'hétérogénéité du corps enseignant secondaire découlant de la diversification du système secondaire constituent des tendances inéluctables du système scolaire. La formation pratique extra-universitaire sous le contrôle de la profession tentait d'y apporter une première réponse, sans doute longtemps satisfaisante puisqu'elle a duré presque cinquante ans. Peut-être le temps est-il venu d'un changement? Il y a presque cent ans, Durkheim professait dans son cours à la Sorbonne: «Non seulement on ne voit pas pourquoi l'enseignement secondaire jouirait d'une sorte de privilège qui lui permette de se passer de toute culture pédagogique, mais j'estime qu'elle n'est nulle part aussi indispensable.»⁶⁸

68 E. Durkheim, *op. cit.*, p. 9.