

Exploration
Recherches en sciences de l'éducation

Valérie Lussi Borer

Histoire des formations à l'enseignement en Suisse romande

Peter Lang

En Suisse romande, l'institutionnalisation des formations à l'enseignement public au cours du 19^e siècle s'accompagne de larges débats sur les modèles institutionnels et sur les savoirs nécessaires pour former les futurs enseignants. Pour faire face à l'incroyable expansion des systèmes scolaires durant le 20^e siècle, les formations ne cessent de se développer pour répondre à la complexification de la profession enseignante. Si leur inscription au niveau tertiaire se généralise, elle ne fait pas l'unanimité et reste sujette à caution, même si elle permet un rapprochement avec l'Université, lieu de production des savoirs de référence pour l'éducation. Pour mieux comprendre les racines du processus de professionnalisation de l'enseignement, cet ouvrage retrace la mise en place des formations à l'enseignement primaire et secondaire dans les quatre cantons universitaires de Fribourg, Genève, Neuchâtel et Vaud. A travers une double approche monographique et comparative, il analyse les inscriptions institutionnelles ainsi que les savoirs disciplinaires et professionnels dispensés dans ces formations et pointe les tensions et enjeux qui jalonnent de manière récurrente leur évolution.

Exploration

Recherches en sciences de l'éducation

ISSN 0721-3700

Valérie Lussi Borer est maître d'enseignement et de recherche à l'Université de Genève. Ses recherches et enseignements portent sur la professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation dans une perspective socio-historique ainsi que sur l'analyse de l'activité enseignante dans une perspective d'ingénierie de formation visant le développement professionnel.

Histoire des formations à l'enseignement
en Suisse romande

Exploration

Recherches en sciences de l'éducation

La pluralité des disciplines et des perspectives en sciences de l'éducation définit la vocation de la collection Exploration, celle de carrefour des multiples dimensions de la recherche et de l'action éducative. Sans exclure l'essai, Exploration privilégie les travaux investissant des terrains nouveaux ou développant des méthodologies et des problématiques prometteuses.

Collection de la Société Suisse pour la Recherche en Education, publiée sous la direction de Georges Felouzis, Rita Hofstetter, Nicole Rege Colet, Bernard Schneuwly et Bernard Wentzel.

Valérie Lussi Borer

Histoire des formations à l'enseignement en Suisse romande



PETER LANG

Bern • Berlin • Bruxelles • Frankfurt am Main • New York • Oxford • Wien

Information bibliographique publiée par «Die Deutsche Nationalbibliothek»
«Die Deutsche Nationalbibliothek» répertorie cette publication dans la «Deutsche Nationalbibliografie»; les données bibliographiques détaillées sont disponibles sur Internet sous <<http://dnb.d-nb.de>>.

Publié avec le soutien de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève et du Fonds national suisse de la recherche scientifique.

Réalisation couverture: Didier Studer, Peter Lang AG

ISBN 978-3-0343-2070-2 br.

ISSN 0721-3700 br.

ISBN 978-3-0343-2361-1 EPUB

DOI 10.3726/978-3-0352-0344-8

ISBN 978-3-0352-0344-8 eBook

ISSN 2235-6312 eBook

ISBN 978-3-0343-2362-8 MOBI

PETER LANG



Open Access: Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0. Pour consulter une copie de cette licence, visitez le site internet <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Cette publication a fait l'objet d'une évaluation par les pairs.

© Valérie Lussi Borer, 2017

Peter Lang SA

Editions scientifiques internationales

Berne

Imprimé en Suisse

Table des matières

INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
Un ouvrage au carrefour de quatre champs de référence	2
Histoire des formations aux professions enseignantes	2
Le processus de professionnalisation de l'enseignement vu à travers l'élévation du niveau de formation	4
Formations à l'enseignement public primaire et secondaire	6
L'espace des cantons universitaires romands	8
Une double approche monographique et thématique	9
Analyses monographiques et mises en perspectives comparatives	9
Approches thématiques transversales	11
Construction du livre	11

PARTIE I

ANALYSES MONOGRAPHIQUES

CHAPITRE 1	
FRIBOURG (1889-1951)	17
Une formation pour tous les enseignants catholiques suisses (1889-1930)	17
La formation des enseignants catholiques secondaires s'inscrit d'emblée au sein de la nouvelle Université (1889-1903)	21
De nouveaux projets visant la création d'un institut général de formation pour la Suisse catholique (1904-1909)	28
L'institut de formation catholique en attente: le rôle-clé de Dévaud (1910-1930)	31
Dévaud, maître d'œuvre de la pédagogie fribourgeoise	32
La formation des maîtres catholiques impulse la création d'un Institut universitaire de pédagogie, d'orthopédagogie et de psychologie appliquée (1931-1957)	33

Concrétisation et débuts de l'Institut de pédagogie visant à former les maîtres catholiques (1932-1948)	35
Reconnaissance de l'institut pour décerner les diplômes officiels à l'enseignement secondaire (1949-1951)	39
Conclusion	43
Formation à l'enseignement primaire: un premier projet universitaire éphémère	43
Des demandes récurrentes pour développer la formation à l'enseignement secondaire	45
CHAPITRE 2	
GENÈVE (1890-1952)	47
Des demandes visant à institutionnaliser la formation des enseignants (1890-1928)	48
Premières filières pour former à l'enseignement (avant 1890)	48
Améliorer la formation à l'enseignement: un projet pour la nouvelle Université (1890-1911)	49
Les formations à l'enseignement au cœur de différents projets parallèles (1912-1918)	52
Développement des formations en lien avec l'Institut Rousseau et l'Université (1919-1928)	55
Renforcement réciproque de la formation des enseignants du primaire et des sciences de l'éducation (1929-1952)	58
Une inscription universitaire pour l'Institut liée à sa contribution à la formation à l'enseignement primaire (1929-1932)	59
De nouvelles structures et législations pour les formations à l'enseignement (1933-1952)	59
Conclusion	63
Une formation à l'enseignement primaire de haut niveau et toujours plus articulée aux sciences de l'éducation	64
Une formation à l'enseignement secondaire essentiellement disciplinaire	65
CHAPITRE 3	
NEUCHÂTEL (1866-1953)	67
Une formation académique éphémère pour le corps enseignant (1866-1924)	67

La formation des enseignants au cœur de la nouvelle Académie (1866-1871)	68
Suppression de la Section en faveur d'un Gymnase pédagogique pour la formation à l'enseignement primaire (1872-1882)	71
Disparition académique de la pédagogie pour la formation des enseignants du secondaire (1883-1900)	73
Des demandes d'amélioration de la formation des enseignants du secondaire amènent le retour de la pédagogie à l'Université (1901-1924)	77
Développement de titres universitaires pour l'enseignement secondaire et pour la pédagogie (1925-1953)	80
Création de certificats d'aptitude pédagogique (1925-1944)	80
Une formation supérieure pour les enseignants primaires (1945-1952)	84
Conclusion	88
Évolutions en montagnes russes pour les formations à l'enseignement primaire	89
Des visions divergentes de la formation à l'enseignement secondaire	91
 CHAPITRE 4	
LAUSANNE – VAUD (1890-1951)	93
De nouveaux enjeux pour les formations à l'enseignement (1890-1916)	93
L'École normale: une institution en terre vaudoise	93
Améliorer les formations à l'enseignement: un projet au cœur de la nouvelle Université (1890 – années 1900)	94
Développement de la pédagogie avec la formation à l'enseignement secondaire (années 1900-1916)	100
Une Section des sciences pédagogiques pour centraliser la formation des enseignants du secondaire (1917-1951)	104
Enjeux autour de la création de la Section: le rôle de Millioud (1917)	104
Des tensions récurrentes autour de la formation professionnelle des enseignants du secondaire (1918-1943)	108
La formation professionnelle pratique des enseignants du secondaire sort de l'Université (1944-1951)	113
Conclusion	117

Formation à l'enseignement primaire: l'hégémonie de l'École normale	118
Formation à l'enseignement secondaire: entre prérogatives disciplinaires et centralisation au sein des sciences pédagogiques	120

PARTIE II

APPROCHES THÉMATIQUES TRANSVERSALES

CHAPITRE 5

LES MODÈLES INSTITUTIONNELS DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT	125
Formations à l'enseignement primaire: entre <i>modèle normal</i> et <i>modèle tertiaire</i>	128
Prévalence du modèle normal	131
Une alternative: le modèle tertiaire	135
Les deux modèles face au champ universitaire de la pédagogie/ sciences de l'éducation: entre synergie et distanciation	138
Formations à l'enseignement secondaire: composantes disciplinaires et professionnelles	139
Une évolution similaire dans tous les cantons (fin du 19 ^e siècle – années 1940)	140
Une formation professionnelle entièrement ou partiellement universitaire (dès les années 1940)	145
Composantes disciplinaires et professionnelles au sein des formations	146
Rapports institutionnels avec les sciences de l'éducation au sein des Universités	148
Divergences et similitudes des modèles de formation entre primaire et secondaire	150
Au niveau des structures	151
Au niveau de l'organisation des savoirs	152
Au niveau du fonctionnement et des acteurs	154
Des interactions évolutives entre modèles de formation et sciences de l'éducation	157

CHAPITRE 6

LES SAVOIRS AU CROISEMENT DES RAPPORTS ENTRE CHAMPS PROFESSIONNELS ET CHAMPS DISCIPLINAIRES	161
Savoirs de référence pour les formations à l'enseignement	164
Savoirs pour les formations à l'enseignement primaire	165
Les savoirs pour enseigner dans la formation à l'enseignement primaire	166
Des priorités différentes suivant le type d'institution de formation	172
Conditions d'obtention de la certification donnant accès à l'enseignement primaire	173
Savoirs pour les formations à l'enseignement secondaire	174
Instauration des certificats d'aptitude à l'enseignement secondaire: un mouvement romand	174
Savoirs de référence pour les formations à l'enseignement et sciences de l'éducation	178
CONCLUSION GÉNÉRALE	
UN SIÈCLE D'ÉVOLUTION DES FORMATIONS À L'ENSEIGNEMENT: DE LEUR INSTITUTIONNALISATION À LEUR PROFESSIONNALISATION	181
Toujours plus de formation pour les professions de l'enseignement	181
Des provenances, identités et statuts différents pour les corps enseignants primaire et secondaire	184
Formations à l'enseignement et sciences de l'éducation: un développement conjoint	185
Professionnalisation et universitarisation: deux processus liés	186
Le rôle des instances politiques et de l'administration scolaire	187
Provenance des formateurs: entre champs professionnels et disciplinaires	190
Des processus de professionnalisation basés sur des savoirs de référence différents	193
Une ou des professions enseignantes?	197
ABRÉVIATIONS	199
Instances et institutions	199

Les archives (type de documents et sites)	200
Sources: séries de documents concernant les formations à l'enseignement systématiquement rassemblés sur les sites de Fribourg, Genève, Neuchâtel et Lausanne-Vaud	201
1. Acteurs	201
2. Institutions	202
Principaux fonds archivistiques dépouillés	203
BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE	205
Références	205
Sources imprimées	215
ANNEXES	
Annexe 1: Notices biographiques des principaux protagonistes des formations à l'enseignement	219
Annexe 2: Tableau comparatif des inscriptions institutionnelles des formations à l'enseignement primaire	226
Annexe 3: Tableau comparatif des inscriptions institutionnelles des formations à l'enseignement secondaire entre 1892 et la fin des années 1930	228
Annexe 4: Tableau comparatif des inscriptions institutionnelles des formations à l'enseignement secondaire entre la fin des années 30 et 1950	230
Annexe 5: Tableau comparatif des savoirs pour enseigner programmés au sein des formations à l'enseignement primaire	232
Annexe 6: Tableau comparatif des certificats d'aptitudes à l'enseignement secondaire	235

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Non seulement les maîtres primaires doivent être préparés aux importantes fonctions de leur ministère, mais [...] les autres degrés de l'enseignement doivent aussi acquérir, après la culture générale et scientifique, la culture professionnelle proprement dite, c'est-à-dire l'art et la science de leur vocation, qui n'excluent d'ailleurs nullement l'expérimentation personnelle, mais qui, à coup sûr, en abrègent et en limitent les tâtonnements. (Guex, 1891, p. 299)

En Suisse comme ailleurs dans le monde occidental, on assiste progressivement au cours du 19^e siècle à l'institutionnalisation de formations à l'enseignement public. Cette institutionnalisation s'accompagne de larges débats sur la *nature des institutions* les plus adaptées pour former les candidats à l'enseignement, le *degré de qualification* requis pour enseigner aux différents niveaux du système scolaire et les *savoirs spécifiques à la profession d'enseignant* à inclure dans les cursus de formation. Le système ne cesse de se développer et de s'étendre durant le 20^e siècle, parallèlement aux formations dont l'inscription au niveau tertiaire se généralise progressivement pour répondre à la complexification de la profession d'enseignant. Toutefois, tout au long du siècle, l'inscription académique des formations ne fait pas l'unanimité, même si elle permet un rapprochement avec l'Université, lieu de production des savoirs de référence.

En lien avec l'inscription des formations à l'enseignement au niveau tertiaire, on observe l'émergence et le développement universitaire d'un nouveau champ ciblé sur les questions éducatives, qui prend tour à tour les appellations de *pédagogie* ou de *science(s) de l'éducation*.¹ Pour contribuer aux formations à l'enseignement, notamment secondaire, ce champ

1 Puisque le terme de «sciences de l'éducation» n'a pas d'équivalent pertinent au 19^e siècle, nous utilisons à la suite de Hofstetter et Schneuwly (2007a, p. 16) le générique de «pédagogie/science(s) de l'éducation» pour désigner l'émergence à la fin du 19^e siècle d'un champ des sciences sociales qui va se spécialiser dans l'étude du développement de l'enfant et de son éducation. Quand nous parlons du champ disciplinaire comme entité, nous utilisons le

se développe au sein des Universités durant le 20^e siècle. Ce faisant, il est confronté à de nouvelles exigences scientifiques et pressions socio-professionnelles d'autant plus fortes qu'il est sollicité pour contribuer à la *professionnalisation des métiers de l'éducation et de l'enseignement*. D'actualité, ce processus de *professionnalisation* s'inscrit en réalité dans une plus longue durée et plonge ses racines dans un passé séculaire que nous nous proposons d'explorer.

Cet ouvrage retrace la mise en place de formations à l'enseignement primaire et secondaire sous l'égide des pouvoirs publics dans quatre cantons universitaires de Suisse romande. Il s'intéresse aux *modèles institutionnels*, aux *savoirs* de référence qui sont retenus pour ces formations ainsi qu'aux liens qui se développent entre celles-ci et le champ émergent de la *pédagogie/science(s) de l'éducation* dont la présence au niveau académique ou universitaire contribue notamment à améliorer la formation professionnelle des enseignants. La double approche monographique puis comparative permet de considérer la diversité des formations d'abord dans leur évolution temporelle, par rapport aux niveaux d'enseignement primaire et secondaire à l'échelle du canton, puis en comparant les situations des quatre cantons universitaires romands.

UN OUVRAGE AU CARREFOUR DE QUATRE CHAMPS DE RÉFÉRENCE

HISTOIRE DES FORMATIONS AUX PROFESSIONS ENSEIGNANTES

Saisir l'historicité des phénomènes sociaux contemporains, c'est tout à la fois en reconstituer la genèse (le passé du présent), examiner pour eux-mêmes les processus du passé à l'origine du présent (le présent du passé), rendre visibles, du même coup, tous ceux qui n'ont pas abouti (le passé du passé). (Buton & Mariot, 2005, pp. 731-732)

Pour comprendre les enjeux liés à l'évolution des formations aux professions enseignantes en Suisse romande, nous nous sommes appuyé sur différents travaux abordant des problématiques analogues. Relevons

générique «sciences de l'éducation», aujourd'hui communément reconnu dans les pays francophones.

d'abord les travaux menés par l'équipe ERHISE² qui retracent l'universitarisation de la formation des enseignants du primaire et du secondaire à Genève (Hofstetter & Schneuwly, 2000; Hofstetter, Schneuwly, Lussi & Cicchini, 2004). Puis, la recherche d'envergure menée sur l'émergence et l'histoire des sciences de l'éducation en Suisse souligne les configurations contrastées que prend ce champ disciplinaire en fonction des traditions académiques, des professions éducatives et des niveaux d'enseignement en lien avec lesquels il se développe (Hofstetter, Schneuwly *et al.*, 2007, 2011; Hofstetter & Schneuwly, 1998, 2002).

À travers l'histoire de l'institutionnalisation de la formation des enseignants du primaire dans les pays occidentaux, notamment en France, Bourdoncle (1994) questionne l'influence des liens entre l'université et les professions sur les formes que prend cette institutionnalisation. Il propose différents critères pour la décrypter (pp. 134-136), critères que nous avons repris pour éclairer la situation en Suisse romande. De son côté, Lang (1999) pointe l'existence en France de professionnalités pour les enseignants du primaire et ceux du secondaire qui reposent sur des fondements et des positions sociales très différents, des différences qu'il interroge pour mieux comprendre la constitution de chacun de ces corps et son inscription dans le processus de professionnalisation. Ce sont ces différences qui sont appréhendées et développées dans le contexte suisse romand. Dans ses recherches sur la formation des maîtres au Québec, Hamel (1995) interroge à la fois les finalités de l'enseignement, le type d'institution discernant la formation, la programmation des savoirs et les critères de compétences derrière lesquels se dessinent selon elle «une conception des maîtres à former, une façon

2 La réalisation de cet ouvrage s'est inscrite dans les travaux menés par l'Équipe de recherche en histoire sociale de l'éducation (ERHISE) dirigée par Rita Hofstetter à l'Université de Genève et financée par différents subsides du FNS. Nous remercions ici tous ses membres pour leur soutien et relecture tout au long de la rédaction. L'ouvrage retraçant l'histoire des sciences de l'éducation en Suisse prend pour focale leur processus de disciplinarisation qu'il analyse à travers la création de chaires et de titres académiques en pédagogie, la fondation d'institutions spécialisées dans la recherche éducationnelle, l'organisation d'associations scientifiques qui coordonnent congrès et revues ainsi que l'investissement de savants d'origines scientifiques et professionnelles très diverses dans la recherche et la publication sur les questions éducatives (Hofstetter, Schneuwly *et al.*, 2007; 2011).

d'entrevoir à la fois le métier d'enseignant et sa place dans la société» (p. 25).

Enfin, dans sa thèse sur la professionnalisation des professeurs d'instruction primaire au Portugal entre le 18^e et le 20^e siècle, Nóvoa postule, entre autres, l'existence de quatre étapes comme autant de points de repère incontournables pour le processus de professionnalisation: 1) la *pratique à plein temps* (ou au moins comme occupation principale) et rémunérée; 2) l'établissement d'un *support légal à l'exercice de l'activité* (brevet, diplôme); 3) l'existence d'une *formation spécifique, spécialisée et longue* basée sur le corps de savoirs et de savoir-faire propre à la profession; 4) la constitution d'*associations professionnelles* définissant les normes éthiques et déontologiques de la profession (Nóvoa, 1987, pp. 54-55). Ces étapes sont pertinentes pour comprendre l'évolution du corps enseignant et de sa formation dans le contexte romand.

LE PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT VU À TRAVERS L'ÉLEVATION DU NIVEAU DE FORMATION

L'argumentation en faveur de l'élévation des qualifications des enseignants a été largement reprise par une littérature traitant spécifiquement du processus de *professionnalisation de l'enseignement*. Cette littérature, florissante depuis trois décennies, s'inscrit dans la lignée des travaux de sociologie des professions initiés dans les années 1930.³ Si le terme de professionnalisation est aujourd'hui couramment utilisé, il suscite passablement de débats tant par rapport à sa définition polysémique (Bourdoncle, 2000, pp. 117-118; Lang, 1999, pp. 24-25) que par rapport au sens du terme «profession» qui diffère au sein des traditions culturelles anglophone et francophone (Dubar & Tripier, 1998, pp. 9-10). De plus, sa définition même implique de se positionner par rapport à des enjeux de pouvoir: plusieurs auteurs dénoncent en effet une «rhétorique» de la professionnalisation qui serait tour à tour utilisée par les différents protagonistes des systèmes éducatifs pour justifier de revendications divergentes (Lang, 2001; Périsset, 2015).

Nous reprenons deux caractéristiques des professions qui font consensus et que notre analyse va éprouver: l'exercice autonome et responsable de l'activité professionnelle que permet une formation, longue

3 Voir notamment Bourdoncle, (1991; 1993), Champy (2009; 2011), Dubar & Tripier (1998), Maroy & Cattonar (2002), Nóvoa (1987), Wittorski, (2008; 2010).

et spécialisée, dont le degré exigé est de niveau supérieur, souvent académique. Toute formation qui ambitionne d'être transférée au niveau supérieur se trouve donc soumise à une double condition: d'une part, relever d'une institution proposant des études théoriques de haut niveau intimement liées aux dernières avancées scientifiques du (des) champ(s) disciplinaire(s) de référence de la profession et, d'autre part, se centrer sur des savoirs professionnels spécifiques orientés vers et pensés pour la pratique et non plus par simple immersion sur le terrain sur le mode du compagnonnage, afin de garantir la professionnalité, autonome et responsable, des futurs enseignants (Bourdoncle, 1994; Lang, 1999, pp. 23 et 29). Dans cette recherche, la *professionnalisation* est définie comme «un processus évolutif qui revêt des formes différentes suivant les professions concernées et le contexte culturel et historique: émergence puis transformation de fonctions et activités spécifiques en professions caractérisées par des compétences spécialisées, une certaine autonomie et prestige, présupposant une formation adéquate» (Hofstetter, Schneuwly & Lussi, 2009a, p. 31). Considérant les enjeux liés à la professionnalisation, différentes études récentes traitent de la complexité à marier les exigences relevant de la formation professionnelle et les logiques universitaires (Etienne, Altet, Lessard, Paquay & Perrenoud, 2009; Lessard & Bourdoncle, 2002; Mellouki & Wentzel, 2012).

Traitant des difficultés inhérentes à ce mariage pour les formations à l'enseignement, de nombreux travaux s'attachent à décrire les savoirs et les composantes professionnelles que les formations universitaires doivent inclure pour remplir leur contrat professionnel (Lenoir & Bouillier-Oudot, 2006; Lessard, Altet, Paquay & Perrenoud, 2004; Shulman, 1987; Tardif & Lessard, 2004). Plusieurs d'entre eux dénoncent la prégnance des critères académiques dans les formations à l'enseignement, des critères qu'ils jugent stériles, voire même contreproductifs, pour cette entreprise (Tardif, Lessard & Gauthier, 1998, pp. 28-31; Van der Maren, 1993). Plus rares sont les travaux qui s'intéressent à la problématique de l'inscription universitaire des formations enseignantes en considérant également les enjeux du point de vue des champs disciplinaires qui prennent en charge ces formations. Criblez et Hofstetter (2002) s'inscrivent dans cette perspective en pointant le paradoxe qui accompagne les restructurations actuelles des formations à l'enseignement: tout en poussant à une qualification accrue des enseignants à travers des formations placées au niveau tertiaire – et ce au nom même de la professionnalisation –,

les réformes actuelles n'investissent que modestement ou avec une certaine ambivalence dans ce qui constitue par essence les niveaux tertiaires de formation: la dimension scientifique représentée par l'inclusion sous des formes diverses de la recherche conduite en sciences de l'éducation et plus généralement en sciences sociales. (p. 7)

On voit donc que l'on attend beaucoup de l'inscription des formations à l'enseignement au plus proche des sciences sociales, dont celles de l'éducation, pour répondre aux problèmes scolaires – et sociaux. À travers le discours des différents acteurs aux prises avec la formation des enseignants, nous interrogerons les attentes dont sont chargés les savoirs issus des sciences de l'éducation quant à la transformation de l'école et de ses enseignants. Cerner ces attentes est nécessaire pour comprendre la tension qui existe, notamment pour l'enseignement primaire, entre la volonté d'augmenter le niveau des institutions de formation pour les rapprocher des lieux de production des savoirs et la reconnaissance de la légitimité de ceux-ci pour la profession enseignante⁴.

FORMATIONS À L'ENSEIGNEMENT PUBLIC PRIMAIRE ET SECONDAIRE

Les formations analysées sont celles mises en place par les départements de l'instruction publique cantonaux sans prendre en compte celles proposées par d'autres organisations, notamment les congrégations religieuses qui sont actives dans ce domaine au 19^e siècle.⁵

Les formations à l'enseignement primaire étudiées sont celles proposées pour les futurs instituteurs primaires, les cursus et institutions de formation de ces derniers étant plus rapidement officialisés que ceux des

4 Le singulier «la profession enseignante» est utilisé pour qualifier la fonction même d'enseigner à laquelle sont appelés tous les enseignants quels qu'ils soient; dans ce cas de figure, on parle également du «champ professionnel» de référence au singulier. Selon Nóvoa (1987), le concept de profession se définit comme l'«ensemble des intérêts se rapportant à l'exercice d'une activité institutionnalisée, dont l'individu tire ses moyens de subsistance, activité qui exige la possession d'un corps de savoirs et de savoir-faire et l'adhésion à des conduites et à des comportements, notamment d'ordre éthique, définis collectivement et reconnus socialement» (p. 49).

5 Les congrégations religieuses sont toutefois prises en compte comme interlocutrices dans le débat autour des formations, surtout dans le canton de Fribourg où la distinction entre État et Église est un sujet épineux.

institutrices, au bénéfice de formations moins longues et institutionnalisées plus tardivement. Cette option s'explique par la visée de comparaison avec la formation à l'enseignement secondaire supérieur: comme ce niveau n'est quasiment pas présent pour les filles au début de la période étudiée – celles-ci n'accédant que progressivement aux études universitaires –, nous avons choisi d'axer nos recherches sur les formations à l'enseignement destinées aux garçons.⁶

En ce qui concerne les formations à l'enseignement secondaire, certains cantons différencient les cursus et titres universitaires en fonction de l'enseignement au secondaire inférieur ou supérieur sur le modèle germanophone – Fribourg en est le prototype pour cette étude (Lussi & Criblez, 2007). Les autres cantons romands offrent, quant à eux, une formation unique pour l'enseignement au secondaire inférieur comme supérieur. Ce qui diffère par contre passablement entre les différents cantons et en fonction de la période, c'est le regroupement des établissements qui figurent sous l'appellation «enseignement secondaire». À travers le fourmillement d'établissements professionnels, complémentaires, de classes moyennes ou primaires supérieures, on observe d'une part que le système d'éducation secondaire est en cours d'organisation durant la première partie du 20^e siècle – parfois même assez tardivement⁷ –, et d'autre part que les conceptions qui sous-tendent l'enseignement secondaire sont très variables et variées comme en témoignent les statistiques scolaires qui ne cessent de modifier leurs classifications (voir notamment celles figurant dans *Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen*). Face à cette diversité liée au libre choix des cantons par rapport à l'organisation de leur système scolaire, la recherche porte sur les formations destinées aux enseignants du secondaire exerçant dans l'enseignement secondaire supérieur et/ou qui sont

6 Une comparaison entre formations des institutrices et instituteurs serait riche à faire, notamment pour approfondir l'explication de ces institutionnalisations plus tardives, alors même que, dans certains sites, la profession est déjà majoritairement occupée par des femmes dès les débuts de la période étudiée (Boschung, 2006, Crotti, 2002). Comme le décrit Hamel pour le Québec, l'État s'investit largement dès la création des premières écoles normales dans la formation des garçons alors qu'il laisse celle des filles nettement plus longtemps entre les mains des congrégations religieuses. Il nous semble que des tendances analogues s'observent en Suisse et pour des raisons similaires.

7 Relevons que la première loi sur l'enseignement secondaire est édictée à Fribourg en 1951 et qu'elle se montre fort discrète sur son organisation.

proposées dans le cadre des universités. Elle ne traite pas des formations pour exercer spécifiquement dans les autres établissements secondaires inférieurs et notamment professionnels.

De premiers travaux qui s'intéressent aux relations entretenues par les professions enseignantes primaire et secondaire avec les sciences de l'éducation tendent à montrer que ces relations sont de nature différente pour chacun des niveaux d'enseignement (Hofstetter *et al.*, 2004, p. 304; Lussi & Criblez, 2007, pp. 262-264). La profession enseignante est soumise à une tension interne entre deux pôles: le (secondaire) supérieur et le primaire. Cette tension est particulièrement manifeste dans la manière dont les différents ordres d'enseignement se définissent par distinction l'un de l'autre et en rapport avec leurs disciplines de référence, leurs pratiques professionnelles et la place qui est accordée aux sciences de l'éducation.

L'ESPACE DES CANTONS UNIVERSITAIRES ROMANDS

La Suisse se prête particulièrement bien à une étude comparative⁸: elle conjugue un État fédéral, quatre régions linguistiques et 26 systèmes cantonaux⁹ autonomes et qui possèdent tous leur propre système éducatif. Cette configuration exceptionnelle fait d'elle un laboratoire où l'on peut aisément varier l'échelle des comparaisons, une dimension particulièrement riche pour notre recherche.

Centrée sur l'étude de la région romande francophone (à l'exception du canton bilingue de Fribourg), la recherche entrecroise l'étude des quatre cantons universitaires de Suisse romande: Fribourg, Genève, Neuchâtel et Vaud. Ces sites sont étudiés à deux niveaux d'échelle: d'une part au niveau cantonal, d'autre part au niveau régional de la Suisse romande, chacun de ces niveaux permettant d'obtenir des informations différentes. Lorsque le focus est mis sur les contextes cantonaux, sont étudiés les liens que les institutions de formation à l'enseignement primaire et secondaire entretiennent chacune avec le contexte local d'une part, entre elles dans ce contexte d'autre part. Lorsque la focale est placée sur la Romandie, ce sont les modèles canto-

8 Citons les différents travaux sur l'histoire de l'éducation en Suisse qui ont été menés par Hofstetter et Schneuwly, (2007); Hofstetter, Magnin, Criblez & Jenzer (1999); Criblez, Osterwalder, Späni & Hofstetter (1998).

9 La Suisse se compose de 25 cantons durant la période étudiée.

naux de formation à l'enseignement primaire et secondaire qui sont mis en regard entre eux et dans cet espace. Ainsi, comme le souligne Lepetit (1999), «plus qu'un rapport de similitude au réel, l'échelle en désigne une réduction. Elle exprime une intention délibérée de viser un objet et indique le champ de référence dans lequel l'objet se pense. L'adoption d'une échelle est d'abord le choix d'un point de vue de connaissance» (p. 107).

Bien que situés dans un espace linguistique francophone¹⁰, ces cantons présentent néanmoins des contextes géographiques (urbain/rural), sociaux, politiques, économiques et religieux différents qui colorent le choix des institutions en charge de la formation à l'enseignement.

UNE DOUBLE APPROCHE MONOGRAPHIQUE ET THÉMATIQUE

ANALYSES MONOGRAPHIQUES ET MISES EN PERSPECTIVES COMPARATIVES

le travail historique a pour but de mettre de l'intelligibilité dans le procès historique et [...] cette intelligibilité conduit à la reconnaissance de *régularités* dans l'évolution historique. [...] Ces régularités sont à reconnaître d'abord à l'intérieur de chaque *série* étudiée par l'historien qui la rend intelligible en y découvrant une logique, un *système* [...]. Elles doivent l'être ensuite entre les séries d'où l'importance de la méthode comparatiste en histoire. (Le Goff, 1988, pp. 214-215)

Cet ouvrage se compose d'abord de monographies portant sur chacun des sites¹¹ puis d'analyses comparatives transversales entrecroisant les sites.

Monceau et Savoye (2001) définissent l'approche monographique ainsi: «focalisée sur une réalité humaine ou sociale circonscrite étudiée à petite échelle, cette méthode se concrétise par des enquêtes effectuées *in situ* et une formalisation des résultats de la recherche en vue de recherches comparées» (p. 3). C'est ainsi l'évolution conjointe des formations à l'enseignement qui est retracée en considérant chaque site pour

10 Seul le canton bilingue de Fribourg est partagé entre culture francophone et germanophone.

11 Dans le cadre de la thèse dont cet ouvrage est issu, les monographies portant sur chacun des cantons sont plus fournies et détaillées: elles font donc ici l'objet d'une synthèse. Pour plus de détails, voir Lussi Borer (2008).

lui-même et dans son contexte social, économique, politique, religieux et culturel tout en «s'inscrivant dans un projet comparatif, privilégiant un même questionnaire et un même point de vue» (Hofstetter & Schneuwly, 2007a, p. 20). Au sein même de chaque monographie, la comparaison est déjà doublement présente: d'une part par la dimension temporelle qui permet de comparer les évolutions entre le début et la fin de la période étudiée, d'autre part entre les modèles institutionnels mis en place pour la formation des enseignants du primaire et du secondaire. Chaque monographie est ainsi menée comme un «case-study» (Le Goff, 1988, p. 217), en considérant que

c'est à son niveau qu'il faut d'abord repérer et renouer les fils, rétablir et construire les liaisons complexes entre les différentes séries ou niveaux de la réalité étudiée. Sa fonction est moins de vérifier des concordances ou des rapports d'exclusion déjà identifiés ailleurs, que de suggérer de nouvelles pistes et de relancer l'enquête. (Aymard, 1990, p. 277)

Cette fonction enrichit la recherche: chaque découverte d'une nouvelle réalité cantonale permet de requestionner les autres en privilégiant de nouvelles perspectives et multipliant les angles d'approche.

En plus de ces monographies, nous avons constitué des séries de documents liées à des traits qui soient repérables dans chacun des sites.¹² Cette grille de lecture commune permet ensuite de mettre en regard les différents sites, d'affiner les descriptions individuelles en dégagant spécificités et analogies pour «produire une nouvelle intelligibilité d'un cas par-delà ses inscriptions locales». Comme le souligne Veyne (1987),

l'histoire purement et partiellement descriptive est impuissante à dégager la moindre loi prédictive, par contre, la reconstruction des conjonctures et intrigues, la mise en sens et en lien des événements par la perspective sérielle des documents conservés, permet d'entrevoir, à défaut de décrire complètement, les itinéraires probables ayant précédé et accompagné un bouleversement de type structurel. (p. 36)

12 Voir sous les Sources en annexe pour le détail de ces séries.

APPROCHES THÉMATIQUES TRANSVERSALES

Visant à dépasser la simple juxtaposition de monographies, la deuxième partie de cet ouvrage développe plusieurs analyses axées sur des thématiques traversant les sites. Des séries de documents de même catégorie, sélectionnés dans les sites, ont été constituées et comparées pour mieux comprendre les tensions à l'œuvre dans la définition des formations professionnelles à l'enseignement. La fonction heuristique de la comparaison privilégiée dans cette recherche vise «à susciter des questions, à envisager des problèmes nouveaux, à suggérer des interprétations explicitant le schéma de causalité. Est ainsi bien mis en évidence le caractère dynamique et stimulant de la comparaison comme instrument heuristique, comme outil de suggestion d'hypothèses» (Vigour, 2005, p. 128).

Ces multiples points de comparaison s'enrichissent également des données que les recherches menées par ERHISE ont produites dans le cadre suisse. Le fait de pouvoir interpréter les résultats régionaux à la lumière des configurations nationales que prend l'histoire des sciences de l'éducation dans ses liens avec les professions enseignantes permet d'avoir un autre regard pour appréhender les situations romandes et les inscrire dans des modèles plus généraux.

CONSTRUCTION DU LIVRE

La première partie de cet ouvrage retrace l'évolution des formations à l'enseignement primaire et secondaire dans chacun des quatre sites universitaires¹³ de Suisse romande: Fribourg, Genève, Lausanne et Neuchâtel en abordant les questions suivantes: quelles sont les exigences cantonales pour accéder à l'enseignement public (avant et après la mise en place d'institutions de formation à l'enseignement)? Quand et pourquoi des formations sont-elles institutionnalisées? Comment et par qui ces formations sont-elles définies? Quels sont les cursus de formation et

13 Entre la dernière décennie du 19^e et la première du 20^e siècle, nous assistons à la transformation des Académies de Lausanne et Neuchâtel en Universités, d'où cette différenciation. Pour la période ultérieure à 1910, les termes *académique* ou *universitaire* sont utilisés pour qualifier la formation dispensée au sein de l'université.

les titres décernés? Quels sont les modèles institutionnels de formation qui sont préconisés et, au sein de ceux-ci, les enseignements dispensés et les savoirs convoqués? Quels sont les savoirs *pour* enseigner compris dans les cursus de formation? Quelles sont dès lors les exigences pour accéder à l'enseignement public? Comment les premières inscriptions de la pédagogie/science(s) de l'éducation au sein des académies/universités ou instituts tertiaires sont-elles en interaction avec les formations à l'enseignement?

La deuxième partie offre une perspective comparative sur le plan romand à partir de l'analyse de deux thématiques transversales cruciales.

La première porte sur les modèles institutionnels de formation qui sont mis sur pied au niveau romand pour les enseignants du niveau primaire et secondaire: en quoi ces modèles s'apparentent-ils et/ou diffèrent-ils? Quelles sont les conceptions qui les sous-tendent? Quels sont les protagonistes qui élaborent et définissent ces modèles? Par rapport aux institutions créées pour former les différents types d'enseignants, quels sont leur statut, leur niveau, les cursus proposés, les formateurs engagés et les savoirs dispensés? Au sein de chaque modèle de formation, quelle est l'articulation entre la formation professionnelle pratique et la formation théorique?

La deuxième thématique s'intéresse aux savoirs de référence¹⁴ pour la profession enseignante qui sont dispensés au sein des formations à l'enseignement primaire et secondaire. Quel est le rapport que chacun de ces niveaux de formation entretient avec les savoirs *à* et *pour* enseigner? Quels sont les savoirs de référence dispensés au sein des programmes de formation? Quels sont les savoirs qui font l'objet d'examens pour entrer dans l'enseignement? Quels sont les savoirs développés par le champ disciplinaire des sciences de l'éducation présents au sein des formations à l'enseignement?

Enfin, la conclusion fait le point sur le double processus d'institutionnalisation et de professionnalisation des formations à l'enseignement primaire et secondaire durant la période étudiée. Elle souligne à la fois ce qui réunit ces deux niveaux d'enseignement et ce en quoi ils se diffé-

14 Par savoirs de référence, ce sont tous les savoirs auxquels la profession d'enseignant fait appel pour son exercice qui sont entendus: sur les différents types de savoirs et pour une définition plus précise, voir Hofstetter et Schneuwly (2009).

rencient, générant une tension interne qui semble retenir l'élaboration de savoirs de référence communs au développement d'une profession enseignante.

PARTIE I

ANALYSES MONOGRAPHIQUES

CHAPITRE 1

FRIBOURG (1889-1951)

UNE FORMATION POUR TOUS LES ENSEIGNANTS CATHOLIQUES SUISSES (1889-1930)

Depuis le Moyen-Âge, l'épiscopat catholique suisse élabore divers projets visant à créer un système scolaire complet d'obédience catholique et une formation adaptée pour les enseignants engagés à tous ses niveaux (Berthier, 1891). Dès les années 1860, l'idée de régénérer l'ensemble de la formation catholique au travers de la fondation d'une université s'impose progressivement comme moyen de contrer les académies existantes, toutes érigées en terres protestantes (*Histoire de l'Université de Fribourg vol. 1*, 1991, p. 24).¹ À la fin du 19^e siècle, le canton de Fribourg et sa toute nouvelle université se trouvent donc au cœur de ces projets² qui amènent la création d'une chaire, puis d'un Institut de pédagogie en charge de la formation des enseignants à l'Université.

L'instruction publique entre État et Église

Lors du 19^e siècle, on assiste à la généralisation progressive des écoles primaires populaires dont la gestion résulte le plus souvent d'une collaboration entre l'Église et l'État, sauf pendant la parenthèse radicale

-
- 1 Cette lutte de prestige pour la culture (Kulturkampf) qui oppose radicaux protestants et conservateurs catholiques aboutit sur la révision de la Constitution fédérale en 1874 et l'inscription de plusieurs articles d'exception limitant l'influence du catholicisme conservateur (Altermatt, 1994, p. 149).
 - 2 Ce chapitre doit beaucoup au travail commun que nous avons mené avec Marco Cicchini pour le dépouillement des archives du site fribourgeois et la rédaction du chapitre sur l'évolution des sciences de l'éducation à Fribourg (Cicchini & Lussi, 2007, pp. 161-186; Lussi & Cicchini, 2011). Pour les notices biographiques des principaux protagonistes (indiqués par un astérisque), voir l'annexe 1.

(1847-1856)³. Cherchant à relever les traits les plus distinctifs de la pédagogie fribourgeoise de cette époque, Barbey souligne «l'importance accordée et l'autorité reconnue à l'éducation familiale; l'école éducative autant qu'instructive; la liaison école-religion [...]; l'intervention légale des autorités communales dans les affaires scolaires, combinée avec celle de l'autorité cantonale» (Barbey, 1977, p. 272).

Au niveau secondaire, la querelle entre les tenants de l'école moyenne⁴ et les partisans du Collège divise ces deux systèmes qui sont juxtaposés et cloisonnés. Même si chaque district du canton possède une école secondaire à la fin du 19^e siècle (il en existe huit en 1884), ces établissements sont peu fréquentés du fait de leur coût pour les élèves provenant du monde rural (Weber, 1997, pp. 80-81). C'est d'ailleurs ce qui explique, pour Horner, les mauvais résultats des Fribourgeois aux examens de recrues instaurés en 1875 par la Confédération. La nécessité d'un enseignement secondaire à tendance professionnelle ou pratique s'impose de plus en plus et, simultanément aux réflexions autour de la création de l'Université, le gouvernement promeut l'enseignement professionnel pour développer l'industrie et l'artisanat (Barbey, 1977, p. 294). En ce qui concerne l'enseignement secondaire féminin, il faut attendre le début du 20^e siècle pour voir plusieurs écoles destinées aux jeunes filles s'ouvrir à Fribourg (Weber, 1997, p. 85).

Fédération du corps enseignant fribourgeois

Parmi les créateurs de la Société des Instituteurs Romands (SIR-futur SPR) en 1864, les Fribourgeois jouent un rôle prédominant: ce sont eux qui composent le premier comité, avec à sa tête Alexandre Daguet* (Fontaine, 2013), qui va lancer la revue *L'Éducateur* dès 1865 (*Les bâtisseurs de l'école romande*, 2015). Néanmoins, leur implication sera de courte durée: suite au conflit du *Kulturkampf* et contre la liberté politique et religieuse prônée par la SIR, l'abbé Raphaël Horner*, ultramontain convaincu, fonde avec environ 2'000 instituteurs et hommes politiques la *Société fri-*

3 Bien que la majorité de la population soit catholique, le canton compte une présence réformée, en particulier en Sarine et en Singine, qui possèdent leurs propres écoles grâce au soutien des cantons protestants voisins (Ruffieux, 1977, p. 92).

4 L'École moyenne suit l'enseignement primaire. Suivant les cantons, on parle soit d'école moyenne, soit d'enseignement secondaire inférieur. Le Collège, lui, forme jusqu'au niveau secondaire supérieur.

bourgeoise d'éducation en 1871. Opposée aux projets de centralisme et de laïcité en matière d'éducation que propose la révision de la Constitution fédérale en 1871, cette société se détache de la SIR qui ne compte dès lors plus de membres fribourgeois. La *Société fribourgeoise d'éducation*⁵ se dote d'un organe de presse hebdomadaire, le *Bulletin pédagogique*, qui paraît pour la première fois en janvier 1872 et dont Horner est le premier rédacteur. «Catholique et suisse, mais fribourgeois, avant tout»⁶, telle est la devise du Bulletin qui cherche à combattre les positions de *L'Éducateur*, organe de la SIR, et de son rédacteur Daguët en prônant ouvertement les principes ultramontains (Jelk, 1989, p. 70). La revue présente ainsi une ambivalence dès ses débuts: si les idées pédagogiques dont elle se fait l'écho sont souvent novatrices, l'idéologie, elle, est carrément conservatrice (Barras, 2005, p. 44).

Institutionnalisation des formations à l'enseignement

Le 19^e siècle est marqué par la lente institutionnalisation des formations à l'enseignement: la première École normale fribourgeoise destinée à la formation des enseignants du primaire⁷ est créée par le régime radical sous la forme d'une section pédagogique qui ouvre ses portes en février 1849 à l'École cantonale, nouvelle appellation du Collège Saint-Michel. Pour les élèves-institutrices, c'est au sein de l'École cantonale secondaire des filles qui ouvre en 1848 que se mettent en place des cours: les matières enseignées sont les mêmes que dans les écoles secondaires de garçons, s'y rajoutent en plus les travaux du sexe et la pédagogie (*Bulletin pédagogique*, 1895, p. 220). Avec le retour au pouvoir des conservateurs, la section masculine de l'École cantonale disparaît au profit de l'École normale d'Hauterive qui ouvre ses portes en avril 1859 avec 35 élèves (*Bulletin pédagogique*, 1924, pp. 101-104). Conçues sur le modèle

5 Elle réunit autant des instituteurs que des pères de famille et «tous les amis de l'école» (*Bulletin pédagogique*, 1896, p. 212).

6 Le programme du *Bulletin pédagogique* qui paraît mensuellement est le suivant: «questions pédagogiques, réformes scolaires, nouvelles méthodes, comptes rendus des conférences des instituteurs, d'une part, et d'autre part, encouragements, exemples propres à stimuler le dévouement des éducateurs et le zèle des autorités» (Horner, 1872, p. 8).

7 Pour les instituteurs, avant 1849, une école normale d'un mois a lieu chaque année dans le monastère d'Hauterive entre 1833 et 1844 (*Bulletin pédagogique*, 1892, pp. 274-275).

du *Lehrerseminar* allemand (Jelk, 1989, p. 65), les études s'étalent d'abord sur deux ans (de 1849 à 1868) puis sur trois ans.⁸ Parallèlement, divers cours de répétition de trois à quatre semaines sont proposés dès 1861 au corps enseignant en activité pour «l'avancement de l'instruction des instituteurs» (*Bulletin pédagogique*, 1924, p. 102); très sérieusement organisés, ils amènent à des examens avec classement (Barras, 2005, p. 772).

Lors de la réforme de l'École normale en 1873, Horner réorganise les études, rattache une école d'application (entre 1873 et 1878) et incarne l'âme de l'établissement, bien qu'il n'en soit pas officiellement le directeur (*Bulletin pédagogique*, 1904, p. 147). Placée sous l'égide de directeurs ecclésiastiques depuis 1873, l'École admet des élèves ayant terminé la formation primaire. Au nombre des disciplines enseignées, la pédagogie compte quatre heures hebdomadaires la troisième et dernière année de cours (*Bulletin pédagogique*, 1896, p. 221). En 1886, le Conseil d'État décide d'instituer une quatrième année d'études sous forme de stage dans une école-modèle du canton⁹ qui soit «sous la direction d'un bon instituteur, comme cela a lieu à l'École normale de Lausanne»¹⁰. Si la formation du futur maître s'améliore petit à petit, le système de nomination des instituteurs basés sur des brevets renouvelables à échéances régulières montre que celle-ci continue à être considérée comme insuffisante et soumise à la surveillance continue des autorités religieuses, scolaires (inspecteurs) et parentales (Jelk, 1989, p. 90).

8 Au vu de la division linguistique et confessionnelle du canton de Fribourg, les élèves-instituteurs de la Singine se forment à l'École normale de Reichenbach, près de Schwytz, les réformés allemands vont principalement à Muristalden, près de Berne alors que les réformés français fréquentent l'École normale de Peseux à Neuchâtel. En ce qui concerne la formation des institutrices, l'État n'a encore institué aucun établissement officiel et celle-ci se déroule soit dans les établissements privés (Providence, Ursulines ou Visitation), soit au sein de l'école secondaire des filles de la Ville de Fribourg: au sein de tous ces établissements, le cours supérieur est spécialement organisé pour la formation des institutrices (*Bulletin pédagogique*, 1896, p. 226). Sur la présence et la formation des religieuses enseignantes à Fribourg, voir Boschung, 2006.

9 Arrêté du Conseil d'État du 25 janvier 1886 concernant le stage des Instituteurs, B27, Fonds Pfulg, Bibliothèque cantonale et universitaire (BCU).

10 Rapport de la Société fribourgeoise d'éducation dans le cadre de la votation de la loi scolaire de 1884 B27, Fonds Pfulg, BCU.

En ce qui concerne la formation à l'enseignement secondaire, elle est quasiment inexistante du fait du petit nombre d'écoles secondaire et de leur fréquentation restreinte, ce qui explique pour Horner «le rang peu honorable où nous ont relégués les examens de recrues», situation qui constitue «une arme redoutable entre les mains de nos adversaires pour réclamer la centralisation de l'instruction publique en faveur du pouvoir fédéral» (*Bulletin pédagogique*, 1884, p. 190). Ce n'est qu'avec la fondation de l'Université que la formation au secondaire va lentement se développer, la première loi sur l'enseignement secondaire ne sera votée qu'en 1951 (Ruffieux, 1977, p. 282).

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS CATHOLIQUES SECONDAIRES S'INSCRIT D'EMBLÉE AU SEIN DE LA NOUVELLE UNIVERSITÉ (1889-1903)

En octobre 1889, l'Université de Fribourg ouvre ses portes (*Histoire de l'Université de Fribourg*, 1991). Les maîtres d'œuvre qui ont permis la concrétisation du projet universitaire à Fribourg sont Georges Python, élu au Conseil d'État à la Direction de l'Instruction publique (DIP) en 1886 et Kaspar Decurtins, son émissaire et allié au Conseil national. Au sein de la Faculté des lettres¹¹, Horner est nommé sans autre concurrence à la chaire autonome de pédagogie¹², son profil correspondant aux vœux formulés par Python et Decurtins de construire une pédagogie catholique moderne en lien avec le développement des nouveaux principes de la psychologie. L'intérêt qu'Horner porte à la pédagogie intuitive, à la modernisation des méthodes de formation et d'enseignement ainsi qu'aux apports de la psychologie montre une ouverture

11 Dans sa première version, le projet de Faculté des lettres de Python et Decurtins ne prévoit pas la création d'une chaire de pédagogie, mais au vu du reliquat budgétaire dont l'Université dispose et pour diversifier l'offre d'enseignement en français, Python propose de «faire appel au concours d'hommes domiciliés à Fribourg et dont les noms peuvent, à mon avis, très bien figurer dans le programme d'une Université». Parmi ceux-ci figure celui d'Horner. (Lettre de Python au Conseil d'État du 8 octobre 1889, Instruction publique (IP) II 92 folio 14, Archives de l'État de Fribourg (AEF).

12 Bien que nommé d'emblée professeur ordinaire, Horner n'obtient pas le même traitement que ses autres collègues et la chaire de pédagogie ne dispose que d'un capital trois à six fois moindre que celui des autres chaires de Lettres.

d'esprit propice à cette construction. En témoigne l'intitulé du premier cours qu'il donne en hiver 1889: *Psychologie appliquée à l'éducation. Méthodologie générale*¹³.

Rôle et utilité d'une chaire de pédagogie pour la formation des enseignants

Lors de sa leçon inaugurale, Horner justifie la légitimité d'une chaire de pédagogie qui constitue la première occurrence dans un pays de langue française¹⁴ en s'appuyant sur trois thèses qu'il articule. D'abord, la pédagogie est socialement utile à la formation des enseignants et elle a sa place à la Faculté des lettres en tant que «science de l'éducation»¹⁵, vu que la majeure partie des étudiants «se destinent à la carrière de l'enseignement»; ensuite, la pédagogie est une science développée en France dans les milieux anti-chrétiens auxquels il juge nécessaire d'opposer une pédagogie catholique; enfin la pédagogie française ne s'est pas intéressée à l'enseignement secondaire comme c'est le cas en Allemagne et un manque important se fait ressentir à ce niveau (Horner, 1889, p. 296). Pour Horner, «la pédagogie n'est pas autre chose que la théorie de l'enseignement et la science de l'éducation»; elle «initie le futur professeur aux lois psychologiques du développement intellectuel»; elle indique les méthodes à suivre; elle propose des «données historiques» sur les meilleures pédagogies (Horner, 1889, p. 296).

Pour la formation des enseignants, Horner préconise un modèle issu des universités allemandes où le futur professeur «est appelé à compléter et à couronner ses études théoriques de pédagogie, par des exercices pratiques dans l'enseignement sous la direction d'un maître capable» (Horner, 1889, p. 297). Ce sont donc les professeurs du secondaire qui sont pour Horner les premiers bénéficiaires de la chaire de pédagogie, tout en visant parallèlement le développement de la science de l'éducation tout court, qu'elle s'adresse à l'enseignement primaire ou secondaire. Il souhaite que «l'impulsion qui s'est produite dans l'enseignement primaire, depuis une vingtaine d'années, se communique à l'enseignement secon-

13 Programme des cours de l'Université de Fribourg 1889/90, Rectorat, Archives de l'Université de Fribourg (AUF).

14 Carnet manuscrit «I. Pédagogie générale. Déc. 1889 – Janv. 1890», p. 2, LB 27/2, Fonds Horner, BCU.

15 Considérant le discrédit que connaît le mot pédagogie, il définit la science de l'éducation comme un «ensemble des règles qui devraient présider à la culture intellectuelle et morale de l'enfant» (Horner, 1889, p. 297).

taire en faisant éclore des chaires, des traités et des revues de pédagogie» (Horner, 1889, p. 302).

Enjeux de légitimité de la chaire de pédagogie pour la formation à l'enseignement secondaire

En quête d'une légitimité, la chaire de pédagogie se heurte aux prérogatives de la Faculté de théologie, fondée en 1891, qui s'estime seule garante de l'enseignement des savoirs catholiques. L'enseignement de pédagogie catéchétique donné dès 1892 par Joseph Beck et assorti d'un *Praktikum aus der Erziehungslehre* entre en concurrence avec les enseignements d'Horner.¹⁶ Par ailleurs, la chaire de pédagogie est peu reconnue en Lettres: bien que l'enseignement de la pédagogie fasse partie de l'offre des cours de cette faculté, il n'est inclus dans aucun cursus ni grade universitaire au départ. Lors de l'adoption en 1893 du premier certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire – différenciant les candidats à l'enseignement secondaire inférieur et supérieur – par la Faculté de lettres, celui-ci ne comprend pas d'examen spécifique en pédagogie (Weber, 1997, p. 131).

À l'indifférence dont Horner et la pédagogie semblent faire l'objet au sein de l'Université s'ajoute l'hostilité du recteur du Collège Saint-Michel qui refuse en 1893 à Horner la possibilité d'organiser des exercices pratiques au sein de classes d'application secondaires¹⁷, allant à l'encontre des demandes de la direction de l'Instruction publique.¹⁸

Le discours de la rentrée 1893-1894 du recteur de l'Université consacré à la présentation de la Faculté des lettres permet de mieux comprendre les raisons de cette mise à l'écart: pour lui, la seconde fonction

16 Séance du 24 novembre 1892, Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des lettres, Archives de la Faculté des lettres (AFL), L1.1, AUF.

17 Selon Dévaud, cette hostilité serait due au désordre que pouvaient représenter ces exercices, et même à une aversion pour la pédagogie. À cela s'ajoute que le recteur de Saint-Michel Jaccoud semble ne pas apprécier Horner: lettres de Jaccoud à Python du 6 août 1897 et 17 mars 1902, IP Dossier Horner, AEF.

18 Inspiré par les recommandations du rapport rédigé par le Vaudois François Guex* sur L'éducation professionnelle des candidats à l'enseignement secondaire (Guex, 1892) et par une lettre des Evêques de Suisse allant dans le même sens, Python demande à Horner de mettre sur pied des exercices selon les recommandations formulées dans ce rapport: Rapport sur l'année académique 1900-1901 de l'Université de Fribourg, p. 16, Rectorat, AUF.

principale de la Faculté est de «donner à celui qui se voue à la grave mission de professeur gymnasial une formation sérieuse dans les branches de son programme» (*Bulletin pédagogique*, 1894, p. 54). Citant l'importance des exercices pratiques sous la conduite des professeurs émanant des disciplines à enseigner et la nécessité d'établir un diplôme spécifique tel qu'un certificat d'aptitude pour les futurs enseignants du secondaire, il ne parle à aucun moment du cours de pédagogie ni de son professeur. Pour lui, la formation disciplinaire telle que décrite suffit à fournir aux établissements catholiques secondaires «des hommes capables, bien préparés au point de vue de la science et de la pédagogie» (*Bulletin pédagogique*, 1894, p. 76).

C'est davantage en lien avec la formation continue des enseignants de l'École normale que se développe peu à peu la chaire de pédagogie, sous l'impulsion de la direction de l'Instruction publique. C'est auprès de la chaire de pédagogie universitaire que viennent se former les professeurs de l'École normale, ce qui améliore le niveau des enseignements prodigués à Hauterive (Jelk, 1989, pp. 72-73). En retour, la présence de professeurs de l'École normale fait évoluer la situation de la pédagogie à la Faculté des lettres: pour la première fois en 1895, la Faculté autorise un candidat aspirant à enseigner la pédagogie dans une école normale à subir un examen en pédagogie.¹⁹ De plus en plus, les enseignants de l'École normale sont incités à suivre des cours universitaires – dont celui de pédagogie d'Horner²⁰ – et à détenir un diplôme universitaire. En les appelant «professeurs» et en les traitant sur le même pied que les professeurs du collège, le Conseil d'État contribue à augmenter leur statut social et à en faire des spécialistes de la pédagogie fribourgeoise.²¹

De manière plus officielle, la pédagogie devient de plein droit une branche d'examen avec le nouveau règlement du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire inférieur en Lettres édité en 1898.²² En décembre 1900, la pédagogie devient également obligatoire pour tout

19 Séance du 12 janvier 1895, Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des lettres, AFL, L1.1, AUF.

20 Lettre de Python à Dessibourg du 30 octobre 1896, AEF.

21 Néanmoins, en 1903, aucun brevet spécial n'est requis pour l'enseignement secondaire et normal à Fribourg (*Bulletin pédagogique* 1903, p. 352).

22 Dès 1899, la pédagogie reçoit l'accessit pour devenir une branche d'examen de doctorat: Séances du 1 et 15 mai 1899, Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des lettres, AFL, L1.1, AUF.

diplôme de licence complémentaire au certificat d'aptitude à l'enseignement: un semestre d'exercices pratiques de pédagogie ainsi qu'un examen oral théorique d'une demi-heure sont dès lors exigés.²³ Les exercices pratiques se développent et la Faculté des lettres inaugure dès l'été 1900 un *Historisch-pädagogisches Seminar* sous la direction des professeurs d'histoire²⁴. Plébiscitée par les représentants des DIP et des instances catholiques, cette formation pédagogique prend progressivement de l'ampleur au sein d'une Faculté qui lui octroie davantage d'espace même si elle est restreinte à la formation des enseignants du secondaire.

Liens entre la chaire de pédagogie et la formation à l'enseignement primaire

Du côté de la formation à l'enseignement primaire, notons que si les enseignements proposés par la chaire de pédagogie ne sont pas inclus dans le cursus, son titulaire y joue un rôle central. Pressenti pour reprendre le poste de directeur de l'École normale d'Hauterive en 1890²⁵ (sur le mode de la double fonction inaugurée la même année par Guex à Lausanne) afin d'établir des liens entre la chaire de pédagogie et la formation des enseignants du primaire, Horner renonce à la fonction, probablement pour des raisons politiques (Barras, 2005, p. 72). Toutefois, il fait néanmoins figure de référent pédagogique et est consulté sur tous les points importants relatifs à la bonne marche de l'École.

Pour élever le niveau intellectuel des études à Hauterive, le Conseil d'État décide sur l'invite de Python d'ajouter en 1895 une quatrième année d'études. Supprimant l'année de stage instaurée en 1886²⁶, le

23 En contrepartie de ce passage obligé pour les licenciés, la pédagogie ne devient plus une branche d'examen principal pour le simple certificat d'aptitude à l'enseignement. Séance du 15 décembre 1900, Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des lettres, AFL, L1.1, AUF. Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire (philosophie, histoire, langues et littérature) du 15 décembre 1902, Rectorat Enveloppe L 34, AUF.

24 Programme des cours de l'Université de Fribourg 1900/01, Rectorat, AUF.

25 L'abbé Pierre Tanner – alors président de la Société fribourgeoise d'éducation et qui est finalement nommé directeur de l'École normale – insiste, avec l'évêque Mermillod, pour qu'Horner obtienne le poste: lettre de Tanner à Python du 17 juin 1890, Correspondance 1890, Carton École normale (EN) 11, AEF.

26 Le bilan des effets réels de ce stage, qui avait pour but d'initier les jeunes enseignants à la pédagogie pratique, est très mitigé: en effet, les stagiaires sont trop souvent chargés de suppléer les instituteurs surchargés ou infirmes

Conseil d'État introduit de nouveaux enseignements de psychologie d'une part, ainsi que de pédagogie pratique en dernière année d'autre part.²⁷ Pour Horner, «la psychologie et l'expérience, voilà donc les deux flambeaux qui éclairent la science de l'éducation» (*Bulletin pédagogique*, 1901, p. 25).

Plus de qualifications pour les enseignants du primaire

Malgré l'augmentation de la durée des études, la formation des enseignants du primaire reste encore insatisfaisante aux yeux du corps enseignant de l'École normale. Les raisons évoquées sont diverses: d'abord, la formation méthodologique des futurs enseignants reste peu conséquente. En discussion depuis 1900 après sa brève apparition entre 1873 et 1878, la question d'une École d'application visant «la mise en pratique fidèle et heureuse des théories pédagogiques enseignées à l'École normale»²⁸ qui serait spécifiquement rattachée à Hauterive n'est toujours pas réglée. Ensuite, l'École reçoit une population estudiantine diversifiée comprenant, outre les aspirants instituteurs, deux autres catégories d'élèves: la première cherche à parfaire sa formation générale, l'autre est constituée d'élèves de langue allemande qui souhaitent apprendre le français. Il est à noter que parmi les aspirants instituteurs, l'École forme également les instituteurs catholiques d'autres cantons romands (Vaud, Valais et Jura) (Barras, 2005, pp. 80-83). D'autres protagonistes accusent la tradition forte d'internat (*Bulletin pédagogique*, 1903, p. 255) qui coupe les étudiants des stimulations intellectuelles liées à l'Université.²⁹

et ne sont pas encadrés par un maître expérimenté (*Bulletin pédagogique*, 1924, p. 103). Lettres de Dessibourg à Python du 18 juillet 1895, Dossier 1217a-b, Carton EN 12b, AEF et de Python à Tanner du 7 juillet 1895 cité in Fonds Pfulg, B27, BCU.

27 En 1901-1902, la pédagogie est enseignée dès la deuxième année à raison de 1,5 heures quotidiennes, couvrant l'étude de l'éducation générale en 2^e année, l'histoire de la pédagogie et la méthodologie générale en 3^e année, enfin la méthodologie spéciale et la pédagogie pratique avec des exercices prévus à l'École d'application en 4^e année. École normale d'Hauterive. Programme des études pour l'année scolaire 1901-1902, Dossier 1217d, Carton EN 12a, AEF.

28 Séance du 30 mai 1900, Extrait du protocole des conférences du corps enseignant de l'École normale, Dossier 1217c, Carton EN 12a, AEF.

29 Rapport de Léon Genoud sur l'enseignement du dessin à Hauterive daté du 19 août 1899 cité in Fonds Pfulg, B27, BCU.

Pour faire évoluer la situation, les autorités scolaires contribuent par différentes mesures à renforcer l'institutionnalisation de formations publiques pour le corps enseignant primaire ainsi qu'à augmenter les exigences relatives aux conditions d'exercice de la profession. La DIP subventionne les congrès annuels de la *Société fribourgeoise d'éducation* pour qu'ils dispensent une formation continue aux enseignants du primaire en fonction.³⁰ Cette formation continue se double des apports du *Bulletin pédagogique* que Python considère comme «le prolongement au sein du corps enseignant fribourgeois des leçons pédagogiques et méthodologiques de l'École normale»³¹.

Par ailleurs, la DIP institutionnalise la formation d'institutrices pour le primaire. Au sein de l'Académie de Sainte-Croix – foyer d'études universitaires pour jeunes filles fondé en 1904 – un lycée cantonal est créé en 1912 pour préparer les jeunes filles et les institutrices aux examens de la maturité fédérale et du baccalauréat ès lettres de l'État de Fribourg (Philipona, 1927, p. 154).

La chaire de pédagogie: bilan de l'apport d'Horner

En 15 ans d'activité universitaire, Horner développe un enseignement essentiellement tourné vers le niveau secondaire. Les thèmes qu'il aborde sont extrêmement diversifiés et vont de la psychologie appliquée à l'éducation à l'histoire de l'éducation, en passant par la méthodologie, l'étude de systèmes scolaires, ou les approches de pédagogues du passé (Rousseau, Père Girard, Pestalozzi, Froebel, Herbart), mais aussi de pédagogues contemporains allemands (notamment Herbart et Ziller) et français (Demolins). Les niveaux d'enseignement inférieurs ne sont pas totalement absents des cours d'Horner, mais semblent arriver sur la fin de sa carrière universitaire: trois intitulés de cours abordent l'école élémentaire à partir de 1900 et un cours est donné sur l'école enfantine (1903) contre neuf intitulés explicitement dévolus au niveau secondaire.

30 Cette subvention témoigne des rapports de pouvoir entre l'État – et la DIP en particulier – et la Société fribourgeoise d'éducation (SFE). La SFE dépend financièrement des subsides de la DIP sans lesquels elle ne pourrait organiser ses congrès annuels. En retour, la DIP utilise ces congrès pour améliorer la formation des enseignants du primaire en fonction, supervise les thèmes choisis et se prononce sur toutes les décisions importantes prises par le comité.

31 Lettre du secrétaire de la Société fribourgeoise d'éducation au conseiller d'État Python du 16 mai 1901, Dossier correspondance 1252 1895-1926, Carton Société fribourgeoise d'éducation (SFE), AEF.

Ce développement globalement prometteur s'arrête momentanément avec le décès d'Horner qui survient en mars 1904.

DE NOUVEAUX PROJETS VISANT LA CRÉATION D'UN INSTITUT GÉNÉRAL DE FORMATION POUR LA SUISSE CATHOLIQUE (1904-1909)

Si la chaire de pédagogie a joué le rôle de premier jalon en direction d'un pôle de formation à l'enseignement catholique à Fribourg, celui-ci n'est encore qu'au stade d'esquisse. En 1902, l'Épiscopat suisse réitère ses demandes en faveur d'une amélioration de la formation des enseignants officiant dans les gymnases et lycées catholiques.³² Decurtins et Python caressent chacun leur projet pour développer un institut général de formation pour la Suisse catholique.

Toujours très impliqué dans la gestion des affaires universitaires fribourgeoises, Decurtins ambitionne de développer la psychologie expérimentale à l'Université dans la lignée des modèles de Louvain, autour de Mercier, et de Leipzig, autour de Wundt (Fry, 1952, p. 86). Il trouve son champion en la personne d'un philosophe belge prometteur d'une vingtaine d'années, Franz Van Cauwelaert*, qui soutient alors une brillante thèse auprès de Mercier, fondateur du premier laboratoire de psychologie expérimentale à Louvain en 1891. À ses yeux, cette candidature offre le double avantage de promouvoir la psychologie expérimentale à l'Université de Fribourg en l'instituant au sein d'une chaire et de proposer des cours (destinés également à la formation des maîtres du primaire) qui intègrent à la philosophie scolastique les nouvelles connaissances construites par la psychologie physiologique et expérimentale.³³

Parallèlement aux démarches entreprises par Decurtins, Python soutient l'abbé fribourgeois Eugène Dévaud*, préparé de longue date pour succéder à Horner et formé à la Faculté des lettres de Fribourg où il soutient une thèse sur l'école primaire fribourgeoise sous la République helvétique.

Tout l'enjeu est alors d'opter soit en faveur d'une chaire de psychologie expérimentale et pédagogique, alternative portée par Decurtins et Van Cauwelaert, soit d'une chaire de pédagogie inscrite dans la conti-

32 Compte rendu de l'administration du Conseil d'État de Fribourg pour l'année 1902, pp. 1-2, BCU.

33 Lettre de Decurtins à Python du 26 août 1905 et lettre de Decurtins à Python du 23 septembre 1905, IP Dossier Decurtins, AEF.

nuité de la tradition fribourgeoise comme le suggère Python avec Dévaud. Suite à des échanges mouvementés, Decurtins parvient à rallier Python à la première option en le convaincant que celle-ci représente un pas décisif en faveur de la création d'un établissement pour la formation des enseignants catholiques suisses (Fry, 1952, pp. 77-78).

Un institut novateur

Parallèlement à la repourvue de la chaire de pédagogie, Python élabore les bases institutionnelles de l'Institut général de formation des maîtres qui doit compléter l'Université catholique. Il propose au Conseil d'État de voter la fondation de principe d'un Institut de pédagogie rattaché à la Faculté des lettres, fondation que ce dernier adopte en février 1907³⁴, sans pour autant consulter la Faculté des lettres.³⁵ Simultanément à la fondation de l'Institut, Van Cauwelaert est nommé professeur extraordinaire de psychologie expérimentale et pédagogique et directeur de l'Institut de pédagogie. Du coup, la repourvue de la chaire de pédagogie est différée: la nomination de Dévaud reste à l'ordre du jour, Python la promettant pour la rentrée 1909-1910.

Concourant au projet d'Institut de formation catholique, l'ouverture d'une section alémanique à l'École normale – votée en 1903 après des décennies de tergiversations et grâce à la subvention confédérale à l'école primaire publique – intervient en 1909. Les différentes pièces de l'Institut de formation général des maîtres catholiques façonnées stratégiquement par Python et Decurtins s'assemblent. Avec d'un côté les sections francophone et germanophone de l'École normale d'Hauterive pour les enseignants du primaire, de l'autre les enseignements (également en allemand) de Van Cauwelaert à la Faculté des lettres et les «conférences pédagogiques aux futurs instituteurs et institutrices» que Python prévoit de lui confier³⁶, l'Institut de pédagogie rattaché à la Faculté des lettres rassemble les différentes composantes nécessaires pour fonctionner comme institut général de formation bilingue des maîtres catholiques couvrant le primaire jusqu'à l'université.³⁷

34 Arrêté du Conseil d'État du 16 février 1907, CE I 103, pp. 181-181, AEF.

35 Séance du 6 mai 1907, Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des lettres, AFL, L1.2, AUF.

36 Lettre de Van Cauwelaert à Python du 2 mai 1910, IP Dossier Van Cauwelaert, AEF.

37 Protocole du Conseil d'État du 16 février 1907, AEF.

Toutefois, la pédagogie ne semble pas être au centre des préoccupations de Van Cauwelaert lors de son arrivée à Fribourg à l'été 1907: durant trois semestres, ses enseignements tournent exclusivement autour de la psychologie expérimentale et de la psychologie physiologique. Ce n'est qu'en hiver 1908 qu'il donne un premier cours de psychologie pédagogique et un autre sur la pensée pédagogique (Pestalozzi, Forster). Par ailleurs, il consacre de l'énergie à mettre sur pied un laboratoire de psychologie expérimentale, projet pour lequel la DIP va le soutenir par un investissement financier substantiel et en lui accordant un semestre de congé en été 1909, à peine deux ans après son arrivée, pour qu'il puisse «étudier ailleurs les moyens d'organiser à Fribourg, d'une façon économique, un laboratoire de pédagogie expérimentale»³⁸. Pour développer l'Institut de pédagogie, Van Cauwelaert propose à la DIP d'adjoindre le Musée pédagogique comme annexe à l'Université (Genoud, 1914, pp. 63 ss.). L'ambition de Van Cauwelaert n'est pas de créer de nouvelles institutions mais de concentrer ce qui existe autour du Musée pédagogique pour en faire «le centre de l'enseignement et des travaux pédagogiques» qui servirait «la science et l'Église» autant que le «progrès continu des écoles populaires» et qui serait digne de «l'ère nouvelle: l'ère de la pédagogie expérimentale et de la pédologie» qui s'inaugure en ce début de 20^e siècle (Genoud, 1914, p. 63). Cependant, Van Cauwelaert n'a pas le temps de mettre ses projets à l'œuvre: il quitte Fribourg en mai 1910. Son départ signe la fin tant de la chaire de psychologie expérimentale et pédagogique qui ne sera pas repourvue que du projet d'Institut de formation générale des maîtres qui n'en n'est qu'à ses balbutiements. Et ce d'autant plus que Decurtins, le plus ardent partisan de la concrétisation de cet Institut, abandonne son rôle de recruteur pour l'Université dès 1910 et démissionne en 1914 (Fry, 1952, p. 71; p. 356). De fait, hormis le rapport de 1909 et des traces de fonctionnement d'un laboratoire de pédagogie expérimentale³⁹, peu de données subsistent sur le fonctionnement effectif d'un Institut qui n'a possédé ni règlement, ni locaux en propre, ni budget spécifique.

38 Lettre de van Cauwelaert à Python du 23 juin 1909, IP Dossier Van Cauwelaert, AEF.

39 Lettres de Van Cauwelaert à Python du 18 décembre 1906, 4 juin 1907, 8 juillet 1907, 23 juin 1909, IP Dossier Van Cauwelaert, AEF.

L'INSTITUT DE FORMATION CATHOLIQUE EN ATTENTE:
LE RÔLE-CLÉ DE DÉVAUD (1910-1930)

En février 1910, Dévaud est enfin nommé à la chaire de pédagogie, mais pas à la direction de l'Institut. Seul à œuvrer encore au projet d'un Institut de pédagogie, Dévaud élabore différents scénarios en faveur d'une formation pédagogique centralisée pour les enseignants du secondaire – et non plus du primaire –, scénarios qui restent toutefois sans écho auprès des autorités scolaires et universitaires. Signe d'un certain essor, la chaire de pédagogie se développe et compte dès 1911 des heures d'enseignement supplémentaires: aux deux heures de pédagogie générale (dédiées en principe à l'enseignement secondaire) s'ajoutent une heure de méthodologie et un séminaire pédagogique, parfois complétés par des cours de psychologie pédagogique ou d'histoire de la pédagogie. Sous le professorat de Dévaud, la pédagogie gagne en reconnaissance universitaire: dès 1917, elle peut devenir une branche principale pour les examens de doctorat, pour autant qu'elle soit accompagnée d'un examen de psychologie.⁴⁰ En février 1918, Dévaud est nommé professeur ordinaire.

Bien qu'il n'envisage pas d'intégrer l'École normale au sein de l'Institut⁴¹, Dévaud milite auprès de la DIP pour permettre aux instituteurs fribourgeois de suivre les cours universitaires de pédagogie en réduisant leurs taxes d'études, perpétuant ainsi la tradition initiée par Horner.⁴² Jelk (1989) souligne que si une certaine uniformité du discours et des objectifs de la formation des maîtres prévaut à Hauterive pendant 50 ans (jusqu'en 1909), pour le reste de la Suisse, Hauterive donne l'image d'une école ouverte et moderne, laissant la place aux courants pédagogiques novateurs et aux sciences (p. 74). De fait, les méthodes et disciplines nouvelles ainsi que les dimensions psychopédagogiques gagnent leur place dans le programme de l'École normale dès la fin du 19^e siècle.

40 Séance du 17 janvier 1917, Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des Lettres, AFL, L1.3, AUF.

41 Il encourage par contre le développement de liens entre les deux, notamment à travers les Cours de vacances pour les instituteurs (Bulletin pédagogique, 1909, pp. 314/348).

42 Lettre de Dévaud à Python du 30 avril 1910, IP Dossier Dévaud 1, AEF.

*Développement d'enseignements pédagogiques
pour les enseignants du secondaire*

Parallèlement, l'enseignement de la pédagogie se développe dans les autres facultés: en théologie, Beck poursuit son enseignement relatif aux systèmes d'éducation et à la didactique gymnasiale. En Faculté des sciences, Anton Wahl (X-1936) est chargé en mai 1919 d'un cours d'introduction à la pratique de l'enseignement des sciences.⁴³ Si la licence ès sciences naturelles comprenant quatre branches ne sert presque qu'exclusivement comme habilitation à l'enseignement secondaire supérieur depuis son instauration en 1905, cette licence ne comporte aucune formation pédagogique (*Histoire de l'Université de Fribourg vol.2*, 1991, pp. 793-794). L'enseignement de Wahl offre ainsi une formation pédagogique pour les candidats au diplôme de maître du secondaire pour l'enseignement des sciences naturelles dans les écoles secondaires inférieures qui est introduit en 1922.

DÉVAUD, MAÎTRE D'ŒUVRE DE LA PÉDAGOGIE FRIBOURGEOISE

Accédant au désir de Dévaud de s'impliquer dans la formation des enseignants du primaire, la DIP le nomme professeur de langue et littérature française ainsi que de pédagogie générale à Hauterive en 1921. Devenu directeur de l'École normale en 1923, Dévaud développe simultanément ses projets pour l'École normale et le corps enseignant primaire fribourgeois ainsi que pour l'évolution de la pédagogie universitaire fribourgeoise. Il le fait dès 1925 à travers des séjours en Allemagne pour étudier les transformations de l'école allemande⁴⁴ et développe une pédagogie alliant de manière subtile les apports des méthodes nouvelles à l'œuvre dans les écoles actives allemandes avec les forces et valeurs des méthodes catholiques traditionnelles. En témoignent ses propos dans le *Bulletin pédagogique* de 1928 où il propose de distinguer entre la doctrine que veulent inculquer aux enfants la plupart des partisans de l'éducation nouvelle et les procédés de leur enseignement [...] procédés [qui] sont souvent de réelle valeur, et nous pouvons

43 Lettre du décanat de la Faculté des sciences au Conseiller d'État Python du 28 mars 1919, IP Dossier Wahl, AEF.

44 Lettre de Dévaud au directeur IP Python du 13 août 1925, Dossier Travaux 1922-30, Carton 9 EN, AEF.

d'autant mieux les adopter qu'ils sont nôtres, en de nombreux cas, qu'ils font partie du trésor de notre tradition catholique et que nous les avons oubliés ou négligés bien à tort. (p. 42)

Il contribue également à réorganiser les études de l'École normale qui augmentent à 5 ans en 1927, bénéficiant avant tout à l'enseignement pédagogique.⁴⁵ Pour ce faire, il est secondé par un jeune prêtre, Léon Barbey, fréquentant les cours universitaires et préparant un doctorat, qu'il forme pour lui succéder à la tête de l'École normale.⁴⁶ Une fois Barbey formé, Dévaud démissionne de l'École normale à l'été 1931.⁴⁷

LA FORMATION DES MAÎTRES CATHOLIQUES IMPULSE LA CRÉATION D'UN INSTITUT UNIVERSITAIRE DE PÉDAGOGIE, D'ORTHOPÉDAGOGIE⁴⁸ ET DE PSYCHOLOGIE APPLIQUÉE (1931-1957)

À la fin des années 1920, l'importance et l'urgence de mettre sur pied une formation pour les maîtres catholiques reviennent sur le devant de la scène et l'Université voit affluer de nouvelles demandes émanant des autorités catholiques. D'une part, différentes congrégations et plusieurs départements de l'Instruction publique de cantons à majorité catholique demandent simultanément une formation pédagogique théorique et professionnelle des enseignants du secondaire. D'autre part, l'association caritative catholique Caritas sollicite la collaboration de l'Université de Fribourg pour mettre sur pied des structures institutionnelles pour former son personnel et centraliser l'organisation de ses actions en

45 La pédagogie pratique obtient trois heures d'enseignement supplémentaire, la pédagogie théorique et la psychologie une heure supplémentaire chacune. Rapport de Dévaud à la Direction IP du 1^{er} mai 1924, p. 9: Fonds Pfulg, B27, BCU.

46 Lettre de Dévaud à Mgr Besson du 28 décembre 1928, Dossier École normale, Ec 19, AEvF.

47 Extrait du Conseil d'État, 11 juillet 1931, IP Dossier Dévaud 2, AEF.

48 L'orthopédagogie est définie comme la science de l'évaluation et de l'intervention auprès des personnes qui, à cause de leurs incapacités, ont des problèmes d'apprentissage et d'intégration (Blouin & Bergeron, 1997, p. 54). À cette époque à Fribourg, ce terme est considéré comme un synonyme de pédagogie curative (Heilpädagogik).

faveur de l'enfance défavorisée. Dans le cadre de projets de développement de l'Université⁴⁹ et sous les actions conjuguées des professeurs de pédagogie, un Institut de pédagogie dédié à l'enseignement secondaire, à la pédagogie curative et plus tardivement à la psychologie s'institutionnalise.

*Plus de formation professionnelle pour les enseignants
du secondaire des collèges catholiques*

Profitant de l'arrivée de Piller à la direction à l'Instruction publique, Dévaud rappelle en 1929 le souhait, soutenu par d'autres ecclésiastiques⁵⁰, d'organiser l'Institut de pédagogie à l'Université. De leur côté, les Bénédictins d'Einsiedeln demandent que soient donnés des cours de pédagogie gymnasiale et des exercices pratiques en langue allemande au sein de la Faculté des lettres, dans le but de promouvoir une meilleure formation des enseignants des collèges et gymnases destinés à l'élite catholique suisse.⁵¹ Le recteur leur promet la mise en place d'exercices pratiques de pédagogie au Collège Saint-Michel pour la rentrée universitaire de 1930 et organise une conférence décisive en 1931 avec la DIP, la Faculté des sciences ainsi que Dévaud et Beck en tant que professeurs de pédagogie. À nouveau et comme en 1907, la Faculté des lettres, pourtant interlocutrice centrale, est laissée en dehors des consultations. Elle est simplement informée des décisions principales avec demande expresse de modifier son règlement des examens afin qu'il s'accorde le plus parfaitement possible avec la préparation des futurs maîtres gymnasiaux.⁵² En charge de l'avancement du projet d'Institut de pédagogie, Dévaud doit faire face à la méfiance de la Faculté des lettres, laissée en marge du projet, et la convaincre tant du bien-fondé du développement de la formation pratique à l'enseignement secondaire que de la réorganisation de la licence dans un sens plus pédagogique:

49 Plusieurs facteurs expliquent ce développement universitaire exceptionnel alors même que la crise sévit partout. L'arrivée de Joseph Piller à la tête de la DIP en 1933 et sa politique volontariste visant à développer l'université est un des principaux (Histoire de l'Université de Fribourg vol.1, 1991, pp. 177-178, 181-182 et 189).

50 Lettre de Dévaud à Perrier du 16 mai 1929, IP Dossier Dévaud 2, AEF.

51 Lettre du 24 février 1930 des Bénédictins d'Einsiedeln au Recteur de l'Université, Fonds Eugène Dévaud L7, BCU.

52 Lettre de Perrier au doyen Fabre du 20 janvier 1931, Fonds Eugène Dévaud L7, BCU.

1. je n'ai nullement l'intention d'encombrer la Faculté de professeurs de pédagogie, 2. je tiens à ne pas bouleverser les us et coutumes de la Faculté, mais à lui garder son caractère d'institution scientifique, pourvoyant les étudiants de savoir authentique et sérieux; les professeurs de latin feront du latin selon les procédés de l'enseignement scientifique de cette langue et laisseront à d'autres la démonstration des procédés techniques de l'enseignement de cette langue sérieuse aux étourdis de 12 à 15 ans.⁵³

Ces propos reflètent la résistance du côté des professeurs en Lettres à développer la formation pédagogique, on pourrait même dire didactique, des enseignants du secondaire. Tout en approuvant les différences qui pourraient être établies entre la licence, titre plus pédagogique et le doctorat, titre plus scientifique, ces derniers observent que les établissements de la Suisse allemande ont toujours marqué dans le choix de leurs professeurs une préférence pour le doctorat. Pour avoir voix au chapitre sur cette question dont elle a pour l'instant été exclue, la faculté désigne une commission comprenant Dévaud et informe la DIP de l'intérêt que la faculté porte à cette question.⁵⁴

CONCRÉTISATION ET DÉBUTS DE L'INSTITUT DE PÉDAGOGIE VISANT À FORMER LES MAÎTRES CATHOLIQUES (1932-1948)

Le projet d'Institut de Pédagogie qui voit enfin le jour s'inscrit finalement au sein de la Faculté des lettres et cette nouvelle organisation engendre des modifications dans les programmes d'études.⁵⁵ Les conditions institutionnelles réglées, la situation liée au personnel formé, dont Dévaud déplorait le manque, évolue également. L'Institut de pédagogie commence concrètement à fonctionner en 1932 grâce à la présence des nouveaux professeurs qui mettent en place les diverses sections de l'Institut. La section 1, initialement prévue pour l'enseignement primaire, primaire supérieur et moyen (branches littéraires) est entre les mains de Dévaud (pour la partie francophone) et de Josef Spieler (1900-1987)

53 Lettre de Dévaud au doyen Fabre du 5 février 1931, Fonds Eugène Dévaud L7, BCU.

54 Séance du 9 février 1931, Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des Lettres, AFL, L1.4, AUF.

55 Si la Faculté des lettres accepte la réorganisation de la licence en juillet 1931, elle garde le doctorat tel quel: Séance du 6 juin 1931, Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des Lettres, AFL, L1.4, AUF.

(pour la partie germanophone) qui assure à la fois l'enseignement de la pédagogie curative et l'enseignement de la pédagogie en langue allemande pour la formation des enseignants du secondaire. La section 2 est consacrée à l'enseignement gymnasial des branches littéraires et confiée à l'abbé Pius Emmenegger* nommé en 1932. Ce dernier assure la liaison avec le Collège Saint-Michel où il enseigne et organise des exercices pratiques.⁵⁶ La section 3 est dévolue à l'enseignement moyen et gymnasial scientifique assurés par Wahl. Enfin, la section 4 de pédagogie curative débute avec les enseignements universitaires de Spieler qui propose rapidement des offres extra-universitaires à destination du personnel des institutions curatives gérées par Caritas et l'Institut pratique de Lucerne.⁵⁷

Bien que cette organisation en quatre sections ne soit avalisée par aucun règlement officiel, elle constitue la ligne directrice du développement de l'Institut et amène la modification en cascade du règlement de licence et de celui du Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire pour la philosophie, l'histoire, les langues et littératures.⁵⁸ Pour sa part, rattaché à la Faculté des lettres et dirigé par Spieler qui est nommé professeur extraordinaire, l'Institut de pédagogie curative voit ses statuts approuvés par le Conseil d'État en 1936 alors même que l'Institut faitier de pédagogie ne possède toujours pas de règlement complet ni de statuts officiels (Haeblerlin, 1991, pp. 762-763).⁵⁹

Évolution des formations à l'enseignement secondaire et primaire

En 1937, le nouveau règlement du Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire (enseignement supérieur ou gymnasial) ou Diplôme d'État dans les matières relevant de la Faculté des lettres confie à une commission d'État le contrôle des examens conférant le diplôme d'aptitude à

56 Lettre d'Emmenegger à Dévaud du 17 décembre 1931, Fonds Dévaud L7, BCU.

57 Simultanément à sa nomination à Fribourg, Spieler est chargé par Caritas de la direction de L'Institut für Heilpädagogik Luzern est fondé à Lucerne le 17 mars 1932.

58 Élaboré par Dévaud, le Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire qui est approuvé par le Conseil d'État le 27 décembre 1932, adjoint à l'examen oral de pédagogie théorique une leçon d'essai pour chacune des branches mentionnées dans les certificats d'aptitude. Il n'entre cependant en vigueur qu'à l'été 1934: Rectorat L 34, AUF.

59 Institut de pédagogie curative, Statuts de 1936, AFL, 276.3, AUF.

l'enseignement secondaire inférieur et supérieur.⁶⁰ Les examens comportent deux parties: une relative aux matières enseignées dans les écoles secondaires et l'autre pédagogique (comprenant un examen de pédagogie théorique et une épreuve pratique d'enseignement)⁶¹. Ce nouveau règlement introduit une double nouveauté: d'une part il fait entrer des examinateurs nommés par le DIP dans l'institution universitaire, d'autre part il renforce la partie pédagogique de la formation, pour laquelle Dévaud prône la mise en place de classes d'application secondaires.

Si la formation pédagogique est renforcée pour la formation à l'enseignement secondaire, on assiste plutôt au mouvement inverse du côté de la formation au primaire. Dans une note de 1938 sur la réorganisation de l'École normale, Dévaud estime, tout en reconnaissant l'importance de la pédagogie, que «la transmission des connaissances nécessaires à un instituteur pour son enseignement n'est que le but second de l'École. Le but premier, essentiel, est la formation et la maturation d'un esprit, d'une mentalité, conformes aux croyances religieuses, aux traditions historiques, au tempérament particulier du peuple fribourgeois» (Barras, 2005, pp. 5-6). De fait, la préparation pédagogique ne commence qu'en quatrième année et comprend la pédagogie générale, la didactique théorique et appliquée ainsi que la psychologie en heures restreintes. Les stages n'existent pas et les exercices pratiques n'ont lieu qu'un après-midi par semaine. Certains enseignants, dont Barbey, tentent d'initier les futurs instituteurs aux courants pédagogiques de l'époque, mais à l'exception de ces quelques tentatives, l'enseignement normal reste avant tout centré sur l'enseignement religieux et l'amélioration de la formation générale, la formation pédagogique n'intervenant qu'en fin de parcours et dans une moindre mesure.

60 Les trois membres qui composent cette commission sont nommés par la direction de l'IP et deux des membres doivent faire partie de la Faculté des lettres. Règlement du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire, 23 mars 1937, AFL 174.3, AUF.

61 Pour obtenir la certification, l'étudiant doit détenir un baccalauréat ou examen de maturité, avoir fait dans une université les études spéciales dans les branches qui font l'objet de son examen, avoir suivi pendant quatre semestres au moins les cours de pédagogie théorique et participé durant deux semestres aux exercices pratiques.

De nouvelles nominations pour assurer les formations à l'enseignement

Bien qu'aucun règlement n'officialise toujours le fonctionnement en quatre sections de l'Institut de pédagogie, les nominations entre 1936 et 1940 suivent une logique visant à assurer le développement de chacune d'entre elles. Dans la deuxième section, Emmenegger est nommé privat-docent de pédagogie gymnasiale⁶² en 1937, mais il quitte sa charge trois ans après. Si la DIP tient à garder la mainmise sur la nomination des titulaires de la chaire de pédagogie, l'Évêché intervient également pour maintenir le nombre de pédagogues ecclésiastiques au sein de l'Institut. Sur les instances expresses de l'Évêque qui priorise les intérêts religieux au détriment des critères pédagogiques⁶³, Dévaud recommande la nomination de l'abbé Adolf Vonlanthen, professeur au Collège St-Michel, comme directeur des exercices pratiques de pédagogie gymnasiale pour succéder à Emmenegger. Dans la troisième section, Alphons Müller est nommé à la Faculté des sciences et prend le relais de Wahl pour les cours de didactique des sciences à l'hiver 1936.

Au sein de la section 1, le décès de Dévaud en janvier 1942 représente une lourde perte. Bien que Dévaud ait formé Barbey pour lui succéder⁶⁴, la DIP impose sa candidate, Laure Dupraz*, qui devient ainsi la première femme à accéder à un poste professoral pour la pédagogie générale en 1944.

Quant à la section 4 de pédagogie curative, elle traverse une crise à la fin de la Seconde Guerre mondiale. Spieler, accusé de sympathie envers le régime national-socialiste allemand, est démis de son poste en 1945.⁶⁵ Pour le remplacer, la DIP charge Dupraz de l'enseignement de la péda-

62 Séance du 16 janvier 1937, Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des lettres, AFL L1.5, AUF.

63 Lettre de l'Évêque Besson à Dévaud du 5 février 1939, Dossier Dévaud, AEvF.

64 En 1939, Dévaud considère que Barbey est prêt à lui succéder (lettre de Dévaud à l'Évêque Besson du 11 mai 1939, Dossier Dévaud, AEvF). Cependant, Piller est fortement opposé à la candidature de Barbey et l'écarte délibérément de la succession de Dévaud (lettre de Barbey à l'Évêque Besson du 14 avril 1942, Dossier Barbey, AEvF). Barbey doit donc attendre la succession de Dupraz en 1965 pour être nommé professeur de pédagogie.

65 Lettre du Recteur à la DIP du 4 juin 1945, Rectorat 371.2, AUF et séance du 20 juillet 1945, Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des lettres, AFL L1.6, AUF.

gogie en langue allemande et sépare cet enseignement de la pédagogie curative.⁶⁶ À ce dernier poste, les candidatures doivent remplir une double exigence: répondre aux prérequis universitaires et recevoir l'approbation des associations caritatives qui souhaitent que le professeur de pédagogie curative soit également en charge de l'Institut de Lucerne.⁶⁷ Seul candidat à satisfaire aux critères fixés, Eduard Montalta (1907-1986) est nommé professeur extraordinaire de pédagogie curative en 1946.

RECONNAISSANCE DE L'INSTITUT POUR DÉCERNER LES DIPLÔMES OFFICIELS À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (1949-1951)

Par un arrêté du Conseil d'État du 13 juillet 1949, l'Institut est constitué sous le nom général d'Institut de pédagogie, d'orthopédagogie et de psychologie appliquée (*Institut für Pädagogik, Heilpädagogik und Angewandte Psychologie*) (Dupraz, 1957). Son règlement avalise son appartenance à la Faculté des lettres et lui donne pour but «la formation des étudiants et la recherche scientifique dans toutes les disciplines des sciences de l'éducation et de la psychologie appliquée»⁶⁸. Fort de son statut officiel, le nouvel Institut de pédagogie, d'orthopédagogie et de psychologie appliquée accroît sa reconnaissance universitaire comme professionnelle: il décerne de nouveaux titres universitaires et multiplie les offres de formations aux professions éducatives et sociales.

Pour mieux distinguer les cursus et titres académiques et professionnels, la Faculté remplace la licence d'enseignement par le diplôme officiel (d'État) de maître de gymnase afin de le différencier de la licence en pédagogie et pédagogie curative, titres académiques obtenus après six semestres (huit pour le doctorat) (Montalta, 1958, p. 25). En ce qui concerne la formation à l'enseignement secondaire inférieur et supérieur,

66 Séance du 27 octobre 1945, Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des lettres, AFL L1.6, AUF.

67 Séance du 21 mai 1946, Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des lettres, AFL L1.6, AUF.

68 La commission d'organisation est présidée par le titulaire de la chaire de psychologie philosophique auquel s'ajoutent les deux professeurs de pédagogie qui dirigent l'Institut et deux autres provenant d'autres facultés: Institut de pédagogie et de psychologie appliquée, 13 juillet 1949, AFL, 174.2, AUF.

l'Institut s'occupe de la préparation pédagogique et de la passation de l'examen d'enseignant secondaire inférieur après quatre semestres et de celui d'enseignant secondaire supérieur après six semestres, le diplôme d'État étant décerné par la DIP.

Tableau 1. Organisation de l'Institut de pédagogie, d'orthopédagogie et de psychologie appliquée en 1949

Sections	Buts	Titres décernés
1) Pédagogie générale	formation des enseignants du secondaire	Diplôme, licence et doctorat en pédagogie Diplôme de maître de l'enseignement secondaire inférieur et supérieur
2) Pédagogie curative	formation des éducateurs/ instituteurs spécialisés	Diplôme, licence et doctorat en pédagogie curative/ orthopédagogie
3) Psychologie appliquée	formation des psychologues scolaires et des orienteurs professionnels	Diplôme de psychologie appliquée

La section de *pédagogie générale* est en charge de la formation pédagogique, psychologique, méthodologique et didactique des enseignants du secondaire inférieur et supérieur des branches philosophiques, philologiques et historiques relevant de la Faculté des lettres ainsi que de la formation aux grades de licence et de doctorat en pédagogie générale.⁶⁹ Clairement distinguées, les formations des enseignants du secondaire inférieur et supérieur sont régies par deux programmes spécifiques d'études et d'examens.⁷⁰ Proposant un nouveau cursus organisé sur quatre semestres, la formation des enseignants du secondaire inférieur comprend, en plus des cours théoriques, une introduction à la pratique sous forme de cours de méthodologie et de didactique spécifiques pour l'enseignement secondaire inférieur à laquelle s'ajoute dès 1950 une

69 La Faculté des sciences ne demande à l'Institut la formation professionnelle des enseignants du secondaire supérieur en sciences qu'en 1957.

70 Reglement für das Sekundarlehrexamen du 26 juillet 1949 et Reglement für das Gymnasiallehrerdiplom du 13 juin 1949, AUF.

école d'application en langue allemande et, dès 1951, une autre en langue française. En 1949, la durée de formation des enseignants du secondaire supérieur passe de six à huit semestres suivant les recommandations de la Conférence suisse des recteurs de gymnase. La formation comprend, outre les cours théoriques, la fréquentation de l'école d'application et un certain nombre de leçons d'exercice. Dès 1950, la section décerne également un diplôme en pédagogie générale qui forme sur quatre semestres à l'éducation des enfants et adolescents «normaux» comme à la direction d'institution pour l'enfance «normale».

La deuxième section de *pédagogie curative/spéciale* (aussi d'*orthopédagogie*) constitue un Institut spécifique avec un statut autonome. Le cursus complet mêle cours théoriques et stages pratiques (pendant et après la formation) et s'allonge de trois à quatre semestres: il comprend d'abord un tronc commun de pédagogie curative qui forme à l'éducation des enfants «anormaux» et à la direction d'instituts ou d'asiles qui leur sont destinés. Le cursus allie des enseignements de pédagogie générale et curative (comprenant la psychologie), de médecine (psychopathologie, psychiatrie, hygiène), de sciences naturelles (anatomie, physiologie), de droit (de l'enfance) et des cours spéciaux (dessin, travaux manuels, musique, gymnastique) faisant intervenir toutes les facultés concernées (Montalta, 1948, pp. 18-23). À l'issue du tronc commun, l'Institut de pédagogie curative/orthopédagogie propose des diplômes spécifiques d'éducateur et d'instituteur pour la correction des défauts du langage ainsi qu'un diplôme de maître de classe spéciale. La section est renforcée par la nomination de Maurice Remy comme professeur titulaire de psychopathologie infantile et par l'accession de Montalta à l'ordinariat en 1951.

La troisième section de *psychologie appliquée* prépare les futurs psychologues scolaires, psychologues du travail, de l'industrie, les psychotechniciens et les conseillers d'orientation professionnelle. Le diplôme est délivré après six semestres et une expérience pratique d'une année. La section est dirigée par le professeur d'orthopédagogie et de pédagogie en langue allemande dont la charge est étendue à la psychologie expérimentale en 1949. Cette même année, Léon Walther est nommé professeur titulaire de psychologie du travail et orientation professionnelle.⁷¹ Dès 1950, la section décerne un diplôme en psychologie appli-

71 Rapport sur l'année académique 1949-1950 de l'Université de Fribourg, Rectorat, AUF.

quée et, en 1954, un laboratoire pour la psychologie expérimentale voit le jour.⁷²

Nouvelles lois pour l'enseignement secondaire

En février 1951, la première loi sur l'enseignement secondaire oblige les candidats à un poste de l'enseignement secondaire du degré inférieur à être au moins porteurs du diplôme de maître de l'enseignement secondaire délivré par l'Université de Fribourg⁷³ et ceux à un poste de l'enseignement secondaire du degré supérieur à être porteurs d'un diplôme universitaire ou technique supérieur.⁷⁴ En 1956, les DIP des cantons catholiques se mettent d'accord pour exiger un stage officiel dans l'enseignement avant de décerner les diplômes d'État à l'enseignement secondaire (Dupraz, 1956). De fait, le rôle de formation que joue l'Université de Fribourg au sein de l'élite catholique suisse est notoire. Pour s'assurer encore davantage de relève universitaire, l'Université accroît les contacts avec les Gymnases catholiques suisses qui sont considérés comme les «*Pflanzgärten*» de l'Université de Fribourg.⁷⁵

Régression de la formation professionnelle à l'enseignement primaire

À partir de 1938, l'enseignement primaire souffre d'une pléthore d'enseignants, phénomène lié à une diminution du nombre d'élèves. Avec le début de la guerre, Hauterive ferme ses portes en 1941.⁷⁶ Transférée à Fribourg afin de permettre aux futurs éducateurs de la jeunesse de bénéficier, de manière suivie, des ressources spirituelles, intellectuelles et artistiques de la cité, l'École normale rouvre en 1943 à Fribourg, mais la formation est ramenée de cinq à quatre ans pour cause d'économies et n'accueille de nouvelles volées qu'une année sur deux. C'est la formation pédagogique qui va pâtir le plus de la réduction de la durée des études: les avancées en termes de formation professionnelle pratique obtenues par Dévaud sont supprimées: plus de stages, ne subsistent plus que quelques leçons

72 Une licence en psychologie ne se mettra en place qu'en novembre 1972: AFL 167.5, AUF.

73 Ou faire preuve d'une formation scientifique et pédagogique équivalente.

74 Loi du 14 février 1951 sur l'enseignement secondaire, AFL, 174.2, AUF.

75 Rapport sur l'année académique 1954-1956 de l'Université de Fribourg, pp. 92-93, Rectorat, AUF.

76 Lettre du directeur d'Hauterive au directeur IP Piller du 11 mars 1938, Diarium, Carton EN 13, AEF.

d'épreuve. Il faudra attendre la fin des années 1950 pour que des volées annuelles soient rétablies et que la formation dure à nouveau cinq ans.

CONCLUSION

Pour le site de Fribourg, les enjeux liés aux formations à l'enseignement et, davantage encore, aux professions éducatives jouent un rôle crucial dans le développement d'un champ pluridisciplinaire des sciences de l'éducation et permettent l'institutionnalisation durable de celui-ci à travers la création d'un Institut universitaire de pédagogie, d'orthopédagogie et de psychologie appliquée. En retour, cet institut contribue à multiplier ces formations et à les nourrir tant à travers la recherche scientifique que grâce aux apports des services d'expertise ouverts plus largement sur la cité.

Le développement d'une pédagogie catholique visant la formation d'enseignants et de professionnels de l'éducation qui œuvrent ensuite dans toute la Suisse catholique est clairement au cœur des réalisations institutionnelles fribourgeoises et ce dès le début de la période étudiée avec la création de la première chaire autonome de pédagogie en Suisse. L'Institut de 1907 en lien avec l'enseignement primaire et la psychologie expérimentale reste cependant au stade embryonnaire: ses objectifs ne sont pas traduits en règlement, son financement n'est pas défini et ses promoteurs n'obtiennent aucun soutien institutionnel que ce soit au niveau universitaire ou au niveau primaire. Après un temps de latence, la concrétisation de l'Institut revient à l'ordre du jour dans les années 1930, en lien avec de nouvelles demandes de formation professionnelle à l'enseignement secondaire et surtout aux professions éducatives curatives/spécialisées. Cette fois-ci, c'est en adéquation avec les besoins locaux et nationaux que l'Institut se développe, réclamé par différentes instances catholiques qui consentent également à le financer. Fort du soutien de ces organismes catholiques, il s'enracine ensuite durablement dans l'Université fribourgeoise.

FORMATION À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE: UN PREMIER PROJET UNIVERSITAIRE ÉPHÉMÈRE

Dès la deuxième partie du 19^e siècle, on assiste à Fribourg à la mise sur pied d'une formation institutionnalisée à l'enseignement primaire

public dont la durée, comme les exigences de qualifications ne cessent d'augmenter. Le premier projet d'Institut général visant à former tous les enseignants catholiques suisses dans le cadre de l'Université de Fribourg comprend la formation des enseignants du primaire. Cependant, après son échec, la formation des instituteurs en est progressivement déliée. De fait, si le contexte suisse et international est favorable à un tel projet d'institut basé sur la psychologie expérimentale et en lien avec la formation des enseignants du primaire à cette période (Hofstetter & Schneuwly, 2011), il est loin de l'être au niveau local. Alors que les autorités scolaires n'adhèrent qu'avec réserve à ce projet, celles de l'École normale en sont tenues à l'écart et ne le soutiennent pas. Située loin de Fribourg, l'École normale vise d'abord et avant tout la formation d'instituteurs proches des traditions et croyances religieuses fribourgeoises, considérant la formation à l'enseignement comme un but second.

Laissée au sein de l'École normale, la formation à l'enseignement primaire n'est plus comprise au sein de l'Institut qui se concrétise dans les années 1930. Ce n'est donc pas la formation d'enseignants du primaire mais celle de leurs formateurs qui officient au sein de l'École normale qui propulse la chaire de pédagogie, ces derniers sollicitant ses enseignements pour se former et, en retour, constituant la clientèle en quête de nouveaux grades universitaires en pédagogie. Le premier examen de pédagogie de niveau doctoral est accordé à un formateur de l'École normale. Réciproquement, les enseignants de l'École normale se professionnalisent: les autorités scolaires leur demandent progressivement de suivre des cours, voire d'obtenir un diplôme universitaire et, en retour, leur confèrent un meilleur statut, à l'image de celui des professeurs du secondaire supérieur (Collège).

Les modèles institutionnels auxquels font référence les différents protagonistes impliqués dans la conception de la formation des enseignants du primaire sont d'abord fournis par le canton de Vaud et la réforme de son École normale qui est entreprise par Guex dans les années 1890 (tant Horner que la DIP y font allusion); puis par l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Genève dès les années 1910. Les principes développés par l'Institut Rousseau sont relayés dans le *Bulletin pédagogique* et par Dévaud qui entretient avec l'Institut Rousseau une relation ambivalente et mouvementée, mais qui s'affirme de plus en plus dès la seconde moitié des années 1920 lorsqu'il s'ouvre progressivement à certains apports de la psychologie et aux idées de l'Éducation nouvelle inspirées par les Allemands, l'Institut Rousseau, Decroly et Montessori; idées qu'il situe dans

la filiation des traditions pédagogiques catholiques et qui vise à renouveler celles-ci.

La formation à l'enseignement primaire est fortement sous la coupe des autorités scolaires (DIP notamment) et de l'Évêché qui exercent leur contrôle sur l'organisation de l'École normale (missions, plans d'études), la nomination des professeurs (et le nombre d'ecclésiastiques en poste), ainsi que sur le décernement des certificats d'aptitude à l'enseignement. Si l'on relève tout au long de la période des discours récurrents émanant tant des autorités scolaires, religieuses, des professeurs de l'École normale que du corps enseignant primaire lui-même en faveur d'une amélioration de la dimension professionnelle de la formation, ceux-ci ne semblent pas pour autant lui accorder la priorité. On voit d'abord que c'est avant tout la visée religieuse de la formation qui domine, mise en avant autant par les congrégations que par les directeurs de l'École normale qui sont avant tout des ecclésiastiques. C'est ainsi la formation professionnelle qui fait le plus les frais des restrictions budgétaires, lorsqu'il s'agit de diminuer la durée de la formation, et non la formation générale aux différentes disciplines à enseigner. Enfin, l'enseignement primaire devient depuis 1915 une profession exercée en majorité par des femmes, une tendance qui se retrouve au niveau de la formation: dès 1915, davantage d'institutrices sortent des différentes écoles secondaires, écoles au sein desquelles la formation professionnelle est également peu développée (Boschung, 2006).

DES DEMANDES RÉCURRENTES POUR DÉVELOPPER LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Malgré des demandes sociales récurrentes visant à améliorer la formation des maîtres du secondaire depuis les années 1900 qui émanent tant des instances catholiques que des DIP des cantons à majorité catholique, la formation des enseignants du secondaire peine à se mettre sur pied. Elle est retenue par les facultés qui ne souhaitent pas voir se développer une formation pédagogique centralisée au travers d'enseignements dégagés de leur inscription disciplinaire première et préfèrent multiplier les charges de cours des diverses didactiques en leur sein. Portée par Dévaud dès les années 1910, la conception d'un Institut pédagogique en lien avec la formation des enseignants du secondaire ne voit pas le jour avant les années 1930. Ce sont les demandes réitérées des Bénédictins qui vont y contribuer en interaction avec le développement de la pédagogie

curative désiré par Caritas. Caritas va subventionner le poste de Spieler qui est nommé simultanément professeur de pédagogie curative et de pédagogie en langue allemande, ainsi que directeur de l'Institut de pédagogie curative de Lucerne. La formation des enseignants du secondaire au sein de l'Institut profite donc des moyens apportés par la pédagogie curative. Son bassin de recrutement dépasse largement le seul canton de Fribourg et l'Institut de pédagogie devient l'Institut de formation de référence pour les enseignants du secondaire dans la Suisse catholique et même à l'étranger.

Ainsi la formation à l'enseignement secondaire justifie l'existence universitaire du champ des sciences de l'éducation et lui assure durablement un certain nombre de postes, même si elle n'impulse pas son développement scientifique. Les professeurs universitaires conçoivent la formation à l'enseignement secondaire avant tout comme théorique et liée à la discipline de référence étudiée, une conception peu en adéquation avec les souhaits pragmatiques exprimés par les DIP et les instances ecclésiastiques plus directement intéressés à développer chez les enseignants du secondaire des compétences pédagogiques pour mieux former la future élite catholique suisse.

Le modèle de référence qui se met en place avec l'institutionnalisation progressive de la formation à l'enseignement secondaire à l'Institut de pédagogie est celui qui a cours dans les autres universités et cantons alémaniques (Bâle, Berne et Zurich), même si cette formation se développe nettement plus tardivement que dans ces lieux (Hofstetter, Schneuwly *et coll.*, 2007).

La prédominance du modèle germanophone s'explique par le fait que l'Université fribourgeoise représente l'unique institution de formation à l'enseignement secondaire pour tous les gymnases catholiques présents dans les cantons alémaniques, des gymnases bien plus nombreux que ceux présents en terre francophone. C'est pourquoi l'on retrouve également la distinction entre enseignement secondaire inférieur et supérieur ainsi que la mise en place d'une commission sous contrôle de la DIP pour attribuer dès 1937 le certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire dès lors conçu comme diplôme d'État et non plus comme titre académique.

CHAPITRE 2

GENÈVE (1890-1952)

Préambule: Genève, un chapitre au statut particulier

Ce chapitre a un statut atypique de par l'ampleur des travaux déjà menés sur ce site par Rita Hofstetter et l'Équipe de recherche en histoire sociale de l'éducation (ERHISE). Ceux-ci portent en particulier sur l'histoire de la pédagogie/science(s) de l'éducation dans ce canton (Hofstetter, 2007, 2010)¹, sur celle de la formation à l'enseignement primaire (Hofstetter & Schneuwly, 2000) et secondaire (Hofstetter, Schneuwly, Cicchini & Lussi, 2004). Nous nous appuyons donc principalement sur ces travaux dont nous faisons ici la synthèse², tout en prenant également en compte les écrits d'autres auteurs qui ont travaillé sur l'histoire des professions enseignantes, des formations à l'enseignement, des politiques scolaires ou universitaires à Genève.³ Comme dans les autres

1 Voir également les articles qui en émanent: Hofstetter, 2004; Hofstetter & Schneuwly, 1997; 2006; Hofstetter, Schneuwly, Lussi & Haenggeli-Jenni, 2006.

2 Nous avons pris cette option afin que le site de Genève puisse ensuite être traité sur un pied d'égalité avec les autres sites dans la deuxième partie comparative.

3 Parmi ces travaux, citons notamment les contributions de Berthoud sur l'histoire du secondaire obligatoire (2006), de Magnin sur les débats parlementaires autour de l'accès à l'instruction (1997), de Marcacci sur l'histoire de l'Université (1987), de Monnier (2015) sur l'enseignement de l'écrit et de la culture au secondaire supérieur, de Muller (2009) sur l'étude de la structure, de la forme et de la culture scolaires de l'enseignement obligatoire et de Ratcliff et Ruchat sur l'histoire de la psychologie (2006). Pour notre part, plusieurs de nos publications précédentes ont porté sur l'histoire de la formation à l'enseignement spécialisé et à l'émergence d'une pédagogie dite spécialisée ou curative en lien avec la problématique de l'anormalité scolaire (Lussi, 2002; 2003; 2007; Lussi & Muller, 2001; Lussi, Muller & Kiciman, 2002).

monographies, mais en allant moins dans le détail, nous restituons donc ici les traits principaux de l'histoire des formations à l'enseignement primaire et secondaire à Genève en lien avec le développement universitaire et extra-universitaire d'un champ disciplinaire des sciences de l'éducation dans ce canton.

DES DEMANDES VISANT À INSTITUTIONNALISER LA FORMATION DES ENSEIGNANTS (1890-1928)

PREMIÈRES FILIÈRES POUR FORMER À L'ENSEIGNEMENT (AVANT 1890)

Jusqu'en 1870, l'État de Genève n'institutionnalise aucune formation tant pour l'enseignement primaire que secondaire. De fait, Genève fait partie des villes présentant les meilleurs taux d'alphabétisation en Suisse grâce à un réseau dense d'établissements d'enseignement primaire et secondaire. Les candidats sont ainsi recrutés au travers d'un concours sur la base de leurs titres. La loi de 1872 qui rend l'Instruction obligatoire modifie cette situation: elle instaure des examens mis en place par le DIP et aboutissant sur l'obtention d'un brevet de capacité pour entrer dans l'enseignement primaire, alors que les enseignants du secondaire et du supérieur continuent à être sélectionnés par un concours sur la base de leurs titres. En lien avec l'examen de capacité, un premier cursus de formation est mis en place par l'établissement de deux filières dites pédagogiques au sein d'établissements secondaires supérieurs: Collège pour les garçons dès 1872 et École secondaire et supérieure de jeunes filles (ESSJF) dès 1886 (Hofstetter, 2010, pp. 47-48).

Se démarquant des pratiques ayant cours au sein de la plupart des cantons à cette époque, Genève choisit de faire le pari d'une culture générale de haut niveau pour tous ses enseignants, du primaire comme du secondaire, et n'établit pas d'institut de formation spécifique de type école normale pour les futurs enseignants du primaire. Les filières pédagogiques sont fréquentées non seulement par les étudiants se destinant à l'enseignement, mais également par d'autres et proposent une formation générale qui permet ensuite l'accès à l'université. Ce modèle de formation est soutenu par la section genevoise de la Société des instituteurs romands⁴ qui est

4 La Société des Instituteurs romands deviendra par la suite la Société pédagogique romande (SPR) puis Syndicat des enseignants romands (SER).

créée en 1867 sous le nom de Société pédagogique genevoise (SPG).⁵ Lors du congrès annuel romand en 1874, la SPG défend une culture générale de niveau universitaire pour les instituteurs du primaire et s'oppose à la création d'une école normale qui, selon elle, isole les enseignants des autres professions, restreint leur accès à une culture générale large et diversifiée et place la formation sous la coupe du futur employeur (le DIP).

La suite du cursus post-secondaire diffère par contre entre les futurs enseignants du primaire et du secondaire. Avec la loi sur l'instruction publique de 1886, le DIP exige des candidats comme des candidates à l'enseignement primaire de présenter un diplôme d'une section pédagogique (ou titre équivalent) et de prouver leurs aptitudes pédagogiques au travers d'un stage (de trois mois) sous le compagnonnage d'un maître chevronné. La profession d'enseignant du primaire a donc la charge de former ses futurs collègues, ce qui n'est pas le cas pour celle du secondaire: la formation par les pairs au travers d'un stage n'est pas jugée nécessaire, la maîtrise des contenus disciplinaires universitaires suffisant à garantir la capacité d'enseignement du futur professeur au secondaire – ceci d'autant plus que nombre de professeurs universitaires enseignent encore ou ont enseigné dans le secondaire. Par ailleurs, la profession d'enseignant du secondaire est propulsée par la loi de 1886 qui prolonge la durée d'instruction obligatoire. Cette loi amène une augmentation de l'offre et du nombre d'établissements secondaires dans lesquels les enseignants du secondaire peuvent officier et les reconnaît comme un corps professionnel distinct (Hofstetter, 1998; Hofstetter & Schneuwly, 2000, p. 273).

AMÉLIORER LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT: UN PROJET POUR LA NOUVELLE UNIVERSITÉ (1890-1911)

Avec la transformation en 1876 de l'Académie genevoise en Université sur le modèle humboldtien, les filières de recherche scientifique se développent et se professionnalisent. Comme le montre Hofstetter (2010), un

5 D'abord uniquement composée d'enseignants provenant du primaire, de plus en plus d'enseignants du secondaire et quelques professeurs d'université rejoignent la SPG dans les années 1890 et en prennent la direction. En réaction, les enseignants du primaire créent l'Union des instituteurs primaires genevois (UIPG) en 1906 pour défendre leurs intérêts spécifiques ainsi que ceux de l'école primaire (Muller, 2009).

nouveau champ disciplinaire autour de l'étude de l'enfance et des questions éducatives émerge, notamment pour améliorer les processus d'enseignement, à la fois en Faculté des lettres et des sciences.

Une chaire de pédagogie en Lettres comme École normale académique

Au sein de la Faculté des lettres, une chaire extraordinaire de pédagogie est créée en 1890 et confiée au philosophe Paul Duproix (1851-1912) grâce au soutien du DIP qui en attend plusieurs retombées. D'abord, la chaire doit permettre d'enrichir les cursus universitaires genevois avec des composantes professionnelles destinées aux étudiants – notamment suisse alémaniques et étrangers – qui se vouent à l'enseignement afin d'accroître leur nombre et de concurrencer l'offre des universités de Neuchâtel, Fribourg et Lausanne qui créent des chaires de pédagogie à la même époque. Dans une perspective plus cantonale, le DIP attend de la chaire qu'elle assume une fonction directrice pour la formation des enseignants, aussi bien du secondaire que du primaire, en faisant en quelque sorte office d'école normale académique.⁶

Développement d'une nouvelle science de l'enfant en collaboration avec les enseignants en Sciences

Créée à la Faculté des sciences en 1891 pour Théodore Flournoy, la première chaire extraordinaire de psychologie comprend dès 1892 un laboratoire de psychologie expérimentale.⁷ Avec le médecin et psychologue Edouard Claparède*, ils développent une psychologie expérimentale détachée de l'influence de la philosophie. Claparède ambitionne dès le départ de réformer les pratiques d'enseignement et donc la formation à l'enseignement. C'est ainsi que pour élaborer une nouvelle science de l'enfant qu'il dénomme psychologie de l'éducation, psychologie pédagogique, science de l'éducation ou encore pédagogie expérimentale (Claparède, 1905/1909/1911), il collabore étroitement avec les praticiens, notamment avec les praticiennes qui travaillent avec les enfants qui posent problème au système scolaire traditionnel, une question sensible à cette période en Suisse.⁸

6 Mémorial du Grand Conseil genevois, Annexe, 1896, p. 774.

7 Ce laboratoire est basé sur le modèle de celui que Wundt a créé à Leipzig en 1879 (Hofstetter & Schneuwly, 2006).

8 En 1896, les sociétés suisses d'instituteurs demandent au Département fédéral de l'Intérieur d'organiser un recensement des enfants dits «faibles

Plusieurs mesures pour une formation plus complète à l'enseignement primaire

L'entreprise de Claparède s'inscrit dans un contexte cantonal au sein duquel les autorités politiques prennent plusieurs mesures pour offrir une formation plus complète à l'enseignement primaire. En 1898, un nouveau règlement instaure des «cours normaux» pour les stagiaires de l'enseignement primaire qui visent à améliorer les méthodes d'enseignement. Ces cours se mettent en place dès 1901 et portent peu à peu sur toutes les disciplines scolaires. La même année, des «cours spéciaux» donnés par des universitaires s'ajoutent aux stages et cours normaux afin d'élargir les connaissances scientifiques des futurs enseignants, cours auxquels Claparède contribue. Face à la pléthore de stagiaires en formation au début du siècle, les autorités scolaires instituent un examen supplémentaire en 1903 portant sur les connaissances scolaires qui augmente les exigences pour entrer dans la profession (Hofstetter & Schneuwly, 2000, p. 278).

Liant formation, recherche scientifique et applications pratiques, Claparède recommande une différenciation de l'enseignement en fonction du type de chaque enfant et revendique une formation supplémentaire en médecine, psychologie et pédagogie tant pour les titulaires des classes spéciales que pour tous les instituteurs en général. Ses interventions dans le champ pédagogique lui valent une large reconnaissance et une nomination à la chaire extraordinaire de psychologie expérimentale en 1908 (Hofstetter, 2010, pp. 108-116; voir aussi Ruchat, 2003).

Premier titre professionnel en Sciences pour la formation à l'enseignement secondaire

Au niveau secondaire, les établissements secondaires et leur corps enseignant ne cessent de se renforcer et de se diversifier depuis le tournant du siècle. Si les différents protagonistes (DIP, associations d'enseignants) s'accordent à reconnaître qu'une formation doit préparer à l'enseignement secondaire, le modèle qui prévaut est celui d'une formation académique au sein des disciplines sur le modèle des professeurs

d'esprit» qui aura lieu en 1907 et amènera le Conseil fédéral à utiliser une partie de la subvention scolaire fédérale pour l'éducation des anormaux ainsi que pour la création de postes de médecins scolaires. À Genève, deux classes prenant en charge les diverses catégories d'enfants anormaux sont ouvertes en 1898 que Claparède supervise en tant que médecin rattaché dès 1899 (Ruchat, 1999).

universitaires. Au sein de la Faculté des sciences, un premier cursus de formation professionnelle à l'enseignement secondaire voit le jour avec la création d'un certificat d'aptitude à l'enseignement des sciences en 1908. La Faculté des lettres, quant à elle, n'envisage pas un tel cursus malgré l'inscription de la pédagogie en son sein.

LES FORMATIONS À L'ENSEIGNEMENT AU CŒUR DE DIFFÉRENTS PROJETS PARALLÈLES (1912-1918)

La succession de la chaire de pédagogie et l'initiative de Claparède pour créer un Institut de sciences de l'éducation plurielles impulsent tant la mise en place de nouvelles offres de formation pour les enseignants genevois que le développement du champ de la pédagogie/science(s) de l'éducation.

L'Institut Rousseau pour développer les sciences de l'éducation et la formation des éducateurs

En 1912, soutenu pédagogiquement par les praticiens de l'enseignement, financièrement par le patriciat protestant genevois et scientifiquement par de nombreux universitaires, politiques et directeurs d'école provenant de Genève, de Suisse ou de l'étranger⁹, Claparède fonde l'Institut Jean-Jacques Rousseau/École des sciences de l'éducation (Institut Rousseau). Claparède explique l'origine d'un tel projet par une double constatation:

d'une part, la préparation psychologique et pédagogique des éducateurs n'est pas suffisante: d'autre part, aucune mesure n'est prise pour assurer les progrès et le développement de la science de l'éducation. C'est à ces deux lacunes que notre Institut a pour but de contribuer à remédier. (Claparède, 1912, p. 5)

Sous la direction de Pierre Bovet*, un philosophe et pédagogue auparavant en poste à l'Université de Neuchâtel, l'Institut ouvre ses portes en octobre 1912 avec une vingtaine d'étudiants et autant d'enseignants et de collaborateurs. Bien que possédant un statut privé, l'Institut est en

9 Voir le comité de patronage de l'École des Sciences de l'éducation (Institut Jean-Jacques Rousseau). Programme 1912-1913, Cc 704, Catalogue manuel de la Bibliothèque Publique et Universitaire de Genève (BGE).

étroite union avec l'Université qui offre un certain nombre d'enseignements aux étudiants de l'Institut Rousseau. Ambitionnant de constituer aussi bien une école qu'un centre de recherche, d'information et de propagande, l'Institut Rousseau propose une formation mettant l'accent sur le travail personnel des élèves, l'initiation à la recherche scientifique et les exercices pratiques (Claparède, 1912, pp. 32-35; Bovet, 1932, p. 42). Comme l'analyse Hofstetter (2010), les premières années sont avant tout marquées par une intense activité pédagogique qui vise à attirer de nombreux étudiants ainsi que leurs écolages à même d'assurer la stabilité financière de l'Institut (pp. 237-240). Recherches empiriques sur le terrain scolaire et contribution active au mouvement de l'Éducation nouvelle vont de pair et prennent même un essor tel qu'elles restreignent les investissements scientifiques, pourtant jugés prioritaires.

C'est au sein de cet Institut conjuguant recherche, formation et pratique éducatives – notamment au sein d'écoles d'application qui sont progressivement créées¹⁰ – que viennent se former de plus en plus d'enseignants en quête de meilleures qualifications professionnelles, même s'il n'est chargé, dans ses premières années d'aucune responsabilité officielle dans leur formation. Témoignant de cette proximité entre l'Institut et la formation à l'enseignement primaire genevois, les stages préalables à l'entrée dans l'enseignement s'effectuent dès 1915 au sein de classes d'applications qui concrétisent les principes de l'éducation nouvelle (Hofstetter & Schneuwly, 2000, pp. 278-279).

Un nouveau titulaire à la chaire de pédagogie et à la tête de l'enseignement primaire

À l'heure de la succession du titulaire de la chaire de pédagogie Duproix, c'est contre l'avis de la commission de nomination universitaire que le Conseil d'État impose son candidat, Albert Malche*. Pour justifier ce choix, le Conseil d'État invoque l'importance d'assurer un lien étroit entre la chaire universitaire et la formation des enseignants de l'école genevoise et nomme simultanément Malche à la direction de l'enseignement primaire et à la chaire de pédagogie. Réduisant de moitié les heures de pédagogie afin que Malche puisse cumuler les deux fonctions, ce choix permet ainsi le rapprochement entre la chaire de pédagogie et l'enseignement primaire souhaité par le DIP. Malche préconise le

10 La Maison des petits est fondée en 1913 (Perregaux, Rieben & Magnin, 1996), celle des grands en 1917 puis intégrée à l'École Toepffer en 1918-1920.

rattachement de la pédagogie à la nouvelle Faculté des sciences économiques et sociales (SES) qui est en projet en 1912. Si ce rattachement n'a finalement pas lieu lors de la création de la nouvelle faculté en 1915, cette dernière crée la même année une licence ès sciences sociales mention «Éducation» comprenant la pédagogie dans son cursus. La Faculté des lettres critique l'existence de cette licence qu'elle considère comme une concurrence – la pédagogie étant inscrite en son sein –, craignant qu'elle ne diminue l'attrait de ses propres diplômes et ne devienne en quelque sorte la porte d'accès officielle à l'enseignement secondaire. Pour rivaliser avec les SES, les Lettres revoient leur diplômes et inscrivent en 1916 – pour la première fois depuis la création de la chaire – la pédagogie comme matière obligatoire pour obtenir une licence ès sciences morales en Lettres. Au sein de cette licence, la pédagogie prend place comme discipline académique, sa fonction professionnelle étant réservée au certificat d'aptitude pédagogique complémentaire à la licence (Hofstetter *et al.*, 2004, p. 291).

Certificat d'aptitude pédagogique en Lettres

Afin d'œuvrer davantage à la formation professionnelle des enseignants, Malche innove en mettant au programme de ses cours – suivis par de nombreux enseignants – l'étude de démarches didactiques comprenant visites de classes, préparation et critique de leçons. Deux ans après son accession à la chaire, il promeut deux projets visant à développer la formation des enseignants du secondaire au sein de la Faculté des lettres. Le premier est l'instauration d'un certificat d'aptitude pédagogique complémentaire aux licences de la Faculté des lettres. En effet, en réponse à l'impulsion donnée par la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire (SSPES) qui vote en 1913 une résolution demandant aux universités de prendre en charge la formation pédagogique des futurs enseignants du secondaire, la Faculté des lettres nomme en 1914 une commission – dont Malche fait partie – qui propose d'organiser dans ce but un enseignement pratique de pédagogie aboutissant sur l'obtention du certificat.

Sur deux semestres, le cursus du certificat est composé d'un cours en pédagogie et de huit heures de méthodologie d'enseignement dans deux disciplines enseignables. L'examen comporte des examens dans les branches étudiées auxquels s'ajoutent deux leçons d'épreuves. Les professeurs en charge des différents enseignements sont d'une part le professeur de pédagogie, d'autre part des spécialistes universitaires en

charge des différentes disciplines qui enseignent souvent parallèlement au niveau secondaire. Ce certificat voit le jour en 1916 sous la dénomination de Certificat pédagogique complémentaire à la licence, instituant dès lors également un cursus de formation à l'enseignement secondaire en Lettres à côté de celui en Sciences, même si ces certificats ne sont toujours pas obligatoires pour postuler dans l'enseignement secondaire.

Un autre projet d'institut pour améliorer la formation des enseignants primaires du côté du DIP

À la même période, le DIP vise lui aussi à promouvoir des institutions à même de développer la recherche et la formation pédagogique, avant tout pour améliorer la formation des enseignants et, par répercussion, les pratiques pédagogiques en vigueur dans les classes. Bien que la loi sur l'instruction publique de 1911 ait étendu l'obligation scolaire, amélioré les conditions de formation comme de travail des enseignants du primaire, elle n'a pas modifié le système de formation. Celui-ci est critiqué pour ne pas offrir une formation professionnelle satisfaisante, mais l'alternative de créer une école normale qui lui est régulièrement opposée ne convainc pas plus qu'un siècle auparavant et pour les mêmes motifs (Hofstetter, 2010, p. 226).

Relevons qu'une série d'améliorations sont toutefois apportées à la formation des enseignants du primaire: ouverture de classes d'applications en 1914 pour permettre l'apprentissage concret du métier et l'initiation aux nouvelles méthodes pédagogiques; augmentation de la durée du stage à six semaines au sein des classes d'application dès 1915; réforme et renforcement des cours normaux intégrant les acquis des sciences expérimentales sur l'enfance; amélioration des enseignements de pédagogie au sein des sections pédagogiques du Collège et de l'ESSJF et organisation de stages et de cours normaux pour développer la formation professionnelle des institutrices enfantines et des classes spéciales (Hofstetter & Schneuwly, 2000, p. 281).

DÉVELOPPEMENT DES FORMATIONS EN LIEN AVEC L'INSTITUT ROUSSEAU ET L'UNIVERSITÉ (1919-1928)

Suite à l'après-Guerre et à l'arrivée au pouvoir des conservateurs, la configuration politique change et amène de nouvelles évolutions tant pour l'Institut Rousseau que pour les formations à l'enseignement, évolutions qui vont converger. Pour convaincre de la nécessité qu'il y a à

créer un institut universitaire de pédagogie qui intègre les apports de l'Institut Rousseau¹¹, Malche développe trois arguments: la nécessité d'améliorer la formation à l'enseignement primaire (en l'inscrivant au sein du giron universitaire), l'essor des sciences de l'éducation (qu'il s'agit de reconnaître à travers une assise académique) ainsi que l'importance pour Genève d'un renom déjà acquis par l'Institut dans le domaine éducatif.

Dès 1919, Malche ajoute au sein de la première année de stage pour les candidats à l'enseignement primaire dix heures de cours donnés à l'Université et à l'Institut Rousseau qui portent sur la psychologie, la pédagogie expérimentale, la pédagogie générale et la didactique. Au-delà de la seule formation primaire, le projet de Malche s'inscrit dans la lignée des promoteurs de l'École unique, visant à unifier au sein d'un seul et même établissement la formation de tout le corps enseignant primaire et secondaire (Malche, 1920). Les réticences envers le projet de rattachement de l'Institut Rousseau aux Lettres ne proviennent pas des instances académiques, mais du Conseil d'État. Comme le rattachement n'est pas avalisé, la Faculté envisage une autre stratégie pour sauver l'Institut Rousseau, alors en déroute financière, et éviter le départ de son directeur: elle propose, avec le soutien de Malche, le dédoublement de la chaire de pédagogie (Hofstetter, 2010, pp. 248-252).

*Un mandat officiel de formation des enseignants
du primaire pour l'Institut Rousseau*

La stratégie aboutit et Bovet est ainsi nommé par appel à la chaire de «science de l'éducation et pédagogie expérimentale» en avril 1920¹², nomination qui amène, pour la première fois en Suisse, une université à dédier deux chaires complètes à la pédagogie, témoignant de l'essor et de la reconnaissance de ce nouveau champ. En 1920 également, l'État

11 Rapport présenté à la Faculté des Lettres par la Commission chargée d'étudier la création d'un Institut de pédagogie, 1919, pp. 1-3 et 17. Rapport signé par A. Malche, P. Oltramare, Ch. Seitz. Faculté des Lettres, IB1/47, Archives de l'Université de Genève (AUG) cité in Hofstetter, 2007, chap. 7.1.

12 Cette nomination permet de retenir le directeur et d'assumer une partie de son salaire tout en rapprochant l'Institut de l'Université puisque son directeur est dès lors professeur. En regard de la chaire de Bovet, celle de Malche est redéfinie en «science de l'éducation et histoire de la pédagogie» et conserve 4 heures d'enseignement.

reconnait officiellement la participation de l'Institut Rousseau à la formation théorique des enseignants du primaire – incluant un stage au sein d'une des écoles d'application – et lui alloue une subvention pour celle-ci. Néanmoins, cette nouvelle mesure a peu d'effet puisque dès 1922 et jusqu'à 1926, aucun nouvel enseignant n'est recruté au niveau primaire pour cause de pléthore.

En remerciement de l'implication des praticiens et sociétés enseignantes, les protagonistes de l'Institut Rousseau multiplient durant les années 1920 les interventions auprès de ceux-ci au niveau romand, national comme international, contribuant ainsi à faire connaître et reconnaître l'Institut et les causes pour lesquelles il s'engage. Cette intense activité de diffusion amène la reconnaissance locale de l'Institut auprès des autorités scolaires genevoises¹³ et assoit tant la contribution de l'Institut à la formation des enseignants du primaire, que son subventionnement annuel par l'État pour celle-ci.

Différentes initiatives universitaires renforcent l'Institut et les sciences de l'éducation. Dès 1921, l'Université intègre le programme de l'Institut dans le sien ce qui permet à la Faculté des lettres de concevoir un certificat de pédagogie en 1922 comprenant les apports de l'Institut. Pour l'obtenir, il faut avoir suivi deux semestres d'études universitaires à Genève et avoir fait un stage de trois mois minimum au sein d'une classe. Les diplômés de l'Institut peuvent dès lors obtenir le certificat, ce qui confère pour la première fois une reconnaissance universitaire aux diplômés de l'Institut Rousseau.

Cependant, tous ces soutiens ne permettent toujours pas d'assurer l'équilibre financier de l'Institut qui est en crise à la fin des années 1920. C'est cette fois-ci une solution locale qui va sauver l'Institut: Malche ayant été nommé à la tête du DIP dès l'automne 1927, il s'engage à la fois dans une réforme d'envergure pour la formation des enseignants du primaire et à la fois en faveur du rattachement de l'Institut à l'Université (Hofstetter, 2010, pp. 271-272).

Une formation de niveau académique pour les enseignants du primaire

À la tête du DIP, Malche possède dès lors les coudées franches pour opérer la réorganisation des formations à l'enseignement primaire et secondaire, un projet qui lui tient à cœur depuis plus de 15 ans. Sa première action est de confier officiellement la formation théorique des enseignants

13 Malche intègre le Comité directeur de l'Institut dès mai 1922.

du primaire à l'Institut Rousseau, même si cela met l'État dans la situation paradoxale de placer la première structure officielle pour la formation théorique des instituteurs genevois sous le contrôle d'un Institut privé. Le recrutement d'enseignants du primaire reprend en 1927 avec l'élaboration d'une nouvelle formation et la suppression des sections pédagogiques au Collège puis, plus tard, à l'ESSJF. Avec le concours de Robert Dottrens* – alors à la tête du Conseil directeur de l'Institut – un premier cursus de formation professionnelle des enseignants du primaire est institutionnalisé en 1928 (Dottrens, 1928). Il alterne sur deux ans cours théoriques et pratiques prodigués en grande partie par l'Institut à raison de deux tiers de théorie pour un tiers de pratique la première année et l'inverse pour la seconde. Les étudiants sont immatriculés à l'Université et à l'Institut pour les cours théoriques. À la fin des études, les étudiants doivent rendre un travail de recherche et subir un examen évaluant leur culture et aptitudes pédagogiques en fonction duquel le DIP sélectionne ses futurs enseignants.

La formation pratique se déroule au sein de l'École expérimentale du Mail créée la même année et placée sous la direction de Dottrens; pour la formation à l'enseignement élémentaire, la Maison des petits fait office d'école d'application. C'est ainsi que voit le jour à Genève une première formation professionnelle pour les enseignants du primaire de niveau académique alternant entre un terrain professionnel à l'avant-garde des pratiques pédagogiques et un institut de recherche novateur.

RENFORCEMENT RÉCIPROQUE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION (1929-1952)

Durant la période qui sépare les deux dates de l'universitarisation partielle puis complète de l'Institut, celui-ci traverse de nombreux remaniements liés au contexte socio-économique des années 1930 et de la Seconde Guerre qui vont se répercuter sur son fonctionnement comme sur ses engagements vis-à-vis des formations à l'enseignement primaire et secondaire.

UNE INSCRIPTION UNIVERSITAIRE POUR L'INSTITUT LIÉE
À SA CONTRIBUTION À LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
(1929-1932)

Afin de placer la formation des enseignants du primaire au sein d'une structure officielle, Malche œuvre – en collaboration avec le DIP, l'Université et l'Institut – à l'universitarisation partielle de l'Institut Rousseau qui devient Institut universitaire des sciences de l'éducation (ISE) en février 1929. Comme l'analyse Hofstetter (2010), ce rattachement vise avant tout à préserver l'autonomie administrative, financière et pédagogique de l'Institut afin d'assurer son déploiement tout en conférant à l'Université un droit de regard sur son fonctionnement et en clarifiant leurs rapports (pp. 273-275). Le nouveau statut de l'Institut renforce l'assise du champ disciplinaire qui prend désormais place au sein de l'Alma mater et, par répercussion, celle du champ professionnel de l'enseignement primaire dont l'Institut gère dorénavant la formation théorique.

Moyennant une modeste subvention étatique, le DIP offre désormais à ses futurs enseignants du primaire une formation théorique de niveau universitaire. La formation pratique, quant à elle, se déroule à l'École du Mail dont l'expertise pédagogique gagne une renommée qui s'étend au niveau international. Pour répondre aux revendications conjointes des syndicats et des instances scolaires visant à améliorer les qualifications professionnelles des enseignants ainsi qu'à celles du mouvement en faveur de l'École unique, l'Institut est également chargé de la formation théorique des enseignants du secondaire, alors au stade de projet (Hofstetter, 2010, p. 443).

DE NOUVELLES STRUCTURES ET LÉGISLATIONS
POUR LES FORMATIONS À L'ENSEIGNEMENT (1933-1952)

*Création d'une institution de formation officielle
pour les enseignants du primaire*

Avec le soutien de la Société pédagogique genevoise, des professeurs universitaires de l'Institut comme des instances du DIP, une première institution de formation à l'enseignement primaire est officialisée en 1933 sous l'appellation d'Études pédagogiques de l'enseignement primaire (comprenant les divisions enfantine, primaire et spécialisée). Cheville ouvrière de leur conception, Dottrens est nommé à la direction des Études pédagogiques – charge qu'il assume en plus de celle de l'École

du Mail et de la présidence du Conseil directeur de l'Institut – afin d'assurer la cohérence générale de la formation. De niveau post-secondaire¹⁴ et semi-universitaire, le cursus se déroule sur trois ans pour les candidats qui ont réussi le concours d'entrée. Après deux mois de formation pédagogique accélérée, la première année se compose de remplacements et de stages. La deuxième année est consacrée à la formation théorique (pédagogie expérimentale, psychologie de l'enfant, histoire de la pédagogie, didactique générale, sociologie, etc.) et se partage entre l'Université et l'Institut; elle permet aux candidats d'acquérir le certificat de pédagogie des Lettres (Dottrens, 1933, pp. 74-75). La troisième année comprend les stages dans les classes d'application qui s'articulent avec les cours normaux, didactiques et méthodologiques. Les études sont couronnées par la réalisation d'une «petite thèse» qui consiste en un travail empirique de recherche sur un problème d'éducation.

Extra-universitarisation de la formation professionnelle des enseignants du secondaire

Le projet fait en 1929 de confier la formation professionnelle théorique des enseignants du secondaire à l'ISE conjointement à celle du primaire ne se concrétise pas, bien que tous les protagonistes s'accordent sur la nécessité de mettre sur pied une formation méthodologique et pratique renforcée, à même de combler le hiatus entre les disciplines universitaires – qui se spécialisent toujours davantage – et les disciplines enseignées au secondaire. Et ce d'autant plus que le nombre d'établissements secondaires et des enseignants qui y œuvrent ne cesse, lui aussi, de croître.

Du côté des Facultés, celles-ci ne sont que peu intéressées à s'en charger, préférant développer leurs spécialisations disciplinaires et conserver leur autonomie que d'ajuster leurs cursus sur des besoins socio-professionnels (Hofstetter *et al.*, 2004). Déjà en charge des Certificats d'aptitude en Sciences, en Lettres et en Économie politique ou Sciences commerciales – certificat mis en place en 1933 par la Faculté des sciences sociales –, les Facultés renforcent la formation pratique au sein de ceux-ci en mettant en place des stages d'une durée de six mois pour les Sciences et de trois à quatre mois pour les Lettres. Ces stages ne sont pas pour

14 Un titre de maturité est exigé à l'entrée des Études pour les candidats à l'enseignement primaire (mais pas pour ceux à l'enseignement enfantin et spécialisé); en effet, depuis 1931 la loi sur l'Instruction publique exige la nationalité suisse et la maturité pour postuler dans l'enseignement genevois.

autant articulés à la formation théorique en sciences de l'éducation et se déroulent sous la responsabilité des autorités scolaires. C'est ainsi un manque d'articulation entre formation théorique, méthodologique et pratique qui est dénoncé tant par les représentants des sciences de l'éducation, par les instances politico-administratives que par le corps enseignant lui-même. Néanmoins, si les protagonistes s'accordent sur le problème, les propositions de résolution les divisent.

Du côté des représentants de l'ISE, ils revendiquent en 1937 une formation professionnelle organisée au sein de l'université qui s'ajouterait à la formation disciplinaire. Si ce projet est soutenu par la Faculté des lettres à laquelle l'ISE est rattaché, il ne trouve aucun accueil au sein de la Faculté des sciences qui prône, elle, une distinction complète entre la formation disciplinaire académique et la formation professionnelle. S'estimant incompétente en matière de formation professionnelle, la Faculté des sciences juge préférable de confier la formation pratique à la direction des écoles secondaires et la formation méthodologique et didactique à des enseignants en partie détachés de l'enseignement secondaire. Ne resteraient plus, au sein de l'université, que la formation disciplinaire et la formation théorique en pédagogie et psychologie.

Enfin, du côté des représentants du corps enseignant, relayés par la Conférence des directeurs de l'enseignement secondaire, c'est également cette dernière option qui est préconisée. Renforcé par la création dès 1928 d'une direction générale de l'enseignement secondaire, le corps enseignant secondaire revendique son expertise pour attester des dimensions professionnelles de la formation. Avec l'accord des instances politico-administratives, c'est ainsi le modèle d'une formation professionnelle extra-universitaire, entre les mains de l'employeur et de la profession qui va dès lors prévaloir.

En 1940, la loi sur l'instruction publique légifère pour la première fois sur la formation des enseignants du secondaire. Elle oblige tout candidat à détenir un grade universitaire (au minimum une licence et un certificat complémentaire d'aptitude à l'enseignement) ou des titres équivalents, auquel s'ajoute une expérience de stage ou de remplacements à même d'attester leurs aptitudes pédagogiques. L'accès à l'enseignement secondaire est, pour sa part, toujours soumis à une commission de cinq membres élus par le DIP qui nomme les candidats sur la base de leurs titres.

Première loi à reconnaître les certificats d'aptitude à l'enseignement délivrés par les Facultés – même si les certificats pédagogiques ou

d'aptitudes pédagogiques étaient déjà détenus par une bonne partie des enseignants œuvrant au secondaire –, celle-ci oblige les facultés à harmoniser leurs certificats complémentaires, une harmonisation qui ne sera effective qu'au début des années 1950. Quant aux stages, ils sont désormais confiés à la profession, sous la direction de l'employeur, consacrant dès lors la légitimité de celle-ci à assurer sa propre formation professionnelle (pratique, méthodologique et didactique), au détriment de l'université qui ne s'occupe plus que de la formation disciplinaire et des certificats d'aptitude, mais surtout au détriment des sciences de l'éducation qui ne conservent plus que quelques interventions (notamment en histoire de la pédagogie et en psychologie) au sein des certificats. C'est ainsi que prévaut à Genève le modèle d'une formation à l'enseignement secondaire divisée entre une formation disciplinaire et pédagogique théorique sous l'égide de l'université et une formation professionnelle entre les mains de la profession et sous le contrôle du DIP.

Universitarisation complète de l'ISE comme Institut interfacultaire

Malgré son statut partiellement universitaire, l'Institut subit de plein fouet les répercussions de la Deuxième Guerre mondiale. Le décès de Claparède en 1940 et la démission de Bovet en 1944 privent l'Institut de deux postes professoraux puisque leurs chaires ne sont pas repourvues. Déjà professeur ordinaire de sociologie, Jean Piaget (1896-1980) reprend les cours de psychologie expérimentale et les ajoute aux siens. Succédant à Bovet sans pour autant hériter de sa chaire, Dottrens est nommé chargé de cours à l'Institut en même temps qu'il accède à sa direction en 1944 aux côtés de Piaget.

Pour faire face aux difficultés financières de l'Institut, les directeurs sollicitent les autorités universitaires et politiques afin de le sauver de la faillite. Dans un contexte économique-politique favorable qui pousse également l'Université à se développer et se professionnaliser, le projet de conférer une pleine reconnaissance universitaire à l'Institut est négocié entre les directeurs et les autorités. L'amélioration des qualifications des enseignants apparaît comme un argument déterminant pour contribuer au développement des systèmes éducatifs: «Il est hors de doute qu'une école normale nous coûterait beaucoup plus. Ce fait et la renommée mondiale de notre Institut des sciences de l'éducation ont déterminé la sous-commission à recommander l'incorporation de l'Institut à l'Université.»¹⁵

15 Mémoires du Grand Conseil, 1948, p. 378, BGE.

C'est ainsi que l'Institut est complètement rattaché à l'Université en février 1948 sous la forme d'un Institut interfacultaire – puisque ses enseignements relèvent des Facultés des lettres, des sciences et des sciences économiques et sociales – et bénéficie dès lors de tous les attributs universitaires: droit de décerner les grades supérieurs, personnel au statut académique, sécurité financière. Au sein de ce nouvel Institut qui prend rapidement son essor, les cursus en pédagogie et psychologie se voient désormais complètement séparés et bénéficient de développements asymétriques (Hofstetter, 2010). On assiste ainsi à l'autonomisation de la psychologie qui sort des sciences de l'éducation tout en étant reconnue par le fait même qu'elle forme à des professions liées au système scolaire, ce qui justifie son insertion au sein des sciences de l'éducation (Lussi, Muller & Kiciman, 2002). L'inégalité se renforce encore en 1952, à l'heure de la démission de Malche, lorsque les deux postes de pédagogie de la Faculté des lettres sont réduits à une seule chaire dont Dottrens est le bénéficiaire, accédant enfin lui aussi au professorat après avoir œuvré plus de 25 ans à la tête de l'Institut, à celle de l'École expérimentale du Mail et de son Laboratoire de pédagogie expérimentale ainsi qu'à celle des Études pédagogiques.

En ce qui concerne les Études pédagogiques, leur conception et les principes organisationnels perdurent sur toute la période, même si la cohérence de l'alternance au sein de la formation est régulièrement questionnée, notamment par rapport à la pertinence des apports des sciences de l'éducation. On voit donc que la formation en partie universitaire offerte par les Études pédagogiques de l'enseignement primaire fait de Genève une exception en Suisse romande, exception pour laquelle les Études pédagogiques sont régulièrement attaquées, même si elles inspirent les autres cantons aux moments de refonte de la formation des enseignants du primaire.

CONCLUSION

À Genève, nous observons que les autorités scolaires font d'emblée et durant toute la période le choix d'une formation à une culture générale de haut niveau à travers des études secondaires complètes pour tous les enseignants, du primaire comme du secondaire. Comme le montrent les pages précédentes et les travaux auxquels nous nous référons, ce choix est à mettre en relation avec le contexte socio-culturel et religieux de

Genève qui se perçoit et est perçue comme *Mecque de la pédagogie* ainsi qu'avec sa situation géographique de canton-ville de petite superficie, qui facilite l'accès aux institutions de formation secondaire et tertiaire. Ainsi, le développement de la formation à l'enseignement primaire se fait en étroite interaction avec celui du champ des sciences de l'éducation, permettant à la formation à l'enseignement primaire d'atteindre très tôt au 20^e siècle un niveau de formation semi-universitaire unique en Suisse. En retour la contribution du champ des sciences de l'éducation aux formations à l'enseignement, notamment à travers l'Institut Rousseau, lui permet progressivement d'intégrer l'Université et de s'y inscrire durablement. En ce qui concerne les besoins liés à la formation professionnelle des enseignants du secondaire, ils ne jouent qu'un rôle marginal dans le développement du champ.

UNE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DE HAUT NIVEAU ET TOUJOURS PLUS ARTICULÉE AUX SCIENCES DE L'ÉDUCATION

À Genève, le DIP fait le choix de ne pas fonder une institution spécifiquement vouée à la formation des enseignants du primaire, mais inclut cette dernière au sein des écoles secondaires supérieures en ajoutant des sections pédagogiques qui allient cours de culture générale et formation professionnelle (dont des cours normaux de pédagogie). C'est ainsi le pari d'une haute culture générale, de niveau maturité/baccalauréat, qui est fait pour assurer une formation de qualité aux enseignants du primaire. Ce haut niveau de formation leur permet d'accéder à la formation professionnelle offerte par un Institut de niveau supérieur puis universitaire, dont les buts visent à améliorer la formation des enseignants à travers des cursus ambitieux alliant activités d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation. C'est ainsi que progressivement, l'Institut Rousseau/Institut des sciences de l'éducation devient une référence de plus en plus centrale pour la formation à l'enseignement primaire: il en est l'un des principaux protagonistes dès la fin des années 1920, lors de la création de la première institution de formation officielle de niveau post-secondaire, les Études pédagogiques pour l'enseignement primaire. La formation offerte à Genève passe donc par l'université et ajoute aux cours théoriques de sciences de l'éducation une formation non seulement pratique, mais également à et par la recherche, une caractéristique qui va constituer dès lors un point fort de la formation. Ce modèle de formation représente une exception

en Suisse romande et amène les autres cantons à se positionner face à lui. S'il est régulièrement critiqué, notamment par les cantons de Fribourg et Vaud qui lui préfèrent celui d'école normale, il ne cesse pourtant d'être évoqué, voire imité comme on le voit à Neuchâtel avec la mise en place d'Études pédagogiques directement inspirées du modèle genevois.

UNE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ESSENTIELLEMENT DISCIPLINAIRE

Si la création de la chaire de pédagogie comme celle des certificats d'aptitude visent à améliorer la formation à l'enseignement secondaire, la demande provient d'abord essentiellement des étudiants extérieurs au canton, notamment les Suisses allemands, et non des Genevois. On note que l'existence de ces offres, de même que les incitations des autorités scolaires ainsi que de la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire, amène progressivement à les considérer comme des prérequis, certes non obligatoires, mais fortement recommandés pour accéder à l'enseignement secondaire genevois. La formation disciplinaire reste donc longtemps officiellement la seule requise pour l'enseignement secondaire à Genève et ce n'est qu'en 1940 qu'une formation professionnelle supplémentaire est exigée. On observe que les différentes tentatives visant à établir des séminaires ou instituts de formation partiellement ou entièrement dédiés à la formation à l'enseignement secondaire en lien avec les sciences de l'éducation qui jalonnent la période étudiée échouent finalement toutes. La formation à l'enseignement secondaire se construit ainsi sans les sciences de l'éducation qui n'y contribuent qu'à travers quelques enseignements théoriques de pédagogie. L'essentiel de la formation professionnelle se fait durant des stages confiés à la profession sous l'égide du DIP. Nous observons donc une absence de relais entre les sciences de l'éducation et l'enseignement secondaire, malgré la présence d'un Institut internationalement reconnu dans ce domaine sur le territoire genevois.

Par ailleurs, les modèles qui prévalent pour la formation à l'enseignement primaire et secondaire divergent fondamentalement, même si tous deux revendiquent une large culture générale et un niveau universitaire. Si les enseignants du primaire construisent leur formation professionnelle en proximité avec les sciences de l'éducation, les

enseignants du secondaire, eux, suivent une formation disciplinaire à l'université, mais en sortent pour leur formation professionnelle qui se déroule sur le modèle du compagnonnage entre pairs.

CHAPITRE 3

NEUCHÂTEL (1866-1953)

UNE FORMATION ACADÉMIQUE ÉPHÉMÈRE POUR LE CORPS ENSEIGNANT (1866-1924)

Bien que des tentatives de développement de l'enseignement primaire aient déjà vu le jour sous l'Ancien Régime, l'instruction publique se met en place essentiellement après la Révolution républicaine de 1848 qui rend l'instruction primaire obligatoire (*Histoire de l'Université de Neuchâtel*, 1994, pp. 7-8). Jusque dans les années 1850, les différents ordres de l'enseignement neuchâtelois cohabitent dans une structure scolaire indifférenciée et l'enseignement public, encore peu développé, ne possède aucune structure officielle destinée à la formation des enseignants¹: la première *Loi sur l'instruction primaire* de 1850 institue des examens et des brevets de capacité pour lesquels les candidats doivent se préparer par leurs propres moyens (Evard, 1994, p. 124).² En 1860 est fondée la Société pédagogique neuchâteloise (SPN)³ dont les Assemblées générales se dérouleront par la suite simultanément aux Conférences

- 1 Au début du siècle, la formation des régents est essentiellement confiée aux pasteurs. En 1833, la Commission d'État pour l'instruction publique renonce à créer une École normale (Bonny, 1950, p. 71; Evard, 1992; De l'enseignement pédagogique dans le canton de Neuchâtel, 1911, p. 10.).
- 2 Loi sur l'instruction primaire du 1er avril 1859, Arrêté concernant les examens des aspirants au brevet de capacité pour l'exercice de l'Enseignement public primaire du 1^{er} juin 1850, Tome 3 (1851) et Règlement concernant les examens de capacité du 16 mars 1864, Tome 10 (1862), ACAE 342.537.3 REC, Archives de l'État de Neuchâtel (AEN).
- 3 Officiellement créée le 7 juin 1860 par Numa Droz et Auguste Biollay entre autres, la Société se donne pour but «le développement et le perfectionnement des moyens et méthodes d'enseignement en même temps que d'entretenir, parmi les membres du corps enseignant, l'amour de l'étude et de créer, entre eux, des relations qui leur permettent de travailler au but qu'ils se proposent» (Société

annuelles des régents.⁴ La SPN est constituée de différentes sections communales qui contribuent chacune à compléter la formation professionnelle des nouveaux enseignants.⁵

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AU CŒUR DE LA NOUVELLE ACADÉMIE (1866-1871)

Pour faire évoluer l'instruction publique dans le canton⁶, le Conseil d'État présente en 1865 un projet de loi organisant l'enseignement supérieur à travers la création d'une Académie comprenant deux facultés complètes – Lettres et Sciences –, un enseignement de droit et une section de pédagogie pour préparer les instituteurs ainsi que les enseignants du secondaire.⁷ Les instigateurs du projet sont les radicaux qui dominent la vie politique neuchâteloise durant la deuxième moitié du 19^e siècle et prônent une doctrine centralisatrice et progressiste. Au sein de leur programme, le développement de l'instruction publique, gratuite, laïque et obligatoire occupe une large place (*Histoire de l'Université de Neuchâtel*, 1994, pp. 29-31). Dans ce but, le Conseil d'État estime que le moment est venu d'organiser un système régulier d'instruction pour les élèves régents. Visant une conception novatrice par rapport aux autres académies romandes, Aimé Humbert (1819-1900), recteur de la nouvelle Académie et professeur de pédagogie et d'instruction civique au sein de la Section de pédagogie⁸, considère que:

pédagogique neuchâteloise, 1910, p. 9). Ce n'est qu'en 1900 que la présence des institutrices y est acceptée (Société pédagogique neuchâteloise, 1960, p. 9).

- 4 La Société pédagogique neuchâteloise était «étroitement associée à l'organisation de ces rencontres puisqu'elle était consultée par le Département de l'Éducation publique sur les sujets à traiter et qu'elle était responsable de l'édition des travaux» (Evard, 1994, p. 121).
- 5 Règlement de la SPN du 14 août 1897, 557/I, ADIPI, AEN.
- 6 Bulletin officiel des délibérations du Grand Conseil du 24 novembre 1893, p. 413, 353 CH/NE-1, AEN.
- 7 La Section pédagogique ambitionne également de constituer une offre de formation continue pour les instituteurs en poste en remplaçant les cours de répétition (article 43 du Règlement): Lettre d'Humbert au chef DIP du 20 juillet 1866, B.5, Archives de l'Université (AU), AEN.
- 8 Arrêté du Conseil d'État du 16 août 1866, 85, Archives du Département de l'Instruction publique I (ADIPI) et Lettre d'Humbert au chef DIP du 20 juillet 1866, B.5, AU, AEN.

L'Académie de Neuchâtel offre deux particularités qui la distinguent des Académies de Genève et de Lausanne. Ces deux dernières ont été fondées dans un siècle théologique, par des hommes de la réformation. La faculté de théologie y tenait la première place, et l'enseignement pédagogique ne s'y trouvait pas représenté, attendu que l'école, à cette époque, était l'auxiliaire de l'église, et le régent, l'élève du pasteur. Dans la période de 1830, on a créé à Lausanne, à côté de l'Académie, une école normale destinée à former les instituteurs, tandis que certains cantons de la Suisse allemande ont adopté, dans le même but, le système des séminaires. À Neuchâtel, on ne connaît ni école normale, ni séminaire de régents, mais l'Académie possède une section de pédagogie qui satisfait au programme des deux classes supérieures d'une école normale. Cette organisation, qui nous est propre, inaugure dans le régime général de l'instruction supérieure en Suisse, une double innovation [...]. Autant il me paraît rationnel de constituer l'église gardienne de ses dogmes, et de laisser l'enseignement de la théologie en dehors du programme et des discussions académiques, autant il me semble convenable d'appeler les élèves régents à faire un cours d'études, et les instituteurs déjà placés à suivre des cours de répétition dans notre établissement cantonal d'instruction supérieure.⁹

Hormis l'innovation que la création de cette section de pédagogie représente, elle constitue également pour le Grand Conseil «un moyen de combler la lacune que nous signalons [pas d'institution d'État pour la formation des régents], sans peser trop lourdement sur le budget, [en combinant] l'enseignement pédagogique avec celui du gymnase scientifique»¹⁰. La création de cette section est vivement soutenue par la Société Pédagogique Neuchâteloise qui insiste néanmoins sur l'importance de lui joindre une école d'application (SPN, 1910, p. 97).

Conçue comme une expérience devant durer six ans, l'Académie ouvre ses portes au semestre d'hiver 1866-1867 avec des professeurs dont les enseignements se partagent entre le Gymnase secondaire et l'Académie.¹¹ Même si l'inauguration de la Section de pédagogie accuse

9 Discours d'Humbert pour l'inauguration de l'Académie de Neuchâtel, 1866, pp. 9-10, 1 AU, AEN.

10 Rapport de la Commission du Grand Conseil chargée d'examiner le projet sur l'enseignement supérieur, Séance du 17 janvier 1865, 353 CH/NE-1, AEN. Voir aussi Bonny, 1950, p. 72.

11 L'Académie comprend cinq sections: La Faculté des lettres, des sciences et de droit; la section du gymnase supérieur scientifique et celle de pédagogie. Rapport du Conseil de l'Académie, 1868, p. 302, UNI 622, AU, AEN. Voir

un retard d'un semestre, le «besoin qui se fait vivement sentir de cet établissement et la volonté du Grand Conseil»¹² permettent son ouverture au printemps 1867. Si l'on en croit les propos de Félix Bovet en 1866: «la section de Pédagogie qui devait constituer le caractère spécial et original de la nouvelle institution n'a pas pu l'être [ouverte] non plus, parce qu'il ne s'était présenté qu'un seul élève» (Bovet, 1934, p. 88).

Parallèlement à la mise sur pied de la section, un projet alternatif visant à établir une École normale évangélique dans le canton de Neuchâtel est concrétisé en toute discrétion par Jules Paroz. Soutenu par Félix Bovet qui met à disposition des locaux à Grandchamp ainsi que par divers protagonistes protestants, l'Institut Paroz ou École normale évangélique de la Suisse romande, première école normale sur le canton et issue d'une initiative privée, ouvre ses portes à l'automne 1866 avec onze élèves (Evard, 1992, p. 62). Malgré la concurrence avec la Section pédagogique qui compte, en 1867, 25 élèves et deux ans de cursus, l'École normale rassemble 27 élèves et organise une seconde année d'étude lors de sa deuxième année d'existence ainsi qu'une École modèle en 1868 (Bourquin, 1954, pp. 134-136).¹³

La Section de pédagogie: une première structure officielle pour la formation à l'enseignement primaire et secondaire

Placée sous l'égide de l'enseignement supérieur et sous la surveillance exclusive de l'État, la Section de pédagogie constitue un pas en avant pour un canton qui ne possédait jusqu'alors pas d'institution officielle de formation des enseignants, malgré le fait qu'elle ne comporte pas le caractère obligatoire pour l'entrée dans la profession enseignante qui était désiré par le Conseil d'État, soucieux de ne pas abandonner la formation des instituteurs de la république à l'initiative privée (*Histoire de l'Université de Neuchâtel*, 1994, p. 41).

aussi Règlement général de l'Académie de Neuchâtel du 26 mai 1868, 1, AU, AEN.

12 Lettre du Président du Conseil d'État au Conseil supérieur de l'Académie du 10 janvier 1867, B.6, AU, AEN.

13 Très fréquentée et subventionnée par des ressortissants vaudois, l'École normale est transférée à Peseux en 1873 et ajoute une troisième année d'étude en 1887 avant d'être supprimée en 1907 pour cause de baisse des effectifs (Bourquin, 1954, p. 180; Evard, 1992, p. 62).

Proposant une formation à l'enseignement primaire en deux ans et une à l'enseignement secondaire en trois ans, la section accueille rapidement, à côté des élèves régents, une forte proportion d'instituteurs en provenance de la Suisse allemande.¹⁴ Le programme de la Section comprend trois domaines: 1) des cours regroupés sous l'étiquette *pédagogie*: cours d'introduction de psychologie¹⁵, cours de pédagogie et exercices pratiques dans cinq classes d'écoles primaires; 2) des cours communs avec le gymnase supérieur scientifique (disciplines); 3) des cours spécifiques à la section. Le cours de pédagogie comprend entre trois et six heures hebdomadaires données par Humbert (s'y ajoutent des exercices pédagogiques dans les classes primaires une matinée par semaine) et celui de psychologie compte une heure qui est placée sous la responsabilité de Ferdinand Buisson.¹⁶ De lui-même, Humbert décide d'ajouter une composante plus pratique à cette formation et, dans l'intérêt des élèves-instituteurs, de les envoyer faire un stage à l'école primaire sous la direction d'instituteurs.¹⁷

SUPPRESSION DE LA SECTION EN FAVEUR D'UN GYMNASSE PÉDAGOGIQUE POUR LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (1872-1882)

Les années d'essai arrivant à terme, la réorganisation de l'Académie est discutée dès 1871 à travers les *Loi sur l'Instruction publique supérieure et Loi sur l'Enseignement secondaire et industriel* de 1872 qui différencient pour la première fois l'enseignement supérieur du secondaire. La Section de pédagogie est rattachée au Gymnase: les arguments avancés pour justifier cette transformation sont liés au fait qu'elle se compose

14 On compte 15 instituteurs suisses-allemands sur 24 élèves au premier semestre d'hiver 1867-1868 et 27 sur 35 au semestre d'été suivant: Rapports du Conseil de l'Académie, 1868, p. 308, UNI 622, AU, AEN.

15 Au sein du règlement général de l'Académie de 1868, la psychologie fait son entrée à la Section de pédagogie en tant qu'enseignement reconnu et imposé comme nécessaire à la culture générale des instituteurs par le Corps académique: Séance du Corps académique du 6 juin 1868, pp. 51-52, UNI 676, AU, AEN.

16 Ce dernier prodigue son cours jusqu'en 1873, date à laquelle il quitte Neuchâtel, mais continue à s'intéresser aux évolutions suisses et neuchâteloises en correspondant avec Daguet: Fonds Alexandre Daguet, B 48, Fonds de Famille [FF], AEN.

17 Séance du Corps académique du 12 février 1868, p. 41, UNI 676, AU, AEN.

essentiellement de candidats à l'enseignement primaire et que la formation des enseignants du secondaire, initialement prévue, ne s'y est pas développée. Néanmoins, le recteur Humbert refuse d'assimiler cette dernière «à une école normale ayant uniquement pour but de former des instituteurs primaires, elle permet en outre aux meilleurs élèves de se préparer aux cours du gymnase scientifique et des facultés et d'obtenir par la suite le diplôme d'enseignement secondaire»¹⁸. Pour valoriser cette formation supérieure, le corps académique choisit à dessein de nommer l'ancienne Section «Gymnase pédagogique» et non «École normale».¹⁹ Ainsi, malgré son succès en termes de fréquentation estudiantine (elle rassemble environ 30% des étudiants de l'Académie entre 1868 et 1872), la Section de pédagogie se voit détachée de l'Académie pour intégrer le Gymnase qui comprend déjà deux sections littéraire et scientifique.²⁰ Par ailleurs, la *Loi sur l'instruction publique primaire* de 1872 confère également aux écoles secondaires communales le droit «d'organiser des cours spéciaux en vue de préparer des aspirants et aspirantes au brevet de capacité pour l'enseignement primaire» ce qui amène la création de plusieurs sections pédagogiques communales ailleurs dans le canton, générant un mouvement de décentralisation de l'enseignement pédagogique.²¹

Désormais concentré au sein du Gymnase pédagogique, l'enseignement pédagogique comprend deux heures de pédagogie théorique durant chacune des trois années d'études ainsi que deux heures de pédagogie pratique pour les élèves de troisième année.²² Au niveau académique, seule subsiste une heure d'histoire de la pédagogie qui s'ajoute au programme de la Faculté des lettres en tant que cours facultatif.²³ Pour le recteur, l'utilité d'un tel enseignement se justifie par le fait

18 Séance du Corps académique du 13 novembre 1871, p. 111, UNI 676, AU, AEN.

19 Néanmoins, les noms de Gymnase pédagogique et d'École normale sont utilisés de manière indifférenciée.

20 *Loi sur l'instruction publique primaire* du 17 mai 1872, Tome 12 (1872), ACAE 342.537.3 REC, AEN.

21 *Considérations concernant l'enseignement pédagogique*, p. 1, 1920, 601, ADIPI, AEN.

22 *Projet de règlement général pour le Gymnase cantonal et l'Académie de Neuchâtel* (après 1873), 1, AU, AEN.

23 *Arrêté du Conseil d'État* du 27 juin 1873, 85, ADIPI, AEN.

que «c'est dans cette Faculté que doivent se recruter à l'avenir la plupart des professeurs de nos écoles secondaires»²⁴. En effet, vu le statut – peu reconnu hors des frontières cantonales – de l'Académie qui décerne la licence après deux semestres d'études, la licence neuchâteloise n'offre «à ce moment-là que deux débouchés, l'enseignement secondaire, littéraire et scientifique, ou le pastorat dans l'Église nationale» (Cléménçon & Jelmini, 1974, p. 64). Dans la même perspective de gagner en public étudiant parmi les futurs enseignants secondaires, la Faculté des lettres réorganise ses licences afin de les adapter au programme des examens des enseignants du secondaire.²⁵ En créant de nouvelles licences d'un niveau d'exigence inférieur à la licence traditionnelle, la Faculté espère attirer les candidats qui se préparent au brevet d'État. Cependant, les brevets littéraires délivrés par l'État n'amènent pas massivement les candidats vers l'Académie pour s'y préparer (*Histoire de l'Université de Neuchâtel*, 1994, p. 323).

DISPARITION ACADÉMIQUE DE LA PÉDAGOGIE POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE (1883-1900)

L'importance prise par l'histoire de la pédagogie lui permet de survivre à sa première disparition du programme de la Faculté des lettres, liée à la démission d'Humbert au semestre d'été 1876: le cours est rétabli en hiver 1878 par le Conseil d'État qui juge qu'en plus d'être comprise dans la loi sur l'Instruction publique supérieure, l'histoire de la pédagogie est réclamée par les étudiants.²⁶ Confié à Alexandre Daguét*, le cours est à nouveau supprimé par la *Loi sur l'enseignement supérieur* de 1882 qui transfère l'heure d'histoire de la pédagogie au Gymnase pédagogique, dans le même temps qu'elle institue une sous-section pour les jeunes filles en son sein.²⁷ La nouvelle loi réduit également la durée des études

24 Discours prononcés à l'inauguration de l'Académie et du Gymnase cantonal de Neuchâtel le 1^{er} octobre 1873, pp 36-37, 1, AU, AEN.

25 Procès-verbaux de la Faculté des lettres du 25 février 1875, 20, AU, AEN.

26 Arrêté du 5 septembre 1878, 87, ADIPI, AEN.

27 Avant cette formation officielle d'une année, les jeunes filles se préparaient aux examens pédagogiques à l'École supérieure des jeunes filles ou au sein des écoles secondaires de district. Règlement particulier d'admission dans l'École normale, sous-section des élèves institutrices du 24 décembre 1886, 414, Archives de l'enseignement secondaire (AES), AEN.

pédagogiques à deux années, les sépare des autres sections du Gymnase cantonal avec lesquelles certains cours étaient donnés en commun et préfère l'appellation d'École normale. Elle insiste sur la mission de l'École normale de préparer les aspirants à l'enseignement primaire, même si sa fréquentation n'est toujours pas obligatoire pour se présenter aux examens du brevet de capacité.²⁸

Dès les années 1890, suite à la création d'une Université catholique à Fribourg et à la transformation en Université de l'Académie de Lausanne, les autorités neuchâteloises insistent sur «l'urgence d'une réforme dans notre enseignement supérieur, si l'on ne [veut] pas se laisser distancer par une concurrence des plus redoutables» (*Histoire de l'Instruction publique...*, 1914, p. 737). Cette réforme aboutit en 1896 à une nouvelle révision de la loi sur l'Enseignement supérieur qui fait accéder l'Académie à un niveau quasi-universitaire en lui permettant de décerner certificats d'études et licences (mais pas encore de doctorats). Distinguant plus clairement Gymnase et Académie, la loi considère que le premier a pour but spécifique «de préparer les jeunes gens aux études académiques et techniques et de former des instituteurs pour l'enseignement primaire» (art.1 al.1), tandis que l'Académie a pour mission «d'entretenir dans le pays une culture scientifique et littéraire, de donner aux jeunes gens les connaissances nécessaires aux carrières qui exigent une instruction supérieure et de former des instituteurs pour l'enseignement secondaire» (art. 1 al. 2).²⁹ De fait, la disparition du cours d'histoire de la pédagogie met à mal la formation pour l'enseignement secondaire.

Cette loi différencie par ailleurs le Gymnase de l'École normale – le premier recevant le droit de décerner le grade de bachelier après trois ans d'études – et sépare complètement les élèves instituteurs de ceux des autres sections du Gymnase. Pour l'École normale, la loi prévoit une troisième année d'étude, projet porté par le Conseil d'État et le chef du DIP Quartier-la-Tente (*Histoire de l'Université de Neuchâtel*, 1994, p. 225).

28 Séance du Conseil d'État du 3 août 1883, pp. 313-314, 353 CH/NE 1, AEN.

29 Loi sur l'Enseignement supérieur (Académie et Gymnase) du 18 mai 1896, 1, AU, AEN.

*Réorganisation complète de l'enseignement public
et tentative de centralisation de l'enseignement pédagogique*

Les 20 premières années du 20^e siècle sont le théâtre d'une réorganisation complète de tous les niveaux de l'enseignement public neuchâtelois au travers d'une révision d'ensemble de la législation scolaire sous la houlette du nouveau chef de l'Instruction publique Edouard Quartier-la-Tente qui prend ses fonctions à la fin de l'année 1898. Premier en date, le *Projet de loi sur l'Instruction publique* de 1900 génère un débat qui va durer quatre ans et achopper sur divers points, dont notamment la différenciation de l'enseignement secondaire et pédagogique, la centralisation de l'enseignement pédagogique au sein d'une École normale cantonale, le brevet d'État pour l'enseignement primaire³⁰ ainsi que les enjeux autour de la transformation de l'Académie en université en lien avec les brevets d'État pour l'enseignement secondaire.

En 1900, Quartier-la-Tente dénonce la situation anormale de l'enseignement secondaire qui, «dans maintes localités, n'existe presque plus, l'école secondaire ayant été transformée en section pédagogique, et tout l'enseignement convergeant vers ce but»³¹. Le Conseil d'État note quant à lui un déséquilibre croissant entre les différents établissements d'enseignement pédagogique: depuis la loi de 1872, les sections pédagogiques communales se sont multipliées et ont augmenté la durée des études à trois ans alors que l'École normale cantonale est restée à deux ans en attendant la révision des lois scolaires (Bonny, 1950, p. 75). La création d'une troisième année d'étude à l'École normale de Neuchâtel devient une priorité pour le Conseil d'État (*De l'enseignement pédagogique...*, 1911, p. 20). Décentralisé et non unifié, l'enseignement pédagogique est majoritairement entre les mains des communes et de leurs commissions scolaires sur lesquelles l'État n'a que peu de prise. Le Conseil d'État emmené par Quartier-la-Tente veut lutter contre la dissémination des multiples sections pédagogiques dans le canton et de centraliser l'enseignement pédagogique au sein d'une école normale d'État qui soit à même de transmettre une doctrine unifiée quant aux buts, à l'esprit et aux méthodes de l'éducation. Ces projets de centralisation s'accompagnent d'une volonté d'augmenter le niveau de formation des

30 Règlement général pour les écoles primaires du 5 juillet 1895, 1, AGC, AEN.

31 Bulletin officiel des délibérations du Grand Conseil du 22 mai 1900, pp. 195, 205, 353 CH/NE-1, AEN.

enseignants du primaire. Pour Quartier-la-Tente, «la formation du personnel enseignant est donc le point capital du problème de l'instruction publique» et les modèles de formation à suivre sont ceux de l'Angleterre, la France ou l'Allemagne qui «demande pour ses instituteurs une instruction professionnelle supérieure, des études universitaires»³².

La question de l'amélioration de la préparation du corps enseignant primaire fait également l'objet de l'assemblée générale de la SPN de 1902 qui demande notamment: trois ans d'études générales dans une école spéciale d'enseignement pédagogique suivie d'une année de formation professionnelle, l'ajout de la psychologie appliquée à l'éducation dans le programme de l'École normale, un lien fort entre la préparation professionnelle et les écoles enfantines et primaires ainsi que le perfectionnement des maîtres.³³

Néanmoins, toutes ces réformes prévues pour centraliser l'enseignement pédagogique et améliorer la formation des enseignants du primaire restent au stade de projets. Si le chef du DIP et la SPN s'accordent sur la nécessité d'une réforme de l'École normale, le projet de loi de 1900 ne réussit pas à mettre d'accord les députés du Grand Conseil qui critiquent l'aspect centralisateur défavorisant les communes, le fait que cette réforme serait trop axée sur les nouveautés pédagogiques ainsi que la prolongation de la durée des études qu'elle engendre (*Histoire de l'Université de Neuchâtel*, 1994, p. 234). Constatant que l'École normale a formé moins du tiers du corps enseignant primaire au cours des six dernières années, le rapport complémentaire de la Commission chargée de l'examen du projet de loi sur l'IP en 1904 fait marche arrière et se montre moins revendicateur sur la centralisation de l'enseignement pédagogique.

32 Bulletin officiel des délibérations du Grand Conseil du 22 mai 1900, pp. 209 et 211-212, 353 CH/NE-1, AEN.

33 Conférences générales du Corps enseignant primaire et froebélien de 1902, Bulletin du Département de l'Instruction publique du canton de Neuchâtel, 9, octobre 1902, pp. 140-143, DV201, Fonds d'étude (FE), Bibliothèque publique et universitaire du canton de Neuchâtel (BPUN).

DES DEMANDES D'AMÉLIORATION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS
DU SECONDAIRE AMÈNENT LE RETOUR DE LA PÉDAGOGIE À L'UNIVERSITÉ
(1901-1924)

Pour répondre aux demandes liées à l'amélioration des connaissances en pédagogie des futurs enseignants du secondaire, le professeur de philosophie Ernest Murisier (1867-1903) ajoute en 1901 une heure de pédagogie à son enseignement: en fait il la consacre essentiellement à la psychologie de l'enfant (*Histoire de l'Université de Neuchâtel*, 1994, p. 339). Il décède en 1903 et c'est Pierre Bovet* qui est nommé par le Conseil d'État pour lui succéder. La Faculté des lettres n'est pas consultée et c'est contre ses vœux qu'intervient la nomination de Bovet.³⁴

Nouvelles lois réorganisant l'Instruction publique

Vu la nécessité de réformer l'École normale et face au refus populaire de la Loi sur l'Instruction publique de 1904, le Grand Conseil vote un décret allongeant la durée des études de l'École normale à trois ans grâce à la nouvelle subvention fédérale de 1905 pour l'école primaire publique.³⁵ Réorganisée, l'École normale devient une école autonome, complètement distincte du Gymnase cantonal et est placée sous la direction d'Edouard Clerc.³⁶

En 1909, le Grand Conseil adopte un décret qui transforme l'Académie en Université. Au-delà de l'intitulé, le fonctionnement de l'institution ne change que peu, si ce n'est que l'Université délivre dès lors les grades de licenciés et de docteurs ainsi que des diplômes et certificats

34 Le Conseil d'État décide de nommer Bovet par voix d'appel «étant donné les services qu'il a rendus jusqu'à ce jour et les titres qu'il possède»: Lettre du chef DIP au Recteur du 30 novembre 1903, Dossier Académie Correspondance B.6, AU, AEN. Procès-verbaux de la Faculté des lettres des 18 et 23 novembre 1903, 21, AU, AEN.

35 Bulletin officiel des délibérations du Grand Conseil, 21 novembre 1904, pp. 363-370, 353 CH/NE-1, AEN. Procès-verbaux de la Commission consultative pour l'enseignement supérieur du 11 octobre 1904, Rapport au Conseil d'État au Grand Conseil à l'appui d'un projet de décret concernant l'organisation de l'École normale cantonale du 8 novembre 1904, décret adopté le 21 novembre 1904, 672, ADIPI, AEN.

36 Rapports sur la marche de l'École normale pendant l'année scolaire 1905-1906, pp. 4-5, UNI 623, AU, AEN et Arrêté du Conseil d'État du 24 février 1905, 93, ADIPI, AEN.

spéciaux.³⁷ Cette transformation s'avalise par une nouvelle loi sur l'enseignement supérieur en 1910 qui réserve la désignation d'enseignement supérieur à la seule Université; toutes les autres écoles allant entre le primaire et l'universitaire (dont le Gymnase et l'École normale) appartiennent dès lors au secondaire.

En 1909, Bovet est chargé par la Faculté des lettres de rédiger un «rapport sur l'organisation à la Faculté d'un certificat pratique d'aptitude à l'enseignement secondaire»³⁸ qui aboutit sur l'élaboration d'un projet de règlement et la nomination d'une commission responsable de son organisation. Dans ce cadre, Bovet développe son «projet de conférences pratiques et de leçons dans les écoles pouvant conduire à un diplôme» en obtenant de la Faculté des lettres une heure supplémentaire de pédagogie pratique. Dès 1910, Bovet est «autorisé à organiser un cours libre sur les méthodes des différentes branches de l'enseignement secondaire, chaque leçon devant être confiée à un spécialiste». Les quatre premières conférences pédagogiques sont suivies par un public nombreux provenant des écoles secondaires du canton, ce qui suscite un pic dans le nombre d'inscriptions au cours de pédagogie.³⁹

Pour développer davantage ces conférences sans susciter trop d'oppositions émanant des spécialistes disciplinaires, la Faculté des lettres suggère de les compléter «par des exercices et des leçons organisés discrètement»⁴⁰. Ces projets favorables au développement de la pédagogie secondaire neuchâteloise sont interrompus par la démission de Bovet, appelé en 1912 à la direction de l'Institut Rousseau à Genève. Soutenue par Bovet, la candidature d'Arnold Reymond (1874-1958), alors chargé d'un cours d'histoire des sciences à l'Université de Lausanne, rencontre l'assentiment de la Faculté des lettres qui la soumet au Conseil d'État. Dès 1914, le nouveau titulaire Reymond appelle de ses vœux la création d'une chaire spéciale de psychologie à l'Université de Neuchâtel à l'image de celles mises en place dans les autres universités romandes.

37 Bulletin officiel des délibérations du Grand Conseil du 15 novembre 1909, p. 280, 353 CH/NE-1, AEN.

38 Procès-verbaux de la Faculté des lettres du 3 juillet, 21; du 23 novembre 1909; du 22 décembre 1909; du 26 janvier 1910, 22, AU, AEN.

39 Rapports du Conseil d'État au Grand-Conseil sur sa gestion pendant l'année 1909-1910, p. 7, 353 CH/NE-2, AEN.

40 Procès-verbaux de la Faculté des lettres des 22 décembre 1909; 7 juin 1910; 28 février 1912; 10 juin 1914, 22, AU, AEN.

Projets de loi pour l'enseignement secondaire et pédagogique

À la suite de la loi sur l'enseignement supérieur, le Grand Conseil s'attelle dès 1909 à celle sur l'enseignement secondaire et pédagogique. À nouveau, la tension s'exacerbe entre les autorités du niveau secondaire qui veulent conserver la possibilité de décerner des brevets généraux pour favoriser les candidats autodidactes à l'enseignement primaire et celles du niveau supérieur (académique) qui estiment que pour développer l'enseignement supérieur, il s'agit de lui confier la certification des enseignants du niveau inférieur au sien.⁴¹ Cette tension met en lumière les frontières floues et les enjeux de pouvoir entre les ordres d'enseignement même si ceux-ci s'accordent en 1907 pour fonder la Société neuchâteloise des corps enseignants secondaire, professionnel et supérieur.⁴²

Au sein de la commission chargée de l'examen du projet de loi sur l'enseignement secondaire et pédagogique, le débat sur la nature des brevets à l'enseignement secondaire et l'autorité légitime pour les décerner est vif.⁴³ En 1914, les maîtres du secondaire se mêlent au débat en revendiquant la mise sur pied d'un enseignement pédagogique universitaire. Face à cette revendication, les professeurs de Lettres divergent quant à la légitimité d'un enseignement pratique à l'Université.⁴⁴ En fin de compte, la loi qui est votée par le Grand conseil en 1916 favorise les brevets au détriment de la licence, estimant que «les meilleurs maîtres secondaires sont d'anciens instituteurs primaires; ils ont la pédagogie acquise et la pratique de l'enseignement, mais si le passage à l'Université est une bonne chose, tous ne sont pas en mesure de se l'accorder».⁴⁵ Néanmoins, malgré les concessions faites, le peuple demande

41 Procès-verbaux de la Faculté des lettres du 5 février 1909, 21, AU, et du 19 juin 1912, 22, AU, AEN.

42 Ayant pour premier but de gérer les intérêts communs du corps enseignant, cette association organise dès 1908 des conférences annuelles et contribue au développement des connaissances pédagogiques au sein du corps enseignant (Société neuchâteloise des corps enseignants secondaire, professionnel et supérieur, 1932, pp. 12 et 16-17).

43 Bulletin officiel des délibérations du Grand Conseil du 15 novembre 1909, p. 312, 353 CH/NE-1, AEN.

44 Procès-verbaux de la Faculté des lettres du 19 mars 1914, 22, AU, AEN.

45 Bulletin officiel des délibérations du Grand Conseil du 1^{er} novembre 1916, p. 302, 353 CH/NE-1, AEN.

un référendum et rejette à une large majorité la loi sur l'enseignement secondaire et pédagogique lors de la votation populaire de 1917.

Abrogation des brevets d'État en faveur des licences universitaires pour l'enseignement secondaire

De manière stratégique afin d'éviter d'essuyer un troisième rejet, le Grand Conseil différencie l'enseignement gymnasial et pédagogique qui font dès lors l'objet de deux projets de loi différents.

Pour l'enseignement secondaire, un projet de loi déposé en 1918 est voté en 1919: il supprime les brevets généraux délivrés par l'État en faveur des licences universitaires et fait officiellement relever le Gymnase et l'École normale de la loi sur l'enseignement secondaire.⁴⁶ En ce qui concerne le projet de loi sur l'enseignement pédagogique, malgré une motion d'urgence au sein du projet de loi sur l'enseignement secondaire de 1918, il n'est remis en discussion par le Grand Conseil qu'en 1920.

DÉVELOPPEMENT DE TITRES UNIVERSITAIRES POUR L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET POUR LA PÉDAGOGIE (1925-1953)

Dès 1925, avec la mise en place de certificats à l'enseignement secondaire, la pédagogie joue pour la première fois un rôle central au sein d'un titre universitaire.

CRÉATION DE CERTIFICATS D'APTITUDE PÉDAGOGIQUE (1925-1944)

Sur le modèle des cantons de Genève et Vaud, la Faculté des lettres charge en 1924 le titulaire de la chaire de pédagogie d'établir un règlement spécial pour le certificat d'aptitude pédagogique à l'enseignement secondaire d'entente avec les représentants de la Faculté des sciences.⁴⁷ Pour ce faire, Reymond s'inspire du règlement de l'Université de Genève.⁴⁸ Ces Certificats d'aptitude pédagogique pour les candidats à

46 Bulletin officiel des délibérations du Grand Conseil du 20 mai 1918, p. 33; du 25 février 1919 p. 490 et p. 521, 353 CH/NE-1, AEN.

47 Procès-verbaux de la Faculté des sciences du 11 janvier 1924, 83, AU, AEN.

48 Lettre de Reymond au chef DIP Strahm du 10 février 1924, 721/I 72a, ADIPI, AEN.

l'enseignement secondaire (Faculté des lettres et Faculté des sciences) et pour les candidats à l'enseignement commercial (Faculté de droit) sont inscrits dans le Règlement des examens de l'Université en 1925⁴⁹, mais ne sont pas rendus obligatoires pour l'obtention d'un poste au secondaire.⁵⁰

Il est intéressant de noter que ce nouveau règlement institue la pédagogie comme branche d'examen pour les certificats d'aptitude à l'enseignement mais pas pour toutes les licences destinées à l'enseignement. Si elle figure, aux côtés de la psychologie, comme examen de la licence pour l'enseignement littéraire (auquel sont admis les détenteurs d'un brevet pour l'enseignement primaire), aucun cours de pédagogie ou de psychologie n'est exigé parmi les examens de la licence pour l'enseignement scientifique.

Succession de titulaires à la chaire de philosophie et pédagogie

En 1925, Reymond démissionne, appelé par l'Université de Lausanne. Séparant la chaire de philosophie en deux, le DIP confie à Jean Piaget*, candidat plébiscité par les Facultés de droit et de lettres, six heures à la Faculté des lettres (philosophie des sciences, problèmes actuels de la philosophie, pédagogie, psychologie, conférences) ainsi que trois heures de sociologie en Droit.

Piaget aménage son horaire en Lettres en faveur de la psychologie. Témoignant du succès de ses enseignements, Piaget donne en 1926 à La Chaux-de-Fonds six leçons sur la psychologie de l'enfant qui attire chacune 220 personnes en moyenne.⁵¹ Néanmoins, son séjour neuchâtelois est de courte durée: en 1929, à peine quatre ans après son arrivée, Piaget démissionne, appelé à l'Institut Rousseau et à l'Université de Genève.⁵² Pour lui succéder, Reymond et Piaget recommandent Jean de la Harpe

49 Règlement des examens de l'Université de Neuchâtel du 9 janvier 1925, articles 43 et 93, 1925, 1, Archives du Gymnase cantonal à Neuchâtel (AGC), AEN. L'obtention du certificat exige d'avoir suivi durant deux semestres un cours universitaire de pédagogie et donné au moins quatre leçons à des élèves d'un établissement secondaire.

50 Procès-verbaux de la Commission consultative pour l'enseignement supérieur du 19 décembre 1924, pp. 77-78, 673, ADIPI, AEN.

51 Lettres du chef DIP au Recteur du 30 septembre 1926, du chef DIP au Comité de la SPN du 10 décembre 1926 et de la SPN au chef DIP du 17 décembre 1926, 718, ADIPI, AEN.

52 Procès-verbaux de la Faculté des lettres du 20 février 1929, 23, AU, AEN.

(1892-1947) – un candidat déjà pressenti en 1925. Reprenant les enseignements de Piaget, de la Harpe demande les mêmes conditions d'interventions pour les exercices pratiques de pédagogie dans les écoles enfantines et primaires.⁵³ Il sollicite en plus une classe de niveau secondaire pour les exercices pratiques de pédagogie prévus aux programmes destinés aux candidats des divers certificats d'aptitude pédagogique, «de manière à adapter [les exercices pratiques de pédagogie] aux besoins immédiats de l'enseignement»⁵⁴. Avec enthousiasme, le directeur des écoles secondaires, classiques et supérieures de Neuchâtel collabore à ce projet, notant que «ces exercices combleront une lacune regrettable dans la formation de nos maîtres de l'enseignement secondaire»⁵⁵.

Développement des formations à l'enseignement primaire

En 1930, le corps enseignant primaire demande une prolongation de la durée des études, une accentuation de sa formation professionnelle et le bénéfice de l'enseignement universitaire.⁵⁶ La même année, le Grand Conseil remet à l'ordre du jour la question de l'enseignement pédagogique, non sans constater que cette question, à l'étude dans le canton depuis plus d'un demi-siècle, achoppe sur des problématiques géographiques, idéologiques et financières récurrentes.⁵⁷

En 1940, un stage obligatoire d'une durée minimale de quatre mois est institué tant pour les candidats à l'enseignement primaire que secondaire.⁵⁸ Cette mesure représente l'aboutissement d'une longue lutte en faveur d'une meilleure formation professionnelle.⁵⁹ À côté de l'organisa-

53 Lettre n°21 du 30 octobre 1929 du chef DIP à Perret, directeur des écoles enfantines et primaires de Neuchâtel, 721/I 72a, ADIPI, AEN.

54 Lettre n°22 du 30 octobre 1929 du chef DIP Borel à Baumann, directeur des Écoles secondaires, classiques et supérieures de Neuchâtel, 721/I 72a, ADIPI, AEN.

55 Lettre n°24 du 1^{er} novembre 1929 de Baumann au chef DIP, 721/I 72a, ADIPI, AEN.

56 Rapports du Conseil d'État au Grand Conseil sur sa gestion pendant l'année 1930, p. 41, 353 CH/NE-2, AEN.

57 Considérations concernant l'enseignement pédagogique pp. 8-9, 1920, 601, ADIPI, AEN. Bulletin officiel des délibérations du Grand Conseil, 18 mai 1932, p. 180, 353 CH/NE-1, AEN.

58 Procès-verbaux de la Faculté des lettres du 11 décembre 1940, 24, AU, AEN et Arrêté du 16 juillet 1940, 117, ADIPI, AEN.

59 Lettre de la SPN au chef DIP du 24 juillet 1939, 557 ADIPII, AEN.

tion de stages pratiques, les inspecteurs scolaires mettent progressivement en place des cours de préparation professionnelle au Brevet d'aptitude pédagogique (Bonny, 1950, p. 79). Néanmoins, ces cours ne permettent pas l'acquisition d'une véritable culture professionnelle, d'autant que cette dernière n'est pas prodiguée par l'École normale et les Sections pédagogiques dont les trois ans d'études sont essentiellement consacrés à préparer les candidats au brevet de connaissances (Ischer, 1950, p. 81).

En 1945, trois brevets successifs sont institués pour les enseignants du primaire: un brevet de connaissance prouvant la culture générale et donnant le droit d'enseignement entre un et deux ans au maximum, une attestation de stage délivrée aux porteurs du brevet de connaissance qui ont accompli le stage obligatoire en vue de leur formation professionnelle et un brevet d'aptitude pédagogique pour l'enseignement primaire qui donne le droit d'enseigner à titre définitif et qui est délivré par le Conseil d'État.⁶⁰

Enjeux autour du certificat d'aptitude pédagogique à l'enseignement secondaire

En 1937, le Conseil d'État arrête le règlement du certificat d'aptitude pédagogique qui est décerné par l'université mais n'est toujours pas obligatoire pour enseigner au secondaire.⁶¹ Comme pour l'enseignement primaire, un stage obligatoire – ou du moins des expériences de pratique professionnelle – d'une durée minimale de quatre mois est institué en 1940 pour les étudiants qui se destinent à l'enseignement secondaire.⁶² Malgré l'instauration du stage, des professeurs de la Faculté des lettres regrettent que les étudiants ne reçoivent pas de leçons pédagogiques sur les «méthodes pratiques d'enseignement pour chaque branche»⁶³. Pour établir davantage de collaboration entre le DIP, l'université et les établissements d'enseignements secondaires, une Conférence de l'enseignement secondaire est instituée. Son but est, en collaboration avec la Société neuchâteloise des corps enseignants, secondaire professionnel et supérieur, d'examiner diverses questions

60 Loi du 20 février 1945, 414, AES, AEN.

61 Arrêté du Conseil d'État du 8 juin 1937 sur le Règlement des examens du certificat d'aptitude pédagogique, 116, ADIPI, AEN.

62 Procès-verbaux de la Faculté des lettres du 11 décembre 1940, 24, AU, AEN et Arrêté du 16 juillet 1940, 117, ADIPI, AEN.

63 Procès-verbaux de la Faculté des lettres du 11 juillet 1942, 24, AU, AEN.

importantes pour ces niveaux d'enseignement dont notamment la préparation professionnelle du corps enseignant.⁶⁴

En mars 1944, de la Harpe insiste auprès du DIP pour que les modalités prévues pour le certificat d'aptitude pédagogique et les stages soient appliquées.⁶⁵ En effet, dans l'état actuel des choses, les étudiants doivent faire un stage, mais ne sont pas tenus de préparer un certificat d'aptitude pédagogique. De fait, un premier arrêté en février 1945 rend le certificat d'aptitude pédagogique délivré par l'Université de Neuchâtel (ou un titre équivalent) obligatoire pour l'enseignement secondaire et professionnel.⁶⁶ Un deuxième arrêté en avril 1945 augmente la durée de la formation pratique en obligeant les candidats à accomplir d'abord le stage prévu par l'arrêté de 1940 pour pouvoir se présenter ensuite aux examens du certificat.⁶⁷ Néanmoins, si les arrêtés confient au Conseil d'État la charge de rendre obligatoires ces certificats d'aptitude, ils ne le deviennent pas dans les faits avant 1951, date à laquelle le certificat de stage délivré par le DIP et le certificat d'aptitude pédagogique délivré par l'Université sont exigés pour la titularisation dans l'enseignement secondaire et professionnel.⁶⁸

UNE FORMATION SUPÉRIEURE POUR LES ENSEIGNANTS PRIMAIRES (1945-1952)

En 1945, le cours de psychologie appliquée donné par Hans Spreng est transféré à la Faculté des lettres et sa fréquentation est rendue obliga-

64 *Bulletin du Département de l'Instruction publique du canton de Neuchâtel*, 5, mai 1944, pp. 4-6: DV201, FE, BPUN.

65 Séance du Bureau du Sénat du 21 mars 1944, p. 84, UNI 684, AU, AEN.

66 Loi du 20 février 1945 portant modification de l'article 28 de la loi sur l'enseignement secondaire ainsi que celle portant modification de l'article 25 de la loi sur l'enseignement professionnel, 118, ADIPI, AEN.

67 Une période de pratique de l'enseignement d'un mois au moins dans les écoles publiques du canton ou de deux mois au moins dans un établissement hors du canton est exigée: Séance du Bureau du Sénat du 12 octobre 1944, pp. 33-34, UNI 680, AU, AEN et Arrêté du Conseil d'État du 24 avril 1945, 118, ADIPI, AEN.

68 Arrêté du Conseil d'État du 23 novembre 1951 concernant la formation professionnelle du personnel enseignant des écoles secondaires et des écoles de commerce, 120 ADIPI, AEN.

toire pour l'obtention du brevet d'aptitude pédagogique.⁶⁹ La Faculté des lettres charge également Spreng d'une série de leçons sur la psychologie appliquée qui sont destinées aux candidats du brevet d'aptitude pédagogique durant l'année 1946-1947.⁷⁰ De plus, Spreng sollicite l'ouverture à Neuchâtel d'un Institut de Psychologie appliquée rattaché à l'Université sur le modèle de l'Institut des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.⁷¹ De son côté, la chaire de de la Harpe est portée de six à huit heures hebdomadaires⁷²: dans le cadre de la préparation au certificat d'aptitude pédagogique, de la Harpe donne deux heures de psychologie de l'enfance aux étudiants qui préparent ce certificat au lieu d'une jusqu'alors.⁷³

Suite au décès de de la Harpe en 1947, Philippe Muller (1916-2001) reprend, en tant que professeur extraordinaire, la chaire de psychologie (3 heures) et de philosophie générale (2 heures). Par ailleurs, il est aussi chargé du cours de psychologie à l'École normale. Au vu du nombre croissant d'instituteurs qui souhaitent suivre ses cours, Muller organise des séries de conférences en dehors de la ville de Neuchâtel et son enseignement universitaire est proposé comme formation continue avec le soutien de la SPN et du DIP.⁷⁴ L'heure de pédagogie pratique, séparée de l'enseignement psychologique, est confiée à René Schaerer (1901-1995).⁷⁵

69 Séance du Bureau du Sénat du 30 novembre 1944, p. 36, UNI 680, AU, AEN. Arrêté du Conseil d'État du 8 juin 1945, 28 S, AU, AEN. Lettre de Spreng au Recteur du 19 décembre 1945, 29 S, AU, AEN.

70 Lettre du Doyen Faculté des lettres au Recteur du 16 juillet 1946, 29 S, AU, AEN.

71 Lettres de Spreng au Recteur du 19 décembre 1945 et du 15 février 1946, 29S, AU, AEN.

72 Arrêté du Conseil d'État du 21 juin 1946, 118, ADIPI, AEN.

73 Procès-verbaux de la Faculté des lettres du 12 juin 1946, 24, AU, AEN.

74 Lettres du Comité SPN au chef DIP du 18 septembre 1947 et 16 février 1948, Dossier Section du Val-de-Ruz, 571, AEP, AEN; Lettres du Comité SPN au chef DIP du 1 avril 1948 et du chef DIP au Comité SPN du 12 avril 1948, Dossier District de Neuchâtel, 571, AEP, AEN.

75 Procès-verbaux de la Faculté des lettres du 21 avril 1947, 24, AU, AEN et Commission consultative pour l'enseignement supérieur du 15 juillet 1947, 29 R, AU, AEN.

Enfin une loi sur l'enseignement pédagogique

En 1946, la question de l'enseignement pédagogique se voit relancée par la SPN qui propose de réformer les études au travers d'une formation gymnasiale de trois ans, couronnée par un baccalauréat pédagogique et suivie d'une formation professionnelle au sein de l'École normale dans l'objectif de revaloriser la profession:

[notre corps enseignant] juge, avec raison, qu'en revendiquant une culture intellectuelle plus poussée, il tend à échapper à la condition de manœuvre de l'enseignement qui est la sienne depuis que médecins, psychologues et sociologiques se sont faits les spécialistes des questions pédagogiques. Or, entre le spécialiste qu'il ne peut, et le manœuvre qu'il ne daigne pas être, l'instituteur estime que son art de praticien justifie une préparation suffisante pour lui permettre de suivre avec profit les théories qui prétendent le guider.⁷⁶

Nommé directeur des études pédagogiques, responsable de la formation professionnelle des candidats et des classes expérimentales annexées à l'École⁷⁷, Adolphe Ischer est mandaté par le Conseil d'État en 1947 pour concevoir un nouveau programme pour l'École normale et envoyé «faire un stage de trois mois à l'Institut des sciences de l'éducation à Genève, et à l'École du Mail, dirigée par M. Dottrens»⁷⁸. Par ailleurs, Ischer participe comme délégué suisse «au stage de l'UNESCO consacré à la formation du corps enseignant primaire et secondaire en vue d'une meilleure compréhension sociale et internationale». Il peut ainsi «confronter les projets neuchâtelois avec les réformes en cours dans un grand nombre de pays»⁷⁹.

76 Rapport du Comité de la SPN au DIP sur les moyens pratiques propres à assurer une meilleure préparation culturelle et professionnelle du corps enseignant primaire, 1 septembre 1945, 601, ADIP I, AEN.

77 Lettres d'Ischer au chef DIP du 21 février et 1^{er} mars 1947; Arrêté du Conseil d'État nommant A. Ischer au poste de vice-directeur de l'École normale cantonale du 21 mars 1947, 771, AEP, AEN.

78 Lettres du directeur du Gymnase au chef DIP du 2 mars 1948, du chef DIP au directeur du Gymnase du 15 avril, lettre et rapports d'Ischer au chef DIP du 5 juillet et 2 septembre 1948, 765, AEP, AEN.

79 Rapports du Conseil d'État au Grand Conseil sur sa gestion pendant l'année 1948, p. 24, 353 CH/NE-2, AEN.

Riche de ces expériences, Ischer dirige les travaux de la commission du projet de loi.⁸⁰ La Commission préavise en faveur de la réintégration d'une section pédagogique au sein du Gymnase, de la prolongation de la durée des études et d'une distinction institutionnelle entre préparation culturelle et formation professionnelle, à l'instar de ce qui se fait dans les cantons de Bâle, Genève et Zurich (Ischer, 1950, pp. 81-82). Ces propositions sont suivies par le Grand Conseil qui vote en juin 1948 la loi sur l'enseignement pédagogique, première loi du canton qui légifère sur la préparation des candidats primaires et l'école qu'ils doivent fréquenter. La préparation des instituteurs se réalise au sein de deux institutions successives: trois sections pédagogiques rattachées à des gymnases qui dispensent une formation générale de trois ans couronnée par un baccalauréat pédagogique⁸¹ et une École normale cantonale sise à Neuchâtel, chargée de la préparation professionnelle qui décerne un brevet d'aptitude pédagogique.⁸²

Une École normale inspirée du modèle genevois

Le nouveau programme de l'École normale dure trois semestres et vise une formation professionnelle «inspirée des travaux modernes de psychologie et de pédagogie»⁸³ en lien avec la chaire de psychologie et de pédagogie de la Faculté des lettres. Il comprend des cours théoriques (pédagogie, psychologie et philosophie, langue française et diction, hygiène, connaissance du pays, éducation civique et éducation féminine, organisation scolaire), des enseignements de méthodologie des branches scolaires ainsi que des exercices pédagogiques et pratiques. Le dernier semestre est consacré à un stage au sein de classes expérimentales sur le modèle de l'expérience faite par Genève.⁸⁴ En plus d'un enseignement

80 Arrêté du CE du 10 juin 1947 et Procès-verbaux de la Commission des études pédagogiques du 1 juillet 1947 au 19 décembre 1949, 782, AEP, AEN.

81 Lettre du chef DIP aux directions des Gymnases du 11 octobre 1949, 765, AEP, AEN. Séance du Bureau du Sénat du 21 octobre 1950, p. 84bis, UNI 685, AU, AEN.

82 Loi sur l'enseignement pédagogique du 2 juin 1948, 414, AES, AEN.

83 Rapports du Conseil d'État au Grand Conseil sur sa gestion pendant l'année 1947, p. 17, 353 CH/NE-2, AEN.

84 Règlement d'application du 26 novembre 1948, 119, ADIPI, AEN. La formation de l'instituteur sur terre neuchâteloise, La Vie protestante du 31 mars 1950, 765, AEP, AEN.

pratique en pédagogie pour les futurs instituteurs, ce nouveau programme ajoute pour eux l'obligation de suivre des cours de psychologie à l'Université.⁸⁵ Il aboutit sur l'obtention du certificat de pédagogie décerné par le Conseil d'État et d'une nomination provisoire qui devient définitive suite à la présentation d'un travail de recherches personnelles sur un sujet agréé par le DIP, à l'image de ce qui se fait à Genève (Ischer, 1950, pp. 92-93).

Scission entre formation professionnelle théorique et pratique pour la formation à l'enseignement secondaire

Avec la démission de Schaerer, appelé à Genève en 1953, le DIP transmet à la Faculté des lettres son souci de voir les enseignements de ce dernier repourvus, de même que le suivi des candidats à l'enseignement dans les écoles secondaires et commerciales, pendant les stages de formation professionnelle.⁸⁶ La Faculté des lettres décide, d'abord temporairement puis définitivement, de «confier à deux maîtres de gymnase, un littéraire et un scientifique, la présidence d'entretiens pédagogiques dans leurs disciplines respectives»⁸⁷. Ces deux professeurs du degré gymnasial ont pour tâche d'assurer la continuité des exercices pratiques de pédagogie.

Fernand Brunner, nommé à la chaire d'histoire de la philosophie en octobre 1954, se voit attribuer le cours de pédagogie théorique, désormais «nettement distinct de l'enseignement de la pédagogie pratique» même si l'importance de cette dernière est affirmée.⁸⁸ Cette décision scinde ainsi la formation professionnelle théorique et pratique des enseignants du secondaire.

CONCLUSION

À Neuchâtel comme ailleurs, le développement de la pédagogie au niveau académique puis universitaire s'effectue tout au long de la période en lien fort avec la formation des enseignants du primaire et du

85 Procès-verbaux de la Faculté des lettres du 16 mai 1947, 24, AU, AEN.

86 Lettre du chef DIP Guinand au doyen de la Faculté des lettres du 23 juillet 1953, 721 / III 72a, ADIPI, AEN.

87 Procès-verbaux de la Faculté des lettres des 19 et 31 octobre 1953, 25, AU, AEN.

88 Procès-verbaux de la Faculté des lettres du 12 décembre 1953, 25, AU, AEN.

secondaire. Néanmoins, si certains universitaires considèrent que la Faculté des lettres doit prendre en charge la direction scientifique de la formation des enseignants du primaire et du secondaire, la direction de cette formation reste entre les mains du DIP qui refuse jusqu'en 1945 de subordonner la nomination dans l'enseignement secondaire à l'obtention de titres universitaires. L'heure symbolique de pédagogie théorique qui subsiste à la Faculté des lettres en 1953 témoigne de l'état de survie de la pédagogie à la Faculté des lettres qui tient plus à sa caution professionnelle qu'à un réel développement scientifique.

Au niveau de la formation primaire, après le transfert de la Section de pédagogie de l'Académie au Gymnase, la chaire de pédagogie est sollicitée en 1918 pour contribuer à la formation des élèves de l'École normale, mais plus dans un objectif de socialisation que dans une visée scientifique. Si la SPN, soutenue par Quartier-la-Tente, revendique tout du long le principe d'une formation des instituteurs comprenant une composante universitaire, ce n'est qu'avec la loi de 1948 que celle-ci voit le jour.

Tout au long de la période, les principes insufflés par le mouvement de l'Éducation nouvelle se mettent en place au sein de la SPN et dans les classes neuchâteloises, mais à aucun moment l'application de ces nouvelles méthodes pédagogiques en lien fort avec la psychologie et la pédagogie expérimentale ne se font en lien avec la pédagogie universitaire qui reste, elle, cantonnée essentiellement à la formation théorique des enseignants du secondaire.

On relève également que les structures et modèles de formation à l'enseignement mis en place à Neuchâtel prennent modèle sur les Universités et Cantons de Genève et Vaud. En effet, pour la formation primaire, le modèle de référence est d'abord l'École normale que Guex met en place dans le canton de Vaud, puis c'est celui de l'Institut Rousseau/ISE et des Études pédagogiques genevoises qui inspire l'organisation des Études pédagogiques neuchâteloises. Par rapport à la formation au secondaire, le certificat d'aptitude pédagogique est repris et adapté de celui mis en place à l'Université de Genève.

ÉVOLUTIONS EN MONTAGNES RUSSES POUR LES FORMATIONS À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Les débats autour de la mise en place de l'enseignement pédagogique pour la formation primaire sont omniprésents au niveau politique entre 1860 et 1950: on ne compte plus le nombre de commissions et de projets

de loi qui en sont chargés. Certes, ils prennent place dans le cadre plus large de la réorganisation complète de tous les niveaux de l'enseignement public, mais le dépassent en achoppant continuellement sur la question de la centralisation de l'enseignement pédagogique, caractéristique de la situation neuchâteloise. Avec la loi de 1872 qui autorise toute école secondaire à mettre sur pied une section pédagogique, ces sections se multiplient sur le territoire neuchâtelois et génèrent une concurrence entre elles.

À Neuchâtel même, les enjeux confessionnels et politiques qui tournent autour de la formation de ceux qui ont la charge d'instruire les futurs citoyens influencent fortement l'inscription de cette formation, que ce soit lors de la création de la Section de pédagogie face à l'École normale évangélique en 1866, lors du rattachement de la Section de pédagogie au Gymnase en 1872 ou lors de la séparation partielle avec le Gymnase qui ramène les études pédagogiques de trois à deux ans en 1882 et enfin de leur séparation complète en 1896. D'une formation des enseignants placée au plus haut niveau d'enseignement, celle-ci descend palier après palier en 30 ans pour finir en une École normale de deux ans, coupée des autres filières du niveau secondaire. Face aux autres sections pédagogiques communales qui offrent une formation sur trois ans au sein d'établissements secondaires, l'École normale n'est plus à la hauteur et ce n'est pas le rétablissement de la durée des études à trois ans, difficilement obtenu par le Grand Conseil suite au rejet de la loi sur le code scolaire de 1904, qui réussit à l'ériger en École modèle à même de convaincre par son excellence les autres communes de lui confier la formation de tous les instituteurs du canton.

De fait, durant toute la première moitié du 20^e siècle, la formation à l'enseignement primaire alterne entre formation supérieure et secondaire, entre une École normale cantonale forte et des sections pédagogiques communales décentralisées, entre une formation axée sur la culture générale et sur la formation professionnelle. Et ce, malgré l'effort constant du chef du DIP et de la SPN qui revendiquent durant toute la période une formation plus longue, plus professionnelle et en lien avec l'Université de même que des pédagogies plus actives sur le modèle de ce qui se passe à Genève avec l'Institut Rousseau. Cependant, on peut penser que l'importance des débats au sujet de cette formation, ainsi que la question récurrente du nombre d'institutions de formation pour le primaire permettent de mûrir un nouveau projet de formation de haut niveau qui tienne compte des avancées des sciences de l'éducation. En

effet, en 1948, quand la loi légiférant pour la première fois sur la préparation à l'enseignement primaire et unifiant l'enseignement pédagogique est enfin votée, elle amène des améliorations notables, à la pointe des avancées pédagogiques du moment en matière de formation: allongement des études débouchant sur un nouveau baccalauréat pédagogique permettant l'entrée, sous certaines conditions, à l'Université; cursus comportant un enseignement universitaire et institution d'écoles expérimentales. Tous ces nouveaux éléments sont inspirés du modèle genevois et démontrent une rupture importante avec le modèle d'École normale qui existait précédemment dans le chef-lieu du canton.

DES VISIONS DIVERGENTES DE LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Initialement prévu au sein de la Section de pédagogie, le projet de formation académique des enseignants du secondaire ne commence à se développer que lorsqu'une heure de pédagogie est à nouveau ajoutée à la chaire de philosophie en 1901. Celle-ci impulse en 1902 la mise sur pied d'un brevet spécial de pédagogie à destination des maîtres de l'enseignement secondaire à la Faculté des lettres. Bien que la loi sur l'enseignement secondaire supprime les brevets généraux de maîtres du secondaire décernés par l'État en faveur des licences universitaires en 1919 et qu'un certificat d'aptitude pédagogique à l'enseignement secondaire directement inspiré du modèle genevois soit mis sur pied en 1925, les Facultés n'arrivent pas à obtenir que ce certificat devienne obligatoire pour l'entrée dans la profession d'enseignant du secondaire avant 1945.

Ces négociations mettent en lumière les enjeux de pouvoir qui se jouent entre les Facultés et le DIP qui souhaite conserver une autonomie quant au choix de ses candidats et conserver un recrutement en provenance du primaire. Dans la même veine, on note qu'au moment où le certificat devient obligatoire pour la postulation dans l'enseignement secondaire, il est assorti d'un stage préalable dans l'enseignement public neuchâtelois qui se trouve entre les mains du DIP. De plus, le certificat ne reste pas longtemps entre les mains de l'Université: outre le stage, la partie pratique de l'enseignement de la pédagogie est extraite de l'Université et confiée aux professeurs du Gymnase en 1953. À partir de là, seule une heure de pédagogie théorique subsiste à la Faculté des lettres pour la formation des maîtres du secondaire.

CHAPITRE 4

LAUSANNE – VAUD (1890-1951)

DE NOUVEAUX ENJEUX POUR LES FORMATIONS À L'ENSEIGNEMENT (1890-1916)

À la fin du 19^e siècle, le gouvernement radical alors au pouvoir dans le canton de Vaud réorganise tout le système d'enseignement – du niveau primaire au niveau supérieur – afin de promouvoir les idéaux démocratiques (Delessert, 1991, p. 78).¹ Au sein de ce mouvement, les formations à l'enseignement primaire et secondaire se retrouvent au cœur de nouveaux enjeux.

L'ÉCOLE NORMALE: UNE INSTITUTION EN TERRE VAUDOISE

Figurant parmi les premières institutions créées en Suisse, l'École normale du canton de Vaud voit le jour en 1833 pour les futurs instituteurs et en 1837 pour les futures institutrices (Noverraz, 2008, pp. 14-16). Cinq ans plus tard, en 1838, plus des trois quarts des instituteurs en fonction y ont été formés (Chevallaz, 1933, p. 15). Dès la fin des années 1870, une polémique s'amplifie autour de la suppression de l'École normale. Avec l'obligation d'obtenir un brevet de capacité pour enseigner au niveau primaire et l'introduction de la rééligibilité des maîtres tous les quatre ans mise en place dès 1868, le recrutement se fait de plus en plus difficile puis chute gravement dans les années 1880 (*Une École pour l'école*, 1983, p. 97). L'École normale est sous le feu de critiques qui tournent autour de l'isolement intellectuel et moral dans lequel sont tenus les futurs instituteurs, ce qui les empêcherait d'acquérir une instruction satisfaisante.

1 Ce chapitre doit beaucoup au travail commun que nous avons mené avec Marco Cicchini pour le dépouillement des archives du site vaudois et la rédaction du chapitre sur l'évolution des sciences de l'éducation à Lausanne (Cicchini & Lussi, 2007).

Par ailleurs, on reproche aux études de viser surtout l'amélioration de la culture générale de base et de n'offrir qu'une formation pédagogique restreinte (*Une école pour l'école*, 1983, p. 93).

Pour améliorer l'organisation des études normales, le directeur recommande en 1880 la création d'Écoles d'application annexées aux Écoles normales dont la nécessité, autant en Allemagne, qu'en Belgique et en France, «ne se discute plus, c'est un fait acquis à la science pédagogique» (Delorme, 1881, p. 252). Une école d'application est créée en mai 1882, mais cette mesure ne suffit pas. Durant toute l'année 1888 s'affrontent au sein de la revue corporative des instituteurs romands *L'Éducateur* les partisans (menés par le rédacteur en chef) et les opposants de la suppression de l'École normale. En juin 1888, l'assemblée annuelle de la Société pédagogique vaudoise² vote la suppression de l'École normale. Le DIPC va suivre l'avis de ceux qui réclament plus simplement une réforme et nomme un nouveau titulaire à la direction de l'École normale en 1889. Il s'agit de François Guex* qui possède une carrure qu'il a acquise dans les plus hauts lieux pédagogiques de l'époque grâce au soutien du DIPC.³ Il œuvre à réorganiser complètement l'École normale en y introduisant de nouveaux principes pédagogiques émanant de la pédagogie intuitive herbartienne ainsi qu'en créant de nouvelles écoles d'application (*Une école pour l'école*, 1983, p. 107).

AMÉLIORER LES FORMATIONS À L'ENSEIGNEMENT: UN PROJET AU CŒUR DE LA NOUVELLE UNIVERSITÉ (1890 – ANNÉES 1900)

En 1890, la loi sur l'instruction publique supérieure sépare l'enseignement secondaire du supérieur et transforme l'Académie en Université. La Faculté des lettres obtient le statut de Faculté à part entière et doit

-
- 2 Créée en 1856, la Société pédagogique vaudoise (SPV) se donne pour buts le perfectionnement des maîtres, l'étude des méthodes d'enseignement et l'amélioration de la position des enseignants. Entre 1867 et 1878, elle fusionne avec la Société des Instituteurs de la Suisse romande (SIR) dont elle est la Section vaudoise. Pour une analyse détaillée de l'évolution de la SPV, voir Bertrand (2007).
 - 3 Premier de sa volée à l'École normale, Guex est subventionné par le DIPC pour poursuivre ses études de pédagogie à Gotha et à Iena où il découvre Herbart et ses principes sous la direction du professeur Stoy: Lettre de Delorme au directeur du Séminaire de Gotha du 28 mai 1880, K XIII 122/69 et Lettre du chef DIPC à Delorme du 1 juin 1880, K XIII 122/8, ACV.

étoffer son offre de cours pour attirer davantage d'étudiants. Si le DIPC propose d'inclure la pédagogie parmi les matières principales d'enseignement, la Faculté milite prioritairement en faveur de la création d'une chaire d'histoire de l'art.⁴ Sans l'accord de la Faculté, le DIPC tranche et impose la chaire de pédagogie et son titulaire, faisant prévaloir l'amélioration de la formation des enseignants sur les intérêts universitaires.⁵

C'est ainsi à une première chaire extraordinaire de pédagogie que le DIPC nomme en 1890 François Guex qui vient également d'entrer en fonction à la tête de l'École normale. Au bénéfice d'un haut niveau de formation pédagogique, Guex ne possède pas de grade universitaire. Cette double nomination offre deux avantages: elle permet de rapprocher les deux ordres d'enseignement primaire et secondaire et représente un compromis financier qui diminue le coût de la chaire.⁶ Si ces arguments convainquent le DIPC, ils ne sont pas évalués à la même aune par la Faculté des lettres qui se voit adjoindre une chaire et un professeur qu'elle n'a pas désirés. Débutant son enseignement sous des auspices peu amènes, Guex s'efforce, dans sa leçon d'ouverture prononcée en octobre 1890, de légitimer l'utilité et la place de la pédagogie, déjà présente au sein des écoles normales primaires, qui, pour la première fois, «est admise à prendre rang dans l'enseignement universitaire» (Guex, 1891, p. 295).

Ce qui a manqué jusqu'à aujourd'hui chez nous, ce n'est donc pas l'intérêt pour ces hautes questions [d'éducation], c'est une tribune publique, un foyer d'informations et de recherches sur les choses de l'éducation, c'est de reconnaître à la pédagogie une existence propre au milieu des nombreuses disciplines académiques. Nous avons partagé, peut-être un peu trop longtemps, avec tous les pays de langue française d'ailleurs, ce préjugé que, pour enseigner, le savoir est suffisant et qu'il est inutile de perdre son temps à étudier des méthodes que le simple bon sens vous dicte comme par intuition. Nous

4 Dossier du programme de l'Université pour le semestre d'hiver 1890-1891, Réorganisation de l'Université, KXIII 278/1 1890, ACV. La priorité donnée à l'histoire de l'art sur la pédagogie figure déjà dans le rapport sur la réorganisation de la Faculté des lettres en 1886, K XIII 252 C, ACV.

5 Loi du 10 mai 1890, p. 270 et Règlement général de l'Université du 19 juillet 1890, p. 45, Recueil des lois du canton de Vaud (RL) 1890, ACV.

6 En tant que directeur de l'École normale, Guex touche déjà un traitement de 5'000.- par an auquel se rajoute seulement 1'000.- pour l'enseignement universitaire de la pédagogie. Dossier 121, K XIII 252 C 1900, ACV.

avons reconnu, assez tard, qu'enseigner est un art, un art difficile qui a ses règles et ses secrets. (Guex, 1891, pp. 297-298)

Des tentatives de synergie entre la chaire de pédagogie et la formation à l'enseignement primaire initiées par Guex

Disciple convaincu d'Herbart, Guex s'emploie à introduire «la théorie psychologique à caractère scientifique» – basée sur la philosophie et non sur l'expérimentation – au sein de la formation du corps enseignant primaire en développant au sein de l'École normale davantage de discussions libres et moins de cours académiques (Mayor, Jayet & Guex, 1896). Son but est d'imprégner l'esprit des futurs instituteurs de l'idée «que la pédagogie ne doit plus être considérée comme un art difficile qui ne s'acquiert que par une longue pratique, mais plutôt comme une science ayant ses principes et ses applications, sa théorie et sa pratique»⁷. Il souhaite donner à la pratique une forte base puisée dans la psychologie, dans la morale et l'hygiène, baser l'apprentissage sur l'intuition et tendre, au sein du cursus de l'École normale, à séparer l'acquisition de la culture générale de l'éducation professionnelle proprement dite (*Une école pour l'école*, 1983, p. 111).

Souhaitant ouvrir davantage l'École normale et profiter de la double fonction de Guex, le DIPC autorise les élèves de dernière année de l'École normale «à suivre les cours sur la science de l'éducation à l'Université» tout en demandant à ce qu'ils soient adaptés à leur intention.⁸ Se consacrant d'emblée à l'organisation de la préparation pédagogique systématique des futurs enseignants, Guex œuvre à la nouvelle loi sur l'Instruction publique secondaire de 1892 qui porte la durée des études normaliennes à trois ans pour les élèves régentes, augmente à deux les classes d'application et introduit de nouveaux brevets de capacité. Guex augmente la durée et la fréquence des passages des futurs instituteurs au sein des classes d'application et met sur pied l'organisation de «leçons modèles» (Chevallaz, 1933, p. 31).

7 Rapport de Guex au DIPC sur la marche des écoles normales en 1895, p. 296, ACV.

8 Compte rendu du Conseil d'État du canton de Vaud sur l'administration (CRV), DIPC, 1891, Écoles normales, pp. 167-168, ACV.

La certification pour l'enseignement secondaire entre les mains de l'Université

En 1891, dans le cadre de la révision de la loi sur l'enseignement secondaire⁹, la Société vaudoise des maîtres secondaires (SVMS)¹⁰ demande la création de «brevets de capacité» qui ouvrent les portes de l'enseignement secondaire. Nulle mention n'est faite d'une préparation pratique, elle estime que «les titres des candidats offriront une garantie suffisante» (Maillefer, 1891, p. 50). Le DIPC suit les conclusions de la SVMS et professionnalise les débouchés des Facultés de lettres et sciences en votant en 1892 une loi sur l'Instruction publique secondaire qui conditionne la place de maître du secondaire à l'obtention des licences ès lettres ou ès sciences de l'Université de Lausanne et à la possession de «connaissances théoriques et pratiques de pédagogie»¹¹.

Si l'enseignement théorique de la pédagogie est placé sous la responsabilité de la Faculté des lettres par le biais des enseignements de Guex, la partie pratique s'organise différemment. Mis en place dès l'hiver 1893 par la Faculté des sciences, les exercices pédagogiques et scientifiques pour les branches scientifiques sont confiés aux professeurs de la Faculté. Répartis entre sciences mathématiques et naturelles, ces exercices sont donnés au moins un semestre sur deux entre 1893 et 1898 dans le même temps que la Faculté élabore le règlement de la licence ès sciences mathématiques «destinée aux gens qui se vouent au haut enseignement»¹², orientant ses titres et enseignements en direction de ses étudiants qui se préparent à l'enseignement secondaire.

À l'inverse, les exercices pédagogiques peinent à se mettre en place à la Faculté des lettres. Dès 1891, Guex insiste auprès du DIPC sur la

9 À Lausanne en 1870 on trouve quatre établissements secondaires officiels: le Collège cantonal, l'École industrielle cantonale, l'École supérieure communale de jeunes filles et l'École normale des régents et régentes. S'y ajoutent 12 collèges communaux répartis dans le canton.

10 Fondée en 1879, la Société vaudoise des maîtres secondaires (SVMS) a pour but de resserrer les liens qui doivent unir les membres du corps enseignant secondaire, d'étudier toutes les questions se rattachant à leur enseignement, à leurs intérêts généraux ou immédiats et de tendre, par tous les moyens possibles, aux progrès de l'instruction et de l'éducation dans le canton (SVMS, 1970).

11 Loi du 19 février 1892 sur l'Instruction publique secondaire, p. 79, RL 1892, ACV.

12 Séance du 24 juillet 1893, Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des sciences, BRA.

nécessité de donner une préparation professionnelle aux étudiants de la Faculté des lettres se proposant d'entrer dans l'enseignement secondaire, mais celle-ci achoppe sur la légitimité du professeur qui en est responsable, la vocation professionnelle de la Faculté et sur les contraintes que celle-ci exerce sur la liberté de l'enseignement universitaire (Guex, 1892).

Allant de l'avant, Guex prodigue des cours de didactique spéciale et générale dès 1890 qui deviennent didactique de l'enseignement secondaire en 1892 et didactique des langues vivantes en 1893 et 1894. Ces intitulés posent la question de la légitimité du professeur de pédagogie à prodiguer ces contenus au sein d'une Faculté qui compte des professeurs spécialistes pour chacune de ces langues. Par ailleurs, malgré le fait que la stratégie professionnalisante menée par le DIPC fasse tripler l'effectif étudiant de la Faculté des lettres entre 1890 et 1894, elle contraint l'organisation universitaire (Tissot, 1996, p. 208). De fait, Guex, soutenu par le DIPC, demande en 1894 d'inscrire au sein du Règlement de la Faculté l'obligation de suivre les cours de pédagogie durant deux semestres et de présenter leur examen.¹³ La Faculté des lettres se retranche derrière la liberté des études pour refuser d'imposer à ses étudiants l'obligation d'une préparation professionnelle à l'enseignement.¹⁴ De même, au sein de la Faculté des sciences, la question de la liberté universitaire fait aussi débat, même si la Faculté est unanime à reconnaître la grande utilité et l'importance des exercices pratiques auxquels elle souhaite qu'il soit donné «la sanction de l'officialité»¹⁵.

Symbole du statut ambivalent de la pédagogie au sein de la Faculté des lettres, celle-ci n'entre dans aucun cursus débouchant sur l'obtention des licences ès-lettres classiques ou ès-lettres modernes dans le Règlement établi en 1897 et il n'est nulle part fait mention d'une préparation professionnelle à l'enseignement secondaire.¹⁶ Néanmoins, ce sujet est toujours d'actualité pour le DIPC qui officialise la même année un règle-

13 Lettre de Guex au DIPC du 19 octobre 1894, dossier 10, K XIII 252 C 1895, ACV.

14 Séance du 5 mars 1895, p. 50, Procès-verbaux de la Faculté des lettres, BRA.

15 Séance du 17 mai 1895, Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des sciences, BRA.

16 Règlement de la Faculté des lettres, 1897, Université de Lausanne, K XIII 369/75/5-4, ACV.

ment spécial qui doit déterminer le mode de préparation professionnelle des candidats.¹⁷

Plus de formation pédagogique à l'École normale

Pour renforcer la préparation pédagogique des instituteurs, une première leçon de didactique spéciale est introduite en 1898 en dernière année de l'École normale. En plus des exercices pédagogiques à l'École d'application, cela constitue, pour les élèves de dernière année, un ensemble de cinq heures hebdomadaires consacrées à la formation professionnelle. Avec ces mesures, les virulentes attaques contre l'École normale des années 1880 diminuent d'intensité, sans toutefois disparaître complètement. En 1900, le directeur Guex souligne que «partout on revient des sections pédagogiques et du mélange des programmes, pour organiser des Écoles normales pures avec un caractère nettement professionnel» (*Une école pour l'école*, 1983, pp. 122-123).

Pour renforcer cet aspect, le programme d'études est revu: les garçons suivent désormais trois années d'enseignement de culture générale contre deux pour les filles et tous consacrent la dernière année de leur formation à la préparation pédagogique.

Mandaté par le Haut Conseil fédéral pour étudier, en qualité d'expert, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire dans le Groupe de l'instruction publique à l'Exposition universelle qui a lieu à Paris en 1901, Guex rédige un rapport concernant la formation des enseignants du primaire. Après avoir passé en revue les systèmes de formation à l'enseignement primaire dans les divers pays représentés, il conclut qu'il «n'y a pas de préparation plus sûre et plus efficace que celle de l'École normale considérée comme une école indépendante, professionnelle, ayant sa vie et son but propres» (Guex, 1903, p. 116). Sur la question d'une formation de niveau universitaire pour les enseignants du primaire, Guex estime que «nos Universités ne sont point encore organisées pour pouvoir assumer la formation des maîtres primaires, et leur transformation dans ce but ne semble pas devoir se réaliser dans un avenir prochain» (Guex, 1910, p. 50).

17 Règlement général du 30 avril 1897 pour les établissements d'instruction publique secondaire, article 49, RL, ACV.

DÉVELOPPEMENT DE LA PÉDAGOGIE AVEC LA FORMATION
À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (ANNÉES 1900-1916)

Dès 1900, avec l'accession de Maurice Millioud* au poste de professeur ordinaire de philosophie et de doyen de la Faculté des lettres¹⁸, les discussions autour du développement de la pédagogie prennent une nouvelle dimension. Après avoir participé au Congrès universitaire de l'enseignement supérieur dans le cadre de l'Exposition universelle à Paris en 1900, Millioud rédige en 1902 un rapport à la Société vaudoise des maîtres secondaires sur la réforme de l'enseignement secondaire dans le canton de Vaud (Millioud, 1903, pp. 184-200). Dix ans après le rapport de Guex en 1892, son bilan est sévère: si le principe d'une formation pédagogique des enseignants du secondaire est acquis et inscrit dans la loi, rien n'a été réellement fait: la loi de 1892 comme le règlement de 1897 sont restés lettre morte. Bien qu'un cours de pédagogie soit donné à la Faculté des lettres, il n'existe ni exercices pratiques, ni initiation expérimentale aux méthodes d'enseignement. S'interrogeant sur cette inertie, il propose sa conception d'une telle préparation:

L'idéal, à mon humble avis, serait de compléter l'enseignement de la Faculté des lettres et d'organiser près de cette Faculté une section de pédagogie, qui rendrait d'utiles services à nos candidats et qui serait pour la Faculté un élément de succès et une très heureuse extension. L'hygiène scolaire, les questions d'organisation et de législation scolaire, les problèmes de l'éducation morale, les expériences de psychologie infantile, tout cet ensemble de recherches qui forment bien un département de la science sociale, mérite une plus large place à notre programme. L'école d'application, qu'on se représente coûteuse, consisterait en une série de cours du soir pour lesquels, certes, les inscriptions ne feraient pas défaut. [...] Une école théorique et pratique de pédagogie, annexée à la Faculté de lettres, où les étudiants de la Faculté des sciences auraient un accès facile, et dont le programme comporterait les principaux sujets des études pédagogiques actuelles, de la puériculture à la psychologie individuelle. Nous aurions pour sanction un diplôme d'études pédagogiques supérieures. (Millioud, 1903, p. 197)

Dès 1901, Millioud met sur pied, avec la participation de Guex, une commission chargée d'étudier les moyens pratiques d'organiser un

18 Séance de la Commission universitaire du 9 juillet 1900, p. 160, SB 84/1, ACV.

enseignement méthodique de la pédagogie tel que stipulé dans les textes de loi.¹⁹ Le Conseil de la Faculté des lettres estime le projet de création d'une section de pédagogie très désirable et confie à Millioud la charge de présenter un projet d'organisation utilisant les forces actuellement disponibles.²⁰ La Faculté propose ainsi au DIPC la création d'un certificat d'études pédagogiques qu'elle-même délivrerait. Néanmoins, si la préparation pédagogique des candidats à la licence trouve enfin une organisation à la Faculté des lettres, la Faculté refuse qu'elle restreigne quelque enseignement disciplinaire que ce soit. De même, la Faculté des sciences refuse d'augmenter le temps dévolu à la pédagogie au-delà des exercices pratiques qui sont déjà sous sa responsabilité.²¹ Appuyé par la Commission universitaire²², le projet de la commission n'est curieusement pas soutenu par le DIPC sous prétexte qu'il empêche les enseignants du primaire d'accéder à l'enseignement secondaire.²³

Différenciation de l'enseignement secondaire et de ses formations

La révision de la loi sur l'instruction publique primaire de 1906 amène l'institution de classes primaires supérieures. Gratuites et obligatoires, elles complètent durant deux ans la scolarité primaire et préparent à l'entrée dans l'enseignement secondaire.²⁴ La création de ces classes pose la question de leur niveau de rattachement ainsi que celui de la formation de leurs titulaires. Recrutés parmi le corps enseignant primaire détenant un brevet de capacité et au bénéfice de quelques années de pratique, les maîtres du primaire supérieur doivent également subir des examens pour obtenir un certificat d'aptitude à l'enseignement primaire supérieur ou brevet supérieur que le DIPC prévoit dans un premier temps de créer à l'Université (De Riaz, 1905, p. 22). Finalement, la formation des enseignants du primaire supérieur est partiellement confiée

19 Séance du 23 octobre 1901, Procès-verbaux de la Faculté des lettres, pp. 149-150, BRA.

20 Séance du 19 mars 1902, p. 16 et du 4 mai 1902, p. 166, Procès-verbaux de la Faculté des lettres, BRA.

21 Séance du 25 février 1903, Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des sciences, BRA.

22 Lettre du Recteur au DIP du 15 mai 1902, SB 84/12, ACV.

23 CRV, DIPC 1903, Gestion, pp. 2-3, ACV.

24 Bulletin des séances du Grand Conseil du Canton de Vaud, 1906, Projet de loi sur l'instruction publique primaire. Exposé des motifs.

à l'École normale et les premiers examens pour le brevet primaire supérieur sont organisés par Guex (*Une École pour l'école*, 1983, p. 206).

*Mise en place du certificat d'aptitudes pédagogiques
à l'enseignement secondaire*

Pour marquer la différence entre les collèges/gymnases et l'école primaire supérieure, la loi sur l'instruction publique secondaire de 1908 exige, en plus des licences ès lettres et ès sciences, un certificat d'aptitudes pédagogiques à l'enseignement secondaire qui soit délivré par l'Université. Les deux Facultés de lettres et sciences se mettent finalement d'accord autour d'un règlement pour la préparation pédagogique des candidats à l'enseignement secondaire qui impose le cours et l'examen de pédagogie générale ainsi que des exercices pratiques au sein d'établissements secondaires.²⁵ Résultat d'un compromis, ce règlement institue pour la première fois l'examen de pédagogie comme obligatoire au sein d'un cursus universitaire. Aux yeux du DIPC, le projet préparé par les Facultés des sciences et des lettres «constitue un minimum d'exigence convenant à un début d'organisation»²⁶ et engendre peu de frais: il organise enfin des exercices pratiques dans les classes des Collèges classique et scientifique et à l'École supérieure communale des jeunes filles sous la surveillance des professeurs de l'Université, mais pas de stages dans des classes d'application.

Enfin mis en place, le certificat d'aptitudes pédagogiques continue à susciter le débat, cette fois autour de son décernement. La Commission universitaire s'étonne en décembre 1910 que le DIPC propose une formule qui serait signée non seulement par les autorités universitaires, mais aussi par le Chef du Département alors que le Règlement stipule que le certificat est décerné par l'Université. Ainsi, malgré le fait que l'Université soit chargée de décerner le certificat d'aptitudes pédagogiques à l'enseignement secondaire, le DIPC souhaite conserver un contrôle sur ce dernier. Les Facultés ont bien du mal à s'opposer à cette exigence qui profite à leur développement: de fait leurs effectifs estudiantins augmentent avec la création du certificat d'aptitudes pédagogiques.

25 Séance du 29 janvier 1909, Procès-verbaux de la Faculté des sciences et séance du 30 janvier 1909, Procès-verbaux de la Faculté des lettres, pp. 25-26, BRA. Règlement du 16 juillet 1909 pour la préparation pédagogique des candidats à l'enseignement secondaire, dossier 34, K XIII 252 C1 1917, ACV.

26 Notes du Service de l'Université du 8 juin 1909, K XIII 252 C1 1909, ACV.

Développement de l'enseignement pédagogique malgré un contexte défavorable

À partir d'avril 1911, l'état de santé de Guex ne lui permet plus d'enseigner ni à l'Université, ni à l'École normale. Ce congé qui se prolonge compromet la préparation pédagogique des candidats à l'enseignement secondaire, puisque les cours de pédagogie, qui sont les seuls obligatoires, ne sont plus donnés.

À la même période, le DIPC reproche aux Facultés de lettres et sciences «l'incapacité pratique du jeune maître du secondaire» et estime que cette infériorité pourrait être atténuée «si le professeur de pédagogie avait le droit d'intervenir ou d'apprendre aux candidats la manière d'enseigner les multiples branches qui figurent au programme des sciences et des lettres». ²⁷ La Faculté des sciences estime quant à elle que le professeur de pédagogie n'est pas compétent pour apprécier les exercices sur les branches scientifiques. ²⁸ Elle rédige en octobre 1914 un règlement d'exécution concernant la Préparation des candidats à l'enseignement secondaire scientifique et rétablit, dès le semestre d'été 1915, les conférences et exercices pédagogiques dirigés par les professeurs de la Faculté. ²⁹ La Faculté des lettres entre en matière sur une refonte du règlement de 1909, mais pose des conditions: d'une part que Guex se charge dès lors de tout l'aspect organisationnel, charge qui incombait jusqu'alors à un délégué spécial et aux professeurs des diverses branches; d'autre part qu'il assiste à toutes les leçons, celles-ci devant être ajournées en cas d'absence afin qu'on ne puisse considérer ces visites comme à bien plaisir, ce qui donnerait «l'apparence d'une inspection ou d'un contrôle sur ses collègues». ³⁰

Cette intervention du DIPC vise à renforcer le statut du professeur de pédagogie par rapport aux dimensions liées à la formation professionnelle à l'enseignement secondaire, mais Guex, malade, démissionne de la direction de l'École normale en 1914 et de la chaire de pédagogie en 1916. ³¹

27 Lettre du Recteur au chef DIPC du 10 mars 1914, dossier 25, K XIII 252 C1 1914, ACV.

28 Séance de la Commission universitaire du 28 janvier 1914, p. 73, SB 84/2, ACV.

29 Programme des cours de l'Université de Lausanne, 1915, BRA. Similaire à celui de 1909 alors établi de concert avec la Faculté des lettres, ce règlement spécifie en plus que la durée des études est fixée à quatre semestres.

30 Séance du 16 janvier 1914, Procès-verbaux de la Faculté des lettres, p. 84, BRA.

31 Lettre du DIPC à l'Université du 16 mars 1916, K XIII 369/44, ACV.

UNE SECTION DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES POUR CENTRALISER LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE (1917-1951)

Après la démission de Guex en 1916, les enjeux autour de la repourvue de la chaire de pédagogie sont pris dans une dynamique qui dépasse la seule Faculté des lettres. Ils amènent la création d'une Section des sciences pédagogiques au sein de l'École des sciences sociales et politiques (dorénavant ESSP) qui va centraliser la formation à l'enseignement secondaire et déplacer la pédagogie de son inscription première en Lettres.

ENJEUX AUTOUR DE LA CRÉATION DE LA SECTION: LE RÔLE DE MILLILOUD (1917)

Si le projet d'une section de pédagogie comme «département de la science sociale» allant bien au-delà du seul cours de pédagogie est déjà formulé par Milliod au début du siècle (Milliod, 1903), c'est en tant qu'extension de la Faculté des lettres que ce dernier présente le projet à cette époque. Comment comprendre alors que le nouveau projet s'inscrive à l'ESSP? Pourquoi Milliod, pourtant professeur de philosophie et ancien doyen de la Faculté des lettres, s'investit-il avec une telle ferveur dans ce projet et ne le communique-t-il officiellement pas à la Faculté dont il dépend? Plusieurs éléments sont à considérer pour esquisser des réponses à ces questions.

Tout d'abord, les réticences montrées par la Faculté des lettres durant la décennie écoulée vis-à-vis du développement de l'enseignement pédagogique ont sans doute poussé Milliod à renoncer au projet d'un Institut inscrit en Lettres. Première personne pressentie pour succéder à Guex, Milliod refuse l'offre en dénonçant la reconfiguration de la chaire proposée par la Faculté des lettres qui ajoute au cours de pédagogie «la direction effective et la surveillance de la préparation pratique des candidats à la licence (leçons pratiques, examen de pédagogie)»³². Il interprète cette reconfiguration comme la manière de charger le professeur de pédagogie «de toutes les corvées dont la Faculté désire se débar-

32 Lettre du doyen FL à Milliod du 19 novembre 1916, dossier 34, K XIII 252 C1 1917, ACV.

rasser» et conclut qu'en «de telles conditions, réorganiser et vivifier les études de pédagogie est impossible»³³. Pour vivifier l'enseignement de la pédagogie, il propose au DIPC un projet alternatif auquel il accepterait de prêter son concours: la création d'une section des sciences pédagogiques au sein de l'ESSP.

Pour comprendre cette proposition, il faut s'intéresser à l'engagement progressif de Millioud au sein de l'École des sciences sociales, créée en 1902 et officialisée comme annexe de la Faculté de droit en 1911.³⁴ Millioud est l'un des instigateurs de cette officialisation et soutient activement le développement de l'École dont il devient le directeur en 1917. Toutefois, l'étude des sciences sociales conserve «le caractère strictement scientifique qu'elle a eu dès le début»³⁵ qui assure sa renommée, mais ne conduit pas ses élèves à des carrières bien déterminées, avec des débouchés professionnels concrets. À travers son projet de confier l'enseignement pédagogique à l'ESSP, Millioud vise ainsi un coup double: 1. développer l'enseignement pédagogique – projet qu'il poursuit depuis 1903 – dans le cadre plus général des sciences sociales et au sein d'une École dont la vocation scientifique est première; 2. renforcer ladite École en développant une nouvelle filière, source d'étudiants supplémentaires. Selon Busino (1983), «Millioud table sur l'intérêt du DIP pour la filière pédagogique et pour la formation professionnelle des enseignants» (p. 24) pour consolider l'avenir de l'École: quelles sont dès lors les interactions entre Millioud et le DIPC autour de ce projet?

Le projet du DIPC: centraliser la formation professionnelle des enseignants du secondaire

Dans le projet sur «l'enseignement pédagogique à l'Université» qu'il soumet au DIPC en décembre 1916, Millioud propose deux alternatives: conserver l'enseignement pédagogique tel quel au sein des Lettres ou disposer «sur un plan nouveau des éléments qui existent» et extraire l'enseignement pédagogique de la Faculté des lettres pour le rattacher à l'ESSP. Il favorise la deuxième alternative afin de donner à l'enseignement de la pédagogie «un caractère à la fois théorique et pratique et

33 Lettre de Millioud au DIPC, service de l'enseignement supérieur, du 22 novembre 1916, dossier 34, K XIII 252 C1 1917, ACV.

34 Séance du 16 mai 1902, pp. 137-138, BGC 1902, ACV.

35 CRV, DIPC, 1912, Université, Faculté de droit; École des sciences sociales pp. 19-20.

comporter une direction des études, une classe d'application, toutes choses qui appartiennent au type scolaire des Écoles et non à celui des Facultés». ³⁶

Reprenant le projet de Millioud, le DIPC propose, lui, de centraliser la formation professionnelle secondaire au sein d'une section ou institut pédagogique et de confier à l'ESSP la prérogative de décerner le certificat d'aptitudes pédagogiques à l'enseignement secondaire en critiquant la préparation proposée par les Facultés de lettres et sciences depuis 1909. ³⁷ Par ailleurs, il plébiscite l'inscription de cette formation au sein de l'ESSP qui, par son statut d'École, est placée plus directement sous le contrôle de l'État que ne le sont les Facultés. Le DIPC soutient également les propositions de Millioud visant à élargir l'offre d'enseignements pédagogiques sur une base de trois cours: histoire et discussion des doctrines pédagogiques, didactique générale et législation-organisation scolaire. À ces enseignements strictement pédagogiques, Millioud adjoint des «extensions» vers d'autres disciplines, telles que la psychologie et l'hygiène scolaire ainsi que vers de nouveaux titres: en plus du certificat d'aptitudes pédagogiques à l'enseignement secondaire, il propose un diplôme avec mention «pédagogie», soit un grade sanctionnant spécifiquement des études pédagogiques complètes. ³⁸ Composant avec des cours déjà existants et avec des professeurs déjà en fonction à l'Université ou au sein du DIPC, la proposition de Millioud est réalisable à moindres coûts pour le DIPC.

Ce n'est donc pas Millioud mais bien le DIPC qui insuffle la composante professionnelle au projet de section pédagogique, afin d'accroître la qualité de la formation à l'enseignement secondaire et de l'unifier. Et c'est également la centralisation de la préparation professionnelle comme le contrôle accru sur la formation dispensée qui rallie la caution du service de l'enseignement secondaire. S'il juge indispensable la collaboration du directeur des Écoles normales, le service de l'enseignement secondaire estime ne pas avoir à se prononcer sur les avantages liés au

36 L'enseignement pédagogique à l'Université (s.l.; s.d.), dossier 34, K XIII 252 C1 1917, ACV.

37 Institut pédagogique. Projet d'exposé pour le Conseil d'État élaboré par le Service de l'enseignement supérieur du DIPC daté de juin 1917, dossier 34, K XIII 252 C1 1917, ACV.

38 Lettre du Recteur au chef DIPC du 4 avril 1917, dossier 46, K XIII 252 C1 1917, ACV.

développement scientifique et à une meilleure reconnaissance de l'enseignement pédagogique avancés par Millioud: «Nous avons à cœur le but immédiat, urgent, qui pour notre pays est le principal: *former des maîtres secondaires*». ³⁹

C'est donc ce compromis entre le double projet de développement des sciences pédagogiques et de l'ESSP de Millioud et les intérêts du DIPC en matière de centralisation, de qualité et de contrôle de la préparation professionnelle à l'enseignement secondaire qui amène le transfert de l'enseignement pédagogique de la Faculté des lettres à l'ESSP au sein d'une Section des sciences pédagogiques en 1917.⁴⁰ Agent double pour les uns, fin stratège pour les autres, Millioud permet l'institutionnalisation des sciences pédagogiques au sein de l'Université lausannoise ainsi que le renforcement de l'ESSP qui double son nombre d'étudiants (Busino, 1983, p. 24).

Un corps enseignant issu de l'enseignement vaudois pour la Section

En pourparlers avec le DIPC, Millioud devient le maître d'œuvre officiel du choix des enseignants nommés en lien avec la nouvelle Section des sciences pédagogiques. Au lieu de repourvoir la chaire extraordinaire de pédagogie, le DIPC choisit de créer plusieurs charges de cours qu'il confie aux candidats proposés par Millioud. Le premier est le directeur de l'École normale Jules Savary*.⁴¹ Le second est Auguste Deluz*, alors maître de français au collège.⁴²

Enfin, Millioud accepte d'enseigner l'histoire des doctrines pédagogiques et de diriger la Section des sciences pédagogiques⁴³, lui conférant par là-même «un lustre [...] grandement profitable»⁴⁴ au vu des titres et

39 Rapport du Service de l'enseignement secondaire du 7 février 1917, dossier 46, K XIII 252 C1 1917, ACV.

40 Lettre de Millioud au DIPC du 26 janvier 1917, dossier 34, K XIII, 252 C1 1917, ACV.

41 L'enseignement pédagogique à l'Université (s.l.; s.d.), p. 3, dossier 34, K XIII 252 C1 1917, ACV.

42 Lettre de Millioud du 26 janvier 1917, dossier 34, K XIII 252 C1 1917, ACV.

43 Notes du Service de l'enseignement supérieur du 21 décembre 1916, dossier 34, K XIII 252 C1 1917, ACV.

44 Lettre manuscrite portant l'en-tête de la direction des Écoles normales vaudoises, sans date et non signée mais très probablement de Savary, dossier 34, K XIII 252 C1 1917, ACV.

de l'expérience des seuls deux enseignants qui en dépendent complètement. De fait, ni Savary ni Deluz ne possèdent de doctorat pas plus que d'expérience d'enseignement universitaire et leurs charges de cours s'ajoutent à leurs fonctions administratives. Tous les autres professeurs intervenant dans la Section sont rattachés à d'autres Faculté (Lettres pour Millioud, Médecine pour Larguier des Bancelles en charge de la psychologie et Jeanneret en charge de l'hygiène). C'est ainsi une Section des sciences pédagogiques qui prend le relais de la chaire de pédagogie, section qui doit toutefois encore construire son assise institutionnelle, puisque, sans corps professoral, locaux et crédits spécifiques, elle s'apparente à cette période davantage à une juxtaposition d'enseignements. De ce fait, la pédagogie comme branche d'enseignement dispensé par la Faculté des lettres disparaît du règlement sur l'Université de 1918 au profit des «sciences pédagogiques», enseignées au sein de l'École des sciences sociales et politiques.

DES TENSIONS RÉCURRENTES AUTOUR DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE (1918-1943)

Désormais au bénéfice d'une niche universitaire, la section va-t-elle offrir un cadre institutionnel propice à l'essor des sciences pédagogiques comme Millioud l'appelle de ses vœux ou celles-ci resteront-elles avant tout restreintes à la seule préparation professionnelle des maîtres, vision davantage portée par le DIPIC?

Au sein de l'offre d'enseignement mise en place dès le semestre d'été 1918, Millioud consacre une heure hebdomadaire à l'histoire des doctrines pédagogiques. Savary s'occupe à raison de plus de deux heures hebdomadaires de questions d'organisation scolaire et d'éducation morale ainsi que d'un séminaire pédagogique. Quant à Deluz, il se taille la plus grande part d'activité pédagogique avec une heure de didactique générale, une heure de pédologie accompagnée d'une heure de conférence et un encadrement sous forme d'exercices pratiques pour les étudiants se préparant au certificat d'aptitudes pédagogiques à l'enseignement secondaire. La Faculté de médecine participe également à l'offre d'enseignement de la section au travers des cours d'hygiène donnés par Jeanneret et ceux de psychologie assurés par Larguier des Bancelles.

On note donc que cette offre d'enseignements dépasse largement la seule formation des maîtres du secondaire. Hormis le certificat d'apti-

tudes pédagogiques à l'enseignement secondaire⁴⁵ – dont la Section des sciences pédagogiques reçoit mandat pour la préparation théorique et une partie seulement de la préparation pratique –, la Section décerne la licence et le doctorat ès sciences pédagogiques.

Tant la fréquentation estudiantine que le nombre d'examens augurent assez rapidement un essor d'envergure à la jeune Section: les certificats d'aptitudes pédagogiques représentent toutefois le plus grand nombre de titres décernés par la Section dès le début des années 1920 et jusqu'à la fin de la période (entre 10 et 25 en moyenne par année), suivis par les licences (entre 0 et 5) puis par les doctorats, plus occasionnels. De fait, la croissance forte des certificats d'aptitudes pédagogiques à partir des années 1920 est liée à l'accroissement du nombre d'élèves – et donc de professeurs – dans les écoles secondaires.

Premières tensions autour de la formation professionnelle au secondaire

Bien que la Section ait été créée pour centraliser la préparation au certificat d'aptitudes pédagogiques à l'enseignement secondaire, la Faculté des sciences revendique et obtient la responsabilité de délivrer le certificat.⁴⁶ C'est ainsi que malgré la création de la Section, les règlements relatifs à la préparation professionnelle des étudiants littéraires et scientifiques ne sont pas unifiés: les candidats suivent les mêmes cours de pédagogie (didactique, histoire de la pédagogie et organisation scolaire), mais avec une liberté plus grande pour les scientifiques (SVMS, 1923, p. 16). Concernant les leçons pratiques, celles des littéraires sont dirigées par le professeur de pédagogie alors que celles des scientifiques sont entre les mains des professeurs de Sciences. Bousculant les prérogatives disciplinaires que les différentes Facultés ne sont pas prêtes à abandonner, la Section des sciences pédagogiques est au cœur de conflits de légitimité autour des certificats donnant accès à la profession d'enseignant secondaire et n'arrive pas à remplir la mission unificatrice que souhaitait lui confier le DIPC. Par ailleurs, la nature même de la formation pédagogique prodiguée par la Section fait débat: entre volonté de

45 Il est sanctionné par trois épreuves théoriques qui sont l'histoire des doctrines de l'éducation, la didactique générale et l'organisation scolaire.

46 Pour l'obtenir, les candidats doivent avoir fait six exercices pratiques au moins et le doyen des Sciences doit assister aux examens du certificat. Séance du 19 décembre 1922 et des 15 juillet et 30 octobre 1923, Procès-verbaux de la Faculté des sciences, BRA.

renforcer la préparation pédagogique pratique et refus catégorique d'amputer la formation disciplinaire, entre statut universitaire du professeur de pédagogie et volonté qu'il émane de l'enseignement secondaire, entre formation professionnelle théorique privilégiant l'histoire de la pédagogie et formation comprenant plutôt des apports de psychologie et de philosophie générale, entre pertinence de la classe d'application *versus* du stage pour améliorer la formation pratique, nombreuses sont les tensions qui traversent les protagonistes en charge d'améliorer la formation à l'enseignement secondaire (SVMS, 1923).

*Revendications pour une formation de niveau tertiaire
à l'enseignement primaire*

Le début des années 1920 voit renaître un débat nourri entre partisans et détracteurs d'une formation des instituteurs à l'université. La SPV produit un rapport en 1920 au sein duquel les maîtres demandent une amélioration de leur statut social et de leur formation professionnelle à travers l'universitarisation de celle-ci (Millet, 1983).

Proposant une pédagogie basée sur les principes de l'École active préconisée par Ferrière, le rapport revendique de profondes modifications dans la façon de concevoir la préparation des instituteurs en lien avec l'amélioration de leur situation sociale, professionnelle et matérielle. Pour la SPV, les études universitaires sont le meilleur moyen pour augmenter le prestige de la profession: il s'agit donc de transformer l'École normale en un établissement d'éducation supérieure similaire au Collège scientifique ou classique qui prodiguerait aux élèves uniquement des études de culture générale durant quatre ans débouchant sur l'obtention d'un baccalauréat. Ensuite prendrait place la formation professionnelle pendant deux semestres qui consisterait en «cours universitaires de psychologie et de pédagogie expérimentale (analogues à ceux donnés à l'Institut Rousseau à Genève)» (SPV, 1920, p. 61) ainsi qu'à une initiation à la pratique de l'enseignement au sein des écoles d'application. Ces revendications se retrouvent au niveau romand au sein du congrès de la SPR de 1924 durant lequel le rapporteur vaudois Chantrens déclare:

Nous désirons que l'École normale proprement dite soit une section non plus de l'enseignement secondaire, mais bien de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire une Faculté, dont la condition d'immatriculation soit exactement la même que celle d'une Faculté de lettres ou de hautes études commerciales: le

baccalauréat. Nous désirons que cette École normale – Faculté de pédagogie – soit exclusivement professionnelle (apprentissage professionnel, théorique et pratique), et nous souhaitons qu'elle soit commune aux candidats à l'enseignement à tous les degrés, dans la mesure tout au moins où le futur corps enseignant secondaire a le temps et le désir de s'initier à la science éducative. (SPR, 1924, pp. 159-160)

Ces revendications s'étiolaient en lien avec la perte de crédit de l'Institut Rousseau auprès des enseignants romands durant les années 1920 (Millet, 1983) et avec l'arrivée de Georges Chevallaz (1888-1972) qui succède en 1927 à Jules Savary à la tête de l'École normale ainsi qu'à l'enseignement des cours de psychologie, pédagogie et histoire de la pédagogie. Fervent défenseur de l'École normale et d'une culture plus large du corps enseignant primaire, Chevallaz combat le projet d'une formation universitaire basée sur la psychologie expérimentale, science qu'il considère trop jeune, complexe et hypothétique pour être appliquée à l'école (Chevallaz, 1929, p. 97). Dès 1929, Chevallaz s'attelle à moderniser les études à l'École normale.⁴⁷ Pour lui, les écoles normales «à la condition qu'elles restent un organisme souple, sont parfaitement capables de s'adapter à des circonstances nouvelles, qu'il s'agisse pour elles de répondre aux besoins nouveaux de l'instruction publique ou de tenir compte des progrès de la science de l'éducation» (Chevallaz, 1933, p. 35).

Enjeux de légitimité autour de la formation à l'enseignement secondaire

Le décès de Millioud en 1925 est l'occasion pour la Faculté des lettres de réaffirmer ses prérogatives en matière de formation à l'enseignement secondaire. Dans ce but, elle propose et obtient la nomination d'Arnold Reymond* – alors en poste à Neuchâtel – comme professeur ordinaire ainsi que le renforcement de l'enseignement de la pédagogie:

la chaire de philosophie comporte désormais un enseignement de 6 heures hebdomadaires, sur lesquelles une heure serait consacrée à l'histoire critique des doctrines et des idées pédagogiques. Il paraît en effet extrêmement désirable à l'Université que le professeur de philosophie garde la haute direction de la formation pédagogique des futurs maîtres secondaires, ce qu'il peut

47 Rapport présenté au DIPC au nom de la Conférence des Maîtres de l'École normale sur un avant-projet de réforme de cet établissement, 22 février 1930, p. 5, C/2, K XIII, ACV.

faire en donnant un cours sur les doctrines pédagogiques, cours qui contiendrait celui que donnait M. le Prof. Millioud.⁴⁸

Contrairement au décès de Millioud, celui de Savary qui survient à l'automne 1929 grève à plusieurs niveaux la Section pédagogique. Le Conseil de l'École, appuyé par la commission universitaire, ajoute à Reymond l'enseignement de l'organisation scolaire⁴⁹ et le Conseil d'État lui confie, à titre provisoire, l'heure de cours et la part de séminaire de Savary, ce qui réduit l'offre d'enseignement et le personnel de la section.⁵⁰

Toutefois, la Section se renforce à un autre niveau, en 1929, avec la nomination de Deluz au statut de professeur extraordinaire de pédagogie théorique. Si l'argumentation tenue par le recteur pour justifier cette nomination repose sur le fait que Deluz serait «la cheville ouvrière de l'école de pédagogie»⁵¹ et que sa situation ne correspondrait «ni à l'importance de son enseignement ni à ses mérites scientifiques et à ses qualités de pédagogue»⁵², il n'est pas anodin de souligner qu'il est nommé la même année chef du service de l'enseignement secondaire. Cette double nomination semble ainsi répondre à la fois aux visées universitaires et administratives: pour l'Université, le titre de professeur extraordinaire permettrait à Deluz «de siéger dans les Conseils de l'Université et d'y apporter son avis dans les délibérations concernant les branches qu'il enseigne et la préparation des candidats à l'enseignement». Pour le Conseil de l'ESSP, «cette nomination serait de nature à renforcer l'importance de la section de pédagogie et donnerait une autorité plus grande au professeur chargé de diriger des examens et de critiquer des thèses». Enfin, pour le DIPC, une telle nomination «augmenterait également l'autorité personnelle de Mr. Deluz auprès des maîtres secondaires qu'il est appelé à inspecter et diriger».⁵³ Mis ainsi à

48 Lettre du Recteur au DIPC du 2 février 1925, dossier n°2, enveloppe 44, K XIII 324 C1 1925, ACV.

49 Séance du 31 octobre 1929, Procès-verbaux de l'ESSP, BRA.

50 Lettre du chef DIPC à l'Université du 12 décembre 1929, dossier 40.6, 1929, 324 C1, KXIII, ACV.

51 Lettre du Recteur au chef DIPC du 8 novembre 1929, dossier 40.5, 1929, 324 C1, KXIII, ACV.

52 Lettre du Recteur au chef DIPC du 29 novembre 1929, dossier 40.5, 1929, 324 C1, KXIII, ACV.

53 Note dactylographiée du DIPC du 25 novembre 1929, dossier 40.5, 1929, 324 C1, KXIII, ACV.

jour, les intérêts de cette nomination sont avant tout institutionnels: donner du crédit à travers un poste professoral à la Section et aux sciences pédagogiques tout en renforçant le contrôle du DIPC sur la formation des enseignants du secondaire. La double fonction de professeur et de chef de service de l'enseignement secondaire, loin de constituer un obstacle, devient explicitement un avantage. Avant tout symbolique, la nomination de Deluz représente de fait un titre purement honorifique qui ne lui procure ni augmentation de traitement, ni modification des heures d'enseignement, mais qui permet à la Section de compter un premier poste professoral.

Les enseignants demandent plus de formation en psychologie

Si les années 1920 amènent un renforcement institutionnel de la Section, la décennie suivante permet son essor au travers d'un élargissement disciplinaire substantiel en direction de la psychologie. En plus de l'enseignement de Larguier des Bancelles, Jean Wintch (1880-1943) devient privat-docent à l'ESSP et donne un cours sur «la connaissance de l'enfant» dès 1930. En 1932, Jean Piaget* est nommé chargé de cours de psychologie générale à l'ESSP. Avec la double nomination de Piaget comme professeur extraordinaire de psychologie générale et de Wintch comme professeur extraordinaire de psychologie appliquée, l'ESSP et la Section des sciences pédagogiques gagne encore deux postes professoraux en 1936.⁵⁴ En suscitant de l'intérêt tant du côté de la formation des maîtres du primaire que de celle des enseignants du secondaire, la psychologie générale et appliquée, en écho aux questions pédagogiques et à la connaissance de l'enfant, semble alors impulser le déploiement des sciences pédagogiques à l'Université de Lausanne.

LA FORMATION PROFESSIONNELLE PRATIQUE DES ENSEIGNANTS
DU SECONDAIRE SORT DE L'UNIVERSITÉ (1944-1951)

Dès la fin des années 1930 et tout au long de la décennie suivante, le déploiement de la Section est suivi par un confinement, voire par un déclin, malgré la présence de Deluz – alors proche du DIPC – à la tête de l'ESSP entre 1939 et 1946. Le premier contrecoup provient du départ de

54 Lettre du chef DIPC à l'Université du 29 juillet 1936, dossier 40.2, 1936, 324 C1, K XIII, ACV.

Reymond en 1938⁵⁵, puis du décès de Wintsch en 1943 qui n'est pas remplacé et laisse Piaget seul représentant d'une discipline en plein essor. En 1944, le départ à la retraite de Deluz pose problème puisque la chaire «ne comport[e] pas un traitement suffisant pour être indépendante d'autres fonctions»⁵⁶. Cela contraint à nommer des candidats déjà engagés par le DIPC sur des postes liés à l'administration scolaire. Louis Meylan*, directeur de l'École supérieure et du Gymnase de jeunes filles de la Ville de Lausanne et président de la Société suisse des enseignants du secondaire entre 1940 et 1943, est ainsi nommé à la chaire et reprend les enseignements de Deluz en plus de la direction du Gymnase de jeunes filles. C'est donc pour répondre à la dimension professionnelle des sciences pédagogiques plutôt qu'à sa dimension scientifique que Meylan est nommé en qualité de professeur extraordinaire à la chaire de «pédagogie expérimentale», intitulé alors inédit à l'Université.

En même temps, si la nécessité d'une préparation pédagogique pour l'enseignement secondaire est désormais un acquis durable, son inscription au sein de l'ESSP n'est pas acquise, comme le montrent les débats qui secouent le parlement vaudois entre 1940 et 1944 sur l'instruction publique secondaire.⁵⁷ En témoigne la loi de 1944 sur l'instruction publique secondaire qui entérine une répartition plus nette des tâches: l'Université est appelée à délivrer le certificat d'aptitudes pédagogiques à l'enseignement secondaire, alors que le certificat de stage d'un mois dans un collège, introduit en 1941 dans la loi, est du seul ressort du DIPC (Perrin, 1945, p. 79).

Une section affaiblie et dessaisie de la formation pratique des enseignants du secondaire

Avec ce stage, la pédagogie pratique est extériorisée de la Section et de l'Université. Dessaisie de la formation pratique des enseignants du secondaire et fonctionnant avec un personnel réduit, la Section des sciences pédagogiques est exsangue. Et ce n'est pas la fin de la guerre et

55 Lettre de Boninsegni, pour le directeur ESSP au Recteur du 23 novembre 1938, K XIII 369/54 1938, ACV.

56 Lettre du directeur ESSP Deluz au doyen de la Faculté de Droit du 27 juin 1944, dossier 40.4, S 54 1944, ACV.

57 Séance du Grand Conseil du 30 novembre 1943, Projet de loi révisant partiellement la loi du 25 février 1908 sur l'instruction publique secondaire, pp. 250-251, BGC 1943, ACV.

le règlement des successions de Reymond et Wintsch en 1946 qui lui redonne de nouvelles forces, bien que l'Université confie à Meylan l'heure de séminaire de pédagogie et la rémunération qui lui est liée, ce qui lui permet de quitter la direction du Gymnase des jeunes filles pour se consacrer entièrement à sa chaire de pédagogie. Dès 1947, Meylan augmente le nombre des heures de didactique générale et diminue en compensation celui du cours d'histoire de la pédagogie, afin de répondre davantage aux besoins de formation professionnelle des candidats à l'enseignement secondaire.⁵⁸ À partir de 1947, le certificat d'aptitudes pédagogiques à l'enseignement secondaire ne consiste plus qu'en un examen théorique. Les exercices pratiques, désormais fixés par le Règlement du stage et entre les mains du DIPC, doivent avoir été effectués dans le cadre du stage et, éventuellement, sous la direction des professeurs de la Faculté concernée.

Concurrencée par la Faculté des lettres sur l'enseignement de la pédagogie et de la psychologie, ayant perdu la charge de l'enseignement pratique de pédagogie de même que de nombreux enseignements, l'ESSP se trouve ainsi en position de faiblesse à la fin des années 1940, période de refonte des structures universitaires. Pour y faire face, Meylan propose en 1948 de repourvoir les enseignements prévus par le règlement de 1917 pour compléter la Section. Ce faisant, il reçoit un cinglant désaveu de la part du recteur qui se déclare hostile à un tel développement de la section:

Cette section devrait borner son rôle à la formation pédagogique des licenciés ès lettres, ès sciences, ès études commerciales qui désirent entrer dans l'enseignement secondaire. Les sciences pédagogiques sont l'une des spécialités de Genève; il convient de les y laisser.⁵⁹

Ainsi, la Section semble avoir perdu de son intérêt en tant que foyer de développement des sciences pédagogiques pour les instances universitaires, remettant en question son existence même. Pourtant, le règlement de l'ESSP de 1947 stipule qu'outre la préparation pédagogique pour les candidats de l'enseignement secondaire, la section des sciences pédagogiques offre

58 Séance du 12 juillet 1947, Procès-verbaux de la Faculté des lettres, BRA.

59 Séance du 7 octobre 1948, Procès-verbaux du Sénat et de la Commission universitaire, SB 84/8, ACV.

à tous ceux qui embrassent une carrière pédagogique, professeurs de l'enseignement libre, pédagogues-conseils, médico-pédagogues, conseillers de vocation, directeurs d'établissement d'éducation ou de rééducation, la possibilité d'étudier, d'une manière approfondie, non seulement les problèmes de la pédagogie normale (théorie et pratique) mais encore ceux de la pédagogie curative et d'acquérir, en psychologie, psychiatrie, sociologie et droit, les connaissances nécessaires à l'exercice de ces professions.⁶⁰

Témoignant de la volonté d'ouverture de la Section vers d'autres professions éducatives, les cours se diversifient et incluent au cours des années 1940 de plus en plus d'enseignements provenant d'autres sciences contributives (psychopathologie, sociologie, médecine sociale, physiologie, etc.). Mais malgré la forte activité de recherche que Meylan déploie dans le domaine pédagogique et dont témoignent ses nombreuses publications, c'est davantage la reconnaissance du titulaire de la chaire et non du champ qui se dégage. À travers l'obtention d'une chaire ordinaire de pédagogie et d'un traitement universitaire complet, Meylan accède en 1951 à un poste jamais attribué à aucun autre professeur de pédagogie.

Au primaire: omniprésence d'une École normale mêlant formation générale et professionnelle

Du côté de la formation à l'enseignement primaire, l'heure n'est pas non plus aux projets de développement. Aux diminutions du budget scolaire qui ont suivi la crise économique de 1929 succède une phase de stagnation, voire de régression du système scolaire qui est confronté à une pléthore d'enseignants du primaire qui perdure pendant la Seconde Guerre mondiale: la baisse régulière des effectifs masculins est contrebalancée par les effectifs féminins, majoritaires dès les années 1920. Au sortir de la Guerre, la pénurie remplace en quelques années la pléthore: cela force l'École normale à augmenter considérablement le nombre de ses élèves au détriment de la qualité de la formation (Noverraz, 2008, p. 28). À l'heure de la retraite de Chevallaz en 1953, on compte 50% d'élèves en plus qu'en 1945 (*Une école pour l'école*, 1983, p. 158). Pour accélérer l'entrée dans la profession, les futurs instituteurs primaires quittent la formation un semestre plus tôt depuis 1947, voire même une année plus tôt pour les institutrices enfantines. Par ailleurs, vu la configuration géogra-

60 Règlement de l'École des sciences sociales et politiques, 1947, 369/104, KXIII, ACV.

phique du canton, la très grande majorité des élèves n'a pas la possibilité de suivre les leçons du collège ou de l'école supérieure de jeunes filles centralisées à Lausanne ou dans les grands bourgs avant d'entrer à l'École normale. Dans ce contexte, l'école primaire supérieure joue un rôle clé dans ces régions dépourvues d'enseignement secondaire en fournissant des candidats provenant des zones rurales pour l'École normale même si leur formation générale reste limitée: «on saisit donc les raisons profondes de l'attachement des responsables à la formule d'une école normale dispensant tout à la fois formation générale et préparation professionnelle. À vrai dire, ils n'avaient même pas le choix!» (*Une école pour l'école*, 1983, p. 152).

CONCLUSION

À Lausanne comme ailleurs, l'interaction avec les formations à l'enseignement joue un rôle crucial pour le développement d'un champ disciplinaire des sciences de l'éducation – appelées sciences pédagogiques dans ce site. Si, dans les premiers temps de la chaire de pédagogie, l'ambition de celle-ci est de contribuer à la formation des enseignants du primaire également, cette visée s'étiolé rapidement, malgré les revendications réitérées de la Société pédagogique vaudoise en quête d'une formation de niveau supérieur. C'est ainsi en lien avec la formation à l'enseignement secondaire que se développe d'abord la chaire de pédagogie, puis qu'est impulsée la création de la Section des sciences pédagogiques en sciences sociales, une section au sein de laquelle le DIPC ambitionne de centraliser et d'améliorer la formation pédagogique du personnel enseignant secondaire. La mise en place de la Section répond ainsi à un intérêt conjoint du DIPC qui souhaite développer la formation professionnelle des enseignants du secondaire et de Millioud qui mène le double projet d'assurer la survie, puis le développement de l'ESSP ainsi que de mettre sur pied un enseignement pédagogique plus complet – sans doute sur le modèle de l'Institut Rousseau de Genève auquel il a contribué à ses débuts.

Cependant, le rôle de la Section par rapport à la formation à l'enseignement secondaire perd progressivement son importance aux yeux du DIPC qui n'arrive pas à lui confier la formation des futurs enseignants en Sciences. Parallèlement, la psychologie puis d'autres sciences contributives connaissent un fort essor au cours des années 1930 et 1940,

reconfigurant la Section en direction d'autres professions éducatives, alors que la formation à l'enseignement secondaire voit sa partie pratique extériorisée de l'Université et confiée aux établissements secondaires sous le contrôle du DIPC. Du côté de l'Université, on voit que tout au long de la période, les autorités universitaires et facultaires recherchent tout autant qu'elles redoutent le développement de la formation des enseignants du secondaire au sein de l'Université. Si elles se positionnent au début de la période très clairement en faveur d'une formation disciplinaire au secondaire qui relève de l'Université et procure à la fois des débouchés professionnels et plus de clientèle universitaire, elles rejettent par la suite toute formation pédagogique qui ne soit pas du ressort de leur faculté et qui amène une ingérence du DIPC dans leur fonctionnement.

FORMATION À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE: L'HÉGÉMONIE DE L'ÉCOLE NORMALE

Le règne de l'École normale – instituée en 1833 – en terre vaudoise est ébranlé par deux tentatives de la Société pédagogique vaudoise. La première, en 1888, propose la suppression de l'École normale et l'organisation d'une formation de niveau supérieur qui soit identique pour les différents niveaux d'enseignement. La deuxième, en 1920, remet en question l'adéquation de la forme «École normale» et promulgue une formation de niveau universitaire. Bien que ces deux tentatives n'aboutissent pas, elles amènent des réformes en profondeur de l'institution. Avec la nomination de Guex à la tête de l'École normale en 1889, puis à la chaire de pédagogie en 1890 à la Faculté des lettres, le DIPC ambitionne de renouveler par la science les méthodes pédagogiques à la base de la formation au primaire, autorisant même les élèves de dernière année à suivre les cours de pédagogie universitaire dans un premier temps. Néanmoins, la scission entre l'enseignement primaire et secondaire/supérieur s'accroît avec la loi de 1890, empêchant la promotion des régents au niveau secondaire, et ce contre la volonté du DIPC.⁶⁰

60 Depuis la loi de 1890 sur l'instruction publique supérieure, les degrés d'enseignement secondaire et supérieur communiquent de manière privilégiée par rapport aux cursus d'études et au droit d'enseigner et limitent radicalement la promotion des enseignants depuis le degré primaire: RL 1890, ACV.

Tout en promulguant l'enseignement universitaire de la pédagogie, Guex milite en faveur du maintien de l'École normale qu'il conçoit comme une école indépendante et professionnelle. Il est partisan d'une séparation claire entre culture générale et préparation professionnelle qui relève, pour lui, de l'École normale. L'importance et l'assise de l'École normale jouent également un rôle déterminant en 1906, lors de l'institution de classes primaires supérieures et lui permettent d'obtenir la formation des maîtres du primaire supérieur au détriment de l'université. La proximité entre la chaire de pédagogie et la formation à l'enseignement primaire, forte au moment de la double fonction de Guex, disparaît progressivement, d'abord avec le départ de Guex en 1916, puis avec la non-repoursue du poste de Savary en 1929.

Cette séparation est patente en 1920 lorsque la SPV revendique, pour améliorer la formation professionnelle des enseignants du primaire, la mise en place d'un laboratoire des sciences de l'éducation à l'Université de Lausanne sur le modèle de Genève. Alors que la Section des sciences pédagogiques est présente, la SPV ne l'évoque même pas, ni ne demande à y inscrire la formation des enseignants du primaire: nous sommes donc loin des ambitions visant à réunir les formations à l'enseignement primaire et secondaire qui prévalaient à la fin du siècle. En 1920, forte de l'adhésion de plus de 90% du corps enseignant primaire, la SPV promulgue une formation similaire à celle qui est offerte par l'Institut Rousseau, soutenant davantage la transformation de l'École normale que sa suppression comme c'était le cas en 1888. Cette position va à l'encontre de celle du directeur de l'École normale qui, s'il promeut une réforme, revendique le maintien de cette institution. Une décennie plus tard, les ténors de la SPV militent encore en faveur d'une formation universitaire pour les instituteurs, mais cette revendication perd de plus en plus de crédit, non seulement à cause de l'opposition qu'elle rencontre auprès du nouveau directeur de l'École normale Chevallaz, mais également du fait du recul du mouvement de l'Éducation nouvelle et du modèle de l'Institut Rousseau auprès des instituteurs vaudois. Dès la fin de la Seconde Guerre mondiale, le canton se retrouve face à une pénurie d'instituteurs, pénurie qui va influencer sur la qualité de la formation. En 1947, les études à l'École normale sont écourtées pour permettre aux normaliens d'entrer plus vite dans la profession. Parallèlement, le niveau de recrutement s'abaisse et les effectifs des normaliens trop conséquents péjorent les conditions de travail des professeurs.

FORMATION À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE:
ENTRE PRÉROGATIVES DISCIPLINAIRES ET CENTRALISATION
AU SEIN DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

La formation à l'enseignement secondaire, qui se déroulait jusqu'en 1890 sur concours, s'institutionnalise dans le même temps que l'Académie se transforme en Université et qu'une nouvelle loi sur l'enseignement secondaire s'élabore. Dans le contexte de renouveau pédagogique qui agite tous les ordres de l'enseignement public vaudois et qui amène la création de la chaire de pédagogie en 1890, la formation des enseignants du secondaire y est considérée comme condition et but premier. Répondant aux demandes de la Société vaudoise des maîtres secondaires, le fait que l'État conditionne en 1892 l'accès à l'enseignement secondaire à l'obtention des diplômes des Facultés de lettres et sciences sans y ajouter de brevet d'État supplémentaire permet aux Facultés de se développer et d'offrir un débouché professionnel. Cependant, le DIPC contraint les Facultés par rapport à leur liberté académique en imposant les titulaires de la chaire de pédagogie et en faisant pression sur les Facultés de lettres et sciences pour qu'elles mettent en place des certificats d'aptitudes pédagogiques complétant les licences et comprenant les apports de la chaire de pédagogie. La tension entre formation disciplinaire et formation pédagogique marque tout le début du 20^e siècle et occasionne de nombreux débats. Avec l'établissement du certificat d'aptitudes pédagogiques comme prérequis obligatoire à l'enseignement au secondaire en 1908, la formation professionnelle se développe, impulsée avant tout par le DIPC qui exige davantage d'enseignement pédagogique théorique et pratique.

C'est également dans le but de développer et centraliser la formation professionnelle des enseignants du secondaire que le DIPC soutient la création de la Section des sciences pédagogiques. Il transforme l'inscription institutionnelle de la chaire de pédagogie des Lettres vers l'ESSP et la met au cœur d'une nouvelle Section qui ambitionne de gérer les certificats d'aptitudes pédagogiques à l'enseignement secondaire tant pour les licenciés en lettres qu'en sciences. De même, les titulaires de la chaire de pédagogie – toujours imposés par le DIPC – proviennent de l'enseignement secondaire et visent à resserrer les liens avec ce dernier. Cependant, ce projet de centralisation de la formation professionnelle doit faire face aux revendications des Facultés qui s'estiment seules compétentes pour décider de l'aptitude à l'enseignement dans leur discipline. De son

côté, la Société vaudoise des maîtres secondaires ne reconnaît pas l'enseignement pédagogique prodigué comme utile pour l'enseignement secondaire et pousse vers plus de didactique et de psychologie. La Section échouant à centraliser la formation pédagogique à l'enseignement secondaire, le DIPC extrait la préparation pratique de l'Université et la confie à la profession enseignante secondaire au travers d'un stage sous son égide. Ne demeure plus alors au sein de l'Alma mater que la formation disciplinaire complétée par quelques cours de pédagogie et de didactique.⁶¹

61 Cette situation changera en 1959 avec l'ouverture par le DIPC du Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire qui sera chargé de toute la formation professionnelle et dirigé par le professeur de pédagogie universitaire (Bober, 2002; Panchaud, 1965).

PARTIE II

APPROCHES THÉMATIQUES TRANSVERSALES

CHAPITRE 5

LES MODÈLES INSTITUTIONNELS DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

Dans ce chapitre, nous nous proposons d'identifier et de comparer les différents modèles¹ institutionnels de formation qui sont mis en place pour l'enseignement primaire et secondaire au sein des cantons romands: quels sont leurs statuts, leurs niveaux, les cursus proposés, les formateurs engagés et les types de savoirs dispensés? Comment ces modèles articulent-ils formation générale, disciplinaire et formation professionnelle? Qui préconise quel modèle et pour quelles raisons?

Relevons que dans le système éducatif suisse, l'organisation scolaire et l'engagement des enseignants relève des prérogatives de chaque canton et, pour partie, des communes. Si les autorités politiques décident en dernier recours des formations requises en tant que futur employeur, elles doivent néanmoins composer avec leurs partenaires: la profession enseignante – subdivisée en différents corps enseignants – et les instances universitaires. Nous distinguons donc, à la suite des travaux d'Hofstetter et Schneuwly (2007a, p. 19; Bourdoncle, 1993, p. 107), trois grandes catégories de protagonistes impliqués dans les débats relatifs aux modèles préconisés pour les formations à l'enseignement.

1 Par modèle, nous entendons la construction d'un prototype conceptuel de formation qui soit «une représentation fonctionnelle de la réalité, un processus d'abstraction qui, ne retenant que certains paramètres, contribue à représenter une réalité toujours complexe d'une façon plus simple» (Ouellet, 1994, p. 258 in Hamel, 1995, p. 36). Bien évidemment, comme le souligne Hamel (1995), ce modèle est un «regroupement a posteriori de caractéristiques principales qui illustrent une façon d'entrevoir et de structurer la formation des maîtres» (p. 36). Envisagé dans une perspective dynamique, ce modèle vise à permettre la comparaison avec d'autres, fonctionnant comme une «conclusion synthétique capable d'inventorier, de clarifier, de systématiser les résultats de la comparaison (Dogan & Pélassy, 1980, p. 185).

- 1) la profession enseignante et les associations/syndicats qui la représentent²;
- 2) les instances politiques (Grand Conseil/Parlement), la puissance publique étatique (DIP) et l'administration scolaire (services de l'enseignement primaire, secondaire, supérieur);
- 3) l'Université et ses facultés (comportant les disciplines de référence de l'enseignement d'un côté et la pédagogie/science(s) de l'éducation de l'autre).

En étudiant les relations entre ces différents protagonistes et leur positionnement par rapport aux différents modèles, nous cherchons à voir qui «contrôle» la formation des enseignants, dans le sens où:

contrôler la formation des maîtres signifie en définir les finalités et les orientations générales, élaborer les standards de qualité, les voies d'accès et les préalables, sélectionner les savoirs qui seront enseignés, les normes de qualification et de certification et même, dans certains cas, réglementer l'organisation de l'entrée dans le métier ainsi que la pratique de l'enseignement. Ce contrôle s'exerce de plusieurs façons, que ce soit à travers la gestion totale du système et des institutions de formation des maîtres par le financement, l'accès aux postes clés, la présence massive dans les comités où se prennent les décisions, et enfin par l'entremise du personnel de direction et du personnel enseignant dans les institutions. (Hamel, 1995, p. 32)

Ensuite, nous comparons les modèles de formation pour les deux niveaux d'enseignement ainsi que les conceptions qui les sous-tendent. Est-ce que ces modèles interagissent avec l'évolution institutionnelle du champ des sciences de l'éducation présent au niveau universitaire, et si oui comment? Signifions d'emblée que l'analyse de l'interaction avec l'évolution cognitive du champ sera développée au chapitre suivant.

2 Pour la Suisse, la première association d'enseignants de tous niveaux confondus, la Schweizerischer Lehrerverein (SLV) est créée en 1849. Toutefois, la section des maîtres de la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire (SSPES) ou Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG) prend peu à peu son autonomie (Vischer, 1960). Dès lors, les associations sont pour la plupart différenciées entre le corps enseignant primaire et secondaire supérieur. Pour défendre leurs intérêts spécifiques, les institutrices se fédèrent en 1893 au sein de l'Association suisse des institutrices/Schweizerischer Lehrerinnenverein (Bähler, 1991).

Brossons tout d'abord un rapide portrait de l'état des formations à l'enseignement au niveau suisse à la fin du 19^e siècle. Après une première vague qui amène durant le 19^e siècle la création d'écoles normales cantonales partout en Suisse à l'exception des cantons de Bâle, Genève et Neuchâtel (Criblez, 2000, pp. 307-314; Périsset Bagnoud, 2003), on note quelques tentatives à la fin du 19^e siècle pour mettre en place des structures pour former les enseignants du primaire et du secondaire au niveau fédéral. Lors de la Conférence intercantonale de Genève sur les intérêts de la Suisse romande en matière d'instruction supérieure de 1870, la *Société intercantonale des études supérieures* propose une initiative en faveur de la création d'une *école normale supérieure ou faculté pédagogique* à Lausanne. Cette faculté aurait à former scientifiquement les instituteurs, les maîtres des écoles moyennes (secondaire inférieur) et des collèges romands (Guex, 1891, p. 298). La faculté ne voit pas le jour, mais ce projet est proche de celui d'École normale fédérale promulgué par Humbert à Neuchâtel quatre ans plus tard et qui connaît le même sort. On peut s'interroger sur la portée réelle de ces projets de centralisation au niveau fédéral de la formation des enseignants: sont-ils avant tout politiques vu le contexte de remise en question des prérogatives cantonales en matière d'éducation qui prévaut en cette période de révision de la Constitution fédérale? De fait, on n'observe plus par la suite de projets d'envergure intercantonale, voire fédérale, mais plutôt une recherche de reconnaissance réciproque entre les brevets cantonaux.³

Ainsi, comme le cadre légal fédéral le prévoit, chaque canton met en place ses propres institutions et dispositifs de formation, tout en restant à l'affût des évolutions structurelles des cantons voisins et prenant volontiers modèle sur celles-ci pour transformer son propre système. Si des tendances romandes communes se dégagent, chaque canton s'inscrit toutefois dans un contexte spécifique lié à ses caractéristiques géographiques et historiques: dans les cantons urbains, la proximité des établissements secondaires en facilite l'accès, ce qui permet d'exiger davantage de scolarité pour les candidats à l'enseignement – notamment primaire comme on le voit à Genève – que dans les cantons ruraux. En tant que canton suisse comportant la plus grande superficie et une population résidant majoritairement à la campagne, Vaud peine à augmenter le niveau de scolarisation de sa population et doit composer

3 Qui font régulièrement l'objet de discussions lors des congrès de la Société pédagogique romande (*Les bâtisseurs de l'école romande*, 2015).

avec des niveaux d'études préalables assez disparates parmi les candidats qui se présentent à l'École normale, ce qui restreint la possibilité d'augmenter les qualifications requises pour accéder aux études normales et de différencier la formation générale et professionnelle.

Le contexte religieux propre à certains cantons – tel que Fribourg qui se construit comme emblème du catholicisme ou Genève comme celui du protestantisme – influence la mission des institutions de formation chargées de préserver et de perpétuer ces traditions. De même, les cantons avec un chef-lieu fort (comme Fribourg ou Vaud) mettent en place des politiques plutôt centralisatrices en matière de formation à l'enseignement. À l'inverse, les cantons où le territoire est davantage morcelé et où coexistent des villes de taille plus ou moins comparable, la politique relative à la formation des enseignants prend dès 1872 une tournure décentralisatrice, multipliant les institutions de formation.

FORMATIONS À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE:

ENTRE MODÈLE NORMAL ET MODÈLE TERTIAIRE

Le statut et la rémunération des enseignants du primaire sont peu élevés au début du 19^e siècle et leur formation est quasi-inexistante. Dès le milieu du siècle, un système de nomination des instituteurs se met en place sur la base de brevets renouvelables dont la surveillance est confiée aux autorités religieuses, scolaires (inspectorat) et parentales et/ou aux autorités communales. Pour Nóvoa, «l'établissement d'un brevet d'enseignement comme *support légal à l'exercice de l'activité enseignante* est à considérer comme une étape fondamentale dans le processus de professionnalisation des enseignants puisque «ce document crée les conditions nécessaires à l'élaboration d'un canon de compétences techniques, fondées sur des critères scolaires, qui servira de base au recrutement des enseignants et, en corollaire, à l'esquisse d'une carrière enseignante» (Nóvoa, 1987, p. 74). Cette étape a lieu au cours du 19^e siècle en Suisse romande, avec la création de Brevets d'État pour l'enseignement public mis en place par les autorités cantonales.⁴

Une autre étape est l'institution d'une *formation spécifique, spécialisée et longue* qui résulte, selon Nóvoa (1987), d'une part de l'expansion des

4 Fribourg: Brevet en 1859; Genève: Examen de capacité en 1872; Neuchâtel: Brevet en 1850; Vaud: Brevet en 1834.

outils et techniques pédagogiques, d'autre part du besoin d'assurer la reproduction des normes et valeurs propres à la profession enseignante (p. 77).

De manière générale en Suisse romande, on observe qu'à l'exception du canton de Vaud qui met dès le début du 19^e siècle une structure officielle en place pour la formation de ses enseignants au niveau primaire, les autres cantons attendent les années 1850-1870 pour institutionnaliser leurs formations à l'enseignement primaire (voir le tableau des inscriptions institutionnelles des formations à l'enseignement primaire en annexe 2). La mise en place de ces institutions de formation contribue au processus de professionnalisation de l'enseignement primaire: c'est en effet simultanément que les premières associations professionnelles des enseignants du primaire voient le jour et qu'elles militent pour augmenter leur statut, leur reconnaissance ainsi que les conditions salariales qui passent, selon elles, par une meilleure formation.

En témoigne notamment le congrès de la Société faïtière romande (SPR) de 1874 qui porte sur les structures institutionnelles les plus adéquates pour la formation au primaire. Les discussions tournent autour de trois questions structurelles qui sont liées au statut et au niveau de la formation (Lussi & Criblez, 2007, p. 248). De quel niveau doit relever la formation générale à l'enseignement primaire: du secondaire (sans/avec maturité/baccalauréat) ou du tertiaire? La culture générale et la formation professionnelle des enseignants doivent-elles être institutionnellement unies ou séparées (la formation professionnelle étant dans ce cas dispensée à la suite de l'obtention d'un titre secondaire)? Enfin, quel est le lieu dans lequel la formation professionnelle doit être institutionnalisée (école normale ou université)?

À travers son analyse de l'institutionnalisation de la formation des enseignants du primaire dans les pays occidentaux, Bourdoncle (1994, p. 134) dégage trois formes majeures par rapport auxquelles il nous semble intéressant d'analyser la situation en Suisse romande: la *normalisation* (institution monovalente de socialisation forte, par exemple l'École normale), l'*académisation* (institution monovalente de formation académique et professionnelle) et l'*universitarisation* (structure polyvalente, formant à diverses spécialités des métiers éducatifs, clairement rattachée à une université).

Pour identifier la mise en place de ces formes, Bourdoncle (1994) propose de se centrer sur l'étude des *structures*, des *acteurs et fonctionnements*, ainsi que des *savoirs* au sein de l'institution de formation en

notant que les changements fondamentaux se situent surtout au niveau des structures et moins au niveau des programmes et des acteurs qui peuvent, eux, évoluer au sein d'une même structure (pp. 136-141). Nous reprenons ces catégories pour les différentes structures mises en place durant la période étudiée au sein de chacun des sites dans un tableau comparatif qui figure à l'annexe 2. Nous répertorions ainsi, par rapport aux *structures*, le type d'institution en charge de la formation, son niveau ainsi que son rattachement juridico-administratif; par rapport au *fonctionnement et aux acteurs*, le mode de nomination des responsables, la durée des études, le titre obtenu et le niveau de formation des formateurs; par rapport aux *savoirs*, le type de savoirs dispensés, le déroulement des formations générale et professionnelle ainsi que les liens avec le champ universitaire de la pédagogie/science(s) de l'éducation et l'accès aux savoirs issus de la recherche.

À travers cette analyse, nous observons que *deux modèles de formation différents se dégagent pour le primaire*. Le premier correspond à la création d'institutions spécifiques destinées à la seule formation des enseignants du primaire et rassemble les cantons de Fribourg, Neuchâtel et Vaud entre 1872 et 1948. Il correspond à la tendance générale suisse qui conjugue au sein d'écoles normales les formations générale et professionnelle (Criblez & Hofstetter, avec la coll. de Périsset Bagnoud, 2000; Lussi & Criblez, 2007, pp. 247ss.), une tendance qui dépasse largement les frontières helvétiques comme le montrent notamment Grandière (2006) pour la France et Hamel (1995) pour le Québec. Le *deuxième modèle*, présent à Neuchâtel avant 1872 et après 1948 ainsi qu'à Genève dès la fin des années 1920, *sépare les composantes générales et professionnelles de la formation* qui sont confiées à deux institutions différentes avec lesquelles l'administration scolaire partage la responsabilité de formation: un établissement secondaire (collège ou gymnase) qui dispense à tous les étudiants (y compris les futurs instituteurs) la culture générale nécessaire à l'obtention de la maturité fédérale⁵ et une institution post-secondaire, voire universitaire, qui se charge de la formation professionnelle à l'enseignement primaire en lien avec le champ universitaire des sciences de l'éducation. Ces deux modèles coexistent dès les dernières décennies du 19^e siècle et les projets relatifs à la création d'institutions de formation favorisent soit l'école normale, soit la section pédagogique inscrite au sein du collège/gymnase ou de l'académie.

5 Diplôme obtenu à la fin du secondaire supérieur en Suisse, équivalant au Baccalauréat.

Étudions à présent plus en détail chacun de ces deux modèles que nous désignons respectivement par *modèle normal* et *modèle tertiaire*, ainsi que les tensions qui les traversent.

PRÉVALENCE DU MODÈLE NORMAL

Au niveau des *structures*, ce modèle correspond à la création d'institutions spécifiques de niveau secondaire pour la formation à l'enseignement primaire sous le contrôle de l'administration scolaire qui cumule les rôles de maître d'œuvre de la formation et d'employeur. Au sein des écoles normales, les étudiants se forment en vase clos, même si tous ne se destinent pas forcément à l'enseignement primaire. Par rapport au *fonctionnement* et aux *acteurs*, on observe que l'institution est gérée par un directeur lui-même nommé par le chef du DIP. Sa tâche est de veiller à inscrire de manière pérenne les traditions et valeurs prônées par l'État cantonal, voire par son Église, au sein de la formation des maîtres afin d'assurer leur transmission à la nouvelle génération.

Dans leur grande majorité, les étudiants sont admis à l'École normale après avoir fréquenté l'école primaire, voire une ou deux années d'école secondaire en plus. La formation vise d'abord à améliorer les connaissances générales de niveau primaire que les étudiants ont reçues, puis à dispenser des notions professionnelles de pédagogie théorique et pratique qui visent à rendre les futurs maîtres capables d'enseigner ensuite ces connaissances générales à leurs propres élèves. Elle débouche sur un brevet cantonal non équivalent à la maturité fédérale, même si la durée des études secondaires augmente au fil du temps.

Au sein des écoles normales, un certain nombre de *formateurs* émanent eux-mêmes de l'enseignement primaire au sein duquel leur expérience professionnelle a été reconnue par leur hiérarchie qui les a promulgués au statut de formateurs. C'est une fois à ce poste qu'on leur propose des offres de formation complémentaire, notamment à travers les cours de pédagogie donnés à l'université. Les formateurs en charge de la formation générale aux différentes disciplines scolaires émanent également pour partie du secondaire. La provenance des formateurs au sein des institutions de formation pour l'enseignement primaire joue un rôle important par rapport à l'existence et à la diffusion d'une «culture professionnelle primaire». Comme le montre Grandière (2006) pour la France, les professeurs d'écoles normales proviennent de l'enseignement primaire pour 75% d'entre eux jusqu'en 1914 environ, puis cette filière

de promotion interne se tarit et l'on assiste dès le début du 20^e siècle à une lutte entre partisans des cultures primaire et secondaire par rapport au recrutement dans les écoles normales. En France en 1950, un décret assimile les professeurs d'écoles normales à ceux du secondaire. Ne restent alors plus que les maîtres d'application qui sont recrutés dans le primaire et qui représentent les «modèles d'excellence professionnelle» sélectionnés par leur hiérarchie (p. 168). Nos monographies montrent qu'une telle évolution se retrouve également en Suisse romande où les professeurs d'écoles normales sont progressivement assimilés aux enseignants du secondaire et les titulaires des classes d'application recrutés en fonction de critères d'excellence formulés par les administrations scolaires.

Enfin, en ce qui concerne les *savoirs*, les écoles normales romandes dispensent, en plus des savoirs à enseigner, des savoirs d'ordre moral et pédagogique, dans la lignée des autres écoles normales qui fleurissent un peu partout en Europe. Ces savoirs permettent, comme le relève Bourdoncle (1994) pour la France, d'acquérir une foi laïque – ou religieuse suivant les cantons – et un petit viatique des techniques quotidiennes pour tenir la classe (p. 138). La chaire universitaire de pédagogie présente dans ces cantons vise davantage à orienter la formation dispensée à l'École normale qu'à former directement les futurs enseignants du primaire, même si l'on note quelques tentatives ponctuelles dans ce sens. C'est ainsi plus le professeur de la chaire de pédagogie [parfois aussi directeur de l'École normale] qui est amené à enseigner au sein des écoles normales que les élèves de ces dernières qui vont fréquenter les cours universitaires de pédagogie.

Tensions inhérentes au modèle normal et évolution

Placées sous le pouvoir des autorités cantonales, les écoles normales s'inscrivent au plus près des contextes cantonaux, voire communaux, tout en faisant l'objet de différents enjeux de pouvoir au sein de ces contextes. Les autorités scolaires cantonales doivent en effet composer soit avec les instances ecclésiastiques, comme on le voit à Fribourg, soit avec les autorités communales, relayées à Neuchâtel par les scrutins populaires qui veulent conserver des établissements de formation décentralisés au plus proche des besoins locaux.

Le modèle normal est également traversé par une tension entre tradition et innovation. Le débat autour de l'institution la mieux adaptée pour offrir une formation de qualité à l'enseignement primaire est récur-

rent durant la période étudiée. D'un côté, la mission des écoles normales est de former des enseignants au plus près du style de vie qui les attend et des populations d'élèves auxquels ils devront enseigner dans une perspective de reproduction sociale: d'aucuns considèrent que la formation des enseignants à proprement parler n'est que le but second de l'école normale, le premier étant la formation aux traditions et croyances locales.

D'un autre côté, la formation des enseignants apparaît comme un lieu investi de projets innovants. Ceux-ci émanent soit des *pouvoirs publics*, comme le projet de section pédagogique qui doit constituer l'originalité de la deuxième Académie à Neuchâtel en 1866 ou celui d'Institut de formation pour tous les maîtres catholiques suisses du primaire au supérieur à Fribourg en 1907; soit des *associations professionnelles*, tel le vote de la suppression de l'École normale par la Société pédagogique vaudoise en 1888; voire encore des *directeurs des écoles normales*, souvent également acteurs du champ des sciences de l'éducation (notons la réforme liée à l'introduction de la pédagogie herbartienne par Guex en 1890, ou encore la rénovation des techniques d'enseignement primaire par l'apport des pédagogies nouvelles d'orientation chrétienne par Dévaud dès la fin de la Première Guerre). Lorsque l'on analyse les développements des écoles normales impulsés par les figures de Guex et Dévaud, on voit une analogie avec l'analyse que fait Nóvoa de la situation portugaise où il montre que l'évolution du statut des enseignants du primaire est intrinsèquement liée au développement des écoles normales. Celles-ci représentent au 19^e siècle au Portugal «le lieu central de production et de reproduction du corps de savoirs et du système de normes propres à la profession enseignante, et elles ont une action fondamentale dans l'élaboration des connaissances pédagogiques et d'une idéologie commune à l'ensemble des enseignants» (Nóvoa, 1987, p. 78).

Malgré cette double facette des écoles normales et leur capacité à développer des projets innovants, leurs détracteurs dénoncent l'isolement intellectuel et moral dans lequel sont formés les futurs instituteurs, souvent reclus dans des internats éloignés des villes et coupés des autres étudiants de leur classe d'âge. Ils reprochent également aux études normales de viser surtout l'amélioration des connaissances générales acquises au primaire, de n'offrir qu'une formation pédagogique théorique et pratique restreinte, éloignée des lieux mêmes où s'enseignent et se produisent les dernières avancées des sciences sociales (dont de l'éducation). De fait, lorsque le contexte socio-économique est défavorable, la

partie de la formation qui se voit prétéritée est d'abord l'enseignement pédagogique, tant les connaissances générales enseignées sont considérées comme minimales et non amputables. L'insuffisance de la formation pédagogique pratique au sein des écoles normales fait l'objet de critiques généralisées que l'on peut également entendre dans d'autres contextes (Grandière, 2006; Hamel, 1995).

Ces critiques varient en fonction de la situation géographique des écoles normales, de leur ouverture sur les autres institutions d'enseignement secondaire ou supérieur ainsi que de leur rythme d'évolution au long de la période: si le programme de certaines se modifie lentement, d'autres subissent des sauts structurels qualitatifs importants, notamment vers la fin de la période pour Neuchâtel, passant du niveau secondaire au supérieur, rejoignant ainsi notre second modèle. De même, la capacité des associations professionnelles cantonales à discuter le modèle de formation avec les autorités scolaires diffère passablement. Plus que le nombre d'enseignants qu'elles rassemblent, c'est leur indépendance et leur liberté d'expression qui leur permet de proposer des évolutions par rapport à la formation en vigueur, comme le relèvent nos monographies. Une association sous tutelle de la DIP et rassemblant tous les niveaux d'enseignement comme la Société fribourgeoise d'éducation n'a que peu d'influence alors qu'une association autonome et réunie autour de la défense des intérêts du corps enseignant primaire comme la Société pédagogique vaudoise constitue une force de proposition qui, si elle n'obtient pas la suppression de l'école normale en 1888, contribue à modifier profondément le fonctionnement de celle-ci et les savoirs dispensés. Enfin, la cohésion de l'association est également primordiale pour apporter des améliorations au dispositif de formation, comme en témoigne la Société pédagogique neuchâteloise qui n'arrive pas à trancher entre les intérêts de ses sections communales et une collaboration avec les autorités scolaires en vue de centraliser la formation et d'en augmenter le niveau.

Au niveau romand, les instituteurs romands optent en 1864 pour la création d'une association spécifique distincte de la *Schweizerischer Lehrerverein* (SLV): la *Société des instituteurs romands* (SIR) – qui devient la *Société pédagogique romande* (SPR)⁶ en 1889 et qui organise des congrès

6 Parmi ses membres, la Société pédagogique romande compte l'Union des Instituteurs Primaires Genevois (UIPG) – fondée en 1906 – qui fusionne ultérieurement avec la Société Pédagogique Genevoise (SPG), la Société Pédago-

annuels (*Les bâtisseurs de l'école romande*, 2015). En 1874 – date de l'instauration au niveau fédéral de l'instruction obligatoire – le thème du congrès porte sur les moyens de former l'instituteur et sur l'adéquation des écoles normales par rapport à ce but. Parmi les rapports cantonaux, les écoles normales sont majoritairement préconisées (SIR, 1874, p. 14). Le point fort relevé en faveur de l'école normale consiste en son adéquation avec la mission confiée aux futurs instituteurs: la culture générale dispensée est calibrée par rapport aux besoins de l'enseignement et ne vise donc pas l'acquisition d'une culture trop lettrée qui risquerait de détourner l'instituteur de sa modeste vocation. Quant à la formation pédagogique, elle se situe au plus proche des traditions cantonales, assurant leur pérennité, et ne traite pas de considérations théoriques par trop éloignées de la pratique quotidienne des classes (Hofstetter & Schneuwly, 2000, pp. 275-276).

UNE ALTERNATIVE: LE MODÈLE TERTIAIRE

À Genève puis à Neuchâtel, le modèle tertiaire succède à une première formation en sections pédagogiques de niveau secondaire ou en École normale. Il marque la volonté des pouvoirs publics d'améliorer le niveau de la formation en allongeant sa durée et en séparant la formation générale de niveau secondaire de la formation professionnelle qui est confiée à une institution professionnelle de niveau tertiaire.

Par rapport aux *structures* en charge de la formation à l'enseignement primaire, elles se partagent entre des institutions secondaires prodiguant une culture générale et ouvertes à tous les étudiants – qui comportent cependant parfois des sections pédagogiques spécifiques – et des institutions tertiaires, voire partiellement universitaires, en charge de la formation professionnelle délivrée après l'obtention du titre de fin d'études secondaires. La gestion de l'ensemble du parcours

gique Neuchâteloise (SPN) et la Société Pédagogique Vaudoise (SPV) (*Les bâtisseurs de l'école romande*, 2015; *L'Éducateur*, 1983, p. 6; Forster & Thévoz, 2002). Si les Fribourgeois prennent activement part à la fondation de la SIR en 1864, ils s'en retirent ensuite et se rassemblent au sein de la *Société fribourgeoise d'éducation* fondée en 1871. Sur les relations entre la SPG et l'UIPG – puis UIG – ainsi que pour une histoire détaillée de l'UIPG/UIG, voir Muller, 2009. Sur la SPN, voir *La SPN centenaire 1860-1960* (SPN, 1960) et sur la SPV (SPV, 2006).

de formation s'effectue en partenariat entre la direction des institutions secondaires en charge de l'enseignement de la culture générale et celle des institutions tertiaires responsables des composantes professionnelles.

Concernant le *fonctionnement* et les *acteurs*, relevons que, dans le cadre d'une intégration universitaire partielle, les nominations des formateurs ne relèvent plus du seul DIP, mais incombent également aux autorités universitaires en fonction des critères prévalant dans le monde académique. La durée globale des études s'allonge: après des études secondaires qui débouchent sur l'obtention de la maturité, les futurs enseignants reçoivent une formation professionnelle sanctionnée par des titres de niveau tertiaire, voire universitaire. Corrélativement, le niveau des formateurs s'élève: une formation au niveau tertiaire, voire universitaire, devient progressivement la norme.

Enfin, en ce qui concerne les types de *savoirs* dispensés, les institutions tertiaires dépendent des savoirs universitaires même si elles ne sont pas rattachées aux universités. Les programmes de formation sont conçus en lien avec le champ universitaire des sciences de l'éducation qui intervient à différents niveaux dans la formation – soit en lien avec l'ISE à Genève, soit avec la chaire de psychologie et de pédagogie à Neuchâtel –, rendant accessibles aux futurs enseignants du primaire les savoirs issus de la recherche scientifique, quand ces derniers ne sont pas appelés à y participer, notamment à travers un travail de recherche personnel ponctuant les études. La relation qui s'établit ainsi entre le champ disciplinaire universitaire des sciences de l'éducation et la formation du corps enseignant primaire permet au premier de s'assurer une légitimation dans les champs pratiques professionnels, un potentiel de développement et l'assurance de postes universitaires pour les sciences de l'éducation, comme en témoigne le développement genevois. Réciproquement, le plus haut niveau de qualification apporté par l'amélioration de la formation profite à la profession d'enseignant primaire comme à celle de formateurs d'enseignants: toutes deux gagnent en reconnaissance, statut et rémunération.

Le modèle tertiaire fait ainsi le pari de recruter les futurs enseignants du primaire parmi des étudiants ayant terminé leurs études secondaires et au bénéfice d'une bonne culture générale. Ce pari ne peut tenir que si tous les acteurs s'engagent de manière commune dans ce sens, si le statut d'enseignant est reconnu au sein de la société civile et qu'il bénéficie d'un salaire satisfaisant. On voit que ces trois critères sont remplis à Genève à la fin des années 1920, lorsque les autorités politiques, scolaires et univer-

sitaires, appuyées par l'association professionnelle, créent en synergie des Études pédagogiques comprenant l'apport de l'Institut universitaire des sciences de l'éducation. Cependant, ce système exigeant ne peut fonctionner que dans un canton où le système d'enseignement secondaire est bien développé et facilement accessible. Par ailleurs, il exige de concevoir la formation en articulation entre les différentes institutions en charge de la formation secondaire, tertiaire et/ou universitaire, chacune ayant à jouer un rôle spécifique aux différents stades de la formation. En outre, le risque d'un décalage entre les contenus théoriques prodigués par l'université et les composantes pratiques à la charge des Études pédagogiques est toujours présent et régulièrement dénoncé (Hofstetter, 2010, pp. 439-443; Lussi & Maulini, 2007, pp. 106-107).

En Romandie également, la formation universitaire pour les enseignants du primaire a le vent en poupe. Lors du congrès de 1924 notamment, le rapporteur de la SPR émet deux desiderata «1° que les candidats à l'enseignement primaire reçoivent une culture générale secondaire complète, baccalauréat inclus; 2° que les candidats à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire reçoivent en commun à l'Université des cours théoriques et pratiques de pédagogie» (SPR, 1924, pp. 165-166). Si les propositions d'une formation commune avec les enseignants du secondaire trouvent peu d'écho, les associations cantonales militent en faveur d'une formation générale qui débouche sur l'obtention d'une maturité et soit suivie d'une formation professionnelle qui ait ensuite lieu au niveau tertiaire, voire universitaire. L'université devient le lieu symbolique de formation pour les instituteurs du peuple, à même de leur faire gagner en prestige scientifique et social, comme on le note lors du congrès de 1950 (SPR, 1950, p. 106). Ces propos sont toutefois teintés d'ambivalences, liées notamment au soutien que les cantons non universitaires portent à la formation en école normale.⁷ De fait les revendications qui rassemblent les associations visent d'abord la prolongation de la durée de la formation en école normale, l'augmentation de la durée de la formation professionnelle et une formation secondaire complète aboutissant à l'obtention d'un baccalauréat ou d'une maturité.

7 Cette ambivalence se retrouve également au sein des associations d'enseignants du primaire en Suisse alémanique (cf. Criblez, 2000; Van Felten, 1970) et plus largement dans d'autres contrées comme le montre Grandière pour la France (2006, pp. 33-34).

LES DEUX MODÈLES FACE AU CHAMP UNIVERSITAIRE
DE LA PÉDAGOGIE / SCIENCES DE L'ÉDUCATION:
ENTRE SYNERGIE ET DISTANCIATION

Au-delà des tensions propres à chacun des modèles que nous venons d'évoquer, il nous intéresse maintenant d'analyser les relations qu'ils entretiennent avec le champ disciplinaire émergent des sciences de l'éducation et comment ces différentes relations influencent le processus de professionnalisation de l'enseignement primaire.

L'articulation entre les institutions de formation à l'enseignement primaire et les chaires universitaires de pédagogie/science(s) de l'éducation se fait notamment au travers du choix des premiers titulaires qui sont également en fonction soit au sein des écoles normales – voire à leur tête (Dévaud, Guex, Savary) – soit au sein de l'administration scolaire (Horner, Malche, Dottrens).

Dans les cantons suivant le modèle normal, le lien avec le champ universitaire de la pédagogie/science(s) de l'éducation s'opère essentiellement à travers la formation des professeurs d'École normale et non directement au niveau de celle des enseignants du primaire. Les apports des sciences de l'éducation permettent d'améliorer la formation des formateurs en fonction dans les écoles normales et influencent la pédagogie qui y est préconisée. En retour, c'est ce public étudiantin – et non les futurs enseignants du secondaire – qui sollicite de nouveaux titres et cursus en sciences de l'éducation, permettant au champ et aux chaires de se développer et de renforcer leur légitimité en délivrant diplômes et doctorats.

Contrairement au modèle normal qui n'offre que peu voire pas d'accès à l'enseignement universitaire, le modèle tertiaire offre une articulation potentielle avec celui-ci, contribuant ainsi à promouvoir tant le champ disciplinaire des sciences de l'éducation que la formation à l'enseignement primaire et à développer des articulations entre les deux. Toutefois, les monographies montrent que l'évolution qualitative de la formation qui se dessine dans la plupart des cantons va davantage en direction d'une institution post-secondaire, extra-universitaire, qui semble mieux adaptée à la formation au primaire.

FORMATIONS À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE: COMPOSANTES DISCIPLINAIRES ET PROFESSIONNELLES

Pour analyser les modèles mis en place pour la formation des enseignants du secondaire, nous reprenons les trois grandes catégories proposées par Bourdoncle que nous avons déjà utilisées pour analyser les formations à l'enseignement primaire et les adaptions, puisque les composantes des formations à l'enseignement secondaire sont différentes. Sous *structures*, nous répertorions les formations disciplinaires et professionnelles mises sur pied par les universités et les établissements secondaires sous l'égide des DIP ainsi que leur rattachement institutionnel; par rapport au *fonctionnement et aux acteurs*, nous relevons la durée des études disciplinaires et professionnelles, les titres obtenus et les statuts des formateurs; par rapport aux *savoirs*, nous repérons les types de savoirs dispensés au sein des formations professionnelles – l'analyse des contenus sera traitée au chapitre suivant –, le déroulement des formations disciplinaire et professionnelle ainsi que les liens avec le champ universitaire de la pédagogie/science(s) de l'éducation. Les tableaux présentant les inscriptions institutionnelles des formations à l'enseignement secondaire figurent aux annexes 3 et 4.

Nos monographies et données sérielles montrent que les formations à l'enseignement secondaire suivent dans un premier temps une évolution similaire au sein des cantons que nous pouvons découper en trois phases – phases auxquelles correspondent différentes prises de position de la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire (SSPES/VSG).⁸ Dans un deuxième temps, à partir des années 1940, deux modèles pour la formation professionnelle se distinguent en fonction des cantons: soit la formation professionnelle est entièrement conservée au sein de l'université, soit elle est partagée entre l'université et la profession sous l'égide de l'administration scolaire.

8 Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer, section de la Schweizerische Lehrerzeitung dès 1849. Contrairement au corps enseignant primaire, il n'existe pas d'association romande spécifique. Au niveau des cantons, le corps enseignant secondaire est diversement représenté: la Société vaudoise des maîtres secondaires (SVMS) fondée en 1870 est très active, la Société neuchâteloise des corps enseignants secondaire, professionnel et supérieur fondée en 1907 est plus discrète. À Genève, l'Association des maîtres du Collège est créée en 1894 et la Fédération du corps enseignant

UNE ÉVOLUTION SIMILAIRE DANS TOUS LES CANTONS
(FIN DU 19^e SIÈCLE – ANNÉES 1940)

Phase 1: création/transformation des académies/universités

Durant la première phase qui couvre le dernier tiers du 19^e siècle, la division entre les différents niveaux d'enseignement n'est pas encore clairement établie. Les universités/académies sont en cours de création ou de transformation à Lausanne, Fribourg et Neuchâtel et aucune formation à l'enseignement secondaire n'est encore institutionnalisée. Les candidats se présentent à des concours organisés par les autorités scolaires où leurs capacités sont appréciées sur la base des titres obtenus. À l'issue de ces concours, certains obtiennent un brevet d'État pour accéder à la profession d'enseignant au secondaire.

Les Facultés de lettres et sciences tout juste créées proposent progressivement quelques offres en vue d'une formation professionnelle qui est encore largement facultative. Pour celle-ci, la SSPES recommande avant tout l'apport de séminaires philologiques⁹ et non pédagogiques, ainsi qu'une formation pratique mise en place comprenant des leçons données au sein de classes secondaires et des visites de classes (*Jahresheft des VSG*, 1880, pp. 48-49).

Phase 2: reconnaissance des titres universitaires et création de certificats d'aptitude à l'enseignement secondaire par les universités

Durant la deuxième phase qui oscille, suivant les cantons, entre la dernière décennie du 19^e siècle et les deux premières du 20^e siècle, les universités sont progressivement reconnues comme les institutions légitimes pour la formation à l'enseignement secondaire. Fortes de ce statut, les facultés revendiquent que les titres universitaires discipli-

secondaire en 1918. À Fribourg, la Société fribourgeoise d'éducation rassemble avant tout des instituteurs (notons que l'enseignement secondaire étant encore peu développé durant la période sur laquelle portent nos investigations). Dans ce contexte, la SSPES prend plus d'importance: le nombre de membres passe de 222 en 1880 (7 romands, 1 tessinois et 214 alémaniques) à 437 en 1910, puis 1204 en 1924, 1436 en 1942 et 2036 en 1960 (467 romands, 34 tessinois et 1535 alémaniques) (Meylan, 1960).

9 Sur le prestige des philologues, voir Enzelberger, 2001, p. 52. Sur la présence de la philologie par rapport à la pédagogie pour la formation des enseignants du secondaire, voir Extermann (2013).

naires (licences) qu'elles décernent deviennent obligatoires pour la postulation dans l'enseignement secondaire. À la formation disciplinaire s'ajoutent peu à peu des composantes de formation professionnelle et l'on assiste dans certains cantons à la distinction progressive entre formation à l'enseignement secondaire supérieur et inférieur. La SSPES répercute en son sein-même cette distinction: elle devient en 1923 exclusivement l'association des enseignants suisses au secondaire supérieur (Meylan, 1960, p. 367). On assiste parallèlement à un processus de spécialisation entre les disciplines de référence qui possèdent progressivement chacune leur propre société affiliée au sein de la SSPES.¹⁰

Durant les deux premières décennies du 20^e siècle, les facultés mettent progressivement en place des certificats d'aptitude à l'enseignement secondaire qui viennent compléter les licences universitaires. Elles le font d'abord pour répondre aux demandes estudiantines extérieures aux cantons romands: ce sont notamment les étudiants suisses-allemands qui viennent se former en Suisse romande qui souhaitent obtenir des titres professionnels permettant d'accéder à l'enseignement secondaire, sur le modèle de ceux qui sont déjà exigés chez eux. À Genève, on voit que la Faculté des sciences met sur pied un certificat d'aptitude à l'enseignement des sciences en 1908 sur le modèle du programme de Zurich. Même si la Faculté se défend de vouloir créer un nouveau prérequis pour l'accès à l'enseignement secondaire à Genève, c'est toutefois ce qui se passe. Peu à peu, les universités romandes créent davantage de certificats d'aptitude: ce mouvement est impulsé au milieu des années 1910, par les débats qui ont lieu au sein de la SSPES tant autour de la *formation à l'enseignement au secondaire inférieur* (Brandenberger, 1914; von Wyss, 1914) qu'autour de celle à *l'enseignement secondaire supérieur* (Beyel, 1917).

Au sein de la formation au secondaire inférieur, les débats portent notamment sur la mise en place de composantes pédagogiques, didactiques et pratiques ainsi que sur le *moment* de cette formation: *pendant* ou *après* les études universitaires. Pour les intervenants, ces composantes sont devenues nécessaires de par l'évolution du métier qui s'est transformé de

10 En 1917, on compte 8 sociétés affiliées: les maîtres d'allemand, d'histoire, de géographie; les professeurs de sciences naturelles, les professeurs d'écoles normales/séminaires, les philologues classiques joints aux professeurs de mathématiques et de physique et les philologues modernes. En 1921 cohabitent 10 sociétés, en 1936, 12, en 1952, 13 puis finalement, en 1953 on arrive à un total de 14 sociétés affiliées (Meylan, 1960, p. 366).

«professeur» en «enseignant», autant au niveau de sa position qu'à celui de ses tâches (von Wyss, 1914, p. 32). En effet, avec la démocratisation progressive de l'enseignement secondaire inférieur, les enseignants ont à faire face à une nouvelle population scolaire pour laquelle la transposition des savoirs universitaires en savoirs enseignables au secondaire inférieur est nécessaire. Les membres de la SSPES se prononcent à l'unanimité pour que des exercices pédagogiques soient institués et confiés à un maître du secondaire inférieur expérimenté ainsi que pour que la formation professionnelle comprenne une initiation à la pratique pédagogique. Cette initiation doit comprendre des apports psychologiques et inclure des enseignements de pédagogie générale et d'histoire de la pédagogie (*Jahresheft des VSG*, 1914, p. 53). Relevant l'urgence de mettre en place «une vraie formation pédagogique», Brandenberger (1914) revendique également l'organisation de didactiques spécifiques aux enseignements disciplinaires (p. 44).

En ce qui concerne la formation des maîtres du secondaire supérieur, la SSPES promulgue la mise en place d'une formation didactique et l'introduction à la pratique de l'enseignement au sein de l'université. Pour la SSPES, cette initiation doit être confiée à des titulaires qui proviennent de l'enseignement secondaire ou, mieux encore, qui y gardent un pied et invitent les universités à leur ouvrir la porte. La formation professionnelle préconisée comprend une introduction à la méthodologie de chaque branche en lien avec des exercices pratiques, un cours résumant l'histoire de la pédagogie et une introduction à la psychologie, en particulier celle de l'adolescent (Beyel, 1917, pp. 50-51). Au fur et à mesure que la SSPES se scinde en sociétés spécifiques, la mise sur pied de didactiques disciplinaires devient l'une de ses revendications principales, ainsi que l'ajout de composantes pratiques.

La mise sur pied des certificats répond également à l'invite des administrations scolaires qui préconisent toujours davantage une telle formation quand elles ne la rendent pas obligatoire. Ces certificats deviennent ainsi de plus en plus demandés: leur obtention commence à se généraliser et devient un prérequis progressivement incontournable pour enseigner au secondaire.

Si la légitimité des universités pour assurer une formation de qualité au secondaire est unanimement reconnue, la liberté et l'autonomie qui caractérisent l'institution universitaire posent problème aux administrations scolaires qui souhaitent rendre obligatoires certaines composantes professionnelles de la formation. En effet, au fur et à mesure que l'on

avance dans le siècle et que se spécialisent les savoirs disciplinaires produits par la recherche scientifique, la distance entre savoirs universitaires et savoirs enseignés au secondaire s'accroît, rendant cruciale la création d'enseignements de didactiques disciplinaires, de méthodologie et d'exercices pratiques, en particulier pour l'enseignement au secondaire inférieur (Hofstetter, Schneuwly, Lussi & Cicchini, 2004, p. 299). Les administrations scolaires mènent différentes stratégies pour résoudre cette tension. Sur Vaud, l'administration rend la détention d'un certificat d'aptitude à l'enseignement obligatoire pour l'accès à la profession, forçant les facultés à le mettre en place; dans les autres cantons, les facultés sont libres d'organiser leur propre certificat – qu'elles le fassent par faculté ou en commun.

On observe que la durée des formations disciplinaires oscille entre quatre et six semestres. Les universités de Genève, Lausanne, Neuchâtel ne distinguent pas la formation à l'enseignement secondaire supérieur et inférieur (ou enseignement moyen) contrairement à celle de Fribourg qui suit le modèle allemand et requiert deux semestres d'études supplémentaires pour les enseignants du secondaire supérieur.

Dans presque toutes les universités, la formation professionnelle dure deux semestres et aboutit à l'obtention d'un certificat d'aptitude (pédagogique) à l'enseignement secondaire. Outre les cours de pédagogie – parfois de psychologie – prodigués par les titulaires de ces chaires, la formation comprend des cours de didactique/méthodologie des disciplines qui sont dispensés soit par les professeurs ou chargés de cours d'une discipline d'enseignement, soit par les professeurs de pédagogie. En ce qui concerne les exercices pratiques, ces derniers sont placés sous la responsabilité des professeurs de pédagogie en Faculté des lettres – voire de chargés de cours provenant de l'enseignement secondaire –, alors qu'ils sont sous celle des professeurs disciplinaires en Sciences. Si la formation professionnelle peut s'acquérir parallèlement à la formation disciplinaire, le certificat d'aptitude n'est généralement décerné qu'une fois le diplôme disciplinaire acquis.

Enfin, dans tous les sites à l'exception de Neuchâtel, la mise en place d'institut ou de section de pédagogie/sciences pédagogiques/sciences de l'éducation est soutenue par les administrations scolaires qui ambitionnent de centraliser la formation professionnelle des candidats à l'enseignement secondaire au sein d'une structure unifiée. Si cette ambition aboutit à Fribourg, elle ne se concrétise finalement ni à Genève, ni à Lausanne.

Phase 3: une formation professionnelle pratique prodiguée par l'université versus par la profession sous le contrôle de l'administration scolaire

Une troisième phase prend place dès la fin des années 1930: elle se caractérise par l'instauration dans tous les sites d'une législation qui exige la possession de titres universitaires attestant d'une formation professionnelle pour accéder à l'enseignement secondaire. Le titre généralement exigé est la licence, tant pour l'enseignement secondaire supérieur qu'inférieur (sauf à Fribourg où elle ne l'est que pour le supérieur). La durée de la formation disciplinaire s'allonge et s'uniformise en moyenne à six semestres pour l'obtention de la licence dans les différentes facultés romandes.

En Suisse, les autorités scolaires cantonales et les universités se partagent la légitimité à définir les cursus et à décerner les diplômes ouvrant les portes de la profession selon deux modes assez différents (Lussi & Criblez, 2007, pp. 239-242). Dans le premier mode prédominant en Suisse alémanique et à Fribourg, les administrations scolaires mettent en place des règlements d'examens d'État (*Staatsdiplom*) normalisant l'entrée dans la profession, ce qui oblige les autorités universitaires à organiser des cursus de formations disciplinaire et professionnelle capables de répondre aux exigences étatiques. Au sein du deuxième mode prévalant dans les autres cantons universitaires romands, l'université est, dans un premier temps, seule en charge de la certification des études disciplinaires et professionnelles. L'État n'ajoute pas d'examen supplémentaire pour l'entrée dans la profession, mais s'ingère dans les structures universitaires, notamment en imposant la création de chaires autonomes de pédagogie au sein des facultés de lettres, la nomination de leurs titulaires, puis la mise en place de certificats d'aptitude à l'enseignement secondaire.

À travers les monographies, nous observons que tant que les certificats d'aptitude sont entre les mains des universités, ils ne sont pas obligatoires (Fribourg, Genève et Neuchâtel). Lorsqu'ils le sont, comme sur Vaud, l'administration scolaire tente par différents moyens de reprendre un pouvoir sur leur attribution: que ce soit en voulant y apposer son paraphe, ou en les plaçant au sein d'une Section des sciences pédagogiques davantage sous son contrôle. Progressivement, les administrations scolaires reprennent à leur charge la formation professionnelle pratique de même que la certification de celle-ci, laissant aux universités la mainmise sur la formation disciplinaire et professionnelle théorique. C'est également à cette période que les certificats – auxquels s'ajoute

désormais un stage –, sont reconnus comme prérequis obligatoires (Genève, 1940; Neuchâtel, 1945).

Dans le même temps, les liens entre la SSPES et les administrations scolaires se resserrent avec la fondation de la Conférence suisse des directeurs de gymnase (CSRG) qui vise à «compléter l'action»¹¹ de la SSPES. Les rapports entre profession enseignante et administration scolaire sont alors étroits et les politiques plutôt convergentes. Dans ce contexte, on voit s'esquisser deux modèles pour la formation professionnelle des enseignants du secondaire.

UNE FORMATION PROFESSIONNELLE ENTIÈREMENT OU PARTIELLEMENT UNIVERSITAIRE (DÈS LES ANNÉES 1940)

Une formation professionnelle au sein de l'université

À Fribourg, dans la lignée de ce qui se passe en Suisse alémanique (Lussi & Criblez, 2007, pp. 245-246), l'université reste en charge de toute la formation professionnelle qui est centralisée et confiée à l'Institut de pédagogie dès 1949. La formation pratique se déroule dans le cadre d'écoles d'applications qui sont adjointes à l'Institut au début des années 1950. Au sein de l'Institut, la formation théorique exige d'avoir suivi durant quatre semestres le cours de pédagogie et durant deux semestres les exercices pratiques, ce qui représente une augmentation massive par rapport au seul semestre exigé jusqu'alors. Les formateurs de l'Institut sont en charge de la formation pédagogique, psychologique, méthodologique/didactique des branches littéraires – la formation des futurs enseignants du secondaire supérieur scientifique n'est rattachée à l'Institut qu'en 1957 – et deux programmes distincts sont prévus pour la formation à l'enseignement secondaire inférieur et supérieur. Cette situation témoigne bien de la position fribourgeoise en Suisse, à mi-chemin entre les influences romandes et alémaniques qui s'expriment au sein de ce canton bilingue tant par rapport à la division entre les niveaux du secondaire que par rapport au modèle de formation retenu.

11 Article 1 de la CSRG qui est fondée en 1914 (*Jahresheft des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer*, 1943, p. 61).

Une formation professionnelle partagée entre l'université et la profession sous l'égide de l'administration scolaire

Dans les trois cantons de Genève, Neuchâtel et Vaud, les certificats d'aptitude restent entre les mains des universités, mais un nouvel élément s'ajoute à la formation: un stage obligatoire au sein des établissements secondaires. On assiste ainsi à une division de la formation professionnelle entre les *composantes théoriques* (pédagogie, didactique/méthodologie) dispensées à l'université par les facultés disciplinaires et les chaires/sections/instituts de pédagogie/science(s) de l'éducation d'un côté et les *composantes pratiques* confiées à la profession, mais certifiées par l'administration scolaire de l'autre. La formation professionnelle théorique s'uniformise à deux semestres dans les universités de Genève, Neuchâtel et Lausanne. Elle comprend des stages dont la durée oscille entre un et trois mois et peut avoir lieu parallèlement à la formation disciplinaire, même si le décernement du certificat d'aptitude prend place après.

COMPOSANTES DISCIPLINAIRES ET PROFESSIONNELLES
AU SEIN DES FORMATIONS

En plus des tensions qu'elles occasionnent entre administrations scolaires et universités, les formations professionnelles à l'enseignement secondaire sont également le théâtre d'enjeux de légitimité au sein des universités entre les professeurs émanant des différentes facultés disciplinaires et ceux de pédagogie/science(s) de l'éducation. Si tous les protagonistes – corps enseignant, administration scolaire comme professeurs disciplinaires – s'accordent sur l'importance d'une formation disciplinaire poussée dans la ou les disciplines de référence que dispensera le futur enseignant au niveau secondaire, un tel consensus ne se dégage pas autour de la formation professionnelle. Bien qu'elles ne les aient pas priorisées, les facultés de lettres acceptent l'érection de chaires de pédagogie en leur sein et les apprécient avant tout pour la caution professionnelle qu'elles confèrent à leurs cursus ainsi que pour le gain d'étudiants et de taxes de cours qu'elles génèrent. Si les enseignements pédagogiques théoriques – notamment l'histoire des idées pédagogiques – trouvent une place au sein des parcours de formation à l'enseignement secondaire, l'instauration de composantes de formation pratique – en particulier les exercices pratiques – réclamées par les administrations scolaires suscite une levée de bouclier tant des facultés

de lettres et sciences que de certaines associations professionnelles et ce pour plusieurs raisons que nous avons déjà évoquées.

En premier lieu, ces composantes entrent en conflit avec la liberté de l'enseignement académique puisqu'elles visent à rendre obligatoire la présence des étudiants et à forcer l'ajustement des cursus académiques sur les besoins socio-professionnels. Ensuite, les universitaires, auxquels s'associent les associations professionnelles des enseignants du secondaire romand, s'opposent au fait que l'ajout de composantes professionnelles diminue d'une quelconque manière les contenus disciplinaires des cursus en Lettres ou Sciences. Si l'enseignement de didactiques disciplinaires est progressivement accepté, pour autant qu'il soit inscrit au sein des facultés de référence et dispensés par le professeur spécialiste de la discipline, la formation pratique suscite plus de tensions.

Comme les facultés contestent le fait de confier la formation pratique au professeur de pédagogie, des enseignements pratiques sont créés sous l'égide des professeurs disciplinaires en sciences alors que les facultés de lettres retiennent leur mise en place. Pour débloquer la situation, la Conférence suisse des directeurs de gymnase en lien avec la SSPES formule à l'aube des années 1940 la proposition de confier cette formation à des professeurs expérimentés du secondaire lors d'un stage. Cette proposition devient la solution de compromis et rallie les facultés disciplinaires, les associations professionnelles et les administrations scolaires.

Entre la fin du 19^e et les années 1950, nos monographies montrent que l'on passe d'une situation où les formations sont essentiellement disciplinaires, les quelques enseignements de pédagogie et/ou psychologie étant le plus souvent optionnels, à la mise en place de formations professionnelles comprenant en plus une série d'enseignements didactiques et pratiques qui sont sanctionnés par des certificats d'aptitude à l'enseignement secondaire. De manière concordante, les différents directeurs cantonaux s'expriment en faveur d'une diminution de la formation théorique pédagogique au profit de la formation pratique sous forme de stages pratiques encadrés par des praticiens expérimentés. Une enquête menée sur toute la Suisse amène la CSRG à conclure que la longueur des études disciplinaires empêche toute prolongation de la formation, mais «qu'une solide préparation professionnelle, sous les espèces d'un semestre de formation pratique *après* les études universitaires proprement dites, est considérée par les maîtres de gymnase comme également indispensable» et doit comporter des exercices pratiques, mais aussi des

cours théoriques indispensables pour orienter la pratique (CSRG, 1942, p. 19). Sur la répartition de la responsabilité de la formation professionnelle entre l'Université et les gymnases, le rapport final de la CSRG en 1944 se prononce clairement: c'est une formation pour et dans les gymnases, par des formateurs qui y sont insérés au quotidien, qui est préconisée.

RAPPORTS INSTITUTIONNELS AVEC LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION AU SEIN DES UNIVERSITÉS

Synthétisons les éléments issus des monographies pour mieux cerner comment les formations à l'enseignement secondaire s'articulent avec les structures institutionnelles des sciences de l'éducation dans ces trois cantons, celui de Neuchâtel n'en possédant pas.

À Lausanne, la section des sciences pédagogiques est affiliée à l'ESSP, mais elle fédère des enseignements qui restent pour la plupart inscrits au sein des différentes facultés. Ses prérogatives se trouvent ainsi en butte aux revendications des facultés: celles de Sciences par rapport au décernement des certificats d'aptitude à l'enseignement secondaire et celles de Lettres concernant l'inscription de l'enseignement de la pédagogie. Bien que la dimension de recherche en sciences sociales soit au cœur des projets initiaux de la section, cette dimension passe au deuxième plan au début des années 1920 du fait de la prédominance de l'organisation de la formation des enseignants du secondaire. La structure existe d'abord grâce au soutien du président de l'ESSP et de l'administration scolaire. Dans les années 1940, le soutien du DIPC à la Section s'effrite: ce dernier n'ambitionne plus d'y centraliser la formation professionnelle à l'enseignement secondaire et extrait la formation pratique de l'université. Cela restreint le développement de la section et amène sa réorientation.

Bien que faisant partie de la Faculté des lettres, l'Institut de pédagogie de Fribourg rassemble progressivement tous les enseignements de formation professionnelle destinés à l'enseignement des différentes disciplines de l'enseignement secondaire en son sein et, avec le soutien de l'administration scolaire, devient un institut pérenne offrant formation et recherche dans plusieurs domaines éducatifs. L'activité de l'Institut de pédagogie impacte sur la structure de la Faculté des lettres qui doit revoir son organisation lors de la création d'une licence d'État et de certificats d'aptitude décernés par une commission d'État. Cette pression la

force à revoir ses titres et à en remplacer certains par les diplômes d'État à la fin des années 1940. On voit donc que le développement de structures liées à la formation à l'enseignement secondaire n'est pas sans incidence sur le fonctionnement de la Faculté et restreint sa liberté académique.

Enfin, en ce qui concerne l'Institut genevois des sciences de l'éducation (ISE), il ne se développe pas en lien avec la formation professionnelle des enseignants du secondaire, même si l'administration scolaire le souhaite à la fin des années 1920 lorsqu'elle lui confie cette formation. Après l'échec du projet, il n'y a pas de réédition ultérieure: quelques interactions ont lieu à travers des enseignements que certains professeurs de l'Institut prodiguent au sein des certificats d'aptitude, mais l'enseignement secondaire n'est pas un terrain de développement pour l'ISE.

À travers ces trois exemples, on note que si la mise en place de composantes professionnelles pour les formations à l'enseignement secondaire contribue à – voire suscite en certains lieux – la création de structures universitaires institutionnalisant le champ des sciences de l'éducation, ces composantes n'assurent pas pour autant le développement et la pérennité du champ. Par contre, elles le rendent dépendant des administrations scolaires et des choix que celles-ci font en matière de formation à l'enseignement secondaire.

Des dynamiques contrastées avec les Lettres, les Sciences et les Sciences sociales

En ce qui concerne les relations entre les différentes facultés disciplinaires et le champ des sciences de l'éducation, nous observons des dynamiques différentes avec les Lettres, les Sciences et les Sciences sociales. La proximité avec les Lettres – et surtout avec la philosophie, souvent considérée comme une discipline mère pour la pédagogie – engendre des conflits de légitimité concernant l'apport du professeur de pédagogie à l'enseignement des disciplines littéraires, dans des contextes universitaires où les postes sont rares et très sollicités. Si les professeurs de lettres acceptent que le professeur de pédagogie prodigue un cours de didactique générale, ils refusent de lui confier les didactiques et exercices pratiques littéraires. De plus, lorsque le champ de la pédagogie/science(s) de l'éducation s'inscrit institutionnellement au sein de la Faculté des lettres, il génère de nombreux remaniements dans les règlements de programmes et d'examens, les titres professionnels entrant en concurrence avec les grades disciplinaires.

De leur côté, les Facultés des sciences reconnaissent plus vite que les lettres la nécessité d'instaurer une formation professionnelle pour l'enseignement secondaire et proposent la mise en place d'exercices sous leur direction. Elles ne remettent pas en cause l'existence d'un champ des sciences de l'éducation, mais refusent par contre de laisser à celui-ci la légitimité de proposer une formation professionnelle pour leurs disciplines, tant au niveau didactique que pratique. Enfin, la relation avec les Sciences sociales est de loin la plus favorable au champ des sciences de l'éducation: en plus de reconnaître l'apport pédagogique comme caution professionnelle pour les cursus aux nouvelles professions socio-éducatives, elles permettent au champ de développer également des activités de recherche dans une perspective pluridisciplinaire.

DIVERGENCES ET SIMILITUDES DES MODÈLES DE FORMATION ENTRE PRIMAIRE ET SECONDAIRE

Relevons en préambule que la distinction entre les deux niveaux d'enseignement primaire et secondaire n'est pas la même au sein des différents cantons romands et qu'elle se marque davantage au fur et à mesure que le siècle avance. Plus le système éducatif se différencie, plus l'hermétisme et la hiérarchisation entre les deux corps primaire et secondaire se renforcent tout en créant une nouvelle division entre les enseignants du secondaire inférieur et du secondaire supérieur, une division qui se répercute sur les cursus de formation à Fribourg et en Suisse alémanique.

Par rapport aux possibilités de promotion du primaire vers le secondaire à travers l'accès à une formation universitaire, la politique fribourgeoise s'imprègne également du modèle alémanique: le règlement universitaire autorise l'immatriculation d'instituteurs à la Faculté des lettres, mais la restreint aux seuls cursus donnant accès à l'enseignement secondaire inférieur. Dans les autres cantons romands, les opportunités d'accès aux filières de formation au secondaire pour les instituteurs diffèrent. Vaud réserve l'accès universitaire aux seuls enseignants du primaire supérieur, Neuchâtel restreint l'admission des enseignants du primaire à des licences spécifiques pour l'enseignement secondaire et Genève exige la maturité pour accéder aux études universitaires. Si les études universitaires sont ouvertes aux enseignants du primaire ayant suivi la section pédagogique au Collège de Genève, elles ne le sont pas

pour les détenteurs d'un brevet d'enseignement primaire obtenu dans une école normale suisse (l'Institut Rousseau/ISE adopte, lui, des conditions d'accès plus souples). On voit ainsi que les deux formations sont cloisonnées et que si des passages de l'une à l'autre peuvent survenir, ils restent des exceptions.

AU NIVEAU DES STRUCTURES

Nous avons donc affaire à deux formations distinctes pour le primaire et le secondaire, même si l'on peut observer des tendances communes et, à quelques moments de l'histoire, entendre des revendications en vue d'une formation unifiée, voire unique, qui émanent essentiellement de représentants du corps enseignant primaire. Comme tendances communes, notons d'une part une prolongation de la formation aux savoirs disciplinaires – au niveau secondaire pour les enseignants du primaire, au niveau universitaire pour ceux du secondaire – et, d'autre part, une augmentation de la durée de la formation professionnelle. Cette augmentation se traduit soit à travers une dotation horaire plus importante pour les composantes professionnelles au sein des écoles normales, soit à travers la mise en place de formations professionnelles de niveau tertiaire consécutives à la formation secondaire pour les enseignants du primaire. Dans le cadre de la formation à l'enseignement secondaire, on assiste à la mise en place progressive de cursus universitaires de formation professionnelle certifiés qui deviennent obligatoires et s'accompagnent, dès la fin des années 1940, de composantes pratiques également obligatoires.

Les vocations des structures institutionnelles qui accueillent ces formations sont également distinctes: alors que la mission de l'enseignement secondaire – en charge de la formation au primaire – est la transmission des savoirs établis, celle de l'enseignement universitaire – en charge de la formation au secondaire – comprend une dimension de recherche en plus de celle d'enseignement qui l'amène à approfondir et spécialiser toujours davantage les savoirs disciplinaires. Si les écoles normales font de la dimension professionnelle de leur formation une priorité clairement établie, les universités, elles, priorisent les dimensions d'enseignement et de recherche disciplinaires. Bien que constituant une opportunité professionnelle pour le public étudiant et l'occasion de ressources financières supplémentaires, la formation à l'enseignement secondaire ne représente pas l'idéal universitaire et celle à

l'enseignement primaire encore moins. Cette situation fait d'autant plus ressortir la configuration particulière dans laquelle se trouve Genève et la volonté politique qui est mise en œuvre pour impliquer l'Université, à travers l'Institut Rousseau/ISE, comme partenaire à part entière de la formation à l'enseignement primaire.

AU NIVEAU DE L'ORGANISATION DES SAVOIRS

On peut repérer différents enjeux relatifs à l'organisation des savoirs convoqués dans les formations et à la manière dont ils s'articulent les uns avec les autres durant les cursus d'études. Nous n'entrons pas ici dans l'analyse cognitive des savoirs que nous réservons pour le prochain chapitre, mais traitons uniquement du partage entre contenus de formation disciplinaire et professionnelle et prédominance des premiers sur les seconds. Nos monographies montrent que la question d'une organisation simultanée *versus* consécutive des formations aux connaissances générales et professionnelles, longtemps débattue pour la formation à l'enseignement primaire, s'achemine au fil du siècle vers une plus nette séparation des deux: la formation générale de niveau secondaire précède la formation professionnelle qui tend à être dispensée au niveau tertiaire. Pour le secondaire, la question est assez uniformément réglée au sein des différentes universités romandes: la formation professionnelle s'acquière généralement simultanément à la formation disciplinaire, à la libre organisation de l'étudiant. Au niveau de la certification, le certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire ne peut, lui, s'obtenir qu'une fois la licence disciplinaire acquise. On assiste ainsi à une évolution similaire, d'abord dans la formation au primaire puis dans celle au secondaire, qui tend à distinguer davantage la formation générale ou les études disciplinaires, puis les études pédagogiques ou la formation professionnelle.

En ce qui concerne la question de la répartition entre les savoirs disciplinaires et professionnels, on note clairement la prédominance des premiers sur les deuxièmes au sein de la formation à l'enseignement secondaire, ce qui fait sens par rapport à l'identité avant tout disciplinaire dont se revendiquent les enseignants du secondaire. Si l'on passe d'une situation de monopole des savoirs disciplinaires à une autre où les savoirs professionnels trouvent également leur place au fur et à mesure que l'on avance dans le siècle, ce n'est pas pour autant que l'importance des savoirs disciplinaires diminue dans la formation au secondaire, bien au contraire.

De manière analogue, nos analyses montrent que la prépondérance accordée aux disciplines à enseigner se retrouve également dans le cadre de la formation à l'enseignement primaire. Au sein des écoles normales, la formation aux différentes disciplines à enseigner prend pendant longtemps le dessus sur la formation professionnelle tant prime l'enjeu d'assurer une bonne formation en culture générale secondaire à des candidats juste sortis de l'enseignement primaire et auxquels manquent souvent les savoirs jugés nécessaires pour enseigner à ce niveau. La situation est toute autre à Genève, puis à Neuchâtel, où ce sont les composantes relatives à la formation professionnelle qui prévalent au sein des études pédagogiques de niveau tertiaire, voire universitaire.

Un enjeu majeur se joue également autour du rôle et du statut de la formation pédagogique. Comme le relève Buchner dans son enquête auprès de 750 enseignants du secondaire suisse, les avis concernant la nécessité d'une formation pédagogique couvrent un large spectre:

Les conceptions vont du point de vue que la pédagogie est inutile et dans une large mesure corruptrice, en passant par l'avis que «être enseignant» ne peut s'apprendre, à la reconnaissance de l'utilité au moins des exercices pratiques et, de là, jusqu'à l'apologie de la pédagogie.¹²

Pour expliquer la défiance à l'égard de la pédagogie qui ressort dans le cercle des enseignants du secondaire, Buchner suggère que les professeurs d'université conçoivent toujours la pédagogie comme une discipline relevant de l'école primaire (*Volksschulpädagogik*), inégalement développée, et que l'introduction dans la formation à l'enseignement secondaire d'une discipline ainsi connotée risque d'effacer les frontières et de «primariser» les enseignants des gymnases.¹³ Ce dernier conclut son enquête sur la formation professionnelle en soulignant que puisque les buts du gymnase et de l'école populaire sont différents, les méthodes doivent également l'être et les deux formations doivent être dissociées.¹⁴

12 Citation originale in CSRG, 1942, p. 49.

13 Citation originale in CSRG, 1942, p. 61.

14 CSRG, 1945.

AU NIVEAU DU FONCTIONNEMENT ET DES ACTEURS

Nous constatons qu'il existe une scission entre le niveau de formation, la provenance et les modes de nomination des formateurs en charge de la formation professionnelle au primaire et au secondaire.

Les formateurs à l'enseignement primaire au sein des écoles normales sont pour partie issus de l'enseignement primaire – certains sont au bénéfice d'une formation complémentaire dans une discipline spécifique – et pour partie issus de l'enseignement secondaire. Ils sont choisis et nommés par l'administration scolaire. Ceux qui sont en charge de la formation pédagogique – nous ne tenons ici pas compte des enseignements méthodologiques compris dans les enseignements disciplinaires – possèdent deux profils principaux. Soit ils possèdent une formation supérieure en pédagogie – ou encore une fonction ecclésiastique à Fribourg – et sont directeurs des écoles normales, ces derniers étant généralement chargés de l'enseignement théorique de la pédagogie. Soit ils enseignent la pédagogie pratique au sein des écoles d'applications, fonction à laquelle ils accèdent à travers la reconnaissance de leur expérience et compétences pratiques par l'administration scolaire qui les sélectionne comme modèles pour les futurs enseignants.

À Genève, l'enseignement des sciences de l'éducation est entre les mains des professeurs de l'Institut universitaire des sciences de l'éducation qui gère aussi les écoles d'application. La population professorale de l'Institut se partage entre des docteurs universitaires et des praticiens reconnus (voir Hofstetter, 2010, chap. 12.1). La Suisse romande – tout comme la Suisse – ne possède pas de structures officielles dédiées à la formation des formateurs d'enseignants du primaire, contrairement aux écoles normales supérieures qui voient le jour en France (Grandière, 2006) ou aux Écoles universitaires de pédagogie au Québec (Hamel, 1995).

Du côté de l'enseignement secondaire, les enseignants en charge de la formation disciplinaire sont tous au bénéfice de titres universitaires (généralement de doctorats) et sont sélectionnés et nommés par les instances universitaires sur la base de l'excellence de leur parcours de formation et de leur qualité de chercheur.

Quant à la formation professionnelle au secondaire, on distingue quatre domaines d'enseignements confiés à des protagonistes aux profils différents (Lussi & Criblez, 2007):

1. des enseignements de pédagogie/science(s) de l'éducation qui sont confiés soit à des professeurs déjà en fonction (souvent des professeurs de philosophie en Suisse alémanique et à Neuchâtel), des privat-docents ou des chargés de cours, soit aux professeurs titulaires de nouvelles chaires autonomes de pédagogie/science(s) de l'éducation;
2. des didactiques disciplinaires spécifiques, par exemple de physique pour les candidats à l'enseignement. Ces offres sont généralement du ressort des facultés disciplinaires qui les définissent totalement, mais il leur arrive également de faire appel à des enseignants émanant du terrain professionnel, ces derniers assurant ainsi un lien personnel et institutionnel entre les disciplines et la profession enseignante;
3. des exercices de formation pratique: ces enseignements sont répartis de manière variable entre les professeurs disciplinaires, les professeurs de sciences de l'éducation et des professionnels de l'enseignement dont la position entre champ professionnel et université est souvent peu claire;
4. des enseignements de psychologie, voire d'autres sciences contributives qui proviennent d'autres facultés universitaires (médecine, droit, etc.).

Le fait que ces quatre domaines coexistent témoigne d'une répartition des tâches au sein de l'université par rapport aux formations à l'enseignement, entre le champ des sciences de l'éducation, les autres champs disciplinaires facultaires et la profession enseignante. Cette répartition ne va pas sans enjeux de légitimité.

Parmi tous les formateurs précédemment évoqués, le statut du *professeur de pédagogie* est très particulier. En effet, il est le seul à se trouver simultanément en contact avec les formations des enseignants du primaire et du secondaire, même s'il n'intervient pas de la même manière au sein des deux formations. Par rapport à la formation au primaire, son enseignement influence la pédagogie promulguée par le directeur – quand il ne détient pas déjà lui-même également cette fonction – et les professeurs de l'École normale dans le cadre de leur formation continue, puisque les candidats à l'enseignement primaire ne fréquentent pas ses cours en formation initiale, contrairement à ceux de l'enseignement secondaire.

À Lausanne et Fribourg, la situation se transforme au fur et à mesure que l'on avance dans la période: dès les années 1920 à Lausanne, avec la mise en place de la Section des sciences pédagogiques qui doit centraliser

la formation professionnelle à l'enseignement secondaire, les titulaires des chaires et charges de cours proviennent de plus en plus du secondaire. On observe la même situation à Fribourg avec la mise en place de l'Institut de pédagogie dès les années 1930. Le seul canton qui continue donc à recruter des professeurs universitaires de pédagogie ou science de l'éducation en lien avec l'enseignement primaire est Genève, qui constitue dès lors un cas particulier.

Les provenances principales des titulaires des chaires/charges de cours en pédagogie/science de l'éducation sont ainsi l'enseignement primaire/secondaire et l'administration scolaire, auxquelles s'ajoutent pour Fribourg la pédagogie curative ainsi que le clergé. La plupart de ces titulaires sont choisis pour leur implication dans le système éducatif de leur canton, ce qui montre l'importance accordée par les DIP à conserver à la tête des formations à l'enseignement des protagonistes au fait des préoccupations et des problématiques scolaires locales. Cependant, ils ne sont pas reconnus par les facultés disciplinaires comme légitimes pour organiser, dispenser voire encore moins pour superviser la formation professionnelle à l'enseignement.

En Suisse romande, les *enseignements des didactiques disciplinaires ou spéciales* sont généralement entre les mains de professeurs des facultés des lettres ou des sciences. Contrairement à la Suisse alémanique (Lussi & Criblez, 2007, pp. 245 et 258), on ne trouve que peu de cours de didactiques explicitement destinés aux candidats à l'enseignement secondaire dans leur intitulé. Si les facultés disciplinaires revendiquent la légitimité de dispenser ce type de contenu, elles le jugent inhérent aux enseignements disciplinaires et ne nécessitant pas une mention spécifique dans leur intitulé. De plus en plus présents au cours des années 1910, après leur introduction cautionnée par la SSPES en 1913, ces contenus didactiques trouvent une reconnaissance au sein des facultés pour autant qu'ils relèvent de leur prérogative.

De même s'ajoutent des *exercices pratiques* explicitement destinés aux candidats à l'enseignement secondaire dans les intitulés des enseignements universitaires. Ces enseignements sont soit confiés à des professeurs disciplinaires – surtout dans un premier temps, avant la mise sur pied des certificats d'aptitude pédagogique –, soit rajoutés au cahier des charges des professeurs de pédagogie, soit encore dévolus à des enseignants au secondaire qui assurent le lien entre le terrain professionnel et la formation universitaire. Ces différents types d'enseignants sont assez différemment reconnus. Si la légitimité des professeurs disciplinaires à

dispenser ces exercices pratiques n'est jamais remise en cause – même si ces derniers n'ont peu voire pas enseigné au secondaire ni n'ont été formés pour cet enseignement –, ces professeurs ne souhaitent pas se charger de ce type d'enseignement qui génère peu de reconnaissance académique et pour lequel ils ne s'estiment pas compétents. Néanmoins, ce n'est pas pour autant qu'ils acceptent qu'il soit confié aux professeurs de pédagogie, ne reconnaissant pas leur légitimité par rapport à l'enseignement de composantes disciplinaires, même du point de vue de la pratique enseignante. Enfin, les professeurs disciplinaires ne soutiennent pas non plus le fait de donner ces enseignements à des enseignants émanant du secondaire qui intègrent l'institution universitaire avec un statut inférieur, la présence de ces derniers représentant un risque de «secondarisation» de l'enseignement universitaire. Les professeurs disciplinaires souhaitent conserver une distinction claire entre enseignement secondaire et universitaire et vont donc soutenir le mouvement d'extériorisation de la formation professionnelle à l'enseignement secondaire. Non reconnus au sein du giron universitaire, les enseignants du secondaire chargés de ces enseignements sont presque partout évincés des universités (sauf à Fribourg) en même temps que la formation professionnelle pratique à l'enseignement secondaire qui sort de l'université dans les années 1940 à Genève, Lausanne et Neuchâtel.

Quant aux *enseignements de psychologie ou d'autres sciences contributives*, ils sont nettement plus marginaux et assurés par des détenteurs de titres universitaires dans leur discipline. Leur légitimité n'est donc pas remise en cause au sein de l'université.

DES INTERACTIONS ÉVOLUTIVES ENTRE MODÈLES DE FORMATION ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Comme on l'observe dans les monographies, les relations entre les modèles de formation à l'enseignement primaire et secondaire et le champ disciplinaire de la pédagogie/science(s) de l'éducation ne sont pas de même nature dans les différents sites et durant toute la période étudiée. Pour conclure, il nous semble intéressant de confronter ces temporalités aux différentes phases que repèrent Hofstetter et Schnewly (2002, pp. 10-12) par rapport au développement général du champ des sciences de l'éducation.

Ces auteurs observent une première phase de synergie entre le champ émergent de la pédagogie/science(s) de l'éducation et les formations à l'enseignement primaire au cours du dernier tiers du 19^e siècle, au moment où la pédagogie acquiert une première reconnaissance comme science en lien avec l'«herbartianisme», seul mouvement pédagogique qui connaît une envergure vraiment internationale (Hofstetter & Schneuwly, 2008; Metz, 1992) et qui soutient la mise en place de premières classes/écoles d'application. Ce mouvement touche les formations à l'enseignement primaire et réforme l'organisation des écoles normales en Suisse comme ailleurs (Nóvoa, 1998, p. 409).

Nous observons également ses effets en Suisse romande (réforme des programmes dans les écoles normales de Vaud et Fribourg, nouvelle optique pour créer une section pédagogique pour la formation primaire à l'Académie de Neuchâtel). Dans sa lignée, on assiste à l'érection de chaires autonomes de pédagogie (Fribourg, 1889; Lausanne et Genève, 1890), voire de section de pédagogie (Neuchâtel, 1867), au sein des universités romandes. Celles-ci sont impulsées par les administrations scolaires qui souhaitent les voir contribuer à la formation des enseignants du secondaire, parfois également du primaire et elles sont confiées à des titulaires qui sont déjà en lien avec l'administration ou l'enseignement primaire/secondaire. La présence de ces chaires offre un nouveau possible pour la formation des enseignants du primaire, même si les tentatives pour leur confier une partie de la formation restent le plus souvent sans suite.

Dans une deuxième phase de synergie, observable dès le tournant du siècle jusqu'aux années 1920-1930, on note différentes tentatives qui amènent la création d'instituts de pédagogie en lien avec le développement d'une psychologie expérimentale et avec la formation des enseignants du primaire (pour la Suisse romande: Institut de pédagogie à l'Université de Fribourg en 1907, Institut Rousseau à Genève en 1912). Ces tentatives voient le jour simultanément au mouvement réformiste de l'«Éducation nouvelle» (Haenggeli-Jenni, 2011). On assiste à une augmentation de la durée des formations à l'enseignement primaire et de la présence de la pédagogie en leur sein: à Fribourg, la durée des études passe de quatre à cinq ans. Ce lien avec l'enseignement primaire impulse le développement universitaire du champ de la pédagogie/science(s) de l'éducation car les demandes de titres universitaires en sciences de l'éducation émanent principalement des formateurs au primaire en quête d'une meilleure formation pédagogique, ainsi que des

enseignants du primaire en Suisse alémanique visant la promotion au secondaire.

Du côté de l'enseignement secondaire, le développement des sciences de l'éducation en lien avec celui de la psychologie amène la transformation du rapport enseignant-enseigné. La mise au centre de l'élève – incarnée par des mouvements tels que l'Éducation nouvelle ou les pédagogies réformistes, de même que le projet d'École unique (tel qu'il est notamment présenté par Malche, 1920) – suscite des espoirs et influence les pratiques préconisées pour l'enseignement secondaire, même si cette influence est moindre que pour le primaire. Par ailleurs, la transformation moderne du rapport entre savoir et formation ainsi que la différenciation progressive du système éducatif et celle de deux corps enseignants secondaires – inférieur et supérieur – distincts mettent en lumière l'écart qui se crée progressivement entre les disciplines universitaires et celles enseignées au secondaire. Cet écart ne permet plus de considérer la formation disciplinaire comme seule suffisante pour assurer l'enseignement au niveau secondaire, notamment inférieur (Hofstetter *et al.*, 2004, p. 299).

Les instances politiques, confessionnelles et associatives revendiquent l'introduction de composantes professionnelles, en particulier pratiques, en lien avec le champ des sciences de l'éducation au sein des cursus de formation des enseignants du secondaire pour améliorer les pratiques. En témoigne la multiplication des certificats d'aptitude à l'enseignement adossés aux licences disciplinaires qui se mettent en place pour attester de ce complément de formation pédagogique au sein des différentes universités romandes.

Par la suite, on assiste à la création de sections/instituts de pédagogie/science(s) de l'éducation portés par les administrations scolaires qui ambitionnent d'y centraliser la formation professionnelle à l'enseignement secondaire. Suite à ce rapprochement avec l'enseignement secondaire, on observe que la plupart des nominations qui interviennent au niveau des chaires de pédagogie concernent des professeurs émanant de l'enseignement secondaire et moins du primaire, à l'exception de Genève. Cependant, malgré cette provenance du secondaire, la légitimité du professeur de pédagogie reste problématique tout comme l'élargissement de ses fonctions aux enseignements didactiques et aux exercices pratiques.

Après la Seconde Guerre mondiale débute une troisième phase durant laquelle on assiste soit à une institutionnalisation durable des

sciences de l'éducation au sein de l'université (Genève: rattachement de l'ISE comme institut inter-facultaire en 1948, Fribourg: fondation officielle de l'Institut de pédagogie, orthopédagogie et psychologie appliquée en 1949), soit au désinvestissement du domaine (Lausanne: positionnement du recteur en 1948, Neuchâtel: diminution des heures de pédagogie). Dans le premier cas, les formations à l'enseignement primaire pour Genève et secondaire pour Fribourg s'inscrivent au sein de structures universitaires désormais stabilisées et pérennes. Dans le deuxième cas, les universités renoncent à développer le champ des sciences de l'éducation. Dans tous les sites, les composantes pratiques, désormais reconnues comme incontournables pour la formation au secondaire, sont extériorisées de l'université, hormis à Fribourg.

CHAPITRE 6

LES SAVOIRS AU CROISEMENT DES RAPPORTS ENTRE CHAMPS PROFESSIONNELS ET CHAMPS DISCIPLINAIRES

Professionnaliser, c'est d'abord reconnaître que, si la fonction enseignante se fonde sur des savoirs, elle requiert *une technicité de la transmission de ces savoirs*, leur seule maîtrise ne garantissant pas – ou plus – la qualité de l'enseignement. (Lang, 1999, pp. 20-21)

Former aux savoirs comme à la *technicité de la transmission de ces savoirs*, tels sont les enjeux au cœur des formations à la profession enseignante¹ auxquels nous allons nous intéresser dans ce chapitre. Pour distinguer ces deux enjeux, Bourdoncle (2000, p. 123), Hofstetter et Schneuwly (2009, pp. 18-19) différencient savoirs *à* enseigner et savoirs *pour* enseigner. Ce sont sur les savoirs *pour* enseigner², que nous appelons

1 Pour rappel, nous utilisons le singulier «la profession enseignante» pour qualifier la fonction même d'enseigner à laquelle sont appelés tous les enseignants quels qu'ils soient.

2 Sous cette appellation, Hofstetter et Schneuwly (2009) comprennent les savoirs portant sur l'objet du travail de l'enseignant (l'élève, ses connaissances, son développement, les modes d'apprentissage, etc.), sur les manières d'enseigner (méthodes/manuels, démarches, dispositifs, découpages des savoirs à enseigner, modalités d'organisation, de gestion et d'évaluation) et sur l'institution qui définit le champ d'activité professionnelle de l'enseignant (plans d'études, instructions, finalités, structures administratives et politiques, etc.). Nous reprenons cette définition qu'ils tirent de la synthèse des principaux travaux ayant tenté une typologie des savoirs professionnels pour l'enseignement. Nous ne traiterons pas ici en tant que tels des savoirs de référence des disciplines scolaires, de longue date présents au sein des facultés disciplinaires de lettres et sciences.

également *savoirs de référence* pour les *formations professionnelles à l'enseignement*³, ou encore *savoirs professionnels*⁴, que nous mettons la focale ici.

La question de l'articulation entre savoirs dispensés en formations à l'enseignement et savoirs produits par les sciences de l'éducation renvoie aux rapports entre savoirs issus de l'expérience professionnelle et savoirs disciplinaires issus de la recherche scientifique (Hörner, Schulz & Wollersheim, 2002). Pour saisir l'évolution de ces rapports dans une perspective diachronique, nous recourons aux concepts de «professionnalisation» (Bourdoncle, 2000, pp. 117-119; Lang, 1999, pp. 36-37; Nóvoa, 1987, pp. 54-55) et de «disciplinarisation» (Hofstetter & Schneuwly, 2002, pp. 8-9; Stichweh, 1987, pp. 254-257). Parmi les chercheurs qui travaillent sur la professionnalisation, un consensus se dégage sur le fait que le point de rencontre qui permet l'articulation des processus de professionnalisation et de disciplinarisation serait la formation de type universitaire ou de niveau tertiaire. Comme l'énonce Bourdoncle (1991),

les professions se distinguent des métiers par le fait qu'elles sont professées, c'est-à-dire apprises à partir de déclarations publiques et non par simple apprentissage imitatif. Être amené à expliciter oralement ses pratiques entraîne forcément un processus de rationalisation discursive et la constitution d'une base de savoir qui s'autonomise peu à peu de la pratique. [...] L'université, lieu de création, de transmission et de conservation des savoirs devient le lieu d'accueil naturel de cette entreprise d'acquisition et de transmission. (pp. 78-79)

Pour notre questionnaire, il nous semble donc intéressant de voir comment les universités romandes intègrent progressivement des savoirs qui sont liés à la pratique professionnelle de l'enseignement;

3 Nous différencions pour les besoins de l'analyse, la *formation professionnelle* à l'enseignement et la *formation générale* (pour les enseignants du primaire) ou de la *formation disciplinaire* (pour les enseignants du secondaire).

4 À la suite de Bourdoncle (2000), nous reprenons les caractéristiques des savoirs professionnels, «ils doivent être relativement abstraits et organisés en un corps codifié de principes; être applicables aux problèmes concrets; être crédibles quant à leur efficacité; être en partie créés, organisés, transmis et, en cas de conflits, arbitrés en dernière instance par la profession elle-même, notamment par ses enseignants-chercheurs universitaires; être enfin suffisamment sophistiqués pour ne pas être aisément accessible à l'homme ordinaire [...]» (p. 123).

comment elles contribuent à les développer et à les transmettre ensuite dans le cadre de formations qui se déroulent pour partie ou complètement en leur sein (Hofstetter & Lussi Borer, 2010). Et ce d'autant plus que, comme nous venons de le voir, les différents protagonistes universitaires n'adoptent pas la même position par rapport à la formalisation possible des savoirs liés à la pratique professionnelle de l'enseignement et au rôle de l'université dans leur transmission.

Selon Bourdoncle (2007), la tradition issue de l'université médiévale va à l'encontre de ce mode de production des savoirs basé sur les pratiques professionnelles: il montre en effet que, dans l'université médiévale, la «dévalorisation de tout travail impliquant des habiletés manuelles s'accompagnait d'une exclusion de l'université, comme ce fut, par exemple, le cas pour la chirurgie, exclue de la médecine et confiée aux barbiers» (p. 136). Il souligne ce qui lui semble une dimension épistémologique importante: «tous ces savoirs du corps, qui s'apprennent par imitation et dressage, et non par le seul travail avec des mots, ne pouvaient s'enseigner en université, lieu de l'écrit» (Bourdoncle, 2007, p. 137). Ce modèle universitaire fut bien entendu remis en question par la diffusion du modèle humboldtien au 19^e siècle avec la création et la spécialisation des disciplines, puis par le développement d'universités plus professionnelles aux États-Unis qui visaient à créer davantage de liens avec tous les savoirs pratiques utiles à la communauté (agriculture, ingénierie, etc.). Il semble toutefois intéressant de questionner la survivance de ce modèle médiéval dans nos propres contrées, notamment pour les facultés des lettres, fortement imprégnées de ses valeurs.

À travers cette réflexion, nous embrassons la profession enseignante dans sa totalité, une profession que nous circoncrivons par les lieux où elle prend place et le statut qu'elle donne au savoir. Selon Tardif, Lessard et Gauthier, la profession enseignante opère «dans des institutions qui font du savoir le principe de leur existence et de leur fonctionnement». De plus, à la différence d'autres professions telles que médecin, juriste ou ingénieur, elle «assigne aux savoirs à la base de la profession enseignante un double statut»:

ils [les savoirs] sont les fondements de la qualification professionnelle, sanctionnée par l'obtention d'un titre universitaire ou l'équivalent, et ils sont aussi la matière même du procès de travail éducatif, dans la mesure où ce travail vise la transmission et l'acquisition de savoirs (connaissances, savoir-faire, habiletés, etc.) par les élèves. (Tardif, Lessard & Gauthier, 1998, p. 40)

Ce double statut du savoir, à la fois objet et outil du travail, se retrouve à chacun des niveaux de l'enseignement, de l'enseignement élémentaire à l'enseignement universitaire, inscrivant dès lors les enseignants de tous ces niveaux comme membres de la profession enseignante au sens large.

Pour mettre en rapport les savoirs dispensés au sein des formations professionnelles à l'enseignement avec ceux construits par les sciences de l'éducation, nous avons structuré ce chapitre en trois parties. Les deux premières définissent les savoirs prodigués en formation à l'enseignement primaire puis secondaire en retraçant leur inscription au sein des programmes de formation et des examens de certification (voir annexes 5 et 6). Ce sont donc «des 'savoirs' constitués, explicités et disponibles parce que scripturalisés» comme le soulignent Hofstetter & Schneuwly (2009) que nous soumettons à une analyse comparative. La troisième partie met en relation les développements conjoints des champs professionnel et disciplinaire en considérant le rapport que les formations à l'enseignement primaire et secondaire entretiennent chacune avec les savoirs des sciences de l'éducation. Ce faisant, nous tentons de mieux comprendre en quoi ces deux niveaux se différencient, générant une tension interne à la profession enseignante au sens large, tension qui semble retenir l'élaboration de savoirs de référence communs pour la profession et, partant, pour la formation (Hofstetter, Schneuwly, Lussi & Cicchini, 2004, pp. 303-304).

SAVOIRS DE RÉFÉRENCE POUR LES FORMATIONS À L'ENSEIGNEMENT

Nous avons donc choisi une entrée institutionnelle pour saisir les savoirs dispensés dans le cadre des formations à l'enseignement. À travers cette entrée, nous mettons l'accent sur les savoirs qui ont été formalisés et reconnus comme légitimes à un moment et dans un contexte donné, tout en inscrivant ces savoirs dans une dimension évolutive par rapport à leur environnement et aux protagonistes qui redéfinissent continuellement leur sens.

Comme en témoignent les différentes monographies, les formations qui voient le jour dans la deuxième moitié du 19^e siècle sont progressivement formalisées à travers l'instauration de premiers cours qui deviennent ensuite obligatoires, puis s'acheminent vers des programmes d'études officialisés et accompagnés de critères de certification pour réglementer l'accès à la profession. Pour mettre en parallèle ces différentes institutionnalisations, nous comparerons les *programmes d'études*

des formations professionnelles pour l'enseignement primaire et secondaire et les *examens et titres* clôturant ces formations. Comme le souligne Hamel (1995),

qu'à un certain moment historique donné, il soit décidé d'accorder un certain nombre d'heures à une activité plutôt qu'à une autre, est en soi révélateur d'un ordre de classement sous-jacent [...]. Quant à l'étude de l'importance relative des matières à l'examen, elle est plus riche encore, car au terme du processus de qualification, elle nous livre les sujets sur lesquels l'institution accordera en définitive l'importance avant de laisser les futurs maîtres se lancer à l'assaut de leurs premières classes. (p. 171)

SAVOIRS POUR LES FORMATIONS À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Nous avons évoqué précédemment les difficultés rencontrées pour établir une comparaison précise entre les différents programmes de formation à l'enseignement primaire en Suisse romande (et en Suisse de manière plus générale), étant donné la diversité des institutions en charge de cette formation. Pour pallier ces difficultés, nous avons choisi de nous baser sur les textes législatifs réglant l'accès à l'enseignement primaire ainsi que les plans et règlements d'études des institutions officielles de formation à l'enseignement public (écoles normales, études ou sections pédagogiques)⁵ dans les cantons universitaires romands.⁶

Pour systématiser puis croiser les informations recueillies, nous avons réalisé des tableaux répertoriant les données obtenues dans chacun des sites romands qui figurent à l'annexe 5. À travers ces tableaux, nous cherchons à saisir les contenus, l'importance et l'organisation de la formation professionnelle au sein des programmes de formation à l'en-

5 Mises en place par l'État et destinées à la formation des enseignants du primaire de sexe masculin.

6 Nous avons complété cette démarche avec l'étude de Brenner qui compare en 1941 toutes les Écoles normales de Suisse en tentant d'isoler les composantes pédagogiques de la formation des enseignants du primaire (Brenner, 1941a & 1941b) ainsi que les deux enquêtes internationales sur la formation des enseignants du primaire publiées par le BIE en 1935 et 1950-53 (BIE, 1935a; BIE, 1953). Comme seuls les cantons de Genève et Neuchâtel répondent aux enquêtes, nous n'avons donc pas de données sur Fribourg et Vaud dans le cadre de celles-ci.

seignement primaire, ainsi qu'à identifier les savoirs qui sont matières à examen pour obtenir les Brevets ou Certificats d'aptitude donnant accès à cette profession. En effet, on se rappelle que les institutions de formation se mettent en place simultanément ou ultérieurement à l'instauration de ces certificats exigés au cours du 19^e siècle par les DIP.⁷

LES SAVOIRS POUR ENSEIGNER DANS LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

De manière générale, nos monographies montrent qu'au sein des écoles normales, la formation concernant les savoirs disciplinaires à enseigner au primaire est prépondérante. D'une présence restreinte, la part des savoirs *pour* enseigner croît au fur et à mesure que l'on avance dans le siècle. Cette croissance est en lien avec le contexte de la fin du 19^e siècle qui propulse de nouvelles tendances pédagogiques, dont notamment le courant intuitif herbartien qui traverse tous les cantons suisses (romands) à la fin du 19^e siècle et qui promeut la psychologie comme nouvelle base scientifique pour les questions éducatives (Criblez, 2002, pp. 301-305). Par rapport à ces progrès, les formations livresques offertes par les écoles normales sont jugées inadéquates et font l'objet de réformes dans les cantons de Fribourg et Vaud dès les années 1870 (voir aussi le congrès SPR de 1874).

Articulées à ces nouveaux savoirs pédagogiques théoriques viennent aussi des applications pratiques qu'il s'agit de mettre en place au sein de classes d'application ou classes modèles que tous les professeurs de pédagogie/science(s) de l'éducation recommandent de créer dès les années 1870 (Humbert, Horner, Guex, Claparède). Même si la création de ces classes n'est parfois qu'éphémère, elle amène l'inclusion d'enseignements pratiques de pédagogie au sein des cursus de formation. Les enseignements pédagogiques prennent de l'envergure et s'imposent comme incontournables dès les premières décennies du 20^e siècle. Ils sont généralement confiés aux directeurs des écoles normales/études pédagogiques, souvent parallèlement en charge de cet enseignement au niveau universitaire (comme Guex, Savary, Dévaud, Dottrens), ce qui leur permet d'initier les futurs enseignants du primaire aux dernières

7 Fribourg: École normale et Certificat en 1859; Genève: Examen de capacité et Section pédagogique au Collège en 1872; Neuchâtel: Brevet en 1850, Section de pédagogie en 1867; Vaud: École normale en 1833, Brevet en 1834.

avancées des savoirs issus du champ de la pédagogie/science(s) de l'éducation.

Brossons tout d'abord le portrait de l'évolution de ces savoirs dans le temps. L'annexe 5 témoigne d'une augmentation progressive du temps consacré aux savoirs *pour* enseigner dans la formation des enseignants du primaire. L'augmentation est lente et moindre sur Vaud alors qu'elle est forte à Genève dès 1933 avec la création des Études pédagogiques de l'enseignement primaire. À Neuchâtel, la Section de pédagogie inaugurée en 1867 donne de la place aux savoirs *pour* enseigner, mais ceux-ci diminuent avec le transfert au Gymnase pédagogique pour augmenter significativement avec la mise en place des Études pédagogiques en 1948. À Fribourg, l'évolution est beaucoup plus fluctuante: lorsque la formation augmente en durée, les savoirs *pour* enseigner gagnent des heures d'enseignement, qu'ils reperdent par la suite, notamment lors de périodes de restrictions budgétaires, comme on l'a vu dans la monographie fribourgeoise.

Brenner (1941b, p. 104) dénonce le peu de place accordée à la pédagogie théorique et à la psychologie dans les programmes des écoles normales suisses: selon ses estimations, le nombre moyen d'heures se monte entre 8 et 10% de l'horaire complet. Ses chiffres correspondent plus ou moins à ceux que nous obtenons pour la Suisse romande. On voit donc que les savoirs *pour* enseigner ne représentent qu'une part assez restreinte dans la formation en école normale, les savoirs des disciplines scolaires jouant un rôle plus important. À l'inverse, les savoirs *pour* enseigner prennent davantage de place lorsque les institutions de formation sont consacrées à la seule préparation professionnelle, comme on l'observe à Genève et Neuchâtel.

Qu'en est-il du moment où les savoirs *pour* enseigner interviennent dans les cursus de formation? Nous voyons qu'entre 1890 et la fin des années 1920, ceux-ci sont distribués en général sur les trois dernières années de la formation, à l'exception de Genève où ils sont enseignés durant les premières années des sections pédagogiques gymnasiales. Seul le canton de Vaud, sous l'influence de Guex qui est partisan d'une séparation claire entre formation générale aux disciplines scolaires et préparation professionnelle (Guex, 1903, pp. 133-134), concentre dès le début du 20^e siècle la préparation professionnelle en fin de parcours. À partir des années 1930, on assiste également au sein des autres cantons à une séparation de plus en plus marquée entre l'acquisition de la formation générale en début de parcours et la préparation professionnelle à la

fin. La forme la plus aboutie de séparation voit le jour à Genève avec la création des Études pédagogiques de l'enseignement primaire, première institution tertiaire romande consacrée exclusivement à la préparation professionnelle des enseignants du primaire après l'obtention d'une maturité gymnasiale. La même volonté de consacrer la dernière année d'études à la préparation professionnelle est activement promulguée à Neuchâtel en 1930, mais n'aboutit qu'en 1948. À cette date est mis sur pied un cursus de formation dédoublé entre une institution secondaire dispensant une formation générale pour l'enseignement et décernant un baccalauréat pédagogique – même si aucun cours de pédagogie/science(s) de l'éducation ne figure dans le programme d'études – et une institution tertiaire dédiée à la seule formation professionnelle sur le modèle genevois qui aboutit sur un brevet d'aptitude pédagogique.

Fréquence et répartition des savoirs pour enseigner

Parmi les différents savoirs *pour enseigner*, examinons quand ils sont introduits et lesquels prennent le plus d'importance dans les formations à l'enseignement primaire. Pour ce faire, nous reprenons les intitulés des programmes d'études qui figurent dans l'annexe 5, que nous répartissons en cinq catégories, à savoir les cours de pédagogie théorique (pédagogie générale, expérimentale, histoire de la pédagogie/de l'éducation, organisation scolaire), ceux de pédagogie pratique (leçons d'application, exercices dans les classes), ceux de didactique/méthodologie générale et spéciale, ceux de psychologie (psychologie et psychologie appliquée à l'éducation) et enfin les autres cours. Cette dernière catégorie est si peu représentée que nous n'entrons pas plus avant dans son analyse.⁸

8 Elle ne comporte en effet qu'un seul cours de sociologie de l'éducation qui est proposé à Genève.

Tableau 2. Fribourg: Heures consacrées aux savoirs *pour* enseigner

Année	Pédagogie théorique	Pédagogie pratique	Didactique/ Méthodologie	Psychologie	Autres	Total
1901	4.5	3	2	3		12.5
1924	3	3		4		10
1927	4	4		5		13
1950	2	2	1	4		9
Total	13.5	12	3	16		44.5
Moyenne	3.4	3.0	0.8	4.0	0.0	11.2

Tableau 3. Genève: Heures consacrées aux savoirs *pour* enseigner

Année	Pédagogie théorique	Pédagogie pratique	Didactique/ Méthodologie	Psychologie	Autres	Total
1922	4					4
1933	6	17	1	4	1	29
1950	17	17		10		44
Total	27	34	1	14	1	77
Moyenne	9.0	11.3	0.3	4.7	0.3	25.6

Tableau 4. Neuchâtel: Heures consacrées aux savoirs *pour* enseigner

Année	Pédagogie théorique	Pédagogie pratique	Didactique/ Méthodologie	Psychologie	Autres	Total
1868	6	6		1		13
1873	6	2				8
1883	6	4				10
1935	9	3				12
1950	10	24		7		41
Total	37	39		8		84
Moyenne	7.4	7.8	0	1.6	0	16.8

Tableau 5. Vaud: Heures consacrées aux savoirs *pour enseigner*

Année	Pédagogie théorique	Pédagogie pratique	Didactique/ Méthodologie	Psychologie	Autres	Total
1894	2		2	1		5
1914	3	1	3			8
1925	2	3	2	1		8
1932	2	3	2	2		9
Total	9	7	9	5	0	30
Moyenne	2.3	1.8	2.3	1.3	0.0	7.7

Savoirs pédagogiques théoriques

Les savoirs pédagogiques théoriques sont les premiers piliers de la préparation professionnelle à l'enseignement primaire. Ils figurent d'emblée au sein des programmes et comptent de plus en plus d'heures (sauf à Fribourg) au fur et à mesure que la période avance. Dans les écoles normales, ils sont dispensés pour la plupart en fin de cursus. Sous la dénomination de savoirs pédagogique théoriques, nous avons compris tous les sujets qui relèvent de l'éducation ou de la pédagogie en général. Il est d'ailleurs intéressant de constater à quel point les programmes d'études usent indifféremment des termes «éducation» et «pédagogie»: on trouve ainsi alternativement *pédagogie générale* ou *l'éducation en général*, *histoire de l'éducation/de la pédagogie*. Parmi les savoirs pédagogiques théoriques, on trouve également tout ce qui concerne l'organisation scolaire et les systèmes d'enseignement. Dès la fin des années 1920, la pédagogie expérimentale s'ajoute aux savoirs dispensés dans le cadre des formations fribourgeoise, genevoise puis neuchâteloise.

Savoirs pédagogiques pratiques

Brenner (1941b, p. 106) déclare impossible d'élaborer une statistique exacte des données concernant la quantité de formation pratique à l'enseignement dans les programmes de formation à l'enseignement primaire en Suisse, tant les conditions diffèrent entre les institutions. Il juge difficile de distinguer les heures d'observation et/ou celles de pratique d'enseignement, de savoir si la charge d'enseignement se fait en responsabilité ou non et de comptabiliser les heures. Pour notre analyse, nous nous en sommes donc tenu aux dénominations et à la comptabilité rete-

nues par les institutions choisies. Nos données montrent que les savoirs pédagogiques pratiques sont de plus en plus dispensés durant la dernière année d'études. L'importance du temps accordé à ceux-ci varie en fonction de la vocation de l'institution de formation: elle est moindre dans les écoles normales et plus conséquente dans les institutions uniquement dédiées à la préparation professionnelle à l'enseignement primaire.

Savoirs méthodologiques/didactiques

L'importance de ces savoirs en tant que telle est également délicate à estimer et ce pour au moins deux raisons. D'une part, leur dénomination évolue: si la didactique est souvent considérée comme méthode générale de l'enseignement au début de la période, elle se spécialise ensuite au fur et à mesure que les savoirs disciplinaires universitaires se développent. Ce sont alors les didactiques disciplinaires qui deviennent la référence. On ressent cette tension au sein même des dénominations des programmes d'études qui oscillent entre «didactique générale» et «didactique spéciale». D'autre part, il est difficile d'estimer jusqu'à quel point les enseignements disciplinaires comportent également des composantes didactiques ou pédagogiques juxtaposées aux savoirs disciplinaires, mais qui ne sont pas forcément mentionnées en tant que telles dans les intitulés des programmes.

En effet, au sein des Écoles normales, ces savoirs semblent rattachés pour partie aux savoirs pédagogiques théoriques (Vaud 1894, Neuchâtel 1935) et pour partie aux savoirs disciplinaires scolaires enseignés dans la formation générale. Dans les institutions spécifiquement vouées à la préparation professionnelle (Genève 1933, Neuchâtel 1948), la situation est différente: à l'exception d'une heure de didactique générale en 1933 à Genève – qui disparaît d'ailleurs en 1950 – les didactiques/méthodologies n'apparaissent pas sous cette dénomination dans les programmes d'études alors qu'elles représentent une part très importante des enseignements. C'est pourquoi cette catégorie ne figure pas dans les graphiques relatifs à ces sites. Les savoirs didactiques/méthodologiques sont en fait compris dans les nombreux enseignements relatifs aux différentes disciplines scolaires qui, au sein de ces institutions de formation, visent l'acquisition de savoirs permettant l'enseignement des disciplines scolaires et non le développement de la formation générale, comme c'est le cas dans les écoles normales.

Savoirs psychologiques

Par rapport aux savoirs psychologiques, nous remarquons qu'ils sont souvent conçus comme préalables ou comme introduction aux savoirs pédagogiques dans les écoles normales de Vaud et Fribourg dès les années 1920. Ils sont de ce fait dispensés au début de la préparation professionnelle, avant les savoirs pédagogiques théoriques et pratiques. Ces savoirs prennent une place importante et constante dès le début de la période dans la formation fribourgeoise, moindre au sein de la formation vaudoise où ils sont restreints à leur application à l'éducation. À Genève, les savoirs psychologiques prennent une importance manifeste dans le programme des Études pédagogiques dès 1933. À Neuchâtel, ils sont présents au sein de la Section de pédagogie en 1867, mais disparaissent du niveau académique en même temps que la Section. Ils sont ensuite inclus dans la préparation pédagogique théorique du Gymnase pédagogique/École normale où ils sont présentés du point de vue de leurs applications à l'éducation. Avec la mise en place des Études pédagogiques dès 1948, ils regagnent en importance et en indépendance. De manière générale, on note que la place accordée aux savoirs psychologiques tend à augmenter plus on avance dans la période. Si, dans certains sites, ces savoirs restent principalement dédiés à leurs applications éducatives (Vaud), dans d'autres, ils se détachent peu à peu de l'éducation pour gagner en autonomie et se cibler davantage sur l'enfant (Genève et Neuchâtel).

**DES PRIORITÉS DIFFÉRENTES SUIVANT LE TYPE
D'INSTITUTION DE FORMATION**

On le voit, les vocations des institutions de formation conditionnent les priorités en matière de formation à l'enseignement primaire. Les écoles normales, de niveau secondaire, visent à offrir une double formation aux savoirs disciplinaires à enseigner au primaire et une formation professionnelle à l'exercice de la profession enseignante. Entre ces deux formations, elles priorisent davantage les savoirs à enseigner, parfois au détriment des savoirs *pour* enseigner. La situation n'est pas la même au sein des études pédagogiques: puisqu'elles relèvent de l'enseignement tertiaire, elles s'appuient sur la culture générale acquise par leurs élèves durant leurs études secondaires et axent leur formation uniquement sur les aspects professionnels de l'enseignement. Les savoirs prioritaires sont ainsi davantage ceux *pour* enseigner provenant aussi bien du

champ disciplinaire des sciences de l'éducation (pédagogie théorique, didactique/méthodologie, psychologie) que du champ professionnel de l'enseignement (large part aux formations pratiques en lien avec les classes d'application ainsi qu'aux stages).

CONDITIONS D'OBTENTION DE LA CERTIFICATION DONNANT ACCÈS À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

En Suisse romande – et de manière plus générale en Suisse –, le titre qui permet l'accès à l'enseignement primaire est le brevet ou certificat d'aptitude à l'enseignement primaire. Les autorités scolaires délivrent le plus souvent ce brevet en deux temps: d'abord un brevet provisoire qui atteste des connaissances théoriques du nouvel enseignant; puis, après un stage sous forme d'expérience pratique de l'enseignement d'une ou plusieurs années, un deuxième examen pratique qui débouche sur le brevet définitif. Cette formule vise à s'assurer des capacités des instituteurs quelques années après leur entrée en fonction ainsi qu'à les inciter à poursuivre leur formation tout au long de leur carrière, tous n'ayant pas été formés au sein d'écoles normales ou d'études pédagogiques. Elle est mise en place dans tous les cantons à la fin du 19^e siècle (Fribourg et Genève 1886; Neuchâtel 1889, Lausanne 1904). Ces années de stages ne sont pas obligatoirement assorties d'un programme de formation professionnelle; elles constituent avant tout un temps d'essai pour évaluer les aptitudes pédagogiques des enseignants débutants.

Tous les brevets définitifs comportent un examen en deux parties, une certifiant les connaissances pédagogiques théoriques des candidats, l'autre leurs aptitudes pédagogiques pratiques. Genève (dès 1933) et Neuchâtel (dès 1948) demandent en plus un travail personnel de recherche qui doit être réalisé dans les deux années suivant la fin des études. C'est ainsi une composante scientifique qui s'ajoute aux composantes professionnelles au sein des institutions tertiaires dédiées à la formation des enseignants du primaire, permettant de développer une pratique de recherche liée à la fois au champ professionnel de l'enseignement et au champ disciplinaire des sciences de l'éducation.

SAVOIRS POUR LES FORMATIONS À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Comparer les formations à l'enseignement secondaire au sein des cantons romands est relativement plus aisé car celles-ci se déroulent toutes au niveau universitaire. Pour ce faire, nous avons examiné les différents textes législatifs réglant l'accès à l'enseignement secondaire ainsi que les règlements des certificats d'aptitude(s) (pédagogiques) à l'enseignement secondaire qui sont peu à peu instaurés au sein de toutes les facultés des lettres, des sciences, ainsi que pour les études en sciences sociales et commerciales. Comme nous l'avons vu dans les monographies, au fur et à mesure que les universités se développent, prenant référence sur le modèle humboldtien alliant recherche et enseignement, elles définissent et formalisent de plus en plus leurs grades, programmes d'études et examens, différenciant les titres scientifiques et professionnels. Cette évolution se répercute sur la mise en place des certificats d'aptitude à l'enseignement secondaire.

INSTAURATION DES CERTIFICATS D'APTITUDE À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE: UN MOUVEMENT ROMAND

Hormis le canton de Fribourg qui fonctionne davantage sur le modèle suisse-allemand, les cantons de Genève, Neuchâtel et Vaud suivent des tendances similaires: le canton de Vaud instaure le certificat d'aptitude pour l'accès à l'enseignement secondaire dès 1908. La même année, Genève en établit également un pour les Sciences puis deux autres en Lettres en 1916 et en Sciences économiques et sociales en 1933. Reprenant le modèle genevois, le canton de Neuchâtel met en place le sien en 1925. La différence entre ces trois cantons réside dans la politique que les DIP adoptent par rapport aux certificats: si le canton de Vaud décide de les rendre d'emblée obligatoires pour la postulation à l'enseignement secondaire, les cantons de Genève et Neuchâtel ne les exigent pas dans un premier temps, même si leur détention favorise l'engagement dans l'enseignement secondaire. Ce n'est qu'en 1940 à Genève et en 1945 à Neuchâtel que le certificat d'aptitude devient obligatoire. De même, les trois cantons instaurent un stage pratique complémentaire au certificat entre 1940 et 1944.

Regardons à présent si ces concordances au niveau chronologique se retrouvent au niveau des savoirs, des types d'examens et des modalités d'obtention des certificats. Comment la formation professionnelle est-elle définie? Combien de temps dure-t-elle? Qui est en charge de quelle(s) composante(s) de cette formation? Sur quels savoirs les examens portent-ils? Quelles autorités les évaluent et sont en charge de le décerner et sur la base de quels critères? Pour répondre à ces questions, nous avons, comme précédemment pour la formation des enseignants du primaire, rassemblé les données dans des tableaux répertoriant succinctement l'évolution dans chacun des sites sur la période étudiée qui figurent dans l'annexe 6.

D'une durée n'excédant pas un à deux semestres dans la première décennie du 20^e siècle, la durée de la formation professionnelle se généralise à deux semestres en fin de période dans tous les sites, à l'exception de celui de Fribourg qui offre quatre semestres de formation pour le certificat d'aptitude en Lettres pour l'enseignement secondaire supérieur. Notons que le fait de rendre le certificat d'aptitude obligatoire amène également une augmentation de la formation professionnelle en Lettres et Sciences sociales à Genève. Comparons maintenant la composition des formations professionnelles proposées dans les différentes universités romandes et regardons à qui chacune de ses composantes est confiée.

Les facultés disciplinaires mettent en place des formations professionnelles pour l'enseignement secondaire au moment où elles instaurent les certificats d'aptitude, mais surtout lorsque ces derniers sont rendus obligatoires par le DIP pour accéder à l'enseignement secondaire. Ces formations comprennent essentiellement des cours didactiques/méthodologiques en lien avec les enseignements disciplinaires dont les facultés sont en charge. Dans ce cadre, la didactique n'est pas considérée comme savoir spécifique, mais comme matière pratique et son développement dépend des disciplines de référence, comme le soulignent Hofstetter, Schneuwly et Lussi (2009b).

Une autre part de la formation professionnelle provient également du champ disciplinaire émergent des sciences de l'éducation. Au début du siècle, les cours, conférences et exercices pratiques sont prodigués dans le cadre des certificats d'aptitude sous l'intitulé de pédagogie ou science de l'éducation suivant les sites, même s'ils comportent des éléments de psychologie. Puis, la dénomination de psychologie, jointe à celle de pédagogie, devient progressivement courante, témoignant de

l'essor de ce domaine. À la Faculté des sciences de l'Université de Genève, la psychologie remplace finalement la pédagogie: alors que la «science de l'éducation» est la seule matière à examen du premier certificat instauré en 1908, la psychologie expérimentale s'ajoute en 1918 comme branche rattachée à la Faculté des sciences, puis évince finalement complètement la «science de l'éducation» en 1946. Les branches d'examens ne représentent finalement plus que des matières enseignées par les professeurs de la Faculté des sciences, sans faire appel aux nombreuses offres inscrites à l'Institut des sciences de l'éducation pourtant présent dans ce site.

À travers les descriptifs plus exhaustifs des examens, on voit que la dénomination de *pédagogie* recoupe un large domaine. À Fribourg comme à Genève en Sciences, les examens de pédagogie proposés dans la première décennie du 20^e siècle comprennent autant la psychologie appliquée à la pédagogie, la méthodologie ou didactique générale et spéciale pour les branches d'enseignements que l'histoire de la pédagogie et des idées pédagogiques. Dès la fin des années 1910, les intitulés des examens deviennent plus détaillés: hormis la distinction entre pédagogie et psychologie, la didactique fait également l'objet d'une mention spécifique de même que l'histoire de la pédagogie.

D'examens essentiellement basés sur les savoirs théoriques en *pédagogie* au début du siècle (Fribourg, Genève en Sciences et Vaud), on passe à la fin des années 1910 à des examens comportant aussi des aspects didactiques. Dès les années 1920, les examens inscrivent également une épreuve de pratique, que ce soit sous la forme de leçons à donner dans des classes de l'enseignement secondaire ou sous celle de didactique spéciale des branches à enseigner. Ces examens de pratique professionnelle constituent une partie importante de tous les certificats d'aptitude à la fin de la période étudiée et ils comprennent progressivement une collaboration avec les professeurs de l'enseignement secondaire.

Une formation à la pratique professionnelle en collaboration avec le champ professionnel

Dans tous les sites, des collaborations se mettent en place entre les professeurs universitaires et ceux de l'enseignement secondaire, de plus en plus appelés à dispenser la formation pratique de leurs futurs collègues. Cette collaboration s'organise soit dans le cadre des stages qu'instaurent et rendent obligatoires les trois cantons de Genève, Neuchâtel et Vaud

dans les années 1940, soit dans celui de l'école d'application mise en place pour la formation pratique à l'enseignement secondaire à Fribourg. Elle prend différentes formes: à Genève les enseignants universitaires des facultés concernées collaborent avec les enseignants du secondaire en venant assister à un certain nombre de leçons données dans les établissements secondaires, les enseignants du secondaire s'occupant d'initier les candidats à la pratique professionnelle, voire même d'évaluer les qualités pratiques des candidats en ayant à charge un des examens obligatoires du certificat (en Sciences). Sur Vaud, le suivi des stages est à la charge du DIP, du professeur de pédagogie et des directeurs d'établissements secondaires qui doivent collaborer pour l'organiser et l'évaluer. Enfin, à Neuchâtel, le suivi des stages et les exercices pratiques préparant à l'activité professionnelle sont confiés dès 1953 à des enseignants du secondaire qui sont chargés de cours à l'Université. Ces différents modes de collaboration amènent une nouvelle répartition des attributions entre les protagonistes (DIP – professeurs disciplinaires – professeurs de sciences de l'éducation – enseignants du secondaire) quant au décernement du certificat.

Critères d'obtention des certificats d'aptitude à l'enseignement secondaire

Les critères d'obtention des certificats d'aptitude comprennent de manière générale la réussite des études disciplinaires, sanctionnée par l'obtention d'un grade universitaire (généralement la licence, exigée par tous les cantons à la fin de la période); celle des examens obligatoires de pédagogie/psychologie/didactique(s); celle de leçons d'épreuves destinées à des élèves de l'enseignement secondaire, puis, progressivement, la possession d'attestations de pratique professionnelle au sein d'établissements secondaires (auxquelles s'ajoute le stage obligatoire dès les années 1940).

Les autorités en charge d'attester que ces différents critères sont remplis et d'attribuer le certificat varient en fonction des cantons. À Genève, les professeurs universitaires sont responsables de l'attribution du certificat qui est décerné par un jury composé par chaque faculté, alors que les enseignants du secondaire sont en charge de la direction du stage, voire de son évaluation pour les Sciences. D'abord entre les mains d'une commission facultaire pour les Lettres à Fribourg, l'attribution du certificat est confiée au début des années 1930 à un jury incluant l'avis consultatif d'enseignants du secondaire, en lien avec l'ajout d'une composante de pédagogie pratique dans les examens. Un changement important

survient à la fin des années 1930 avec le passage du contrôle des examens et de l'attribution du certificat à une commission d'État nommée par le DIP (comprenant tout de même deux membres de la Faculté des lettres sur les trois membres désignés). À Neuchâtel, la charge de décerner le certificat est confiée à un jury facultaire alors que la responsabilité du stage incombe au DIP. Sur Vaud, les prérogatives de la Faculté des sciences vont à l'encontre de la volonté du DIPC qui souhaite confier à la seule Section des sciences pédagogiques la responsabilité de décerner le certificat: la Section ne délivre donc les certificats que pour les Lettres et les Sciences commerciales, les Sciences se chargeant du leur. Comme à Genève et Neuchâtel, l'attribution du certificat de stage obligatoire est, lui, entre les mains du DIP.

Dans tous les sites, on note un accroissement de l'importance des formations pédagogiques théoriques dans un premier temps, méthodologiques/didactiques dans un deuxième, puis pratiques dans un troisième: une formation professionnelle conséquente devient ainsi la règle pour accéder à l'enseignement secondaire à la fin des années 1940. Si la formation professionnelle se développe, celle-ci ne relève pas du seul champ des sciences de l'éducation. Tant que la formation professionnelle se déroule au sein de l'université, les facultés disciplinaires revendiquent la légitimité des savoirs didactiques des disciplines à enseigner. Le champ professionnel, sous l'égide de l'administration scolaire, joue quant à lui un rôle de plus en plus important dans la formation pratique. Par rapport à l'attribution des certificats d'aptitude à l'enseignement, on relève qu'ils sont d'abord décernés par les autorités universitaires, puis de plus en plus en collaboration avec les départements de l'instruction publique et l'administration scolaire qui attestent des compétences professionnelles pratiques.

SAVOIRS DE RÉFÉRENCE POUR LES FORMATIONS À L'ENSEIGNEMENT ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Fort de ces différentes analyses, revenons à nos questions initiales relatives aux savoirs de référence pour les formations professionnelles à l'enseignement primaire et secondaire ainsi qu'aux liens que ces formations entretiennent avec les sciences de l'éducation. Nous constatons que l'institutionnalisation progressive de formations à l'enseignement public dans la deuxième moitié du 19^e siècle, d'abord pour le primaire, puis

pour le secondaire, génère une demande de savoirs de référence pour l'enseignement. La pédagogie ou science de l'éducation est d'emblée sollicitée pour fournir ces savoirs – et ce déjà avant la période étudiée –, mais l'on attend alors d'elle qu'elle en produise de nouveaux, basés sur les apports de la science, et notamment de la psychologie (expérimentale). C'est ainsi que l'on assiste, en quelques décennies et dans toutes les universités de Suisse romande, au développement du champ de la pédagogie/science(s) de l'éducation qui prend, comme le relèvent Hofstetter et Schneuwly (2007b), les traits essentiels d'un champ disciplinaire académique (p. 444).

Concernant les savoirs en jeu au sein des formations professionnelles à l'enseignement primaire et secondaire, nos analyses montrent qu'ils ne diffèrent pas fondamentalement. Tant pour la formation à l'enseignement primaire que secondaire, les savoirs de référence évoluent: les savoirs théoriques en pédagogie ou science de l'éducation présents dans un premier temps sont peu à peu concurrencés par les savoirs méthodologiques/didactiques et psychologiques dans un deuxième temps, puis par les exercices pratiques ou stages qui deviennent obligatoires à la fin de la période. Face au décalage qui va croissant entre «savoirs académiques et scolaires, dû à la différenciation des disciplines académiques et à la différenciation des filières du secondaire» (Hofstetter & Schneuwly, 2007b, p. 445), une formation professionnelle à l'enseignement secondaire de plus en plus conséquente s'impose dans tous les sites.

Les savoirs qui font l'objet d'examens pour l'obtention du certificat d'aptitude au primaire comme au secondaire sont les savoirs pédagogiques théoriques, psychologiques, méthodologiques/didactiques et pratiques (leçons en classe). Les savoirs de référence pour le champ professionnel de l'enseignement étant assez similaires, comment alors comprendre la tension interne qui semble irrémédiablement diviser les formations à l'enseignement primaire et secondaire?

Nos analyses révèlent que les options prises par les formations à l'enseignement primaire et secondaire par rapport à l'accès aux savoirs disciplinaires à enseigner diffèrent: les enseignants du primaire sont introduits à des savoirs disciplinaires multiples, mais de manière relativement superficielle et avant tout dans une perspective pragmatique, celle de l'enseignement. De façon explicite, différents protagonistes se prononcent en faveur de cet accès restrictif aux savoirs, jugeant qu'un surcroît d'instruction risquerait de nuire à un enseignant du primaire

dont le statut professionnel et social doit rester modeste. À l'opposé, les enseignants du secondaire abordent durant leur formation un nombre limité de disciplines, mais les étudient en profondeur et ce d'autant plus que c'est ce savoir approfondi qui est censé, par sa vertu propre pourrait-on dire, les former également à le transmettre. Au-delà des savoirs, c'est donc également le rapport aux savoirs qu'entretiennent les enseignants du primaire et du secondaire qui est différent.

De fait, la pédagogie est avant tout perçue comme un moyen pour l'enseignement au niveau des enseignants du secondaire qui réservent la formulation des fins de l'enseignement à la philosophie, voire à la théologie. C'est pourquoi ils favorisent l'intervention des professeurs disciplinaires qu'ils estiment les plus à même de connaître les moyens d'enseigner leurs savoirs disciplinaires spécifiques que les professeurs de pédagogie qui n'ont que peu, voire pas de légitimité à leurs yeux.

La contribution des sciences de l'éducation à la formation des enseignants du secondaire reste ainsi «une contribution marginale essentiellement philosophique pour la théorie et orientée vers des savoirs pratiques peu théorisés systématiquement pour la pratique d'enseignement», comme le relèvent Hofstetter et Schneuwly pour la Suisse (2007b, p. 446).

CONCLUSION GÉNÉRALE

UN SIÈCLE D'ÉVOLUTION DES FORMATIONS À L'ENSEIGNEMENT: DE LEUR INSTITUTIONNALISATION À LEUR PROFESSIONNALISATION

Revenons finalement sur ce que nos différentes analyses monographiques et comparatives révèlent du processus de professionnalisation des formations à l'enseignement depuis leurs premières institutionnalisations au 19^e siècle jusqu'à la fin des années 1940.

TOUJOURS PLUS DE FORMATION POUR LES PROFESSIONS DE L'ENSEIGNEMENT

Entre la fin du 19^e siècle et les années 1950, on assiste à une phénoménale augmentation qualitative et quantitative des formations à l'enseignement en Suisse romande et en Suisse. Cette tendance s'inscrit dans un mouvement international qui s'initie dès le début du 20^e siècle et ne cesse de s'amplifier.¹

En moins d'un siècle, nos analyses montrent que l'offre de formation pour les candidats aspirant à exercer dans l'enseignement public évolue d'une préparation autodidacte pour se présenter à l'examen d'État à des formations institutionnalisées relevant des pouvoirs publics. Ceux-ci

1 Voir le 3^e Congrès international d'éducation (Paris, 1900) sur le transfert de la formation des enseignants des degrés primaires, secondaires et supérieurs à l'université (Guex, 1903; Millioud, 1903) et les Conférences internationales d'Éducation qui traitent à deux reprises de la formation professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire entre 1935 et 1954 (BIE, 1935a; 1935b; 1953; 1954).

proposent des cursus formalisés comprenant l'enseignement de savoirs à puis *pour* enseigner. On assiste progressivement à la systématisation des contenus de formation à travers l'établissement d'une base de savoirs scripturalisés, à la mise en place de cursus aboutissant sur des titres ainsi qu'à une évaluation de plus en plus exigeante des savoirs acquis durant la formation. Parallèlement, les formations disciplinaire et professionnelle tendent à devenir de plus en plus distinctes, la formation professionnelle – ou du moins sa certification – intervenant après la formation disciplinaire pour les enseignants du secondaire, après la formation générale pour ceux du primaire.

En ce qui concerne les *formations à l'enseignement primaire*, on voit que dans les cantons qui ont choisi le *modèle normal*, les écoles normales augmentent progressivement la durée des études qui passent de deux ou trois ans à quatre ou cinq ans, suivant ainsi le modèle mis en place par la majorité des cantons suisses. Dans ceux qui privilégient le *modèle tertiaire*, les candidats à l'enseignement acquièrent d'abord une formation secondaire complète, débouchant sur une maturité ou un baccalauréat. Cette formation est ensuite suivie d'une formation professionnelle complémentaire au sein d'études pédagogiques qui s'inscrivent au niveau tertiaire, voire universitaire. Concernant les savoirs convoqués, on note que les savoirs à enseigner dominent au sein des écoles normales, même si les savoirs *pour* enseigner sont de plus en plus présents, notamment à la fin des études. À l'inverse, ce sont les savoirs *pour* enseigner qui constituent l'essentiel des offres des études pédagogiques, ces institutions étant dédiées uniquement à la formation professionnelle à l'enseignement primaire et pouvant compter sur la culture générale déjà acquise par les candidats durant les études secondaires.

On constate ainsi que le *modèle tertiaire* est plus favorable au développement de composantes professionnelles au sein des formations à l'enseignement, le *modèle normal* étant en perpétuelle tension entre la mission d'assurer la meilleure formation générale possible et sa vocation professionnelle. Et cette tension, qui s'accuse de plus en plus avec l'augmentation des exigences relatives au niveau d'instruction des enseignants du primaire, tire les écoles normales davantage vers la formation générale, dans un mouvement similaire à celui qu'identifie Bourdoncle pour la France.

Par rapport aux *formations à l'enseignement secondaire*, nos analyses mettent en évidence une double évolution: exigence progressive des licences universitaires par les DIP pour l'accès à la profession et aug-

mentation de la durée des études disciplinaire à six semestres en moyenne. Du côté de la formation professionnelle, inexistante jusqu'à la fin du 19^e siècle, elle se construit progressivement autour de savoirs pédagogiques théoriques, puis d'enseignements méthodologiques/didactiques spécifiques aux différentes disciplines et d'exercices pratiques. À la fin des années 1940, tous les candidats postulant dans l'enseignement secondaire sont donc au bénéfice d'une formation disciplinaire de niveau licence ainsi que d'une formation professionnelle attestée par un certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire comprenant des composantes pédagogiques, psychologiques et didactiques auxquelles s'ajoute une expérience pratique sous la forme d'un stage.

Si la formation professionnelle suscite des enjeux de légitimité par rapport à son utilité, aux protagonistes légitimes pour la dispenser ainsi que pour la certifier, la formation disciplinaire, elle, relève sans conteste des seules facultés universitaires. En effet, on observe que plus le niveau d'enseignement est élevé, plus l'utilité d'une formation professionnelle pour y enseigner est sujette à caution, l'homologie supposée entre formation reçue et enseignement à donner ne rendant pas nécessaire l'enseignement de connaissances professionnelles supplémentaires pour l'exercice de la pratique, comme le montrent Hofstetter *et al.* (2004) pour Genève (p. 301).

Enfin, la légitimité de contrôler et de certifier la formation professionnelle constitue un sujet d'achoppement régulier entre les instances universitaires et les autorités cantonales. Si les DIP tentent dans un premier temps de trouver des compromis pour pouvoir intervenir sur la formation dispensée au sein des universités – notamment à travers la création de structures transversales aux facultés en lien avec les sciences de l'éducation –, ils laissent finalement les composantes pédagogiques théoriques ainsi que certaines composantes didactiques aux universités. Par contre, ils reprennent le contrôle de la formation pratique soit à travers l'organisation et la certification du stage qui devient obligatoire pour l'obtention du certificat d'aptitude pédagogique à l'enseignement secondaire, soit à travers la mise en place d'une commission sous leur égide pour décerner le diplôme d'État qui ouvre les portes de l'enseignement secondaire. Tous ces enjeux dénotent l'importance que la formation professionnelle possède, tant aux yeux des DIP, des universités que de la profession elle-même, pour assurer la qualité de la formation et du corps enseignant qui enseigne au secondaire.

DES PROVENANCES, IDENTITÉS ET STATUTS DIFFÉRENTS
POUR LES CORPS ENSEIGNANTS PRIMAIRE ET SECONDAIRE

Pour comprendre les divergences entre les dispositifs de formation des enseignants du primaire et du secondaire, il faut développer plus avant l'analyse des provenances, statuts et identités de ceux-ci comme le proposent Lang (1999) ou Nóvoa (1987). En plus d'institutions de formation distinctes, Bourdoncle (1990) souligne l'existence de modes de socialisation professionnelle différents pour les enseignants du primaire et du secondaire: si la formation autant morale qu'intellectuelle que reçoit l'enseignant du primaire vise à en faire un «éducateur du peuple», la formation disciplinaire approfondie réservée aux enseignants du secondaire doit en faire des «hommes cultivés» (p. 58).

Nóvoa (1998) relève pour sa part l'isolement sociologique des enseignants du primaire qui doivent en même temps respecter les normes morales de la bourgeoisie – tout en étant rejetés par cette classe à laquelle ils n'appartiennent pas – sans pour autant fréquenter les classes populaires, une situation qu'il rapproche de celle des curés (p. 411). Il souligne aussi l'importante féminisation du corps enseignant primaire dès le milieu du 19^e siècle contrairement au corps enseignant secondaire qui est majoritairement masculin, un phénomène qui tend selon lui à dévaloriser la profession et que l'on retrouve également en Suisse romande. Entrer davantage par la question «genre» pourrait également éclairer les hiérarchisations entre ces deux corps.

Lang (1999), pour sa part, souligne la présence d'éléments rassembleurs, mais aussi de spécificités irréductibles par rapport aux professionnalités des enseignants du primaire et du secondaire en France. Parmi ces spécificités, il relève des différences entre les deux corps qui sont relatives au degré d'instruction, à l'utilité sociale de l'instruction dispensée et aux modes d'éducation: maîtrise d'une discipline pour le secondaire, éducation morale pour le primaire (pp. 106-107). Tous ces éléments qui tendent à diviser les différents niveaux d'enseignement ainsi que leurs formations se retrouvent dans nos propres analyses. Ces dernières montrent en effet que pour construire leur identité professionnelle, les enseignants du secondaire se basent non sur un savoir professionnel spécifique, mais sur un savoir générique, d'ordre culturel, qui renvoie à une discipline académique à l'image des professeurs universitaires et en contraste précisément avec les enseignants du primaire (Hofstetter, Schneuwly & Lussi, 2009b). Cette référence à une discipline

académique spécifique pose problème par rapport à l'établissement d'une identité d'enseignant au secondaire qui soit commune. Comme le formule le président de la SSPES en 1944: «ce qui nous manque, ce n'est pas tant des maîtres compétents dans leur spécialité, mais des maîtres qui comprennent l'importance d'un travail scientifique et pédagogique commun» (Meylan, 1960, pp. 367-368).

FORMATIONS À L'ENSEIGNEMENT ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION: UN DÉVELOPPEMENT CONJOINT

De manière analogue aux constats que fait Gautherin (2002) par rapport à l'évolution de la Science de l'éducation en France, nous pouvons dire en Suisse romande – et en Suisse plus généralement – que «sans les programmes et les examens de l'enseignement primaire et secondaire, il n'y aurait pas eu de demandes de formation pédagogique et de science de l'éducation» (p. 329).

Dans un premier temps qui couvre la fin du 19^e et les deux premières décennies du 20^e siècle, nous observons une forte demande en faveur de la mise sur pied de certifications professionnelles au niveau universitaire pour les formations à l'enseignement secondaire – voire aussi primaire à Genève. Durant cette période, ces certifications se mettent en place dans toutes les universités romandes, générant l'adjonction de savoirs *pour* enseigner conjointement aux savoirs *à* enseigner au sein des formations à l'enseignement secondaire et, sous l'impulsion des autorités scolaires, la création au sein de l'université de structures centralisant la gestion de ces cursus professionnels. Ces structures, qui prennent la forme d'Institut ou de Section de pédagogie/sciences pédagogiques favorisent l'institutionnalisation des sciences de l'éducation au sein des universités romandes et garantissent leur présence au sein des titres professionnels pour l'enseignement secondaire.

Le fait que la formation professionnelle des enseignants du secondaire ait lieu à l'université et soit confiée pour partie au champ émergent des sciences de l'éducation constitue un facteur important pour l'inscription académique du champ. Si la formation professionnelle à l'enseignement secondaire est un élément déterminant pour l'inscription universitaire des sciences de l'éducation, nos analyses font ressortir que celle-ci ne constitue cependant pas un facteur de croissance générant le développement pluridisciplinaire du champ et garantissant sa pérennité

sur le plus long terme. La formation professionnelle à l'enseignement secondaire – et primaire pour Neuchâtel dans un premier temps, pour Genève de manière pérenne – représente d'abord la porte d'entrée du champ de la pédagogie/science(s) de l'éducation à l'université.

Dans un deuxième temps, une fois que le champ des sciences de l'éducation a conquis son assise au sein des universités, Hofstetter et Schneuwly (2007b) relèvent que ce dernier se développe à travers «un processus de différenciation interne permettant de nouvelles spécialisations» (p. 457). Nos analyses donnent à voir un tel processus au sein des universités romandes. On observe une spécialisation progressive de l'ancienne pédagogie générale entre composantes psychopédagogiques et didactiques – qui se spécialisent ensuite en didactique générale et didactiques disciplinaires. Ces composantes sont de plus en plus demandées au sein des formations à l'enseignement et on les retrouve toujours davantage dans les intitulés de cours, témoignant de l'interaction entre formations à l'enseignement et évolution du champ des sciences de l'éducation.

PROFESSIONNALISATION ET UNIVERSITARISATION: DEUX PROCESSUS LIÉS

Comme le soulignent nos analyses, les processus de professionnalisation et d'universitarisation des formations sont étroitement liés, les formations étant chargées d'articuler toujours davantage les savoirs provenant des champs disciplinaires et professionnels de référence pour garantir un niveau de qualification le plus élevé possible aux futurs enseignants.

Le défi de concevoir une formation de niveau tertiaire qui remplisse la double exigence de relever d'une institution assurant l'élévation des qualifications (notamment par le renouvellement des savoirs à travers la recherche scientifique) et de dispenser des savoirs professionnels spécifiques, à même de garantir la professionnalité des futurs enseignants est donc de taille. Comme le soulignent Hofstetter *et al.* (2004), ce défi suppose que les représentants des champs professionnels et disciplinaires se reconnaissent mutuellement comme interlocuteurs pour définir conjointement les critères habilitant à l'exercice de la profession d'une part, et légitiment l'activité académique des différents représentants des champs disciplinaires d'autre part (p. 279). En réalité, la reconnaissance mutuelle se heurte à certaines tensions. Comme on ne peut considérer les profes-

sions enseignantes et les sciences avec lesquelles elles s'articulent indépendamment des demandes sociales et des enjeux politiques qui les entourent, il s'agit de prendre en compte le rôle des instances politiques et de l'administration scolaire.

LE RÔLE DES INSTANCES POLITIQUES ET DE L'ADMINISTRATION SCOLAIRE

Les autorités scolaires cantonales – voire communales – sont les premières intéressées à pouvoir compter sur un personnel bien formé et apte à dispenser un enseignement de qualité puisque ce sont elles qui engagent la plus grande partie des candidats qui sortent diplômés des formations à l'enseignement. Néanmoins, d'autres objectifs, relevant de ce que l'on pourrait appeler la régulation sociale, s'ajoutent à ces premiers et font dire à Grandière (2006) que «la formation des maîtres, beaucoup plus qu'une question intellectuelle et d'acquisition de connaissances, est d'abord une affaire d'équilibre de société» (p. 35). Et cet équilibre se joue à différents niveaux.

En premier lieu, les autorités politiques ont à ajuster les missions des niveaux d'enseignement primaire et secondaire avec les différentes demandes sociales, politiques et économiques, relatives notamment à la qualification de la main-d'œuvre. Ces missions se répercutent sur les formations des enseignants. L'enseignement primaire s'adressant à tous les futurs citoyens, il représente pour le gouvernement un levier d'action sur le devenir du canton: c'est pourquoi le gouvernement conserve un contrôle très étroit sur les institutions en charge de former les enseignants du primaire, quel que soit leur niveau. La mission confiée à l'enseignement secondaire évolue, quant à elle, durant la période étudiée, conjointement à la différenciation progressive du secondaire inférieur – ou enseignement moyen suivant les cantons – et du secondaire supérieur. Si le secondaire supérieur reste en charge de former les futures élites, le secondaire inférieur, lui, doit répondre à un besoin croissant de main-d'œuvre plus qualifiée qui est exigé par des économies cantonales en pleine évolution. Bien que les missions du secondaire inférieur et supérieur divergent, la formation n'est toutefois pas différenciée pour ces deux niveaux dans les cantons de Genève, Vaud et Neuchâtel, contrairement à celui de Fribourg. La volonté des gouvernements de conserver le contrôle de la formation au secondaire et d'orienter sa mission en fonction des demandes sociales entre ainsi en contradiction avec la liberté accordée aux universités pour la gestion des affaires académiques.

De fait, le partenariat entre les autorités publiques, qui détiennent le pouvoir, et les autorités universitaires, en charge du savoir, génère des débats autour des contenus et de la certification de la formation, comme le symbolise la mise en place des différents diplômes d'État pour l'enseignement secondaire qui entrent en concurrence avec ceux proposés par l'Université. Ces tensions sont constitutives de l'institution universitaire elle-même et dépassent les seules formations à l'enseignement: en tant que corporation de droit public, les universités fonctionnent avec l'argent public, des lois cantonales légifèrent sur leur organisation, elles sont sous le contrôle du parlement et sous la tutelle d'un ministère (DIP) qui intervient tant au niveau des diplômes et des règlements d'études qu'à celui des nominations des professeurs comme des instances directrices (rectorat). Néanmoins, l'université bénéficie aussi d'une certaine autonomie de gestion dans le cadre d'un mandat global, d'une «liberté académique» reconnue quant aux thèmes et contenus spécifiques de l'enseignement et de la recherche. Cette liberté est même l'une des conditions de production de nouveaux savoirs. En découlent des rapports complexes entre ces deux protagonistes dont témoignent particulièrement bien ceux que l'on voit apparaître au travers des enjeux liés aux formations à l'enseignement.

En deuxième lieu, nos analyses des débats qui traversent les pouvoirs politiques cantonaux et communaux mettent en évidence des positions divergentes entre ceux qui souhaitent le respect des traditions locales et ceux qui préconisent l'impulsion de réformes/innovations en lien avec des courants nationaux ou internationaux. Les options qui sont prises par rapport à la formation des enseignants sont l'œuvre de délicats compromis: elles doivent permettre d'améliorer la qualité des formations, tout en ménageant les susceptibilités, afin d'éviter des oppositions contreproductives, que ce soit celles des collectivités locales, des congrégations religieuses ou des associations d'enseignants par exemple. Le cumul d'enjeux sociaux, professionnels et scientifiques divise les différents groupes de protagonistes entre eux comme à l'intérieur d'un même groupe. On le voit par exemple au sein des sociétés enseignantes: malgré le fait qu'elles figurent parmi les associations professionnelles les plus précoces et les mieux organisées, elles sont elles-mêmes divisées selon les différents niveaux d'enseignement – voire même au sein d'un même niveau suivant les cantons et les époques. Ces divisions les empêchent de tenir un discours univoque face aux instances politiques et administratives.

De manière récurrente, la volonté de concevoir les formations à l'enseignement au plus près des besoins locaux et des évolutions sociales requérant des qualifications plus élevées à tous les niveaux du système scolaire complexifie les débats entre les différents protagonistes quant à la politique de formation à préconiser. Nos analyses montrent que cette complexité amène de manière récurrente les protagonistes à poser un constat d'insuffisance des formations à l'enseignement et ce alors même que ces formations connaissent un incroyable développement qualitatif durant le premier 20^e siècle.

L'exigence de composer avec les besoins locaux amène régulièrement les DIP à préférer, pour les postes universitaires de sciences de l'éducation, des candidats détenant une connaissance pointue des systèmes d'enseignement cantonaux. Cette connaissance apparaît du coup autant, voire plus valorisée que celle attestée par les plus hauts grades académiques. De même, pour assurer davantage de cohérence entre l'administration scolaire et les formations à l'enseignement, les DIP multiplient les doubles nominations, ce qui amène la plupart des titulaires de chaires de pédagogie à devoir jongler avec les impératifs relatifs à la profession, à l'administration scolaire et à leurs enseignements en sciences de l'éducation.

On voit ainsi que l'enchevêtrement des impératifs sociaux, locaux, professionnels et scientifiques rend hautement complexe toute décision relative aux formations à l'enseignement, témoignant des multiples exigences dont ces formations et leurs champs de référence font l'objet, des exigences qui sont souvent difficilement conciliables, comme l'énonce Bourdoncle (1994),

la formation des enseignants est un lieu névralgique du système éducatif qui permet à l'État (version française), aux instances locales et nationales (version anglaise), ou à n'importe quelle communauté constituée (version américaine) de préparer ses futurs maîtres à la mission qu'on souhaite leur confier, à ceux-ci de se construire une identité professionnelle, aux formateurs qui y travaillent de se constituer une nouvelle identité plus valorisante que celle de leur corps d'origine et enfin, à ceux qui n'y travaillent pas, de revendiquer ce marché important. Quoi d'étonnant si, sur ce point crucial, des projets divergents s'affirment, des lignes politiques et syndicales s'affrontent, des corporatismes se combattent et des mesures contradictoires se prennent et s'annulent successivement? (p. 124)

Cet enchevêtrement d'impératifs se ressent au niveau des attentes considérables placées dans les sciences de l'éducation, que ces dernières soient chargées de l'amélioration des pratiques enseignantes – et, par répercussion, du niveau d'instruction des élèves – ou bien appelées à intervenir dans les formations de niveau tertiaire à l'enseignement pour contribuer à la professionnalisation des enseignants. Ces attentes ne sont-elles pas démesurées et à l'origine des tensions récurrentes que nos analyses mettent en évidence entre les différents protagonistes relevant de la profession, de l'administration scolaire comme de l'université? Les savoirs issus des sciences de l'éducation ne deviennent-ils pas, aux yeux des politiques, les savoirs prioritairement investis pour améliorer, à travers la formation des enseignants, l'efficacité des systèmes scolaires et partant celle des systèmes socio-économiques, attendant d'eux qu'ils résolvent par extension des problèmes sociaux qui dépassent allégrement la sphère scolaire?

PROVENANCE DES FORMATEURS: ENTRE CHAMPS PROFESSIONNELS ET DISCIPLINAIRES

Au sein des formations à l'enseignement au primaire et au secondaire, nos analyses montrent que l'on assiste à la distinction progressive de trois groupes de formateurs au fur et à mesure que l'on avance dans la période: nous les dénommons *enseignants expérimentés*, *professeurs de sciences de l'éducation* et *professeurs formés dans les disciplines universitaires enseignées au secondaire*. Les *enseignants expérimentés* sont présents dès la mise en place de formations pour le primaire, soit au sein des instituts officiels de formation organisés par les gouvernements cantonaux (écoles normales), soit à travers la responsabilité des enseignements de pédagogie pratique au sein des écoles ou classes d'application, soit encore en lien avec les instituts de formation à travers l'accueil et le suivi de stages. Provenant de l'enseignement primaire, ces enseignants ont été choisis par leur hiérarchie en fonction de leurs compétences professionnelles pour former leurs pairs.

Dans le cadre des formations à l'enseignement secondaire, la situation est autre. Si des relations informelles de mentorat entre futurs professeurs et professeurs expérimentés existent probablement de longue date, le corps enseignant secondaire ne joue pas de rôle officiel dans la formation des candidats avant l'extériorisation de la formation professionnelle pratique hors des universités dans les années 1940 pour les

cantons de Genève, Neuchâtel et Vaud; dans le cadre de la mise en place d'écoles d'applications en lien avec l'université à la même période pour le canton de Fribourg. L'entrée en scène d'enseignants du secondaire expérimentés dans les formations à l'enseignement secondaire est ainsi le résultat d'un processus de professionnalisation, dans le sens où la profession parvient non seulement à faire reconnaître comme légitime une base de *savoirs professionnels* en plus des savoirs disciplinaires, mais aussi à obtenir la responsabilité de dispenser ces savoirs dans le cadre de la formation professionnelle.

Notre deuxième groupe se compose des *professeurs formés dans les disciplines universitaires qui sont enseignées au niveau secondaire*. Ils sont présents dans les formations au primaire comme au secondaire, mais ont des formations de niveaux différents. Pour le primaire, il s'agit de professeurs du secondaire qui dispensent l'enseignement des savoirs disciplinaires présents dans toutes les formations générales en école normale ou section pédagogique de niveau secondaire. Pour le secondaire, ce sont des professeurs universitaires spécialistes de leur discipline au sein des facultés de lettres, sciences ou sciences sociales.

Enfin, le troisième groupe inclut les *professeurs de pédagogie/science(s) de l'éducation*. Ce groupe n'existe pas antérieurement à l'inscription de chaires de pédagogie ou de science de l'éducation au sein des universités. C'est au moment où ces chaires sont créées que les gouvernements font appel à différents praticiens et/ou personnalités au bénéfice d'une formation pédagogique acquise au sein des hauts lieux de l'époque (Gotha, Iéna notamment) et impliqués dans les systèmes éducatifs cantonaux. Dans un premier temps, il s'agit des mêmes personnes pour les formations à l'enseignement primaire et secondaire, les titulaires des chaires de pédagogie/science de l'éducation cumulant parfois la fonction de directeur d'École normale. Dans les trois cantons de Fribourg, Neuchâtel et Vaud, les monographies montrent que les titulaires des chaires de pédagogie proviennent ensuite davantage du secondaire et que la formation à l'enseignement primaire n'est plus en lien avec les chaires universitaires, si ce n'est à travers la formation continue des professeurs d'écoles normales. Constituant une exception, le canton de Genève est le seul où la chaire de science de l'éducation reste entre les mains de titulaires émanant ou en lien avec le primaire et est en interaction avec la formation des enseignants du primaire.

Il semble intéressant de nous arrêter ici sur l'évolution du rôle des professeurs de pédagogie/science(s) de l'éducation par rapport aux trois

périodes-clés que nous avons dégagées dans l'évolution des formations à l'enseignement secondaire. À la fin du 19^e siècle, ce sont eux qui sont mandatés par les autorités scolaires pour adjoindre des composantes professionnelles à la formation disciplinaire à l'enseignement secondaire, deux décisions très contestées. En effet, lorsque les professeurs disciplinaires universitaires et la SSPES ne remettent pas en cause la pertinence même d'un enseignement théorique de pédagogie pour la formation au secondaire, ils jugent les professeurs de pédagogie inaptes à dispenser les dimensions praxéologiques des savoirs à enseigner. Cet enseignement, considéré comme doctrinaire par ces derniers, va à l'encontre de la liberté de penser prônée au secondaire, en référence au modèle universitaire. Du coup, la pédagogie qui est proposée dans la formation à l'enseignement secondaire possède le qualificatif de «gymnasial» pour se différencier de celle enseignée aux enseignants du primaire et être dispensée par un professeur émanant de l'enseignement secondaire. Sans doute est-ce la raison pour laquelle ce sont des professeurs en lien avec le secondaire qui sont nommés dans un deuxième temps à la tête des chaires de pédagogie, à l'exception de Genève. Tenorth montre bien les enjeux liés à la nature même du champ disciplinaire des sciences de l'éducation en Allemagne, qui est divisé entre les tenants d'une pédagogie conçue comme empirique (*Empirische Pädagogik*) et ceux en faveur d'une pédagogie humaniste (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) (Tenorth, 1994). Les enseignants du secondaire supérieur en Suisse s'inscrivent clairement en faveur de cette deuxième conception.

Avec la mise sur pied des premiers certificats d'aptitude pédagogique à l'enseignement secondaire et la volonté des DIP de les centraliser au sein de structures transversales aux facultés qui soient en lien avec les sciences de l'éducation, les professeurs de pédagogie/science(s) de l'éducation sont investis de nouvelles responsabilités pour l'organisation et l'enseignement dans les formations au secondaire. Ces responsabilités sont à nouveau combattues par les professeurs disciplinaires, notamment à Fribourg, Genève – ce qui fait échouer le projet – et Lausanne. Enfin, le compromis auquel arrivent dans les années 1940 les DIP, les professeurs universitaires et la SSPES amène l'extériorisation des composantes pratiques des formations à l'enseignement secondaire. Du coup, les professeurs de sciences de l'éducation interviennent uniquement pour les enseignements théoriques de pédagogie et de psychologie, ne jouant plus qu'un rôle restreint au sein des formations à l'enseignement secondaire.

Au sein des *formations à l'enseignement secondaire*, on voit que si les professeurs universitaires en Lettres et Sciences sont d'emblée – et pendant toute la période – les détenteurs incontestés de la formation disciplinaire, la situation n'est pas la même pour les formateurs en charge des composantes professionnelles. Les professeurs de sciences de l'éducation, très impliqués en début de période, cèdent progressivement leur place aux enseignants expérimentés provenant de l'enseignement secondaire, notamment par rapport à l'enseignement des dimensions praxéologiques des savoirs à et *pour* enseigner. Ces dernières dimensions prennent de plus en plus de place au sein de la formation professionnelle, au détriment de contenus plus théoriques émanant des sciences de l'éducation.

Dans le cadre des *formations à l'enseignement primaire*, les populations de formateurs ne sont pas les mêmes au sein des écoles normales de niveau secondaire qu'au sein des études pédagogiques de niveau tertiaire. Au sein des écoles normales, le corps enseignant est partagé entre des professeurs disciplinaires formés à l'université en charge des compléments de formation générale, des enseignants expérimentés en charge de la formation pratique et quelques enseignants de sciences de l'éducation chargés des cours de psychologie et de pédagogie – le directeur étant en général responsable de l'enseignement pédagogique. Au sein des études pédagogiques, on ne trouve que deux catégories d'enseignants: les enseignants expérimentés et les professeurs de sciences de l'éducation, les premiers étant en charge des composantes professionnelles pratiques, les deuxièmes des composantes professionnelles théoriques et méthodologiques/didactiques. De par leur vocation professionnelle, le corps enseignant des études pédagogiques ne comprend pas de professeurs disciplinaires, ceux-ci officiant dans le cadre de la formation secondaire que les candidats à l'enseignement acquièrent avant leur entrée aux études pédagogiques.

DES PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION BASÉS SUR DES SAVOIRS DE RÉFÉRENCE DIFFÉRENTS

Si les formations à l'enseignement articulent des composantes provenant des champs professionnels de l'enseignement et des champs disciplinaires, les enseignants du primaire et ceux du secondaire ne sollicitent pas la même base de savoirs de référence pour faire face aux exigences de qualification et de formation qui augmentent.

Comme le montrent les travaux d'ERHISE sur la Suisse, les sciences de l'éducation jouent un rôle important dans le processus de professionnalisation de l'enseignement primaire. Comme les savoirs disciplinaires dispensés à l'école primaire sont trop éloignés de ceux produits par les facultés universitaires et ne sont pas légitimés par elles, et comme les enseignants du primaire doivent être formés à une multiplicité de disciplines scolaires, seules les sciences de l'éducation peuvent offrir un champ disciplinaire de niveau universitaire à même de produire une base de savoirs de référence pour la profession.

Cependant, hormis à Genève, ce sont avant tout les directeurs, puis les professeurs d'École normale qui bénéficient des enseignements des sciences de l'éducation et non directement les enseignants du primaire en formation. C'est ainsi que, dès la fin du 19^e siècle, les directeurs des écoles normales sont formés dans ce champ d'abord à l'étranger – l'Allemagne et le séminaire d'Iena faisant alors figures de référence –, puis en Suisse, et que certains se voient confier la responsabilité de la chaire de pédagogie à l'université. On observe également que les formateurs des écoles normales sont peu à peu invités à suivre à l'université des cours de perfectionnement en sciences de l'éducation, ce champ devenant progressivement le lieu légitime de formation pour les candidats à l'enseignement au sein des écoles normales et études pédagogiques, la Suisse ne connaissant pas d'écoles normales supérieures comme la France.

Au sein des associations d'enseignants du primaire, la position vis-à-vis de l'universitarisation de la formation n'est ni constante, ni unanime comme nos analyses s'en font l'écho. C'est ainsi une relation ambivalente qu'entretiennent les associations enseignantes vis-à-vis des sciences de l'éducation comme champ disciplinaire de référence pour la profession auquel serait confiée la formation pour le primaire. Si nombre de ces associations ont, entre la fin du 19^e et durant les deux premières décennies du 20^e siècle, de fortes attentes par rapport aux sciences de l'éducation, les chargeant tour à tour de réformer l'enseignement livresque décrié à la fin du siècle, d'améliorer l'instruction des futurs citoyens et de leur enseigner les vertus de la démocratie, ou encore de promulguer une éducation à la paix au travers de nouvelles méthodes pédagogiques après la Première Guerre mondiale, on assiste dès les années 1930 à un abandon du soutien précédemment accordé, souvent sous le prétexte que les sciences de l'éducation n'ont pas honoré les espoirs placés en elles, sans questionner la pertinence de tels espoirs.

Cette attitude fragilise la reconnaissance et la légitimité du champ au sein du corps enseignant primaire.

Par ailleurs, un certain nombre d'enseignants du primaire reprochent aux sciences de l'éducation de s'être développées en s'éloignant de la pratique de l'enseignement et de produire des savoirs trop distanciés des préoccupations professionnelles des enseignants du primaire, posant le problème de la définition des savoirs professionnels qui serait propres aux enseignants. On assiste donc à une tension récurrente entre champ professionnel de l'enseignement primaire et champ disciplinaire des sciences de l'éducation sur les savoirs légitimes pour définir une base de savoirs *pour* enseigner qui serait propre à la profession enseignante et sur laquelle la profession pourrait se baser pour légitimer son activité professionnelle.

Du côté de la formation à l'enseignement secondaire, nos analyses font ressortir que la légitimité des sciences de l'éducation est paradoxale. En effet, on observe un double discours de la part du corps enseignant secondaire, discours qui varie en fonction de la mission dont il est investi, en fonction du niveau secondaire inférieur et supérieur ainsi que selon les périodes. Mais quel que soit le discours en vigueur, nos analyses attestent que la base de savoirs de référence sur lesquels se fondent la profession et l'identité professionnelle des enseignants du secondaire est avant tout constituée par les savoirs disciplinaires. La question de «savoir jusqu'à quel point l'art d'enseigner une science est en effet séparable de l'enseignement immédiat de cette science elle-même» – qui interpelle tous les concepteurs de formation à l'enseignement depuis plus d'un siècle – se voit le plus souvent tranchée en faveur d'une indissociabilité des deux. Si l'importance de développer la dimension praxéologique des savoirs à enseigner est de plus en plus reconnue par les enseignants du secondaire – notamment inférieur –, puis par les professeurs universitaires, ces derniers refusent de confier cette dimension aux représentants des sciences de l'éducation et se battent pour la conserver.

Cette référence quasi-unique aux savoirs disciplinaires pose problème pour la profession secondaire elle-même, car au fur et à mesure que les savoirs se différencient, scindant la SSPES en autant de sociétés affiliées, les identités professionnelles des enseignants du secondaire se renforcent de plus en plus par rapport aux savoirs à enseigner dans leur discipline et de moins en moins par rapport à des savoirs *pour* enseigner qui seraient à même de les rassembler autour d'une profession commune

d'enseignant du secondaire. Ce mouvement d'atomisation au sein de l'enseignement secondaire se double d'une scission progressive entre enseignement secondaire inférieur et supérieur dont les missions et savoirs de référence s'éloignent. Partant, la profession d'enseignant du secondaire peine à trouver une unité en son sein-même. Elle semble écartelée entre démocratisation des études secondaires et mission élitiste visant la sélection sociale à travers l'accès aux savoirs; entre référence première aux savoirs disciplinaires – qui se spécialisent de plus en plus au sein des universités, accroissant d'autant la distance entre *savoirs scientifiques* et *savoirs dispensés au secondaire* – et la nécessité de développer des savoirs *pour enseigner* pour combler cet écart et assurer le processus d'enseignement/apprentissage au secondaire.

Par ailleurs, si la présence de savoirs *pour enseigner* dans la formation est de plus en plus reconnue comme nécessaire, ces savoirs sont recherchés du côté des enseignants expérimentés et non auprès des sciences de l'éducation, même si celles-ci sont bien développées, comme c'est le cas dans le canton de Genève.

Tout se passe comme si les connaissances instrumentales pour l'exercice de l'enseignement au secondaire supérieur ne nécessitaient pas d'apprentissage spécifique, découlant en quelque sorte des connaissances disciplinaires (homologie entre formation reçue et enseignement à dispenser) et «naturellement» enseignées par les enseignants du secondaire expérimentés. Ainsi, les monographies romandes confirment la tendance observée pour Genève par Hofstetter *et al.* (2004): les enseignants du secondaire s'identifient avant tout aux disciplines de l'enseignement universitaire, ce qui induit un hiatus entre des savoirs disciplinaires de haut niveau, peu articulés à une pratique enseignante et des savoirs *pour enseigner*, peu théorisés systématiquement: si les premiers fondent la légitimité d'entrée dans le système des professions, les seconds, transmis par compagnonnage, assurent le contrôle de la corporation sur la profession et sa relève. Que peut-on dire de la situation du secondaire inférieur, à l'intersection entre le primaire et le secondaire supérieur? À partir du moment où la croissance des exigences socio-économiques nécessite une formation au niveau secondaire inférieur pour la plupart des élèves, on observe toutefois l'adoption d'une vision plus démocratique de la mission de l'enseignement secondaire et la reconnaissance de l'importance du rôle des savoirs *pour enseigner* par rapport à la formation des futurs enseignants. Cependant, comme la formation est commune pour tous les enseignants du secondaire dans la plupart

des cantons romands, c'est le modèle universitaire qui prime et non un rapprochement avec le primaire qui s'opère.

Le processus de professionnalisation des enseignants du secondaire se caractérise ainsi par le fait de reposer avant tout sur des savoirs dont la profession ne détient pas la production – les savoirs disciplinaires étant développés par l'université et notamment par les facultés de lettres et sciences, voire sciences sociales –, les savoirs professionnels apparaissant, eux, orphelins d'une discipline de référence.

UNE OU DES PROFESSIONS ENSEIGNANTES?

Pour la période étudiée, les provenances, formations et missions des enseignants du primaire et du secondaire supérieur semblent ainsi trop divergentes pour que l'on puisse parler d'une profession unifiée: assurer la transmission/appropriation des savoirs par le plus d'élèves possible au primaire allant à l'encontre de la mission élitiste de sélection sociale par le biais de l'acquisition de savoirs spécifiques qui caractérise le secondaire supérieur. C'est ainsi davantage les positionnements hiérarchiques entre les corps enseignants et leurs rapports différents aux savoirs à et *pour* enseigner qui créent cette tension interne à la profession enseignante, tension qui retient l'unité de la profession.

ABRÉVIATIONS

INSTANCES ET INSTITUTIONS

ASA: Association suisse en faveur des anormaux

BIE: Bureau international d'éducation

CE: Conseil d'État

CDIP: Conférence des directeurs de l'instruction publique

CSRG/KSGR: Conférence suisse des recteurs de gymnase/*Konferenz schweizerischer Gymnasialrektoren*

DIP: Département de l'instruction publique/Direction de l'instruction publique

DIPC: Département de l'instruction publique et des cultes (Lausanne)

EN: École normale

ESSP: École des sciences sociales et politiques (Lausanne)

FR: Fribourg

GE: Genève

IJJR: Institut J. J. Rousseau

IP: Instruction publique

IPC: Institut de pédagogie curative (Fribourg)

ISE: Institut des sciences de l'éducation

LA: Lausanne

SFE: Société fribourgeoise d'éducation

SLV: Association suisse des instituteurs (*Schweizerischer Lehrerverein*)

SPG: Société pédagogique genevoise

SPN: Société pédagogique neuchâteloise

SPR: Société pédagogique romande (antérieurement SIR: Société des instituteurs romands)

SPV: Société pédagogique vaudoise

SPSES/VSG: Société Suisse des Professeurs de l'Enseignement Secondaire/
Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer

SVMS: Société vaudoise des maîtres secondaires

LES ARCHIVES (TYPE DE DOCUMENTS ET SITES)

ACV: Archives cantonales vaudoises

AEF: Archives de l'État de Fribourg

AEG DIP: Archives de l'État de Genève (Département de l'instruction publique)

AEN: Archives de l'État de Neuchâtel

AEvF: Archives de l'Évêché de Lausanne, Genève et Fribourg

AFL: Archives de la Faculté des lettres (Fribourg)

AIJR: Archives Institut Jean-Jacques Rousseau

API: Archives Pro Infirmis (Zurich)

AUF: Archives de l'Université de Fribourg

AUG: Archives de l'Université de Genève

AUN: Archives de l'Université de Neuchâtel

BCU: Bibliothèque cantonale et universitaire (Fribourg, Lausanne)

BGC: Bulletin des séances du Grand Conseil de l'État de Vaud

BGE: Bibliothèque publique et universitaire (Genève)

BPUN: Bibliothèque publique et universitaire de Neuchâtel

BRA: Archives de l'Université de Lausanne

CRV: Compte rendu du Conseil d'État du canton de Vaud sur l'administration

FE: Fonds d'étude (Neuchâtel)

MGC: Mémorial du Grand Conseil (Genève)

PCUL: Programme des cours de l'Université de Lausanne

PVEESP: Procès-verbaux du Conseil de l'École des sciences sociales et politiques (Lausanne)

PVFL: Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des lettres

PVFS: Procès-verbaux du Conseil de la Faculté des sciences

PVSCU: Procès-verbaux du Sénat et de la commission universitaire (Lausanne)

RL: Recueil des lois du canton de Vaud

SOURCES: SÉRIES DE DOCUMENTS CONCERNANT
LES FORMATIONS À L'ENSEIGNEMENT SYSTÉMATIQUEMENT
RASSEMBLÉS SUR LES SITES DE FRIBOURG, GENÈVE,
NEUCHÂTEL ET LAUSANNE-VAUD

1. ACTEURS

1a. Acteurs individuels

Données biographiques et scientifiques concernant la formation, le réseau intellectuel, le parcours professionnel et le positionnement dans le cadre de l'institution des conseillers d'État chefs de l'Instruction publique, des professeurs responsables d'une chaire ou d'un enseignement en pédagogie/science(s) de l'éducation, des directeurs d'instituts de formation ou d'autres acteurs influents dans le champ. Données concernant le niveau et statut des postes occupés, les procédures de nominations, les intitulés des chaires/enseignements dont les protagonistes sont en charge, la nature de leurs enseignements (cours théoriques, exercices pratiques), leurs activités de recherche, leurs publications et interventions scientifiques.

Documents: correspondance avec d'autres acteurs individuels ou collectifs, avec les institutions de formation ou les instances universitaires, notices biographiques, dossiers de nomination, bibliographies, descriptifs des cours, procès-verbaux émanant de conseils de Faculté ou de Commission universitaire, rapports institutionnels.

1b. Acteurs collectifs

Données concernant la structure, le fonctionnement, le type d'associations (professionnelles, syndicales, scientifiques), les statuts, les lieux de rencontre, les contacts avec d'autres associations, les contacts avec les institutions officielles, l'organisation de manifestations professionnelles/scientifiques, les supports de publication.

Documents: correspondance avec le Département de l'Instruction publique, avec les instances universitaires ou avec d'autres associations. Rapports d'activité annuels, procès-verbaux de réunions et documents officiels. Rapports préparatoires aux congrès, comptes-rendus, revue scientifique ou bulletins/publications en série.

2. INSTITUTIONS

2a. Département de l'Instruction publique (et ses différents services)

Données concernant les projets de loi sur l'Instruction publique, sur l'enseignement primaire, secondaire, supérieur et spécialisé et les débats parlementaires sur ces projets, données sur l'orientation et le fonctionnement des différents ordres d'enseignements.

Documents: correspondance avec le rectorat de l'Université, avec les directions des institutions de formation. Lois, décrets, projets de loi, débats parlementaires, bulletins officiels, rapports d'activité annuels sur le fonctionnement du Département, circulaires et documents officiels, statistiques.

2b. Université

Données concernant la structure et le fonctionnement institutionnel des facultés par rapport à l'inscription de la pédagogie/science(s) de l'éducation, le statut et la nomination des enseignants, le découpage administratif, les cursus d'études, les programmes des cours, les diplômes et titres décernés, les laboratoires de recherche, les instituts, la population estudiantine, les supports de publication, l'organisation de manifestations touchant à la pédagogie/sciences de l'éducation.

Documents: règlements de facultés et documents officiels. Plans et règlements d'études, intitulés et descriptifs/contenus de cours relatifs à la pédagogie/science(s) de l'éducation. Procès-verbaux de conseils de facultés, de la Commission universitaire, du Sénat; rapports d'activité annuels; rapports des commissions de nomination. Correspondance du rectorat avec les acteurs individuels et collectifs, avec le décanat des facultés, avec les autres universités romandes ou suisses. Comptes-rendus de conférences, publications universitaires.

2c. Institutions de formations à l'enseignement primaire et secondaire

Données concernant la structure et le fonctionnement institutionnel, le statut et la nomination des enseignants, le découpage administratif, les

curcus d'études et les programmes de cours en pédagogie/science(s) de l'éducation, les brevets et titres décernés, les activités de recherche, la population estudiantine (statistiques), le rapport à l'Université.

Documents: règlements et statuts des institutions de formation, documents officiels. Plans et règlements d'études, intitulés et descriptifs/contenus de cours relatifs à la pédagogie/science(s) de l'éducation. Procès-verbaux de direction, rapports d'activité annuels. Correspondance avec les acteurs individuels ou collectifs, avec les instances universitaires, avec les instituts de formation de niveau différent, avec d'autres instituts de formations romands ou suisses.

PRINCIPAUX FONDS ARCHIVISTIQUES DÉPOUILLÉS

SUISSE, ROMANDIE

Conférence intercantonale des Chefs des Départements de l'instruction publique/Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren

Société pédagogique des enseignant(e)s de la Suisse romande

Société Suisse des Professeurs de l'Enseignement secondaire (SSPES)
/ Verein der Schweizerische Gymnasiallehrer

FRIBOURG

Archives d'État du canton de Fribourg

Archives du Rectorat de l'Université de Fribourg

Archives de la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg

Archives de l'Évêché de Fribourg, Lausanne, Genève

Bibliothèque cantonale et universitaire

Archives de l'École normale

GENÈVE

Archives d'État du canton de Genève – Série Instruction publique

Archives de l'Université de Genève – Sujet, Genève

Archives du Département de l'instruction publique (DIP) – Terrassière, Genève

Archives du Bureau international d'éducation, Genève

Archives Institut Jean-Jacques Rousseau
Bibliothèque publique et universitaire

NEUCHÂTEL

Archives d'État du canton de Neuchâtel
Archives du Département de l'instruction publique: Service de l'enseignement primaire et secondaire
Archives du Gymnase cantonal à Neuchâtel
Archives de l'Université
Bibliothèque des Archives de l'État de Neuchâtel
Bibliothèque publique et universitaire de Neuchâtel

LAUSANNE-VAUD

Archives cantonales vaudoises
Archives de l'Université de Lausanne
Bibliothèque cantonale universitaire – Riponne – Revues

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

RÉFÉRENCES

- Histoire de l'Université de Fribourg Suisse 1889-1989* (Vol. 1) (1991). Fribourg: Éditions universitaires.
- Histoire de l'Université de Fribourg Suisse 1889-1989* (Vol. 2) (1991). Fribourg: Éditions universitaires.
- Histoire de l'Université de Fribourg Suisse 1889-1989* (Vol. 3) (1991). Fribourg: Éditions universitaires.
- Histoire de l'Université de Neuchâtel* (Tome 1. La première Académie 1838-1848) (1988). Neuchâtel: Université de Neuchâtel.
- Histoire de l'Université de Neuchâtel* (Tome 2. La seconde Académie, 1866-1909) (1994). Neuchâtel: Université de Neuchâtel.
- Histoire de l'Université de Neuchâtel* (Tome 3. L'Université, de sa fondation en 1909 au début des années soixante) (2002). Neuchâtel: Université de Neuchâtel.
- Les bâtisseurs de l'école romande – 150 ans du syndicat des enseignants romands* (2015). Genève: Georg.
- Une école pour l'école. 150 ans d'École normale dans le Canton de Vaud* (1983). Lausanne: Imprimerie Groux.
- Altermatt, U. (1994). *Le catholicisme au défi de la modernité*. Lausanne: Payot.
- Aymard, M. (1990). Histoire et comparaison. In H. Atsma & A. Burguière (Ed.), *Marc Bloch aujourd'hui. Histoire comparée & Sciences sociales* (pp. 271-278). Paris: École des hautes études en sciences sociales.
- Bähler, A. (1991). «*Was sie wollten, das wollten sie stark und ganz*». *Geschichte des Schweizerischen Lehrerinnenvereins*. Berne: Schweizerische Lehrerinnenverein.
- Barbey, L. (1977). Tendances profondes de la pédagogie fribourgeoise. In R. Ruffieux (Ed.), *Encyclopédie du canton de Fribourg* (tome 2, pp. 272-297). Fribourg: Office du Livre.
- Barras, J.-M. (2005). *Au temps de l'École normale: d'Hauterive à Fribourg. Chronique, contexte et témoignages*. Fribourg: Imprimerie Saint-Paul.
- Berthoud, C. (2006). *Une école du second degré «élitaire» pour tous ou le péril*

- de l'école moyenne. Une histoire du secondaire obligatoire à Genève (1927-1977). Thèse de doctorat en Lettres non publiée, Université de Genève.
- Bertrand, F. (2007). L'engagement associatif des enseignants primaires entre modèle professionnel et forme syndicale: l'exemple vaudois (1856-1947). *Prismes/Revue pédagogique HEP*, 7, 31-33.
- Blouin, M. & Bergeron, C. (Ed.) (1997). *Dictionnaire de la réadaptation, tome 2: termes d'intervention et d'aides techniques*. Québec: Les Publications du Québec.
- Bober, G. (2002). *L'histoire vaudoise de la formation des maîtres secondaires: de la création du Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire du canton de Vaud en 1960 aux premiers pas de la Haute école pédagogique vaudoise en 2002*. Lausanne: Loisirs et Pédagogie.
- Boschung, C. (2006). La présence et la formation des religieuses enseignantes. In P. Lehmann (Ed.), *Instituteurs et institutrices à Fribourg – Deux siècles de formation. 200 Jahre Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Freiburg* (pp. 145-161). Fribourg: Éditions Saint-Paul.
- Bourdoncle, R. (1990). De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation. *Recherche et formation*, 8, 57-72.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants. Analyses anglaises et américaines: la fascination des professions. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.
- Bourdoncle, R. (1994). *L'université et les professions: un itinéraire de recherche sociologique*. Paris: INRP et L'Harmattan.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots «Professionalisation, formes et dispositifs». *Recherche et formation*, 35, 117-132.
- Bourdoncle, R. (2007). Autour du mot «universitarisation». *Recherche et formation*, 54, 135-149.
- Bourquin, J. (1954). *Des portes qui s'ouvrent ou la vie de Jules Paroz (1824-1906) petit paysan, pédagogue, écrivain, directeur d'École normale*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Busino, G. (1983). La Faculté des SSP: 80 ans déjà. *Uni Lausanne*, 37, 22-24.
- Buton, F. & Mariot, N. (2005). Socio-histoire. In *Dictionnaire des idées* (Vol. 2, Collection des «Notionnaires», pp. 731-733). Paris: Encyclopaedia Universalis.
- Champy, F. (2009). *La sociologie des professions*. Paris: PUF.

- Champy, F. (2011). *Nouvelle théorie sociologique des professions*. Paris: PUF.
- Cicchini, M. & Lussi, V. (2007). Lausanne: un champ disciplinaire entre développement autonome et pressions locales (1880-1951). In R. Hofstetter & B. Schneuwly (avec la collaboration de V. Lussi, M. Cicchini, L. Criblez & M. Späni), *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées Fin du 19^e – première moitié du 20^e siècle* (pp. 135-159). Berne: Peter Lang.
- Cléménçon, J.J. & Jelmini, J.P. (1974). *Gymnase cantonal de Neuchâtel*. Neuchâtel: Gymnase cantonal de Neuchâtel.
- Criblez, L. (2000). Das Lehrerseminar – Zur Entwicklung eines Lehrerbildungskonzeptes. In L. Criblez & R. Hofstetter (avec la collaboration de D. Périsset Bagnoud) (Ed.), *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen* (pp. 299-340). Berne: Peter Lang.
- Criblez, L. (2002). Wozu Pädagogik? Zum Funktionswandel der Pädagogik in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20(3), 300-319.
- Criblez, L. & Hofstetter, R. (avec la collaboration de D. Périsset Bagnoud) (Ed.) (2000). *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles*. Berne: Peter Lang.
- Criblez, L. & Hofstetter, R. (2002). La professionnalisation des métiers de l'éducation à travers la tertiarisation de la formation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 1, 5-13.
- Criblez, L., Osterwalder, F., Späni, M. & Hofstetter, R. (1998). Éducation et politique en Suisse au 19^e siècle. *Éducation et recherche. Revue suisse des sciences de l'éducation*, 20(3), 317-450.
- Crotti, C. (2002). *Lehrerinnenbildung in der Schweiz. Eine Studie zur Professionsgeschichte der Volksschullehrerinnen im 19. Jahrhundert*. Dissertation non publiée de la Philosophische Fakultät, Université de Zurich.
- Delessert, A. (1991). *L'Université au défi: une histoire sociale de l'Université de Lausanne*. Lausanne: Payot.
- Dogan, M. & Pélassy, D. (1980). *La comparaison en sociologie politique: une sélection des textes sur la démarche du comparatiste*. Paris: Litec.
- Dubar, C. & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris: A. Colin.
- Enzelberger, S. (2001). *Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Weinheim und München: Juventa.
- Evard, M. (1992). *À bonne école. Éducation, instruction et formation des potaches sous la République*. La Chaux-de-Fonds: Éditions d'En-Haut.
- Evard, M. (1994). La République et l'école primaire: la formation des maîtres et la mise en place de l'École normale dans la seconde moitié

- du XIX^e siècle. In *Musée neuchâtelois* (pp. 121-132). Neuchâtel: Société d'histoire et d'archéologie du canton de Neuchâtel.
- Etienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L. & Perrenoud, P. (Ed.) (2009). *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* Bruxelles: De Boeck.
- Extermann, B. (2013). *Une langue étrangère et nationale. Histoire de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande (1790-1940)*. Neuchâtel: Alphil.
- Fontaine, A. (2013). Transferts culturels et déclinaisons de la pédagogie européenne. Le cas franco-romand au travers de l'itinéraire d'Alexandre Daguét (1816-1894). Thèse de doctorat en lettres, Universités de Fribourg & Paris 8.
- Forster, S. & Thévoz, J. (Ed.) (2002). *L'Éducateur. Un siècle d'éducation en Suisse romande*. Martigny: L'Éducateur.
- Fry, K. (1952). *Kaspar Decurtins: der Löwe von Truns*. Zurich: Thomas Verlag.
- Gautherin, J. (2002). *Une discipline pour la République. La Science de l'éducation en France, 1882-1914*. Berne: Peter Lang.
- Grandière, M. (2006). *La formation des maîtres en France 1792-1914*. Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Haerberlin, U. (1991). Heilpädagogik. In *Histoire de l'Université de Fribourg Suisse 1889-1989: institutions, enseignement, recherches* (pp. 762-765). Fribourg: Éditions universitaires.
- Haenggeli-Jenni, B. (2011). Pour l'Ère Nouvelle: une revue-carrefour entre science et militance (1922-1940). Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Hamel, T. (1995). *Un siècle de formation des maîtres au Québec, 1836-1939*. Québec: Hurtubise-HMH.
- Hofstetter, R. (1998). *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au 19^e siècle*. Berne: Peter Lang.
- Hofstetter, R. (2004). The Construction of a New Science by Means of an Institute and its Communication Media: The Institute of Educational Sciences in Geneva (1912-1948). *Pedagogica Historica*, 40, 657-683.
- Hofstetter, R. (2007). Genève: de la pédagogie comme science morale aux sciences de l'éducation. Le déploiement d'un champ (pluri)disciplinaire (1890-1950). In R. Hofstetter & B. Schneuwly (avec la collaboration de V. Lussi, M. Cicchini, L. Criblez & M. Späni) (Ed.), *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées Fin du 19^e – première moitié du 20^e siècle* (pp. 105-134). Berne: Peter Lang.
- Hofstetter, R. (2010). *Genève: creuset des sciences de l'éducation (fin du XIX^e siècle – première moitié du XX^e siècle)*. Genève: Librairie Droz.

- Hofstetter, R. & Lussi Borer, V. (2010). La formation des enseignants, au cœur des réformes éducatives: controverses séculaires autour du primat des savoirs expérientiels *vs* savants (fin du 18^e-20^e siècles). In Centre de documentation et de recherche Pestalozzi (Ed.), *Éducation et Révolution. Actes du colloque international francophone (14-16 janvier 2010, Yverdon-les-Bains)* (pp. 117-153). Le Mont-sur-Lausanne: LEP.
- Hofstetter, R., Magnin, C., Criblez, L. & Jenzer, C. (Ed.) (1999). *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse 19^e siècle*. Berne: Peter Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (1997). Les débuts de la pédagogie comme discipline universitaire: l'exemple de Genève, 1890-1916. In D. Le Dinh (Ed.), *L'avènement des sciences sociales comme disciplines académiques, XIX^e-XX^e siècles* (Les Annuelles n° 8, pp. 135-171). Lausanne: Antipodes.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Ed.) (1998). *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2000). L'universitarisation de la formation des enseignants et l'émergence des sciences de l'éducation (1870-1933). In L. Criblez & R. Hofstetter (avec la collaboration de D. Périsset Bagnoud) (Ed.), *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles* (pp. 267-298). Berne: Peter Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Ed.) (2002). *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: Peter Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2006). Le laboratoire: matrice des sciences de l'éducation – l'exemple de Genève. In M.J. Ratcliff & M. Ruchat (Ed.), *Les laboratoires de l'esprit. Une histoire de la psychologie à Genève 1892-1965* (pp. 63-77). Genève: Institut J.-J. Rousseau.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. (avec la collaboration de V. Lussi, M. Cicchini, L. Criblez & M. Späni) (Ed.) (2007). *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées Fin du 19^e – première moitié du 20^e siècle*. Berne: Peter Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2007a). Introduction générale. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (avec la collaboration de V. Lussi, M. Cicchini, L. Criblez & M. Späni) (Ed.), *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées Fin du 19^e – première moitié du 20^e siècle* (pp. 1-27). Berne: Peter Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2007b). Conclusion générale. In R. Hofstetter

- & B. Schneuwly (avec la collaboration de V. Lussi, M. Cicchini, L. Criblez & M. Späni) (Ed.), *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées Fin du 19^e – première moitié du 20^e siècle* (pp. 441-460). Berne: Peter Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2008). Sciences de l'éducation. In A. Van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 614-619). Paris: PUF.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Ed.) (2009). *Transformation des savoirs de référence des formations aux professions enseignantes*. Bruxelles: De Boeck.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2011). Émergence et premiers développements des sciences de l'éducation. Fribourg dans les contextes nationaux et internationaux (fin du 19^e – milieu du 20^e siècle). In P. Bugnard (et collaboration de C. Rochat) (Ed.) (2011), *1907-2007. Il y a 100 ans... L'Institut de Pédagogie* (pp. 39-52). Fribourg: Éditions St-Paul.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. (Unter Mitarbeit von L. Criblez, M. Späni, V. Lussi Borer & M. Cicchini) (Ed.) (2011). *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz : vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts*. Berne: HEP Verlag.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. & Lussi, V. (2009a). Professionnalisation des enseignants et développement des sciences de l'éducation. Contribution à une typologie des interprétations à propos des nouveaux enjeux de savoirs et pouvoirs. In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & P. Perrenoud (Ed.), *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* (pp. 29-51). Bruxelles: De Boeck.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. & Lussi Borer, V. (2009b). Une formation professionnelle universitaire pour tous les enseignants. L'exemple de la Suisse au XX^e siècle. *Recherche et formation*, 60, 25-38.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B., Lussi, V. & Cicchini, M. (2004). Formation des enseignants secondaires: logiques disciplinaires ou professionnelles. Le cas de Genève (fin du 19^e – première moitié du 20^e siècle). *Revue suisse d'histoire*, 3, 275-305.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B., Lussi, V. & Haenggeli-Jenni, B. (2006). L'engagement scientifique et réformiste en faveur de la «nouvelle pédagogie». Genève dans le contexte international – premières décades du 20^e siècle. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Passion, fusion, tension. New Education and Educational sciences – Éducation nouvelle et sciences de l'éducation (end 19th-middle 20th century – fin du 19^e-milieu du 20^e siècle)* (pp. 107-142). Berne: Peter Lang.

- Hörner, W., Schulz, D. & Wollersheim, H.-W. (Ed.) (2002). *Berufswissen des Lehrers und Bezugswissenschaften der Lehrerbildung – Teacher's Professional Knowledge and Reference Disciplines of Teacher Education. Ausgewählte Beiträge der 19. Jahreskonferenz der Association for Teacher Education in Europe*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Jelk, S. (1989). L'école normale d'Hauterive. De sa fondation à l'ouverture de la section allemande. *Annales fribourgeoises, 1988/1989, 58*, 55-90.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris: PUF.
- Lang, V. (2001). Les rhétoriques de la professionnalisation. *Recherche et formation, 38*, 95-117.
- Le Goff, J. (1988). *Histoire et mémoire*. Paris: Gallimard.
- Lenoir, Y. & Bouillier-Oudot, M.-H. (Ed.) (2006). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lepetit, B. (1999). De l'échelle en histoire. In B. Lepetit (Ed.), *Carnet de croquis: sur la connaissance historique* (pp. 88-119). Paris: Albin Michel.
- Lessard, C., Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (Ed.) (2004). *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner?* Bruxelles: De Boeck.
- 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.
- Lussi, V. (2002). Quelles sciences pour éduquer les «anormaux scolaires» et former les enseignants primaires? Enjeux disciplinaires, sociaux et professionnels. Le cas de Genève au début du 20^e siècle. *Traverse, 3*, 88-100.
- Lussi, V. (2003). Émergences institutionnelles de la «pédagogie spécialisée»: entre champ professionnel et champ disciplinaire. L'exemple de la Suisse au début du 20^e siècle. In G. Chatelanat & G. Pelgrims (Ed.), *Éducation et enseignement spécialisés: ruptures et intégrations* (pp. 93-117). Bruxelles: De Boeck.
- Lussi, V. (2007). La pédagogie curative: un champ spécifique? In R. Hofstetter & B. Schneuwly (avec la collaboration de V. Lussi, M. Cicchini, L. Criblez & M. Späni), *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées (Fin du 19^e – première moitié du 20^e siècle)* (pp. 265-289). Berne: Peter Lang.
- Lussi Borer, V. (2008). *Formations à l'enseignement et sciences de l'éducation. Analyse comparée des sites universitaires de Suisse romande entre la fin du 19^e et la première moitié du 20^e siècle*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.

- Lussi, V. & Cicchini, M. (2007). Fribourg: le pari d'une université catholique suisse et son influence sur le champ disciplinaire (1889-1951). In R. Hofstetter & B. Schneuwly (avec la collaboration de V. Lussi, M. Cicchini, L. Criblez & M. Späni), *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées Fin du 19^e – première moitié du 20^e siècle* (pp. 161-186). Berne: Peter Lang.
- Lussi, V. & Cicchini, M. (2011). Les beaux lendemains d'un pari hasardeux: les premières décennies de l'Institut de pédagogie à Fribourg (1907-1951). In P.-P. Bugnard (Ed.), *1907-2007. Il y a 100 ans... l'Institut de pédagogie* (pp. 17-30). Fribourg: Éditions Saint-Paul.
- Lussi, V. & Criblez, L. (2007). Sciences de l'éducation et inscriptions universitaires des formations à l'enseignement: conditionnements réciproques. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (avec la collaboration de V. Lussi, M. Cicchini, L. Criblez & M. Späni), *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées Fin du 19^e – première moitié du 20^e siècle* (pp. 231-264). Berne: Peter Lang.
- Lussi, V. & Maulini, O. (2007). L'alternance entre logiques universitaire et professionnelle: le cas de la formation à l'enseignement primaire à Genève au 20^e siècle. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Ed.), *Alternance(s) en formation* (pp. 103-119). Bruxelles: De Boeck.
- Lussi, V. & Muller, C. (2001). Émergence des sciences de l'éducation: la question de l'anormalité scolaire. Genève 1897-1937. *Carnets de bord*, 2, 12-22.
- Lussi, V., Muller, C. & Kiciman, V. (2002). Pédagogie et psychologie: les frontières mouvantes du développement des sciences de l'éducation à Genève (1912-1948). In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Science(s) de l'éducation (19^e-20^e siècles). Entre champs professionnels et champs disciplinaires* (pp. 383-421). Berne: Peter Lang.
- Magnin, C. (1997). *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction 1885-1950*. Thèse de doctorat en Lettres, Université de Genève.
- Marcacci, M. (1987). *Histoire de l'Université de Genève. 1559-1986*. Genève: Université de Genève.
- Maroy, C. & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants? *Cahier de Recherche du GIRSEF (Groupe inter-facultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation)*, 18, 1-27.
- Mellouki, M. & Wentzel, B. (2012). *Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants aujourd'hui?* Nancy: Presses universitaires de Nancy.

- Metz, P. (1992). *Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform*. Berne: Peter Lang.
- Meylan, L. (1960). La société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire de 1880 à 1960. *Gymnasium Helveticum*, 14, 347-437.
- Millet, L. (1983). *L'instituteur vaudois en mal d'université: le débat sur la formation des maîtres primaires vaudois entre 1920 et 1930*. Mémoire de licence non publié en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Monceau, G. & Savoie, A. (Ed.) (2001). Monographies et éducation. *Les études sociales*, 133, 1-117.
- Monnier, A. (2015). *Le temps des dissertations. Fabrication d'un exercice scolaire au service de l'intelligence et de la culture des jeunes gens et jeunes filles à Genève (1836-2004)*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Muller, C.A. (2009). *Le Collège de la République. Enseignement secondaire et formation de l'«élite» à Genève 1914-1911*. Genève: Slatkine
- Noverraz, D. (2008). *La formation des maîtres dans le canton de Vaud du XVI^e siècle au XXI^e siècle*. Yens-sur-Morges: Cabédita.
- Nóvoa, A. (1987). *La professionnalisation des professeurs au Portugal: des maîtres royaux de lecture et d'écriture aux professeurs d'instruction primaire (XVIII^e-XX^e siècle)*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Nóvoa, A. (1998). Professionnalisation des enseignants et sciences de l'éducation. In P. Drewek & C. Lüth (Ed.), *Histoire des sciences de l'éducation* (pp. 403-430). Gent: CSHP.
- Panchaud, G. (1965). Le Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire du canton de Vaud. *Annuaire de l'Instruction publique en Suisse*, 62-77.
- Périsset, D. (2015). Mais pourquoi parle-t-on tellement de professionnalisation? Réflexion autour d'un concept polymorphe. In B. Wentzel, V. Lussi Borer & R. Malet (Ed.), *Professionnalisation de l'enseignement: fondements et retraductions* (pp. 17-40). Nancy: Presses universitaires de Nancy.
- Périsset Bagnoud, D. (2003). *Vocation: régent, institutrice. Jeux et enjeux autour des Écoles normales du Valais romand (1846-1994)*. Sion: Cahiers de Vallesia, Archives de l'État.
- Perregaux, C., Rieben, L. & Magnin, C. (1996). «Une école où les enfants veulent ce qu'ils font». Lausanne: Loisirs et Pédagogie.
- Ratcliff, M.J. & Ruchat, M. (Ed.) (2006). *Les laboratoires de l'esprit. Une histoire de la psychologie à Genève 1892-1965*. Genève: Institut J.-J. Rousseau.

- Ruchat, M. (1999). L'enfant arriéré, son psychologue et sa régente: Genève 1901-1911. *Archives de psychologie*, 67, 293-310.
- Ruchat, M. (2003). *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence. L'arriéré scolaire et la classe spéciale. Histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique*. Berne: Peter Lang.
- Ruffieux, R. (Ed.) (1977). *Encyclopédie du canton de Fribourg*. Fribourg: Office du Livre.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Société pédagogique vaudoise (SPV) (2006). *1856-2006: la Société pédagogique vaudoise. Histoire & perspectives*. Lausanne: Société pédagogique vaudoise et Loisirs et Pédagogie.
- Société vaudoise des maîtres secondaires (SVMS) (1970). *Société vaudoise des maîtres secondaires: Lausanne, 1870-1970*. Lausanne: Imprimerie J. Bron.
- Stichweh, R. (1987). Profession und Disziplinen. Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In K. Harney, D. Jütting & B. Koring (Ed.), *Professionalisierung der Erwachsenenbildung* (pp. 210-267). Berne: Peter Lang.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2004). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris: PUF.
- Tenorth, H.-E. (1994). Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Ed.), *Erziehungswissenschaft: die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (pp. 17-28). Weinheim: Juventa.
- Tissot, L. (1996). *Politique, société et enseignement supérieur dans le canton de Vaud: l'Université de Lausanne, 1890-1916*. Lausanne: Payot.
- Van der Maren, J.-M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 19, 153-172.
- Van Felten, R. (1970). *Lehrer auf dem Weg zur Bildung. Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung in den Anfängen der Lehrerbildung in der deutschen Schweiz*. Berne: Europäische Hochschulschriften.
- Veyne, P. (1987). *Histoire de la vie privée* (Vol. 1). Paris: Seuil.
- Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales. Pratiques et méthodes*. Paris: La Découverte.
- Vischer, E. (1960). *Die Anfänge des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer, 1860-1880*. Aarau: Sauerländer.

- Weber, M.-T. (1997). *La pédagogie fribourgeoise du concile de Trente à Vatican II. Continuité ou discontinuité?* Berne: Peter Lang.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. Note de synthèse. *Savoirs*, 17(2), 9-36.
- Wittorski, R. (Ed.) (2010). Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 24.

SOURCES IMPRIMÉES

- Bulletin pédagogique (1872-1967)*. Fribourg: Société fribourgeoise d'éducation.
- De l'enseignement pédagogique dans le canton de Neuchâtel: son histoire, son état actuel, sa réorganisation* (1911). Neuchâtel: Imprimerie Ch.-J. Rossier.
- Histoire de l'Instruction publique dans le canton de Neuchâtel. De l'origine à nos jours* (1914). Neuchâtel: Attinger frères.
- Jahresheft des Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer*. (1909-1946). Aarau: Sauerländer.
- Berthier, J.-J. (1891). *Projets anciens de hautes études catholiques en Suisse: préliminaires de l'Université de Fribourg*. Fribourg: Imprimerie et librairie de l'Œuvre de Saint-Paul.
- Beyel, F. (1917). Die künftige Ausbildung des Gymnasiallehrers an der Hochschule. *Jahrbuch des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer*, 46, 42-52.
- Bonny, C. (1950). Les études pédagogiques dans le canton de Neuchâtel. Résumé historique. *Annuaire de l'Instruction publique en Suisse*, 69-81.
- Bovet, F. (1934). *Lettres de Grandchamp et d'ailleurs*. Neuchâtel: Éditions de la Baconnière.
- Bovet, P. (1932). *Vingt ans de vie: L'Institut J.-J. Rousseau de 1912 à 1932*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Brandenberger, K. (1914). Die pädagogische Ausbildung der Mittelschullehrer. *Jahrbuch des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer*, 43, 37-57.
- Brenner, W. (1941a). *Die Lehrerseminare in der Schweiz. Ausbildung und Bildungsstätten der schweizerischen Primarlehrer. Ergebnisse einer Umfrage bei Anlass der schweizerischen Landesausstellung 1939*. Frauenfeld: Huber.
- Brenner, W. (1941b). Les écoles normales de la Suisse. *Annuaire de l'Instruction publique*, 91-115.

- Bureau international d'éducation (BIE) (1935a). *La formation professionnelle du personnel enseignant primaire. IV^e conférence internationale de l'instruction publique*. Genève: BIE.
- Bureau international d'éducation (BIE) (1935b). *La formation professionnelle du personnel enseignant secondaire. IV^e conférence internationale de l'instruction publique*. Genève: BIE.
- Bureau international d'éducation (BIE) (1953). *La formation professionnelle du personnel enseignant primaire. (2^e édition). Deuxième partie. XVI^e conférence de l'instruction publique convoquée par l'UNESCO et le BIE (Vol. 148)*. Genève: BIE.
- Bureau international d'éducation (BIE). (1954). *La formation du personnel enseignant secondaire (2^e édition). XVII^e conférence internationale de l'instruction publique*. Genève: BIE.
- Chevallaz, G. (1929). La préparation des instituteurs par les écoles normales. *Annuaire de l'Instruction publique en Suisse*, 93-116.
- Chevallaz, G. (1933). L'École normale de Lausanne au cours de ces cent dernières années. *Annuaire de l'Instruction publique en Suisse*, 7-39.
- Claparède, E. (1905/1909/1911). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Genève: Kündig.
- Claparède, E. (1912). *Un Institut des Sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond*. Genève: Kündig.
- Conférence suisse des recteurs de gymnase/Konferenz schweizerischer Gymnasialrektoren (CSRG/KSGR) (1942). *Der Gymnasiallehrer. Seine Person und seine Ausbildung. – Le choix et la préparation des maîtres de gymnase*. Aarau: Sauerländer.
- Conférence suisse des recteurs de gymnase/Konferenz schweizerischer Gymnasialrektoren (CSRG/KSGR) (1945). *Ausbildung und Arbeitsverhältnisse des schweizerischen Gymnasiallehrers*. Aarau: Sauerländer.
- Delorme, C. (1881). *Rapport adressé au Conseil d'Etat du canton de Vaud sur divers établissements d'instruction publique visités en 1880*. Lausanne: Imprimerie Pache.
- De Riaz, U. (1905). *Les écoles primaires supérieures. Rapport présenté à la Réunion pédagogique vaudoise à Moudon les 2 et 3 juin 1905*. Moudon: Imprimerie de l'Éveil.
- Dottrens, R. (1928). *La formation universitaire du corps enseignant primaire*. Lausanne: Payot.
- Dottrens, R. (1933). *Les études pédagogiques de Genève 1835-1933*. Lausanne: Payot.

- Dupraz, L. (1956). Pourquoi une chaire de pédagogie à l'Université de Fribourg? *La Liberté*, 138.
- Dupraz, L. (1957). À propos du cinquantenaire de l'Institut de pédagogie, d'orthopédagogie et de psychologie appliquée de l'Université de Fribourg (1907-1957). *Études pédagogiques*, 29-38.
- Genoud, L. (1914). *Le musée pédagogique de Fribourg en Suisse. Trente ans d'existence 1884-1913*. Fribourg: Saint-Paul.
- Guex, F. (1891). Leçon d'ouverture de pédagogie. In *Discours et leçons prononcés à l'ouverture des cours du 1^{er} semestre de l'Université de Lausanne. Octobre 1890* (pp. 295-314). Lausanne: Payot.
- Guex, F. (1892). *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: Imprimerie Ch. Viret-Genton.
- Guex, F. (1903). *Éducation et instruction: rapport présenté au Haut Conseil fédéral sur le Groupe I de l'Exposition universelle à Paris en 1900*. Lausanne: Payot.
- Guex, F. (1910). Le mouvement actuel des idées pédagogiques. Préparation du personnel enseignant. *Annuaire de l'Instruction publique en Suisse*, 32-41 et 48-53.
- Horner, R. (1872). Programme. *Bulletin pédagogique*, 1, 2-4.
- Horner, R. (1889). *Pourquoi une chaire de pédagogie à l'Université de Fribourg?* Fribourg: Imprimerie catholique suisse.
- Ischer, A. (1950). Les études pédagogiques dans le canton de Neuchâtel. La Réorganisation de l'enseignement pédagogique. *Annuaire de l'Instruction publique en Suisse*, 81-93.
- Maillefer, P. (1891). *La révision de la loi sur l'enseignement secondaire. Rapport présenté à l'assemblée générale des maîtres secondaires*. Lausanne: Imprimerie Ch. Viret.
- Malche, A. (1920). *L'enseignement primaire et l'université*. Genève: Studer & fils.
- Mayor, H., Jayet, L. & Guex, F. (1896). *Notice historique sur les écoles normales du canton de Vaud des origines à 1895*. Lausanne: Imprimerie Victor Fatio.
- Millioud, M. (1903). *La réforme de l'enseignement secondaire*. Lausanne: Imprimerie Adrien Bourgeaud.
- Montalta, E. (1948). Aufbau und Aufgaben des Instituts für Heilpädagogik in Luzern. *Formen und Führen*, 1, 3-23.

- Montalta, E. (1958). Fünfzig Jahre Institut für Pädagogik, Heilpädagogik und Angewandte Psychologie der Universität Freiburg in der Schweiz. Organisations- und Ausbildungsfragen. *Formen und Führen*, 13, 19-27.
- Perrin, M. (1945). La réforme de l'enseignement secondaire vaudois. *Annuaire de l'Instruction publique en Suisse*, 70-80.
- Philipona, P. (1927). *Georges Python: 1856-1927*. Dijon: Publ. Lumière.
- Société des Instituteurs Romands (SIR) (1874). *Rapports présentés à la Société des instituteurs de la Suisse romande sur les questions concernant les écoles normales et la fréquentation des écoles primaires*. Saint-Imier: Imprimerie Grossniklaus.
- Société neuchâteloise des corps enseignants secondaire professionnel et supérieur (1932). *Société neuchâteloise des corps enseignants secondaire, professionnel et supérieur, 1907-1932*. Neuchâtel: Richème.
- Société pédagogique neuchâteloise (1910). *La Société Pédagogique Neuchâteloise. Notice historique publiée par le comité central à l'occasion du jubilé cinquantenaire de la société 1860-1910*. Neuchâtel: Attinger Frères.
- Société pédagogique neuchâteloise (1960). *La S.P.N. centenaire 1860-1960*. Le Locle: Imprimerie Glauser-Oderbolz.
- Société pédagogique romande (SPR) (1924). *XXI^e Congrès de la Société Pédagogique de la Suisse romande à Genève*. Genève: Sonor.
- Société pédagogique romande (SPR) (1950). *XXVII^e Congrès de la Société pédagogique romande à Neuchâtel*. Neuchâtel.
- Société pédagogique vaudoise (SPV) (1920). *Étude préliminaire en vue de la révision de la Loi sur l'Instruction publique primaire*. Lausanne: NN.
- Société vaudoise des maîtres secondaires (SVMS) (1923). *Rapport sur la préparation professionnelle des candidats à l'enseignement secondaire*. Lausanne: NN.
- Société vaudoise des maîtres secondaires (SVMS) (1970). *Société vaudoise des maîtres secondaires : Lausanne : 1870-1970*. Lausanne : Imprimerie J. Bron.
- Von Wyss, W. (1914). Die pädagogische Vorbildung der Mittelschullehrer. *Jahresheft des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer*(43), 17-37.

ANNEXES

ANNEXE 1: NOTICES BIOGRAPHIQUES DES PRINCIPAUX PROTAGONISTES DES FORMATIONS À L'ENSEIGNEMENT¹

FRIBOURG

Dévaud, Eugène, Abbé (1876-1942). D'origine fribourgeoise, il fait ses études à la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg et entre au séminaire où il est ordonné prêtre en 1901. Il défend sa thèse de lettres qui porte sur l'école primaire fribourgeoise sous la République helvétique en 1905. Il part ensuite se perfectionner à Louvain, Iéna et Halle. En 1906, il est nommé inspecteur scolaire puis, en 1910, professeur extraordinaire de pédagogie à la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg (il devient professeur ordinaire de 1918 à 1942, doyen en 1932-33 et recteur en 1936-37). En parallèle, il dirige entre 1923 et 1931 l'École normale d'Hauterive et devient rédacteur en chef du *Bulletin pédagogique* de 1922 à 1931. À travers la visite de l'École Decroly à Bruxelles, de l'École Montessori à Namur en 1932 puis de l'Institut Jean-Jacques Rousseau à Genève, il s'intéresse à l'évolution des idées pédagogiques dans le but d'en dégager des principes fondateurs pour une école active chrétienne.

Dupraz, Laure (1896-1967). D'origine fribourgeoise, elle suit d'abord une formation initiale à l'École normale puis obtient une licence ès sciences mathématiques et un doctorat ès lettres à l'Université de Fribourg en 1932. Elle est directrice de l'École secondaire de jeunes filles de la Ville de Fribourg entre 1933 et 1945, chargée de cours de pédagogie générale en 1942 à la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg. Elle devient professeur extraordinaire en 1944, puis ordinaire en 1948. Avec Montalta, elle édite les *Arbeiten zur Psychologie, Pädagogik und Heilpädagogik* dès 1949. À côté de ses fonctions, elle est également vice-présidente de la Société fribourgeoise des institutrices.

1 Pour la rédaction de ces notices, nous nous sommes référée à l'ensemble des archives concernant les sites étudiés et à d'autres auteurs, passés ou présents, qui ont contribué à rédiger de telles notices.

Emmenegger, Pius, Abbé (1887-1974). D'origine fribourgeoise, il étudie à Fribourg, Vienne et Zurich. Il soutient sa thèse de doctorat en lettres en 1932 et son habilitation en 1936 sur des sujets liés à l'enseignement gymnasial. Il est nommé professeur au Collège Saint-Michel en 1920, puis chargé de cours pour la didactique gymnasiale des branches littéraires à la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg en 1932. De par ses fonctions, il devient le porte-parole de l'enseignement pédagogique pratique universitaire dans les Collèges catholiques suisses. Nommé privat-docent de pédagogie gymnasiale en 1937, il quitte cette charge pour celle de professeur ordinaire de catéchétique et de théologie pastorale de 1940 à 1956. Parallèlement, il enseigne la religion et la psychologie dans la section allemande de l'École normale d'Hauterive (1921-1932; 1947-1963) et assure la fonction de supérieur du Grand Séminaire de Fribourg (1937-1957).

Horner, Raphaël, Abbé (1842-1904). D'origine fribourgeoise, il fait ses études de théologie au Séminaire de Fribourg et est ordonné prêtre en 1866. Après avoir été professeur à l'École normale d'Hauterive, inspecteur des écoles primaires et recteur du Collège St-Michel de 1882 à 1888, il est nommé en 1889 professeur ordinaire à la chaire de pédagogie créée au sein de la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg jusqu'à son décès en 1904. Il est par ailleurs un des fondateurs de la *Revue de la Suisse catholique* (1870), du *Bulletin pédagogique* (1872) dont il est rédacteur en chef (1872-1882, 1887-1902) et auteur de manuels scolaires en usage dans le canton de Fribourg. Promoteur des méthodes intuitives, Horner jouit d'une réputation internationale grâce à ses contributions aux revues parisiennes *l'Éducation*, la *Revue pédagogique* et surtout au *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson.

Van Cauwelaert, Frans (1880-1961). D'origine belge, il étudie à Louvain la philosophie et la médecine et s'initie à la psychologie expérimentale avec Mercier et Thiéry. Il soutient sa thèse de philosophie en 1905. En 1905-1906, il perfectionne ses connaissances en psychologie expérimentale à Leipzig auprès de Wundt et à Munich auprès de Lipps et Cornelius. Il est nommé en février 1907 simultanément professeur extraordinaire de psychologie expérimentale et pédagogique et directeur de l'Institut de pédagogie rattaché à la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg. Il démissionne en 1910 pour se consacrer à la vie politique de la ville d'Anvers.

GENÈVE

Bovet, Pierre (1878-1965). D'origine neuchâteloise, il obtient son baccalauréat ès lettres et sa licence ès lettres classiques à l'Académie de Neuchâtel avant d'aller parachever ses études à l'École des Hautes Études à Paris et de soutenir son doctorat en lettres à Genève. Il est nommé professeur ordinaire de philosophie et pédagogie à l'Académie de Neuchâtel en 1904 jusqu'à son appel à la direction de l'Institut J.-J. Rousseau (IJJR) de Genève en 1912. À l'Université de Genève, il est nommé professeur de sciences de l'éducation et de pédagogie expérimentale en 1920 (jusqu'en 1944). Suite au rattachement universitaire partiel de l'IJJR à la Faculté des lettres, il co-dirige le nouvel Institut des Sciences de l'éducation (ISE) jusqu'en 1944. Il est également le co-fondateur et le directeur du Bureau international d'éducation entre 1925 et 1929. Son activité éditoriale est importante: il est tour à tour fondateur et directeur de la collection des *Actualités pédagogique* (entre 1912 et 1944), collaborateur des *Archives de psychologie* (1912-1944), rédacteur de *L'Intermédiaire des éducateurs* (1912-1920) qui fusionne dès 1920 avec *L'Éducateur* (revue de la SPR) et dont il est ensuite rédacteur (1920-1932). Il est également fondateur et responsable des *Cahiers de psychologie appliquée et de pédagogie expérimentale* (1933-1944).

Claparède, Edouard (1873-1940). Né à Genève, il fait des études en sciences (notamment psychologie) et en médecine. Il obtient son doctorat en médecine à Genève en 1897. Collaborateur au Laboratoire de psychologie expérimentale Genève sous la direction de Flournoy (1901-1904), il en prend la direction en 1904. En 1908, il est nommé professeur extraordinaire de psychologie expérimentale à l'Université de Genève (ordinaire en 1915). Claparède est surtout connu pour être le fondateur de l'Institut J.-J. Rousseau (IJJR) – École des sciences de l'éducation en 1912 à Genève, un Institut qui est rattaché à la Faculté des lettres de l'Université de Genève en 1929 sous la dénomination d'Institut des sciences de l'éducation et dont il assure la co-direction entre 1932 et 1940. Au niveau associatif, il est membre de la Société pédagogique genevoise (SPG), membre du comité responsable de l'organisation des congrès internationaux de psychologie et membre fondateur de l'association responsable des congrès de psychotechnique. Il fonde les *Archives de psychologie* en 1901 et assume les fonctions de rédacteur jusqu'en 1940, ainsi que les *Cahiers de psychologie appliquée et de pédagogie expérimentale* qu'il co-dirige (1933-1939).

Dottrens, Robert (1893-1984). Né à Genève, Dottrens est d'abord enseignant primaire avant d'obtenir une licence ès sciences sociales, mention éducation à l'Université de Genève ainsi que le diplôme de l'IJRR, puis un doctorat ès sciences sociales à Genève. Entre 1924 et 1944, il est chargé de cours pour les questions scolaires, réforme scolaire et didactique à l'IJRR, puis devient privat-docent de pédagogie à l'Université de Genève (1931-1944) d'être nommé à une charge de cours de pédagogie (1944-1952). Il fonde et dirige le Laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Université de Genève en 1944 et finit sa carrière en tant que professeur ordinaire de pédagogie (1952-1963). Très actif dans la politique scolaire genevoise, il siège au conseil directeur de l'Institut des sciences de l'éducation entre 1920 et 1944 et assume la présidence entre 1927 et 1934 avant de devenir co-directeur de l'ISE (1944-1958). Il dirige également l'École expérimentale du Mail (1928-1955) ainsi que les Études pédagogiques (1933-1955). Enfin, il est membre fondateur du nouveau *BIE* en 1929, actif dans l'*UIPG* et la *SPR* (secrétaire du comité central 1920-1924) et est président de la section suisse de la *LIEN*.

Malche, Albert (1876-1956). Né à Genève, il obtient la licence ès science sociale à l'Université de Genève, puis y est nommé privat-docent entre 1910 et 1912 avant de devenir professeur ordinaire de pédagogie (1912-1951) – il enseigne parallèlement la pédagogie au Collège (1912-1930). Membre du parti radical, il fait une carrière politique à Genève et en Suisse: il est nommé directeur de l'enseignement primaire à Genève (1912-1920), puis au Conseil d'État en tant que chef du DIP (1927-1930); il siège ensuite au Conseil des États à Berne (1931-1951, président en 1940).

Piaget, Jean (1896-1980). D'origine neuchâteloise, Piaget obtient une licence ès sciences naturelles à Neuchâtel, avant de faire des études de psychologie à Zurich et Paris. Il obtient son doctorat en sciences naturelles à l'Université de Neuchâtel en 1936. Piaget enseigne la psychologie à Genève entre 1921 et 1925 en tant que chargé de cours à l'IJRR et privat-docent à la Faculté des sciences de Genève. Il est ensuite nommé professeur ordinaire de psychologie et philosophie des sciences à la Faculté des lettres et de sociologie à la Faculté de droit de Neuchâtel (1925-1929). Il obtient ensuite un poste de professeur extraordinaire d'Histoire de la pensée scientifique à Genève (1929-1939), puis la chaire de sociologie (1939-1952). Il est nommé professeur ordinaire de psychologie expérimentale à Genève en 1940, donne des cours au Collège de France dès 1942 et obtient également une charge de cours en psycholo-

gie générale à Lausanne en 1934-1936 avant d'y devenir professeur extraordinaire de psychologie (1936-1939) puis professeur extraordinaire de sociologie (1939-1945) et d'être finalement nommé professeur ordinaire de psychologie générale et de sociologie à Lausanne (1945-1951). Très impliqué dans l'ISE, il en devient le directeur adjoint entre 1929 et 1933, puis co-directeur entre 1933 et 1968. Au niveau suisse, il est président de la *Société suisse des psychologues* et collabore activement aux *Archives de psychologie* (1921-1940) dont il devient dès 1940 le rédacteur.

* * *

NEUCHÂTEL

Bovet, Pierre (1878-1965). *Voir sous Genève*. À Neuchâtel, il est nommé professeur ordinaire de philosophie et pédagogie en 1904 jusqu'à son appel à l'IJRR en 1912.

Daguet, Alexandre (1816-1894). D'origine fribourgeoise, il fait ses études à Fribourg et devient le disciple du père Girard. Très actif lors de la création de la SPR en 1864, Daguet est député catholique radical au Grand-Conseil fribourgeois entre 1849 et 1857; il doit quitter Fribourg pour Neuchâtel suite au retour des conservateurs au pouvoir en 1858. Nommé en 1866 professeur d'histoire et d'archéologie à l'Académie de Neuchâtel, il devient professeur d'histoire de la pédagogie en 1878 jusqu'à la suppression de cet enseignement en 1882. Doyen de la Faculté des lettres entre 1876 et 1880, il enseigne également l'histoire de la pédagogie au Gymnase pédagogique dès 1882 ainsi qu'à l'École supérieure des filles de Neuchâtel. Rédacteur de *L'Éducateur* depuis la création de la revue en 1865 et jusqu'en 1890 il est également l'auteur d'un *Manuel de pédagogie ou d'éducation* maintes fois réédités et participe à la rédaction du *Dictionnaire de Pédagogie* de Buisson.

LAUSANNE-VAUD

Deluz, Auguste (1874-1964). D'origine vaudoise, il obtient une licence ès lettres-philosophie à l'Université de Paris puis il fait un séjour à Bordeaux et à Londres où il complète ses connaissances en sociologie, pédagogie et psychologie. Il commence à enseigner au niveau secondaire en 1905. Il préside la Société vaudoise des maîtres secondaires entre 1911 et 1914 et organise le congrès annuel de la SSPES en 1912 à Lausanne. En 1917, il est chargé de cours de pédagogie à l'École des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne, puis y

devient professeur extraordinaire de pédagogie théorique et pratique en 1929 (jusqu'en 1944). Il assume également la fonction académique de doyen entre 1939 et 1946 et celle de chef de service de l'enseignement secondaire vaudois entre 1929 et 1940.

Guex, François (1861-1918). D'origine vaudoise, il finit premier de sa volée à l'École normale en 1880. Repéré par les autorités scolaires vaudoises, il est envoyé à Gotha, Iéna où il s'initie à la doctrine herbartienne avec Stoy et Berlin. En 1890, il est nommé directeur de l'École normale vaudoise (jusqu'en 1914) et professeur extraordinaire de pédagogie à la Faculté des lettres de l'Université de Lausanne (jusqu'en 1916). Introduisant la Suisse romande à la pensée herbartienne, la plus grande partie des travaux de Guex ont paru dans les revues dont il est rédacteur (*l'Éducateur* dès 1899, *l'Annuaire de l'Instruction publique en Suisse* dès 1910) ou émanent de rapports divers pour les autorités vaudoises et confédérées et pour les syndicats enseignants. Son ouvrage scientifique majeur, *Histoire de l'Éducation et de l'Instruction*, paraît en 1905 et traite de l'évolution des idées pédagogiques dans les pays germaniques, anglo-saxons et français.

Meylan, Louis (1888-1969). D'origine vaudoise, il commence des études à la Faculté de théologie mais termine une licence ès lettres en 1910 à l'Université de Lausanne. Après avoir enseigné au collège, il est nommé directeur des écoles communales de Vallorbe en 1919, puis directeur de l'École supérieure de jeunes filles de 1923 à 1946. Membre de la Société vaudoise des enseignants secondaires et de la Société suisse des enseignants secondaires, il devient président de cette dernière entre 1940 et 1943. En 1944, il est nommé professeur extraordinaire de pédagogie à l'École des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne puis professeur ordinaire en 1951 (jusqu'en 1958). Il écrit de nombreux articles (*L'Éducateur*, *Bulletin de l'enseignement secondaire*, *Annuaire de l'Instruction publique en Suisse*).

Millioud, Maurice (1865-1925). D'origine vaudoise, il est docteur en théologie et en lettres de l'Université de Lausanne. Il obtient le titre de privat-docent de philosophie à la Faculté des lettres de l'Université de Lausanne en 1892 puis est nommé professeur extraordinaire de philosophie en 1895 et professeur ordinaire en 1900 (jusqu'en 1925). Il est également doyen de la Faculté des lettres entre 1900 et 1902 et président de l'École des sciences sociales et politiques entre 1917 et 1925. Il enseigne parallèlement la philosophie au gymnase classique (jusqu'en 1920) et à l'École supérieure de jeunes filles (jusqu'en 1925). Cheville ouvrière de

la fondation de l'École des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne en 1911, il est également le maître d'œuvre de la création de la section des sciences pédagogiques qui trouve place en son sein en 1917.

Reymond, Arnold (1874-1958). D'origine vaudoise, il obtient un premier doctorat en théologie à l'Université de Lausanne après s'être formé à la philosophie à Bâle, Berlin et Londres. Il poursuit sa formation en mathématiques à Paris (La Sorbonne) et obtient un deuxième doctorat ès lettres à l'Université de Genève en 1908. Privat-docent d'histoire et philosophie des sciences dès 1909, il est nommé professeur ordinaire de philosophie et pédagogie à la Faculté des lettres de l'Université de Neuchâtel en 1912 (jusqu'en 1925). En 1925, il est appelé par l'Université de Lausanne qui le nomme professeur ordinaire de philosophie à la Faculté des lettres (jusqu'en 1938). Il exerce également les fonctions de doyen entre 1927 et 1930, de recteur entre 1930 et 1931 et de président de l'École des sciences sociales et politiques en 1938-1939. Son activité associative (il est membre fondateur de la société romande de philosophie en 1923 et la société suisse de philosophie en 1939) se double d'une participation active à de nombreux congrès (éducation morale, philosophie, philosophie et histoire des sciences).

Savary, Jules (1866-1929). D'origine vaudoise, il obtient une licence en théologie à l'Université de Lausanne en 1889, puis exerce comme pasteur dès 1890. En 1914, il est nommé directeur de l'École normale de Lausanne, puis chargé de cours de pédagogie spéciale (organisation scolaire) au sein de la section de l'École des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne en 1917 (jusqu'en 1929).

ANNEXE 2: TABLEAU COMPARATIF DES INSCRIPTIONS INSTITUTIONNELLES DES FORMATIONS À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

	Cantons	Fribourg	Genève		Neuchâtel			Vaud
	Période	1859 → années 1950	1872/86 → 1932	1933 → années 1950	1867 → 1871	1872 → 1947	1948 → années 1950	1833/37 → années 1950
Structures	Type d'institution	École normale cantonale	Section pédagogique Pas d'institution pour la formation professionnelle	Études pédagogiques de l'Enseignement primaire (EPEP) et Institut universitaire des sciences de l'éducation (ISE)	Section pédagogique à l'Académie	Gymnase pédagogique → 1882 puis École normale cantonale et Sections pédagogiques communales	Sections pédagogiques communales puis École normale cantonale	École normale cantonale
	Niveau de l'institution	Secondaire	Secondaire	Supérieur, partiellement universitaire	Secondaire - supérieur	Secondaire	Secondaire puis supérieur	Secondaire
	Rattachement juridico-administratif	Au DIP comme service de l'administration	Au Gymnase/ Collège	Au DIP pour les EPEP et à l'Université pour l'ISE	À l'Académie	Sections pédagogiques gymnasiales aux autorités communales et École normale au DIP	Sections pédagogiques gymnasiales aux autorités communales et École normale au DIP	Au DIP comme service de l'administration
Fonctionnement	Mode de nomination des responsables	Directeur nommé par le chef DIP avec l'accord de l'Évêché	Directeur du Collège nommé par le chef DIP	Directeur des EPEP nommé par le chef DIP; professeurs de l'ISE nommés par l'Université	Recteur de l'Académie avec l'accord du chef DIP	Directeurs des écoles secondaires communales nommés par les autorités communales et directeur de l'École normale nommé par le chef DIP	Directeurs des écoles secondaires communales nommés par les autorités communales et directeur de l'École normale nommé par le chef DIP	Directeur nommé par le chef DIP
Formation antérieure	Études antérieures	1868 et 1878: scolarité primaire accomplie 1941: scolarité antérieure de 8 ans dont 2 ans d'école secondaire	Scolarité antérieure de 8 ans (Collège & École secondaire et supérieure de jeunes filles: 5 ans d'école primaire; 3 ans de collège inférieur)	Scolarité antérieure de 12 ans (obtention de la maturité)	Scolarité antérieure de 9 ans (7 ans d'école primaire; 2 ans d'école primaire supérieure)	Scolarité antérieure de 9 ans (7 ans d'école primaire; 2 ans d'école secondaire)	Scolarité antérieure de 9 ans (7 ans d'école primaire; 2 ans d'école secondaire)	Scolarité antérieure de 9 ans de niveau primaire (dès 1906, 2 ans d'école primaire supérieure possible)
	Âge d'entrée & durée des études	14 ans, 15 ans dès 1941 2 ans, 1868: 3 ans, 1886: 4 ^e année de stage, 1895: 4 ^e année d'études, 1927: 5 ans, 1943: réduction à 4 ans	14 ans 4 ans	18 ans 3 ans	15 ans 2 ans	15 ans 1872: 3 ans 1882: 2 ans à l'École normale cantonale et 3 ans dans les sections pédagogiques 1904: 3 ans partout	15 ans 4 ¼ ans 3 ans et 1 trimestre dans les sections pédagogiques et 1 an ½ dans l'École normale	(15)-16 ans 1880: 4 ans
	Titre décerné	Brevet cantonal pour l'enseignement primaire	Maturité fédérale	Maturité fédérale + brevet d'aptitudes cantonal délivré par DIP + certificat de pédagogie universitaire	Brevet cantonal pour l'enseignement primaire	Brevet cantonal de connaissances pour l'enseignement primaire (brevet d'aptitude exigé pour nomination définitive et décerné après 1 an de pratique au moins)	Baccalauréat pédagogique délivré par les sections pédagogiques permettant l'entrée à l'Université Brevet d'aptitudes pédagogiques décerné par l'EN	Brevet cantonal pour l'enseignement primaire

Acteurs	Niveau de formation des formateurs	Brevet d'enseignement primaire et expérience professionnelle Cours universitaire de pédagogie en formation continue	Études supérieures	EPEP: Brevet d'enseignement primaire et expérience professionnelle	Formation supérieure académique	Brevet d'enseignement primaire et expérience professionnelle	Brevet d'enseignement primaire et expérience professionnelle Enseignants de niveau universitaire (psychologie, pédagogie expérimentale)	Brevet d'enseignement primaire et expérience professionnelle
Savoirs	Type de savoirs dispensés	- d'ordre moral/religieux - visant l'amélioration des connaissances générales - pédagogique théorique et pratique	Culture générale secondaire auxquels s'ajoutent quelques apports universitaires (cours normaux) et des savoirs pratiques (stages)	EPEP: Savoirs pédagogiques, didactiques et méthodologiques ISE: savoirs liés à la recherche scientifique en sciences de l'éducation	Savoirs académiques disciplinaires et relatifs aux sciences de l'éducation	- Savoirs visant l'amélioration des connaissances générales - pédagogiques théoriques et pratiques	1) Savoirs disciplinaires de niveau secondaire 2) Savoirs pédagogiques, didactiques et méthodologiques en lien avec les sciences de l'éducation universitaires	- d'ordre moral/religieux - visant l'amélioration des connaissances générales - pédagogique théorique et pratique
	Déroulement des formations générale (FG) et professionnelle (FP)	Simultané, tendance progressive à mettre la FP sur la dernière année d'étude	Formation générale →1886 (peu de formation professionnelle) puis consécutif: FG puis FP	Consécutif: FG de niveau secondaire Puis FP aux EPEP et à l'ISE	Simultané	Simultané, tendance progressive à mettre la FP sur la dernière année d'étude	Consécutif: FG de niveau secondaire Puis FP à l'École normale	Simultané, tendance progressive à mettre la FP sur la dernière année d'étude
	Lien avec champ universitaire de la pédagogie/sciences de l'éducation	Aucun	Certains cours normaux sont donnés par des universitaires dès 1901	Deuxième année de formation au sein de l'Institut universitaire des sciences de l'éducation	Section pédagogique de l'Académie	Cours de pédagogie-psychologie suivis par les élèves de dernière année dès 1918	Programme de l'EN conçu en lien avec la chaire de psychologie et de pédagogie de la Faculté des lettres	Cours de pédagogie suivis par les élèves en dernière année entre 1890 et - 1895
	Accès aux nouvelles connaissances produites par la recherche en éducation	À travers les enseignements du directeur EN (parfois professeur universitaire de pédagogie)	À travers les professeurs universitaires en charge des cours normaux	Directement à travers des enseignements donnés par des professeurs-chercheurs universitaires et à travers un travail de recherche personnel	À travers les enseignements des professeurs	À travers les cours universitaires suivis dès 1918	Au travers du directeur et des professeurs qui doivent se tenir au courant des progrès des sciences de l'éducation	À travers les enseignements du directeur EN (parfois professeur universitaire de pédagogie)

ANNEXE 3: TABLEAU COMPARATIF DES INSCRIPTIONS INSTITUTIONNELLES DES FORMATIONS À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ENTRE 1892 ET LA FIN DES ANNÉES 1930

	Université	Fribourg	Genève	Neuchâtel	Vaud (Lausanne)
	Période	1893→1936	1908→1939	1919→1939	1892→1940
Structures	Formation disciplinaire (FD)	Titres universitaires non obligatoires pour accéder à l'ES	Licences universitaires non obligatoires pour accéder à l'ES	Dès 1919: licences universitaires obligatoires pour accéder à l'ES	Loi IP 1892: licences ès-lettres et ès-sciences obligatoires pour accéder à l'ES
	Formation professionnelle (FP)	<p>Certificats d'aptitude non obligatoires pour accéder à l'ES</p> <p>1893: certificats d'aptitude à l'ES décerné par la FL</p> <p>1898: certificat d'aptitude à l'ES inférieur/Enseignement moyen (FL): la pédagogie est une branche d'examen obligatoire</p> <p>1900: licence complémentaire aux certificats d'aptitude à l'ES (FL). Comprend examen de pédagogie théorique et un semestre d'exercices pratiques</p> <p>1905: licence ès-sciences</p> <p>1922: diplôme de maître secondaire inférieur (FS): comporte formation en pédagogie prodiguée par la chaire</p>	<p>Certificats d'aptitude non obligatoires pour accéder à l'ES</p> <p>1908: certificat d'aptitude à l'enseignement des sciences décerné par FS, non exigé par le DIP</p> <p>1916: certificat pédagogique complémentaire à la licence décerné par la FL, non exigé par le DIP</p> <p>1933: certificat d'aptitude à l'ES décerné par la FSES, non exigé par le DIP</p>	<p>Certificats d'aptitude non obligatoires pour accéder à l'ES</p> <p>1925: certificat d'aptitudes pédagogiques à l'ES délivré par l'uni mais non obligatoire pour accéder à l'ES</p> <p>1937: règlement du certificat d'aptitudes pédagogiques à l'ES</p>	<p>Certificats d'aptitude obligatoires pour accéder à l'ES dès 1908</p> <p>Loi IP 1892 demande connaissances théoriques et pratiques de pédagogie dispensées par uni mais pas formalisées</p> <p>1908: certificat d'aptitude à l'ES rend examen de pédagogie théorique obligatoire, délivré par l'uni, exigé par loi sur l'Instruction secondaire</p> <p>Dès 1917, certificat FS délivré par FS et certificat FL délégué à la Section des sciences pédagogiques</p>
Fonctionnement et acteurs	Durée FD et FP	<p>FL (1893): FD ES sup entre 4S et 6S</p> <p>FL (1898): FD+FP ES inf: 4S</p> <p>FL (1900): FD licence (6S, 8S en 1949), FP 1S</p> <p>FL (1937): FP ES sup 4S</p> <p>FS (1905): FD licence 6S, pas de FP</p> <p>FS (1922): FD+FP ES inf: 4S</p>	<p>FS (1908): FD 6S, FP 2S</p> <p>FL (1916): FD: env. 6S, FP 1S, 2S dès 1941</p> <p>FSES (1933): FD: 6S, FP 1S, 2S dès 1943</p>	<p>FL + FS + FDroit-SES (1925): FP 2S</p> <p>FD FDroit-SES: 4S, FD FL: environ 6S, FD FS: «études suffisantes dans les matières scientifiques»</p>	<p>FL + FS (1908): FD licence 4S, FP 2S</p> <p>FL (1931): FD licence 6S</p> <p>Certificat d'aptitude décerné après l'obtention de la licence</p>
	Formateurs FP	<p>Prof de pédagogie pour cours de pédagogie</p> <p>Chargés de cours pour les didactiques disciplinaires en FL et FS et la coordination des exs pratiques avec les établissements secondaires</p>	<p>Profs de pédagogie pour le cours de pédagogie</p> <p>Pour les didactiques disciplinaires en FL: prof de pédagogie et de FL</p> <p>Pour les didactiques disciplinaires en FS: prof de FS</p>	<p>Prof de pédagogie et psychologie pour cours de pédagogie et de psychologie</p> <p>Quelques cours de didactiques disciplinaires en FL donnés par prof de pédagogie avec concours d'enseignants du secondaire</p>	<p>Prof de pédagogie pour cours de pédagogie et exs pratiques en lettres</p> <p>Profs FS et FL pour conférences dans les établissements secondaires</p> <p>Prof FS pour exercices pédagogiques en sciences</p>

Savoirs	Types de savoirs FP	Cours de pédagogie générale Cours de didactique FL & FS Exercices pratiques au sein d'établissements secondaires	Cours de pédagogie Méthodologie d'enseignement Leçons d'épreuve	Cours de pédagogie et de méthodologie générale et cours de psychologie Exs pratiques sous forme de leçons au sein d'établissements secondaires	Cours de Pédagogie générale Conférences et exercices de didactique spéciale dans établissements secondaires
	Déroulement FD et FP	Peut être simultané, mais à la FL, obtention du certificat puis de la licence FS, FD, pas de FP pour l'ES supérieur, FD & FP peuvent être simultanées pour l'ES inférieur	Peut être simultané mais certificat d'aptitude décerné une fois la licence obtenue	Peut être simultané mais certificat d'aptitude décerné 6 mois après la licence et après une pratique d'enseignement	Peut être simultané, mais certificat d'aptitude décerné une fois la licence obtenue
	Liens avec la pédagogie/ science(s) de l'éducation	Dès 1932: mise en place progressive d'un Institut de pédagogie comprenant 4 sections: 1) enseignement primaire, primaire supérieur & moyen 2) enseignement gymnasial littéraire 3) enseignement gymnasial scientifique 4) pédagogie curative	Projet de confier la formation professionnelle pédagogique théorique à l'Institut des sciences de l'éducation en 1929, mais projet n'aboutit pas	Au travers des cours de pédagogie et de psychologie	1917: création d'une section des sciences pédagogiques chargée notamment de centraliser la formation à l'ES et de décerner les certificats d'aptitude, mais conflits avec FL et FS. Finalement, Section décerne certificats pour FL, FS décerne certificats pour FS

Abréviations: FD = formation disciplinaire FP = formation professionnelle IP = Instruction publique ES = enseignement secondaire FL = Faculté des lettres FS = Faculté des sciences FSES = Faculté des sciences économiques et sociales S = semestre

ANNEXE 4: TABLEAU COMPARATIF DES INSCRIPTIONS INSTITUTIONNELLES DES FORMATIONS À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ENTRE LA FIN DES ANNÉES 30 ET 1950

	Université	Fribourg	Genève	Neuchâtel	Vaud (Lausanne)
Période		1937 → années 1950	1940 → années 1950	1940 → années 1950	1941 → années 1950
Structures	Formation disciplinaire (FD): durée, rattachement et exigences DIP	Diplômes universitaires obligatoires: FL: certificat d'aptitude à l'enseignement moyen (4 S), licence (6 S/8 S en 1949) FS: diplôme de maître pour l'enseignement moyen (4 S), licence (6 S)	Licences universitaires obligatoires FS: 6S FL: 6S FSes: 6S	Licences universitaires obligatoires FL (1947): 6S au moins FS: 6S FDroit-SES: 4S	Licences universitaires obligatoires FL (1942): 6S; (1950): 7S ESSP sciences sociales et politiques (1947): 6S FS (1946): 6S
	Formation professionnelle (FP): rattachement et exigences DIP	1937: règlement du certificat d'aptitude à l'ES ou Diplôme d'Etat dans les matières de la FL impose un examen de pédagogie théorique et une épreuve pratique d'enseignement. Son attribution est confiée à une commission nommée par l'administration scolaire 1949: FP pour la FL officiellement rattachée à l'Institut de pédagogie, d'orthopédagogie et de psychologie appliquée (FP pour la FS rattachée en 1957) 1951: 1- loi sur l'ES exige diplôme de maître d'ES pour l'ES inférieur et diplôme uni ou technique supérieur pour l'ES supérieur: engagement basé sur titres uni mais DIP se réserve le droit d'organiser un examen de concours	1940: loi IP sur l'ES rend obligatoire: - licence universitaire - stage confié à la profession sous l'égide du DIP - certificat d'aptitude décerné par uni + stage obligatoire Accès à l'ES toujours soumis à une commission élue par le DIP	1940: stage obligatoire institué par le DIP 1945: certificat d'aptitude pédagogique décerné par l'uni devient obligatoire 1951: exigences pour accéder à l'ES en plus des licences disciplinaires: - certificat de stage délivré par DIP, stage obligatoire réalisé sous la surveillance du prof de pédagogie - certificat d'aptitudes pédagogiques décerné par l'uni 1953: exercices de pédagogie pratique et surveillance des stages confiés à des professeurs de l'ES	1941: stage obligatoire dans un établissement secondaire certifié par le DIPc qui s'ajoute au certificat d'aptitude pédagogique délivré par l'uni 1944: loi sur l'IP secondaire confiée à l'uni la charge du certificat d'aptitude à l'ES et le DIPc décerne le certificat de stage
Fonctionnement et acteurs	Augmentation n durée FP	FL ES sup (1937): passage de 1S à 4S FL + FS ESinf: FD+FP 4S	FS: toujours 2S FL (1941): passage de 1S à 2S FSes (1943): passage de 1S à 2S	Toujours 2S	Toujours 2S
	Durée FPthéo et FPprat	ESinf: FPthéo: après 4 S d'études FL ESsup: FPthéo: 4 S de cours de pédagogie FPprat: 2 S exercices pratiques	FPthéo: 2S FPprat: 3 mois minimum	FPthéo: 2 S à raison de 6h/semaine FPprat: 3 mois de stage	FPthéo: 2 S (doit précéder la FPprat pour 1 S au moins) FPprat: 1 mois de stage (1941), 2 mois (1945)

	Formateurs FPthéo et FPprat	FL: profs et enseignants universitaires de l'Institut FS: profs et enseignants universitaire de l'Institut de pédagogie (FL) et de FS pour l'introduction à la pratique des sciences pour l'ESinf. Pas de FP pour l'ESsup jusqu'à son rattachement à l'Institut de pédagogie en 1957	FPthéo: profs uni de l'ISE et profs disciplinaires pour la didactique/méthodologie des disciplines FPprat: enseignants du secondaire sous l'égide du DIP et avec la collaboration des professeurs disciplinaires	FPthéo: professeur de pédagogie et de psychologie FPprat: enseignants du secondaire sous l'égide du DIP et avec la collaboration du professeur de pédagogie	FPthéo: profs uni de pédagogie, de psychologie FPprat: enseignants du secondaire sous l'égide du DIP et avec la collaboration du professeur de pédagogie
	Types de savoirs FPthéo et FPprat	FL: FPthéo: Cours de pédagogie FPprat ESinf: cours de méthodologie et de didactiques spécifiques à l'ESinf et écoles d'application dès 1950 FPprat ESsup: école d'application et leçons d'exercices FS: FPthéo: cours de pédagogie et d'introduction à l'enseignement des sciences pour l'ESinf.	FPthéo: Cours de pédagogie et de psychologie expérimentale FPprat: expérience pratique sous forme de stage	FPthéo en 1945: cours de pédagogie et exercices pratiques Cours de psychologie Cours d'orientation professionnelle et de psychologie appliquée Cours de méthodologie FPprat: expérience pratique sous forme de stage	FPthéo: Cours de pédagogie et de didactique générale et de psychologie de l'enfant FPprat: stage conçu comme révélateur des qualités et défauts des candidats
Savoirs	Déroulement FPthéo et FPprat	Peut être simultané	FPthéo puis FPprat à la fin des études	FS + FL + Fdroit-SES (1937): Réalisation des expériences de pratique professionnelle (stage dès 1940) pendant ou après les études	FPthéo puis FPprat à la fin des études
	Liens avec la pédagogie/sciences(s) de l'éducation	Toute la FP et sa certification est confiée à l'Institut de pédagogie, d'orthopédagogie et de psychologie appliquée	FPthéo en lien avec l'Institut universitaire des sciences de l'éducation (ISE)	À travers le cours de pédagogie théorique	Cours pour la formation professionnelle théorique donnés par la Section des sciences pédagogiques

ANNEXE 5: TABLEAU COMPARATIF DES SAVOIRS POUR ENSEIGNER PROGRAMMÉS AU SEIN DES FORMATIONS À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE²

Sites	Fribourg	Genève	Neuchâtel	Vaud (Lausanne)
Institutionnels	École normale (dès 1859)	1872/86 ¹ -1932: Section pédagogique au Collège/à l'ESSIF Dès 1933: Études pédagogiques de l'Enseignement Primaire (EPEP)	1867-1871: Section pédagogique à l'Académie 1872-1947: Gymnase pédagogique (→ 1882) qui devient École normale cantonale et Sections pédagogiques communales Dès 1948: Sections pédagogiques gymnasiales suivie de l'École normale cantonale	École normale (dès 1833/37)
Programme des savoirs pour enseigner (Durée des études)	1873 (3 ans): formation en pédagogie de 4h en 3 ^e année, soit 4h/97h totales de cours (4,1%). 1895 (4 ans): formation en pédagogie et méthodologie (théorique et pratique) sur les 2 ^e , 3 ^e et 4 ^e années d'études: 2 ^e 2h/34, 3 ^e 3h/34, 4 ^e 11h/34. Sur toutes les études: 16h consacrés aux sds sur 136 heures d'enseignement totales (11,8%). 1901: formation en sciences de l'éducation sur les 2 ^e , 3 ^e et 4 ^e années d'études: 2 ^e 1,5h/34, 3 ^e 3h/34, 4 ^e 8h/34. Sur toutes les études: 12,5h consacrés aux sds sur 136 heures d'enseignement totales (9,2%). Pédagogie: 1,5h en 2 ^e , 3h en 3 ^e , 5h en 4 ^e . Psychologie: 3h en 4 ^e . 1924: formation en sds sur 3 ^e et 4 ^e année à raison de 9h en tout. Pédagogie théorique: 2h en 3 ^e et 1h en 4 ^e . Pédagogie pratique (exs d'application): 2h en 4 ^e . Psychologie: 2h en 3 ^e et 2h en 4 ^e . 1927 (5 ans): formation en sds sur 3 ^e , 4 ^e et 5 ^e année à raison de 13h en tout. Pédagogie théorique (pédagogie générale, expérimentale, histoire de l'éducation et sociologie): 2h en 4 ^e et 2h en 5 ^e . Pédagogie pratique: 2h en 4 ^e et 2h en 5 ^e . Psychologie (psychologie générale, psychologie de l'enfant et de l'adolescent et travaux pratiques): 1h en 3 ^e , 2h en 4 ^e et 2h en 5 ^e . 1933: formation en sds sur les 4 ^e et 5 ^e années d'études: 4 ^e 8h/35h, 5 ^e 8h/36h. Sur toutes les études: 8h consacrés aux sds sur 170 heures d'enseignement totales (4,7%). Psychologie: 2h en 4 ^e , 2h en 5 ^e (psychologie, logique, sociologie). Pédagogie générale: 1h en 4 ^e , 1h en 5 ^e . Histoire de la pédagogie, méthodologies, pratique de l'enseignement: 5h en 4 ^e , 5h en 5 ^e . 1950 (4 ans depuis 1943): formation en sds sur les 3 ^e et 4 ^e années d'études: 3 ^e 5h/41h, 4 ^e 5h/37h. Sur toutes les études: 9h consacrés aux sds sur 158 heures d'enseignement totales (5,7%). Pédagogie théorique: 2h en 3 ^e puis 1h en 4 ^e ; pédagogie pratique: 2h en 4 ^e ; psychologie: 2h en 3 ^e , 2h en 4 ^e .	1922 (4 ans au secondaire): formation en pédagogie sur les 1 ^{er} et 2 ^e années de la Section pédagogique du Collège: 1 ^{er} 2h/33h, 2 ^e 2h/34h, soit 4h sur 126h totales de cours (3,2%). 1933 (3ans au supérieur): cours universitaires ou supérieurs en sds surtout durant la 2 ^e année (quelques-uns la 3 ^e): présentation au certificat pédagogique de la FL. 2 ^e année: 9h. Science de l'éducation: 2h. Sociologie de l'éducation: 1h. Psychologie enfantine: 1h. Introduction à la psychologie: 1h. Technique psychologique: 2h. Didactique générale: 1h. Organisation scolaire: 1h. 3 ^e année: 3h. Méthodes nouvelles: 1h. Pédagogie expérimentale: 1h. Éducation des arriérés: 1h. 1950: 2 année: 22h. Psychologie: 2h. Psychologie de l'enfant: 2h. Conférence de psychologie: 1h. Psychologie scolaire: 1h. Exercices pratiques de psychologie: 3h. Introduction à la pédagogie: 3h. Pédagogie expérimentale: 2h. Séminaire de pédagogie expérimentale: 2h. Pédagogie comparée: 1h. Éducation des petits: 1h. Éducation des adolescents: 2h. Éducation des arriérés: 2h. 3 ^e année: 5h. Conférence de psychologie: 1h. Séminaire de pédagogie: 1h. Séminaire de pédagogie expérimentale: 2h. Pédagogie comparée: 1h.	1868 (2 ans): formation à la Section de pédagogie. Introduction de psychologie (facultés de l'âme): 1h. Pédagogie: 6h en 1 ^{er} et 2 ^e . Exercices pratiques d'enseignement: 6h. 1873 (3 ans): formation en pédagogie au Gymnase pédagogique sur les 1 ^{er} , 2 ^e et 3 ^e années: 1 ^{er} 2h/35h, 2 ^e 2h/34h, 3 ^e 4h/34h, soit 8h sur 103h (7,8%). Pédagogie théorique: 2h en 1 ^{er} , 2 ^e et 3 ^e . Pédagogie pratique: 2h en 3 ^e . 1883 (2 ans): formation en sds sur les 1 ^{er} et 2 ^e années d'études: 1 ^{er} 4h, 2 ^e 6h, soit 10h sur 69h (14,5%). Pédagogie théorique et histoire de la pédagogie: 3h en 1 ^{er} , 3h en 2 ^e . Pédagogie pratique (exercices dans les écoles primaires): 1h en 1 ^{er} 3h en 2 ^e . 1935 (3 ans): formation en sciences de l'éducation sur les 1 ^{er} , 2 ^e et 3 ^e années d'études: 1 ^{er} 2h, 2 ^e 7h G/6h F, 3 ^e 3h G/6h F. Soit 12h sur toutes les études pour les garçons et 14h pour les filles. Histoire de la pédagogie: 2h en 1 ^{er} , 3h en 2 ^e . Pédagogie: 2h en 2 ^e , 2h en 3 ^e . Exercices pratiques G: 2h en 2 ^e , 1h en 3 ^e . Exercices pratiques F: 1h en 2 ^e , 4h en 3 ^e . 1950 (3 semestres): pas de formation en sds au niveau secondaire (bac), mais au niveau EN: formation sur les 1 ^{er} , 2 ^e et 3 ^e semestres de formation: 1 ^{er} 7h/33h, 2 ^e 13h/33h, 3 ^e 21h/29h. Soit 41h sur les 95h totales de cours (43%). Pédagogie: 4h au 1 ^{er} , 3h au 2 ^e et 1h au 3 ^e . Psychologie de l'enfant: 3h au 1 ^{er} , 2h au 2 ^e , 2h au 3 ^e . Organisation scolaire: 2h au 3 ^e . Stage: 8h au 2 ^e , 16h au 3 ^e .	1894 (4 ans): formation en sciences de l'éducation sur les 2 ^e , 3 ^e et 4 ^e années d'études: 2 ^e 1h, 3 ^e 2h, 4 ^e 2h. Soit 5h/152h (3,3%). Psychologie appliquée à l'éducation: 1h en 2 ^e . Didactique de l'enseignement, organisation scolaire: 2h en 3 ^e . Histoire de la pédagogie: 2h en 4 ^e . 1914: formation en sds sur les 2 ^e , 3 ^e et 4 ^e années à raison de 8h/32h. Psychologie appliquée à l'éducation: 1h en 3 ^e . Didactique générale: 1h en 3e, Organisation scolaire: 1h en 3 ^e . Psychologie générale: 2h en 4 ^e . Didactique spéciale: 2h en 4 ^e . Leçon modèle en classe d'application: 1h en 4 ^e . 1925: formation en sciences de l'éducation sur les 3 ^e et 4 ^e années d'études: 3h en 3 ^e , 5h en 4 ^e . Psychologie appliquée à l'éducation: 1h en 3 ^e . Didactique générale et spéciale: 2h en 3 ^e . Pédagogie pratique dans des classes primaires d'application: 3h en 4 ^e . Histoire de l'Instruction et de l'Éducation: 2h en 4 ^e . 1932: formation en sciences de l'éducation sur les 2 ^e , 3 ^e et 4 ^e années d'études: 2h en 2 ^e , 3h en 3 ^e , 4h en 4 ^e . Soit un total de 9h sur 129 heures en tout (7%). Psychologie appliquée à l'éducation: 2h en 2 ^e . Histoire des théories et des systèmes pédagogiques: 1h en 3 ^e . Didactique générale et spéciale: 2h en 3 ^e . Histoire de l'éducation et organisation scolaire: 1h en 4 ^e . Pédagogie pratique avec exercices dans classes d'application: 3h en 4 ^e . (programmes de 1937 et 1947 similaires)

- 2 Nous avons rencontré passablement de problèmes pour obtenir ces plans d'études qui sont situés de manière éparse dans les archives et pour lesquels il n'existe pas de série déjà faite. Nous avons dû compléter les données obtenues dans les différents sites d'archives avec des informations provenant des enquêtes internationales du BIE en 1935 et 1950. Il est également à noter que les archives des Écoles normales et Études pédagogiques sont très lacunaires et dispersées. De ce fait, les plans d'études que le tableau répertorie ne sont pas exhaustifs de toutes les formations à l'enseignement primaire: pour Fribourg, cela concerne celle dispensée à l'École normale d'Hauterive; pour

Programme détaillé	<p>1890: Pédagogie A) Développement des facultés (éducation physique, intellectuelle et morale) – B) Modes et méthodes d'enseignement C) Enseignement des branches d'instruction D) Organisation des écoles E) Moyens disciplinaires, lois, règlements F) Leçons d'épreuves</p> <p>1901: Pédagogie (2-1,5h): L'éducation en général. – Éducation physique. – Éducation intellectuelle. – Éducation morale. – Discipline</p> <p>Pédagogie (3-3h): Histoire de la pédagogie. – Méthodologie générale (organisation et réglementation) Pédagogie (4-5h): Méthodologie spéciale (2h). Pédagogie pratique (3h) (exercices d'application dans des classes primaires) Psychologie (4-3h): Vie organique et sensitive. – Actes et facultés de la vie raisonnable. – L'âme humaine.</p> <p>1950: Pédagogie théorique (3-1h)[*] Méthodologie (3-1h)[*] Méthodologie générale et spéciale. Psychologie (3-2h)[*] Pédagogie théorique (4-1h)[*] Pédagogie pratique (4-2h)[*] Psychologie (4-2h)[*]</p>	<p>Dès 1933: programme des Études pédagogiques prévu en trois temps: 1^{re} année: stages, remplacements et cours. Initiation au travers de stages dans les classes primaires, puis remplacements et cours méthodologiques. 2^e année: études théoriques sous forme de cours universitaires ou supérieurs comprenant pédagogie, didactique générale et spéciale, psychologie expérimentale et psychologie de l'enfant, protection de l'enfance préparant au Certificat de pédagogie de la FI, et au Certificat d'études de l'ISE 3^e année: études pratiques a) stages dans les classes d'application, b) cours de didactique. Préparation à l'examen d'aptitude professionnelle: change d'une classe pendant une demi-journée</p>	<p>1913: Programme d'études en pédagogie: histoire sommaire de l'éducation. – Éléments de psychologie et principes d'éducation dans les temps modernes et contemporains 1935: Préparation pédagogique comprend: l'histoire de la pédagogie, l'éducation aux diverses époques, les lectures et discussions de quelques auteurs, la méthodologie générale et spéciale, l'enseignement des diverses branches du programme primaire, l'emploi de tests. Psychologie: chapitres présentés du point de vue de leurs applications à l'éducation. Pratique pédagogique: leçons données dans tous les degrés primaires et enfantins les deux dernières années d'études (stages n'ont lieu qu'après la sortie de l'école normale). 1950: Pédagogie: pédagogie générale, didactique, les problèmes particuliers (petite enfance, éducation morale, classes de développement, équipement social de l'école), l'éducateur, pédagogie expérimentale. Psychologie: phases du développement mental, les grandes fonctions et les plans de développement, les principaux aspects de l'évolution, étude sommaire des insuffisances psychologiques, technique psychologique. Exercices pédagogiques et pratiques, stage au sein de classes expérimentales.</p>	<p>1895: instauration de leçons modèles données au sein des classes d'application</p>
--------------------	--	--	--	---

Genève, celles du Collège puis des EPEP; pour Neuchâtel, celles de la Section de pédagogie, du Gymnase pédagogique/École normale puis des Études pédagogiques; pour Vaud, celle de l'École normale des garçons.

- * La première date correspond à la mise en place de l'institution pour les garçons, la deuxième pour les filles.
- 3 L'éducation, son but, sa nécessité, ses limites. – Les agents de l'éducation – Les moyens de l'éducation.
 - 4 Méthodologie générale: la méthode, les procédés, les modes d'enseignements, les formes d'enseignements, la leçon, l'emploi du temps, le programme, les conditions extérieures de l'enseignement. Méthodologie spéciale: les prières, le catéchisme, la Bible. L'enseignement de la lecture, de l'écriture et des différentes branches.
 - 5 L'objet, l'importance, les méthodes de la psychologie. – Les lois du développement. – Le développement physiologique. – La vie psychique, son unité, ses grandes lois.
 - 6 La pédagogie des différentes branches scolaires. – La pédagogie de quelques vertus. – Histoire de la pédagogie. – L'organisation scolaire de notre pays. – Lois et règlements, programmes et manuels.
 - 7 Exercices d'application dans les classes primaires: les élèves-maîtres suivent d'abord les leçons du professeur de pédagogie, puis ils enseignent successivement, dans les différents cours, les diverses branches du programme. Enfin, ils ont à diriger une école à plusieurs degrés. – Critique des leçons d'essai.
 - 8 La connaissance. – L'affectivité. – L'activité. – Leur développement chez l'enfant et l'adolescent. – Les stades de l'évolution. – La vie religieuse. – Éléments de caractérologie. – Éléments de psychologie rationnelle, de logique, de sociologie.

Conditions pour l'obtention du brevet d'aptitude pédagogique primaire Examens en pédagogie	<p>1848: Brevet de capacité. Prérequis: certificat attestant le suivi des cours à l'École normale (au moins 1 an)</p> <p>Examens de pédagogie, en particulier sur l'organisation d'une école primaire</p> <p>Double brevet: 1) à terme (entre 1 à 4 ans); 2) illimité (au bout de 10 ans). Le renouvellement se fait via un nouvel examen</p> <p>1886: Certificat de capacité:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Examen théorique (suite à la 3^e année d'études normales) 2) Stage d'un an dans une école modèle 3) Examen pratique <p>Examen théorique de pédagogie: examens oraux sur la théorie de l'éducation et la méthodologie et une leçon d'épreuve sur une des branches du programme scolaire</p> <p>1895: suppression de l'année de stage en faveur d'une année d'études supplémentaire</p> <p>Certificat de capacité:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Examen théorique (subi à la fin des études normales) 2) Examen pratique (subi à la fin des études normales); leçon donnée par un candidat dans une classe primaire <p>Brevet de capacité délivré pour une période de 1 à 4 ans suivant le résultat obtenu aux examens.</p> <p>Examen pratique à refaire après 4 ans pour obtenir le certificat d'aptitude pédagogique définitif.</p> <p>Ainsi le certificat définitif peut être obtenu après 4 ans d'enseignement public si le 2^e examen est réussi ou, sans examen, après 8 ans d'enseignement jugé satisfaisant par la DP (1902).</p> <p>1941: Brevet d'enseignement primaire</p> <p>Examen pour le Brevet clôture les études à l'EN</p>	<p>1886: Pour obtenir le brevet, il faut:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Présenter un diplôme de la Section pédagogique du Gymnase/Collège ou de la Section pédagogique de l'ESSJF 2) Avoir fait preuve d'aptitudes pédagogiques par un stage dans une école primaire <p>1933: Brevet d'aptitudes: 1) notes satisfaisantes obtenues au cours de l'année de stages et de remplacements</p> <p>2) notes satisfaisantes aux examens du certificat de pédagogie</p> <p>3) notes satisfaisantes à l'examen d'aptitudes professionnelles (leçons d'épreuves dans 3 domaines et interrogation sur les leçons données et l'attitude du candidat).</p> <p>Au cours des deux années suivant la nomination, rédaction d'un travail de recherches personnelles qui couronne les études.</p>	<p>1869: Examen de sortie de la Section pédagogique = examen de capacité pour l'exercice de l'enseignement public primaire (des 1875, examen de capacité à la fin des 3 ans de Gymnase)</p> <p>Programme examen de pédagogie: 1) Examen oral sur les éléments de la pédagogie</p> <p>2) Leçon d'épreuve sur des branches d'enseignement</p> <p>1877: Programme examen de pédagogie:</p> <p>1) Examen oral sur la théorie de l'éducation et sur les méthodes des principaux pédagogues modernes</p> <p>2) Leçon d'épreuve sur des branches d'enseignement</p> <p>1889: Double brevet pour l'enseignement primaire</p> <p>1) Brevet de connaissances (droit d'exercice pendant 5 ans au plus)</p> <p>2) Brevet d'aptitude pédagogique</p> <p>Examen du Brevet de connaissance: épreuve orale de Pédagogie: principes généraux d'éducation. – Didactique spéciale des branches scolaires – Méthode des principaux pédagogues</p> <p>Examens du Brevet d'aptitude pédagogique (obtenus après 4 années de pratique au moins):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Composition traitant d'un sujet pédagogique (tenue d'une classe, méthodes, procédés, moyens d'enseignement, etc.) 2) Une correction orale de devoirs d'élèves 3) Une leçon donnée aux élèves sur un sujet scolaire tiré au sort <p>1908: Double brevet</p> <p>1) Brevet de fin d'études</p> <p>2) Brevet d'aptitude pédagogique (essentiellement pratique et porte sur la pédagogie théorique et pratique et sur les méthodes d'enseignement des différentes branches)</p> <p>1930: Examen du Brevet d'aptitude pédagogique (obtenu après au moins 1 an de pratique, 2 an au plus). Examen essentiellement pratique et porte sur la pédagogie théorique et pratique et sur les méthodes d'enseignement des différentes branches qui composent:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) une leçon pratique sur un sujet communiqué auparavant 2) une interrogation sur la pédagogie et la didactique 3) une interrogation sur les lois et règlements concernant l'enseignement primaire <p>1940: Instauration d'un stage obligatoire d'au moins 4 mois pour améliorer la formation professionnelle</p> <p>1950: obtention du certificat pédagogique (donne le droit d'enseigner dans les écoles primaires) suite au cursus de l'EN et dépend des résultats:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) de l'activité pratique du stagiaire dans les classes expérimentales 2) d'un examen pratique d'une matinée dans la classe de stage 3) des examens écrits de psychologie (4h), pédagogie (4h), de deux examens oraux d'organisation scolaire et de pédagogie ou psychologie. <p>Travail de recherches personnelles nécessaire pour nomination définitive dans l'enseignement primaire.</p>	<p>1865: instauration du brevet de capacité obligatoire pour l'enseignement primaire.</p> <p>Examen portent sur:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) matières à enseigner; 2) pédagogie <p>3) sur les méthodes d'enseignement</p> <p>Double brevet: 1) Brevet de capacité (définitif) 2) Brevet provisoire (valable 3 ans)</p> <p>1882: Examens</p> <p>1) Examen écrit sur la pédagogie</p> <p>2) Examen oral sur l'organisation et la tenue des écoles, sur les modes d'enseignement et la méthodologie (ou didactique)</p> <p>3) une leçon d'application (exercice pédagogique)</p> <p>1904: instauration d'un double brevet pour l'enseignement primaire obtenu à la fin de l'École normale</p> <p>1) Brevet de connaissance (fin 2^e année) (provisoire, donne accès à l'enseignement primaire)</p> <p>2) Brevet d'aptitude pédagogique (définitif)</p> <p>Examen comprend:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) épreuve écrite de pédagogie 2) épreuve orale de pédagogie pratique <p>Aspirant qui n'obtient pas le brevet d'aptitude pédagogique a droit au brevet provisoire (3 ans)</p> <p>1932: Examen du brevet de capacité comprend: épreuves écrites et orale de pédagogie théorique et pratique</p>
---	--	--	--	--

- 9 Les examens du Certificat de pédagogie comprennent des épreuves écrites (1. Psychologie de l'enfant; 2. Pédagogie générale) et des épreuves orales (1. Histoire de la pédagogie avec explication d'un texte; 2. Organisation et didactique de l'enseignement primaire; 3. Organisation et didactique de l'enseignement secondaire; 4. Organisation et didactique de l'enseignement froebelien; 5. Enseignement des anormaux; 6. Psychologie et éducation morale; 7. Pédagogie sociale et protection de l'enfance; 8. Psychotechnique et orientation professionnelle; 9. Pédagogie expérimentale).

ANNEXE 6: TABLEAU COMPARATIF DES CERTIFICATS D'APTITUDES À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Sites	Fribourg	Genève	Neuchâtel	Vaud (Lausanne)
Dates d'instauration Dates d'obligation	<p>FL 1893: certificat d'aptitude à l'ES; pédagogie non obligatoire</p> <p>FL 1898: certificat d'aptitude à l'ES inférieur/Enseignement moyen: pédagogie obligatoire</p> <p>FL 1900: licence complémentaire aux certificats d'aptitude à l'ES; pédagogie obligatoire</p> <p>FS 1905: licence ès-sciences ES sup; pédagogie non obligatoire</p> <p>FS 1922: certificat d'aptitude à l'ES inférieur/Enseignement moyen: pédagogie obligatoire</p> <p>1951: loi sur l'ES exige le certificat d'aptitude décerné par l'uni pour l'ES inf et un diplôme uni pour l'ES sup</p>	<p>FS 1908: certificat d'aptitude à l'enseignement des sciences décerné par FS, non exigé par le DIP</p> <p>FL 1916: certificat pédagogique complémentaire à la licence décerné par la FL, non exigé par le DIP</p> <p>FSES 1933: certificat d'aptitude à l'ES décerné par la FSES, non exigé par le DIP</p> <p>1940: Certificats rendus obligatoires par loi IP sur ES et adjonction d'un stage dans l'ES de 4 mois au moins</p>	<p>FL+ FS + FDroit-SES 1925: certificat d'aptitudes pédagogiques à l'ES délivré par l'uni mais non obligatoire pour accéder à l'ES (règlement: 1937)</p> <p>Adjonction en 1940 d'un stage obligatoire de 4 mois minimum au sein d'un établissement d'un ES pour accéder à l'ES</p> <p>1945: certificat d'aptitude rendu obligatoire pour l'ES</p>	<p>FS + FL 1908: Certificat instauré et rendu obligatoire en (Règlement: 1909)</p> <p>1944: exigence d'un certificat de stage décerné par le DIP en plus du certificat délivré par l'Université</p>
Durée des FD et FP pour l'obtention du certificat/licence	<p>FL (1893): FD ES sup entre 4S et 6S</p> <p>FL (1898): FD+FP ES inf: 4S</p> <p>FL (1900): FD licence (6S, 8S en 1949), FP 1S</p> <p>FL (1937): FP ES sup 4S</p> <p>FS (1905): FD licence 6S, pas de FP</p> <p>FS (1922): FD+FP ES inf: 4S</p>	<p>FS (1908): FD 6S, FP 2S</p> <p>FL (1916): FD 6S, FP 1S, 2S dès 1941</p> <p>FSES (1933): FD 6S, FP 1S, 2S dès 1943</p>	<p>FL + FS + FDroit-SES (1925): FP 2S</p> <p>FD FDroit-SES: 4S, FD FL: env. 6S (1947: 6S au moins; 1953: 7S au moins). FD FS: «études suffisantes dans les matières scientifiques»</p>	<p>FL + FS (1908): FD licence 4S, FP 2S</p> <p>Certificat décerné après l'obtention de la licence</p>
Formation professionnelle à la charge des facultés disciplinaires	Introduction à la pratique des sciences (FS)	<p>FL dès H1930-1931: cours préparatoires didactiques et méthodologiques organisés tous les deux ans (si nb candidats suffisant) ss la direction d'un des professeurs à l'intention des candidats.</p> <p>FL (1941): cours obligatoires: français (16h), 2 cours selon option: grec, latin, allemand, anglais, histoire (chacun 8h).</p> <p>FSES (1943): organisation, en principe tous les 2 ans par la FSES ss la direction d'un professeur, de cours préparatoires destinés au certificat</p>		<p>Conférences données par les professeurs de disciplines</p> <p>Exercices de didactique spéciale dans les établissements secondaires (dès 3^e semestre) sous la direction de la Faculté de référence</p>
Formation professionnelle à la charge du champ disciplinaire des sciences de l'éducation Durée	<p>Licence FL: Cours de <i>Pédagogie</i> et participation à des exercices pédagogiques durant 1 semestre au moins. Exercices pédagogiques (FL)</p> <p>FL + FS ES inf: cours de <i>Pédagogie</i></p> <p>1937 FL: Pédagogie théorique: 4S au moins. Exercices pratiques: 2S</p> <p>FL ES inf (1949): nouveau cursus sur 4S (FD+FP) avec cours de pédagogie théorique, introduction à la pratique à travers des cours de méthodologie et de didactiques spécifiques pour l'ES inf et fréquentation de l'école d'application</p> <p>FL ES sup (1949): nouveau cursus sur 8S (FD+FP) avec cours de pédagogie théorique, fréquentation de l'école d'application, leçons d'exercice</p>	<p>FS (1908): Cours de <i>Science de l'éducation</i> (4h hebdo pendant 2S) et une conférence (2h hebdo pendant 1S)</p> <p>FS (1918): Psychologie expérimentale et pédagogie (2S de cours (2h) et 1S de conférence ou 1S de cours et 2S de conférences (2x2h);</p> <p>FL (1916): Conférence de <i>Pédagogie</i> durant 1S</p> <p>FL (1935): Conférence de <i>Pédagogie</i> (1S) et exercices préparatoires organisés périodiquement par la FL sur les matières d'examen</p> <p>FL (1941) cours didactiques et méthodologiques organisés à l'intention des candidats; cours obligatoires: pédagogie (16h), psychologie de l'adolescence (16h)</p> <p>FSES (1933): <i>Conférence de Pédagogie</i></p>	<p>FL + FS + FDroit-SES (1925): Cours de <i>Pédagogie</i> et de <i>Psychologie</i> (2S) Exercices pratiques organisés par FL (2S)</p> <p>FS + FL + FDroit-SES (1937): professeur de pédagogie (en principe) organise et préside les épreuves pratiques et rapporte à la faculté concernée sur le résultat des épreuves écrite et pratiques et sur les attestations de pratique professionnelle fournies par le candidat</p> <p>FD-SES (1940): Cours de <i>pédagogie</i> et de <i>psychologie</i> (2S)</p> <p>1945: candidats au</p>	<p>Cours de <i>Pédagogie générale</i> à l'Université (FL)</p> <p>2 semestres à raison de 2h/sem</p> <p>Dès 1917, exercices pratiques donnés par la section des sciences pédagogiques pour la FL</p>

10 Programme détaillé: I. Méthodologie générale et spéciale pour les différentes branches de l'enseignement (1h hebdo pdt 2S). II. Les principaux systèmes modernes (2h hebdo pdt 1S). III. La Science de l'Éducation au XIX^e siècle (1h

		durant 1S au moins FSES (1943). Cours de <i>Pédagogie</i> (2S) et de <i>Psychologie expérimentale</i> (2S)	certificat suivent les cours de pédagogie (et exs pédagogiques) (2h hebdo), de psychologie (2h hebdo) et de méthodologie (1h hebdo) pendant 2S + psychologie appliquée / orientation professionnelle 1h hebdo sur 1S	
Formation professionnelle à la charge de l'ES	FL ES inf et sup (1949): ouverture d'une école d'application en langue allemande et, en 1951, en langue française. Collaboration entre les profs de l'Institut de pédagogie et les maîtres d'application de l'ES	Dès 1940, stage de 4 mois dans l'ES FL (1951): pendant stage de 4 mois, candidat sous l'autorité de l'établissement secondaire. Initiation réalisée par maîtres secondaires en collaboration avec les professeurs de la FL qui assistent à un certain nb de leçons FS (1946): durant le stage de 6 mois, le candidat travaille «sous la direction et avec les conseils de maîtres qualifiés». Les directeurs d'établissements d'ES apprécient les qualités montrées par le candidat durant le stage et donnent l'appréciation <i>admissible</i> ou <i>insuffisant</i> à la FS. Pour être admis à l'examen final, le candidat doit obtenir la mention <i>admissible</i> . FSES (1943): pendant le stage de 4 mois dans l'ES accompli à la fin des études de licence, le candidat est placé sous l'autorité de l'école où il travaille et les maîtres secondaires l'initient à sa future activité. Profs SES collaborent avec maîtres secondaires et assistent à un certain nb de leçons.	1951: stage d'au moins trois mois rendu obligatoire conjointement au certificat d'aptitude pour enseigner dans l'ES. Organisé conjointement par DIP, professeur de pédagogie et directeurs d'établissements d'ES	Formation pratique: stage d'un mois (1941) puis de deux stages d'un mois (1945) dans des établissements secondaires Exercices de pédagogie et suivi des stages confiés par l'Université à deux professeurs gymnasiiaux.
Certificats d'aptitude: examens obligatoires	ES inf. FL (1898): examen de pédagogie ¹¹ ES inf. FS (1922): examen de pédagogie Licence FL (1900): examen oral de pédagogie ¹² Licence FL (1925): examen oral de pédagogie ¹³ : 1) Psychologie pédagogique; 2) Pédagogie générale; 3) Didactique générale; 4) Didactique spéciale des branches à enseigner (2 au moins); 5) Histoire de la pédagogie. 1932: licence FL: ajout d'un examen de pédagogie pratique pour chacune des branches mentionnées dans les certificats d'aptitude en plus de celui de pédagogie théorique. 1937: FL nouveau règlement du	FS 1908: 2 leçons d'épreuves préparées 48h à l'avance; un examen oral sur la science de l'éducation FS 1918: - examen scientifique - examen didactique: a) 2 examens oraux en psychologie expérimentale et pédagogie; b) épreuve pratique (2 leçons à donner) FS 1946: - examen scientifique - examen didactique: psychologie expérimentale et histoire de la pensée scientifique - examen pratique: à la fin d'un stage de 6 mois dans l'ES FL 1916: 1° Une composition sur un sujet de	1925 FL+FS: une composition sur un sujet de pédagogie générale, un examen oral de pédagogie 4 leçons pratiques dans un établissement secondaire sous la direction du professeur de pédagogie 1937: une composition sur un sujet de pédagogie et de psychologie; un examen oral portant sur la pédagogie, la psychologie et la didactique; un examen de pratique professionnelle	Examen oral de pédagogie théorique Dès 1917, examen comportant 3 épreuves orales: 1) histoire des doctrines de l'éducation, 2) didactique générale, 3) organisation scolaire + imposant d'avoir pris part à des exercices de didactique spéciale qui peuvent donner lieu à une leçon sur un sujet imposé donné 24h à l'avance ESSP (1933): Épreuves comprennent 1) un examen avec 3 épreuves orales 2) des exercices

hebdo pdt 1S). IV. Psychologie comparée de l'homme et de l'enfant (2h hebdo pdt 1S). V. État de l'enseignement dans les divers pays (1h hebdo pdt 1S). VI. Conférence: questions actuelles (1h hebdo pdt 2S). Total: 4h hebdo pdt 2S plus la conférence.

- 11 Notions essentielles de psychologie pédagogique, d'hygiène scolaire. Pédagogie générale; didactique générale. Méthodologie spéciale de la langue maternelle et de deux branches (au choix du candidat) du programme primaire supérieur et moyen. Grandes écoles et grands auteurs de l'histoire de la pédagogie depuis la Renaissance; connaissance personnelle d'un ouvrage classique relatif à la pédagogie au choix du candidat.

	<p>Certificat d'aptitude à l'ES ou Diplôme d'État dans les matières relevant de la Faculté des lettres. 2 parties: matières à enseigner et pédagogique (examen théorique 1/2h + pratique 1h dans une branche principale)</p> <p>FL Diplôme ES inf (1949): 1° Pédagogie: théorique (pédagogie générale, psychologie de l'enfance et de l'adolescence); pratique (leçons d'épreuve) 2° Langue maternelle 3° Deux autres branches d'enseignement à choix</p> <p>FL Diplôme ES sup (1949): 1° Pédagogie: théorique (pédagogie générale, psychologie de l'enfance et de l'adolescence); pratique (leçons d'épreuve) 2° Deux autres branches d'enseignement à choix</p>	<p>pédagogie générale. 2° Une interrogation sur un sujet de didactique.¹⁴ 3° Une épreuve pratique: deux leçons à donner à des élèves de l'enseignement secondaire</p> <p>FL 1941: 1° une épreuve écrite sur la pédagogie générale ou la psychologie de l'adolescence (4h); 2° une leçon de français; 3° 2 leçons sur 2 autres matières d'enseignement</p> <p>FSES 1933: 1° Histoire de la pédagogie. 2° Pédagogie pratique. 3° Une leçon d'économie politique/de comptabilité ou de maths commerciales donné devant un jury nommé par la Faculté.</p> <p>FSES 1943: Épreuves comportent une épreuve écrite de pédagogie générale, une épreuve orale de psychologie expérimentale, deux leçons devant une classe de l'ES portant sur les branches choisies pour le stage.</p>		<p>pratiques: 3 leçons faites devant un prof de pédagogie et 3 leçons données à une classe avec le maître secondaire et le prof de pédagogie (+ éventuel leçon sur un sujet imposé 24h à l'avance)</p> <p>1947: examen théorique comportant trois interrogations: 1) didactique générale, avec une introduction à la psychologie de l'enfant et de l'adolescent 2) histoire des doctrines pédagogiques 3) introduction aux problèmes philosophiques + exercices pratiques</p>
Conditions supplémentaires spécifiques pour l'obtention du certificat	<p>FL ES sup + inf: Examens pour degré supérieur doivent constater l'aptitude à enseigner dans tout l'ES sup; Examens pour degré inférieur doivent constater l'aptitude à enseigner dans l'ES inf (4 premières classes).</p>	<p>FS 1908: 6S d'études scientifiques, Obtention d'un Baccalauréat (1918 licence)</p>	<p>1937: 1° examens de pédagogie théorique; 2° attestations de pratique professionnelle dans des établissements secondaires établies par les directions de ces établissements; 3° avoir donné une ou deux leçons à des élèves d'une classe de l'ES sur un sujet choisi par la Faculté</p> <p>1945: admission aux examens conditionnée à: 1) accomplissement du stage 2) attestations de pratique professionnelle d'un mois au moins dans établissement ES du canton ou deux mois au moins hors canton</p>	<p>ESSP (1933): 1° obtention de la licence 2° avoir été reçu à l'examen oral 3° avoir terminé les exercices pratiques avec une attestation satisfaisante/avoir pris part aux exs pratiques organisés dans le cadre du stage (1942)</p>
Autorités en charge de le décerner	<p>ES sup et inf en sciences: FS ES sup et inf en lettres: commission de profs FL nommés par la FL</p> <p>1932: licence FL: le jury de l'examen est constitué du directeur des exs pratiques et du doyen de la Faculté. Le prof de l'établissement sec a un avis consultatif</p> <p>1937: FL nouveau règlement du Certificat d'aptitude à l'ES ou Diplôme d'État dans les matières relevant de la Faculté des lettres. Contrôle des examens attribué à une commission d'État conférant le certificat (3 membres nommés par DIP dont 2 FL).</p>	<p>FS: jury de la FS</p> <p>FSES 1933: jury nommé par la FSES</p>	<p>Jurys désignés par chacune des Facultés</p> <p>Stage sous la responsabilité du DIP</p>	<p>Examen oral de pédagogie théorique jugé par le Doyen de la Faculté, le professeur de pédagogie et un expert désigné par le DIP</p> <p>Conféré par l'Université sur le préavis des facultés</p> <p>Des 1917, conféré par la Section des sciences pédagogique de l'ESSP pour la FL et HEC</p>

- 12 Connaissance des principes de la psychologie et leur application à la pédagogie; connaissance approfondie des moyens de cultiver les facultés physiques, intellectuelles et morales et de la méthodologie des branches enseignées au collège ou gymnase; interrogations sur l'ensemble de l'histoire de la pédagogie.
- 13 1) Psychologie pédagogique: Connaissance exacte et sûre des principes de la psychologie de l'intelligence et de la volonté; leurs applications à la culture intellectuelle et morale. Pédagogie générale: Notions élémentaires sur le droit d'éduquer et d'enseigner. – La formation physique, intellectuelle,

morale, aux divers moments de l'évolution de l'enfance et de la jeunesse. L'organisation scolaire en général et, spécialement, dans le pays d'origine du candidat. 3) Didactique générale. 4) Didactique spéciale des branches que le candidat se propose d'enseigner (deux au moins). 5) Histoire de la pédagogie: Connaissance sommaire de l'histoire générale de la pédagogie; connaissance plus approfondie d'un pédagogue notoire ou d'une œuvre marquante, au choix du candidat. Les épreuves durent une demi-heure.

- 14 L'éducation et l'instruction. Histoire des principaux procédés didactiques. Didactique générale. L'enfant et l'adolescent au point de vue intellectuel. Empirisme. Méthode. Intuition, expérimentation, action, etc. Organisation de l'enseignement, programmes, discipline, hygiène scolaire, etc. Didactique spéciale. Méthodologie des principales matières d'enseignement. Enseignement privé et enseignement public. Œuvres périscolaires et post-scolaires: leur organisation et leurs méthodes.

Exploration

Ouvrages parus

Education: histoire et pensée

- Catherine Bouve: *L'utopie des crèches françaises au XIX^e siècle. Un pari sur l'enfant pauvre*. Essai socio-historique. 308 p., 2010.
- Loïc Chalmel: *La petite école dans l'école – Origine piétiste-morave de l'école maternelle française*. Préface de J. Houssaye. 375 p., 1996, 2000, 2005.
- Loïc Chalmel: *Jean Georges Stuber (1722-1797) – Pédagogie pastorale*. Préface de D. Hameline, XXII, 187 p., 2001.
- Loïc Chalmel: *Réseaux philanthropistes et pédagogie au 18^e siècle*. XXVI, 270 p., 2004.
- Nanine Charbonnel: *Pour une critique de la raison éducative*. 189 p., 1988.
- Marie-Madeleine Compère: *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. (En coédition avec INRP, Paris). 302 p., 1995.

- Jean-François Condette, Jules Payot (1859-1940). *Education de la volonté, morale laïque et solidarité. Itinéraire intellectuel et combats pédagogiques au cœur de la III^e République*. 316 p., 2012.
- Lucien Criblez, Rita Hofstetter (Ed./Hg.), Danièle Périsset Bagnoud (avec la collaboration de/unter Mitarbeit von): *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles / Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. VIII, 595 p., 2000.
- Daniel Denis, Pierre Kahn (Ed.): *L'École de la Troisième République en questions. Débats et controverses dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*. VII, 283 p., 2006.
- Marcelle Denis: *Comenius. Une pédagogie à l'échelle de l'Europe*. 288 p., 1992.
- Patrick Dubois: *Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine (1878-1911)*. VIII, 243 p., 2002.
- Marguerite Figeac-Monthus: *Les enfants de l'Émile? L'effervescence éducative de la France au tournant des XVIII^e et XIX^e siècles*. XVII, 326 p., 2015.
- Nadine Fink: *Paroles de témoins, paroles d'élèves. La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale de l'espace public au monde scolaire*. XI, 266 p., 2014.
- Philippe Foray: *La laïcité scolaire. Autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*. X, 229 p., 2008.
- Jacqueline Gautherin: *Une discipline pour la République. La science de l'éducation en France (1882-1914)*. Préface de Viviane Isambert-Jamati. XX, 357 p., 2003.
- Daniel Hameline, Jürgen Helmchen, Jürgen Oelkers (Ed.): *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire. Actes du colloque international des archives Institut Jean-Jacques Rousseau*. VI, 250 p., 1995.
- Rita Hofstetter: *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIX^e siècle*. VII, 378 p., 1998.
- Rita Hofstetter, Charles Magnin, Lucien Criblez, Carlo Jenzer (†) (Ed.): *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19^e siècle*. XIV, 376 p., 1999.
- Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly (Ed./Hg.): *Science(s) de l'éducation (19^e-20^e siècles) – Erziehungswissenschaft(en) (19.–20. Jahrhundert). Entre champs professionnels et champs disciplinaires – Zwischen Profession und Disziplin*. 512 p., 2002.
- Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly (Ed.): *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational Sciences – Education nouvelle et Sciences de l'éducation. End 19th – middle 20th century – Fin du 19^e – milieu du 20^e siècle*. VII, 397 p., 2006.
- Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly (Ed.), avec la collaboration de Valérie Lussi, Marco Cicchini, Lucien Criblez et Martina Späni: *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19^e – première moitié du 20^e siècle*. XIX, 539 p., 2007.
- Jean Houssaye: *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (1): Le triangle pédagogique*. Préface de D. Hameline. 267 p., 1988, 1992, 2000.
- Jean Houssaye: *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (2): Pratique pédagogique*. 295 p., 1988.

- Alain Kerlan: *La science n'éduquera pas. Comte, Durkheim, le modèle introuvable*. Préface de N. Charbonnel. 326 p., 1998.
- Francesca Matasci: *L'inimitable et l'exemplaire: Maria Boschetti Alberti. Histoire et figures de l'Ecole sereine*. Préface de Daniel Hameline. 232 p., 1987.
- Pierre Ognier: *L'Ecole républicaine française et ses miroirs*. Préface de D. Hameline. 297 p., 1988.
- Annick Ohayon, Dominique Ottavi & Antoine Savoye (Ed.): *L'Education nouvelle, histoire, présence et devenir*. VI, 336 p., 2004, 2007.
- Johann Heinrich Pestalozzi: *Ecrits sur l'expérience du Neuhof*. Suivi de quatre études de P.-Ph. Bugnard, D. Tröhler, M. Soëtard et L. Chalmel. Traduit de l'allemand par P.-G. Martin. X, 160 p., 2001.
- Johann Heinrich Pestalozzi: *Sur la législation et l'infanticide. Vérités, recherches et visions*. Suivi de quatre études de M. Porret, M.-F. Vouilloz Burnier, C. A. Muller et M. Soëtard. Traduit de l'allemand par P.-G. Martin. VI, 264 p., 2003.
- Martine Ruchat: *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence. L'arriéré scolaire et la classe spéciale. Histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique 1874–1914*. Préface de Daniel Hameline. XX, 239 p., 2003.
- Jean-François Saffange: *Libres regards sur Summerhill. L'œuvre pédagogique de A.-S. Neill*. Préface de D. Hameline. 216 p., 1985.
- Michel Soëtard, Christian Jamet (Ed.): *Le pédagogue et la modernité. A l'occasion du 250^e anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)*. Actes du colloque d'Angers (9-11 juillet 1996). IX, 238 p., 1998.
- Alain Vergnion: *Pédagogie et théorie de la connaissance. Platon contre Piaget?* 198 p., 1991.
- Alain Vergnion (éd.): *Grandes controverses en éducation*. VI, 290 p., 2012.
- Marie-Thérèse Weber: *La pédagogie fribourgeoise, du concile de Trente à Vatican II. Continuité ou discontinuité?* Préface de G. Avanzini. 223 p., 1997.

Recherches en sciences de l'éducation

- Sandrine Aeby Daghé: *Candide, La fée carabine et les autres. Vers un modèle didactique de la lecture littéraire*. IX, 303 p., 2014.
- Linda Allal, Jean Cardinet, Phillipe Perrenoud (Ed.): *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Actes du Colloque à l'Université de Genève, mars 1978. 264 p., 1979, 1981, 1983, 1985, 1989, 1991, 1995.
- Claudine Amstutz, Dorothée Baumgartner, Michel Croisier, Michelle Impériali, Claude Piquilloud: *L'investissement intellectuel des adolescents. Recherche clinique*. XVII, 510 p., 1994.
- Bernard André: *S'investir dans son travail: les enjeux de l'activité enseignante*. XII, 289 p., 2013
- Guy Avanzini (Ed.): *Sciences de l'éducation: regards multiples*. 212 p., 1994.

- Daniel Bain: *Orientation scolaire et fonctionnement de l'école*. Préface de J. B. Dupont et F. Gendre. VI, 617 p., 1979.
- Jean-Michel Baudouin: *De l'épreuve autobiographique. Contribution des histoires de vie à la problématique des genres de texte et de l'herméneutique de l'action*. XII, 532 p., 2010.
- Véronique Bedin & Laurent Talbot (éd.): *Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation*. VIII, 211 p., 2013
- Ana Benavente, António Firmino da Costa, Fernando Luis Machado, Manuela Castro Neves: *De l'autre côté de l'école*. 165 p., 1993.
- Jean-Louis Berger: *Apprendre : la rencontre entre motivation et métacognition*. Autorégulation dans l'apprentissage des mathématiques en formation professionnelle. XI, 221 p., 2015
- Denis Berthiaume & Nicole Rege Colet (Ed.): *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques. Tome 1: Enseigner au supérieur*. 345 p., 2013.
- Anne-Claude Berthoud, Bernard Py: *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes*. 124 p., 1993.
- Pier Carlo Bocchi: *Gestes d'enseignement. L'agir didactique dans les premières pratiques d'écrit*. 378 p., 2015.
- Dominique Bucheton: *Écritures-réécritures – Récits d'adolescents*. 320 p., 1995.
- Sandra Canelas-Trevisi: *La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations*. 261 p., 2009.
- Jean Cardinet, Yvan Tourneur (†): *Assurer la mesure. Guide pour les études de généralisabilité*. 381 p., 1985.
- Felice Carugati, Francesca Emiliani, Augusto Palmonari: *Tenter le possible. Une expérience de socialisation d'adolescents en milieu communautaire*. Traduit de l'italien par Claude Béguin. Préface de R. Zazzo. 216 p., 1981.
- Evelyne Cauzinille-Marmèche, Jacques Mathieu, Annick Weil-Barais: *Les savants en herbe*. Préface de J.-F. Richard. XVI, 210 p., 1983, 1985.
- Vittoria Cesari Lusso: *Quand le défi est appelé intégration. Parcours de socialisation et de personnalisation de jeunes issus de la migration*. XVIII, 328 p., 2001.
- Nanine Charbonnel (Ed.): *Le Don de la Parole. Mélanges offerts à Daniel Hameline pour son soixante-cinquième anniversaire*. VIII, 161 p., 1997.
- Gisèle Chatelanat, Christiane Moro, Madelon Saada-Robert (Ed.): *Unité et pluralité des sciences de l'éducation. Sondages au cœur de la recherche*. VI, 267 p., 2004.
- Florent Chenu: *L'évaluation des compétences professionnelles. Une mise à l'épreuve expérimentale des notions et présupposés théoriques sous-jacents*. 347 p., 2015.
- Christian Daudel: *Les fondements de la recherche en didactique de la géographie*. 246 p., 1990.
- Bertrand Daunay: *La paraphrase dans l'enseignement du français*. XIV, 262 p., 2002.
- Jean-Marie De Ketele: *Observer pour éduquer*. (Épuisé)
- Jean-Louis Derouet, Marie-Claude Derouet-Besson (éds.): *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*. VIII, 385 p., 2009.

- Ana Dias-Chiaruttini: *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. IX, 261 p., 2015
- Joaquim Dolz, Jean-Claude Meyer (Ed.): *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février – 1 mars 1997)*. XIII, 283 p., 1998.
- Pierre Dominicé: *La formation, enjeu de l'évaluation*. Préface de B. Schwartz. (Epuisé)
- Pierre-André Doudin, Daniel Martin, Ottavia Albanese (Ed.): *Métacognition et éducation*. XIV, 392 p., 1999, 2001.
- Pierre Dominicé, Michel Rousson: *L'éducation des adultes et ses effets. Problématique et étude de cas*. (Epuisé)
- Andrée Dumas Carré, Annick Weil-Barais (Ed.): *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*. VIII, 360 p., 1998.
- Jean-Blaise Dupont, Claire Jobin, Roland Capel: *Choix professionnels adolescents. Etude longitudinale à la fin de la scolarité secondaire*. 2 vol., 419 p., 1992.
- Vincent Dupriez, Jean-François Oriante, Marie Verhoeven (Ed.): *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*. X, 411 p., 2008.
- Raymond Duval: *Sémiosis et pensée humaine – Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. 412 p., 1995.
- Eric Espéret: *Langage et origine sociale des élèves*. (Epuisé)
- Jean-Marc Fabre: *Jugement et certitude. Recherche sur l'évaluation des connaissances*. Préface de G. Noizet. (Epuisé)
- Georges Felouzis et Gaële Goastellec (Éd.): *Les inégalités scolaires en Suisse. École, société et politiques éducatives*. VI, 273 p., 2015.
- Monique Frumholz: *Écriture et orthophonie*. 272 p., 1997.
- Pierre Furter: *Les systèmes de formation dans leurs contextes*. (Epuisé)
- Monica Gather Thurler, Isabelle Kolly-Ottiger, Philippe Losego et Olivier Maulini, *Les directeurs au travail. Une enquête au cœur des établissements scolaires et socio-sanitaires*. VI, 318 p., 2016.
- André Gauthier (Ed.): *Explorations en linguistique anglaise. Aperçus didactiques*. Avec Jean-Claude Souesme, Viviane Arigne, Ruth Huart-Friedlander. 243 p., 1989.
- Marcelo Giglio & Francesco Arcidiacono (Eds): *Les interactions sociales en classe: réflexions et perspectives*. VI, 258 p., 2016.
- Patricia Gilliéron Giroud & Ladislav Ntamakiliro (Ed.): *Réformer l'évaluation scolaire: mission impossible*. 264 p. 2010.
- Michel Gilly, Arlette Brucher, Patricia Broadfoot, Marylin Osborn: *Instituteurs anglais instituteurs français. Pratiques et conceptions du rôle*. XIV, 202 p., 1993.
- André Giordan: *L'élève et/ou les connaissances scientifiques. Approche didactique de la construction des concepts scientifiques par les élèves*. 3^e édition, revue et corrigée. 180 p., 1994.
- André Giordan, Yves Girault, Pierre Clément (Ed.): *Conceptions et connaissances*. 319 p., 1994.

- André Giordan (Ed.): *Psychologie génétique et didactique des sciences*. Avec Androula Henriques et Vinh Bang. (Epuisé)
- Corinne Gomila: *Parler des mots, apprendre à lire. La circulation du métalangage dans les activités de lecture*. X, 263 p., 2011.
- Armin Gretler, Ruth Gurny, Anne-Nelly Perret-Clermont, Edo Poglia (Ed.): *Etre migrant. Approches des problèmes socio-culturels et linguistiques des enfants migrants en Suisse*. 383 p., 1981, 1989.
- Francis Grossmann: *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Préface de Michel Dabène. 260 p., 1996, 2000.
- Jean-Pascal Simon, Francis Grossmann (Ed.): *Lecture à l'Université. Langue maternelle, seconde et étrangère*. VII, 289 p., 2004.
- Michael Huberman, Monica Gather Thurler: *De la recherche à la pratique. Eléments de base et mode d'emploi*. 2 vol., 335 p., 1991.
- Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (Neuchâtel): *Connaissances mathématiques à l'école primaire*: J.-F. Perret: *Présentation et synthèse d'une évaluation romande*; F. Jaquet, J. Cardinet: *Bilan des acquisitions en fin de première année*; F. Jaquet, E. George, J.-F. Perret: *Bilan des acquisitions en fin de deuxième année*; J.-F. Perret: *Bilan des acquisitions en fin de troisième année*; R. Hutin, L.-O. Pochon, J.-F. Perret: *Bilan des acquisitions en fin de quatrième année*; L.-O. Pochon: *Bilan des acquisitions en fin de cinquième et sixième année*. 1988-1991.
- Daniel Jacobi: *Textes et images de la vulgarisation scientifique*. Préface de J. B. Grize. (Epuisé)
- René Jeanneret (Ed.): *Universités du troisième âge en Suisse*. Préface de P. Vellas. 215 p., 1985.
- Samuel Johsua, Jean-Jacques Dupin: *Représentations et modélisations: le «débat scientifique» dans la classe et l'apprentissage de la physique*. 220 p., 1989.
- Constance Kamii: *Les jeunes enfants réinventent l'arithmétique*. Préface de B. Inhelder. 171 p., 1990, 1994.
- Helga Kilcher-Hagedorn, Christine Othenin-Girard, Geneviève de Weck: *Le savoir grammatical des élèves. Recherches et réflexions critiques*. Préface de J.-P. Bronckart. 241 p., 1986.
- Georges Leresche (†): *Calcul des probabilités*. (Epuisé)
- Franca Leutenegger: *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. XVIII, 431 p., 2009.
- Even Loarer, Daniel Chartier, Michel Huteau, Jacques Lautrey: *Peut-on éduquer l'intelligence? L'évaluation d'une méthode d'éducation cognitive*. 232 p., 1995.
- Georges Lüdi, Bernard Py: *Etre bilingue*. 4^e édition. XII, 223 p., 2013.
- Valérie Lussi Borer: *Histoire des formations à l'enseignement en Suisse romande*. 252 p., 2016
- Pierre Marc: *Autour de la notion pédagogique d'attente*. 235 p., 1983, 1991, 1995.
- Jean-Louis Martinand: *Connaître et transformer la matière*. Préface de G. Delacôte. (Epuisé)
- Jonas Masdonati: *La transition entre école et monde du travail. Préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle*. 300 p., 2007.

- Marinette Matthey: *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. XII, 247 p., 1996, 2003.
- Paul Mengal: *Statistique descriptive appliquée aux sciences humaines*. VII, 107 p., 1979, 1984, 1991, 1994, 1999 (5^e + 6^e), 2004.
- Isabelle Mili: *L'œuvre musicale, entre orchestre et écoles. Une approche didactique de pratiques d'écoute musicale*. X, 228 p., 2014.
- Henri Moniot (Ed.): *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*. (Epuisé)
- Cléopâtre Montandon, Philippe Perrenoud: *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Nouvelle édition, revue et augmentée. 216 p., 1994.
- Christiane Moro, Bernard Schneuwly, Michel Brossard (Ed.): *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*. 221 p., 1997.
- Christiane Moro & Cintia Rodríguez: *L'objet et la construction de son usage chez le bébé. Une approche sémiotique du développement préverbal*. X, 446 p., 2005.
- Lucie Mottier Lopez: *Apprentissage situé. La microculture de classe en mathématiques*. XXI, 311 p., 2008.
- Lucie Mottier Lopez & Walther Tessaro (éd.): *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. VII, 357 p., 2016.
- Gabriel Mugny (Ed.): *Psychologie sociale du développement cognitif*. Préface de M. Gilly. (Epuisé)
- Romuald Normand: *Gouverner la réussite scolaire. Une arithmétique politique des inégalités*. XI, 260 p., 2011.
- Sara Pain: *Les difficultés d'apprentissage. Diagnostic et traitement*. 125 p., 1981, 1985, 1992.
- Sara Pain: *La fonction de l'ignorance*. (Epuisé)
- Christiane Perregaux: *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme successifs sur l'apprentissage de la lecture*. 399 p., 1994.
- Jean-François Perret: *Comprendre l'écriture des nombres*. 293 p., 1985.
- Anne-Nelly Perret-Clermont: *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Edition revue et augmentée avec la collaboration de Michèle Grossen, Michel Nicolet et Maria-Luisa Schubauer-Leoni. 305 p., 1979, 1981, 1986, 1996, 2000.
- Edo Poglià, Anne-Nelly Perret-Clermont, Armin Gretler, Pierre Dasen (Ed.): *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Etre migrant*. 476 p., 1995.
- Jean Portugais: *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*. 340 p., 1995.
- Nicole Rege Colet & Denis Berthiaume (Ed.): *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques. Tome 2. Se développer au titre d'enseignant*. VI, 261 p., 2015
- Yves Reuter (Ed.): *Les interactions lecture-écriture*. Actes du colloque organisé par THÉODILE-CREL (Lille III, 1993). XII, 404 p., 1994, 1998.
- Philippe R. Richard: *Raisonnement et stratégies de preuve dans l'enseignement des mathématiques*. XII, 324 p., 2004.
- Marielle Rispaïl et Christophe Ronveaux (Ed.): *Gros plan sur la classe de français. Motifs et variations*. X, 258 p., 2010.

- Yviane Rouiller et Katia Lehraus (Ed.): *Vers des apprentissages en coopération: rencontres et perspectives*. XII, 237 p., 2008.
- Guy Rumelhard: *La génétique et ses représentations dans l'enseignement*. Préface de A. Jacquard. 169 p., 1986.
- El Hadi Saada: *Les langues et l'école. Bilinguisme inégal dans l'école algérienne*. Préface de J.-P. Bronckart. 257 p., 1983.
- Muriel Surdez: *Diplômes et nation. La constitution d'un espace suisse des professions avocate et artisanales (1880-1930)*. X, 308 p., 2005.
- Valérie Tartas: *La construction du temps social par l'enfant*. Préfaces de Jérôme Bruner et Michel Brossard XXI, 252 p., 2008.
- Sabine Vanhulle: *Des savoirs en jeu aux savoirs en «je»*. Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation. 288 p., 2009.
- Joëlle Vlassis: *Sens et symboles en mathématiques. Etude de l'utilisation du signe «moins» dans les réductions polynomiales et la résolution d'équations du premier degré à inconnue*. XII, 437 p., 2010.
- Gérard Vergnaud: *L'enfant, la mathématique et la réalité. Problèmes de l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire*. V, 218 p., 1981, 1983, 1985, 1991, 1994.
- Nathanaël Wallenhorst: *L'école en France et en Allemagne. Regard de lycéens, comparaison d'expériences scolaires*. IX, 211 p., 2013.
- Jacques Weiss (Ed.): *A la recherche d'une pédagogie de la lecture*. (Epuisé)
- Richard Wittorski, Olivier Maulini & Maryvonne Sorel (éds). *Les professionnels et leurs formations. Entre développement des sujets et projets des institutions*. VI, 237 p., 2015
- Tania Zittoun: *Insertions. A quinze ans, entre échec et apprentissage*. XVI, 192 p., 2006.

www.peterlang.com