

L'évolution de la formation professionnelle pour l'enseignement secondaire en Suisse romande

Valérie Lussi Borer

Cet article retrace l'histoire de la formation professionnelle des enseignants du secondaire dans le contexte romand du 20^e siècle. Quand l'idée d'institutionnaliser une formation voit-elle le jour? Quelles sont les modèles institutionnels choisis? Quels débats accompagnent leur mise en place? A travers ces questions, cet article traite en détail des enjeux liés à la mise en place d'une formation professionnelle pour les enseignants du secondaire au sein des universités romandes dès la fin du 19^e siècle. Il questionne la rupture des années 1940 et le choix de placer cette formation entre les mains de l'administration scolaire et de la profession enseignante secondaire. Il conclut sur les nouveaux choix de formation privilégiés depuis les années 2000 au sein des hautes écoles pédagogiques et universités romandes.

Introduction

A l'heure où le canton de Genève choisit d'inscrire la formation professionnelle de ses enseignants au sein d'un Institut universitaire alors que la plupart des cantons suisses ont opté pour une Haute École pédagogique (HEP), il semble intéressant de revenir sur l'histoire de la mise en place de la formation professionnelle des enseignants du secondaire et de ses institutions pour mieux comprendre leur genèse dans le contexte romand. A partir de quand l'idée d'institutionnaliser une formation professionnelle pour les enseignants du secondaire voit-elle le jour? Quelles sont les différents modèles institutionnels qui sont progressivement choisis pour assurer cette formation? Dans quels contextes sociaux prennent-ils place? Peut-on repérer des tendances similaires entre les cantons de Suisse romande? Quels sont les enjeux et débats qui accompagnent leur mise en place? C'est à ces questions que notre article répond en restituant les résultats d'une recherche doctorale qui retrace l'institutionnalisation de formations à l'enseignement public au sein des sites universitaires de la Suisse romande de la fin du 19^e aux années 1950 (Lussi Borer, 2008). Notre recherche a été réalisée dans le cadre de l'Équipe de Recherche en Histoire des Sciences de l'éducation (ERHISE) de

l'Université de Genève et des travaux que celle-ci mène sur l'émergence des sciences de l'éducation en Suisse, questionnant notamment leur rapport avec les formations à l'enseignement (Hofstetter, Schneuwly et al., 2007).¹ Tirant profit des travaux récents d'histoire et de sociologie des sciences (sociales) (Bourdieu, 2001; Blanckaert, Blondiaux, Loty, Renneville & Richard, 1999; Pestre, 2006), la recherche s'inscrit dans une approche socio-historique (Buton & Mariot, 2006). Cette approche s'intéresse aux tensions qui prennent place autour de la mise en place des formations à l'enseignement et convoquent autant l'expertise du champ professionnel de référence – l'enseignement – que celle des différentes disciplines universitaires qui interviennent dans la formation (sur le conditionnement réciproque entre développement des sciences de l'éducation et des formations à l'enseignement, voir Hofstetter & Schneuwly, 2000, 2002; Nóvoa, 1998; Tenorth, 1999). Ce faisant, elle poursuit différents travaux déjà menés en d'autres contrées, notamment en France par Bourdoncle (1993, 1994, 2007), Lang (1999) et Terral (1997).

Notre article est divisé en trois parties constituant autant de phases qui se succèdent chronologiquement (cf. annexe), mais auxquelles nous n'accordons pas la même importance. Nous nous concentrons particulièrement sur la première phase pour retracer en détail la progressive mise en place d'une formation professionnelle pour les enseignants du secondaire au sein des Universités romandes entre la fin du 19^e et les trois premières décennies du 20^e siècle. C'est durant cette phase que nous voyons émerger les arguments principaux qui colorent les débats relatifs à l'inscription de cette formation professionnelle à l'Université, débats qui seront ensuite récurrents durant tout le 20^e siècle. Pour bien cerner les enjeux relatifs à cette inscription, nous mettrons sous la loupe les tensions qui se jouent entre les différentes instances en charge de définir la formation professionnelle, à savoir essentiellement la profession enseignante et les associations/syndicats qui la représentent; l'administration scolaire (départements de l'Instruction publique, services de l'enseignement secondaire, supérieur); les facultés universitaires (comportant les disciplines de référence de l'enseignement et la pédagogie/science(s) de l'éducation). La deuxième partie évoque rapidement la rupture des années 1940 et l'option prise par la plupart des cantons romands de placer la formation professionnelle entre les mains de l'administration scolaire et de la profession enseignante secondaire, une option qui prévaut jusqu'à la fin des années 1990. Enfin, la troisième partie ouvre sur les nouveaux choix de formation privilégiés depuis les années 2000 au sein des HEP et Universités romandes, choix qui seront questionnés dans la conclusion.

Fin du 19^e – fin des années 1930: premières ébauches d'une formation professionnelle universitaire

C'est au cours du 19^e siècle que l'on assiste à l'institutionnalisation de premières formations à l'enseignement public en Suisse, comme ailleurs dans le monde oc-

cidental. La mise en place de ces formations suscite nombre de débats sur le *modèle et le niveau des institutions* auxquelles il s'agit de confier ces formations afin de garantir des enseignants de qualité pour un système scolaire alors en pleine édification par les États enseignants (Hofstetter & Schneuwly, 2000, p. 270; Hofstetter, Magnin, Criblez & Jenzer, 1999, pp. 3-4). L'institutionnalisation progressive des formations touche d'abord l'enseignement primaire – notamment à travers la création des Écoles normales (Criblez & Hofstetter avec la coll. de Périsset Bagnoud, 2000; Périsset Bagnoud, 2003) –, puis le secondaire, en lien avec l'essor des systèmes éducatifs et la séparation progressive entre enseignement primaire, secondaire et supérieur. Cet essor suscite un besoin de maîtres de plus en plus qualifiés, ayant suivi une éducation de niveau plus élevé et en lien avec les établissements supérieurs d'enseignement qui sont en train de s'instituer ou de se transformer. Une telle qualification nécessite que la formation disciplinaire poussée s'accompagne d'une *formation professionnelle spécifique*, comme le relève le premier titulaire de la chaire de pédagogie à Lausanne dans sa leçon inaugurale:

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).

Les monographies et données sérielles que nous avons construites dans le cadre de notre recherche doctorale (Lussi Borer, 2008) montrent que les formations à l'enseignement secondaire suivent une évolution assez similaire au sein des cantons romands, une évolution que nous pouvons découper en deux étapes principales:

1) Durant 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 doivent se préparer par leurs propres moyens aux concours organisés par les autorités scolaires où leurs capacités sont appréciées sur la base des titres qu'ils détiennent. A l'issue de ces concours, certains obtiennent un *brevet d'État* pour accéder à la profession d'enseignant au secondaire.

2) Entre la dernière décennie du 19^e siècle et les deux premières du 20^e siècle suivant les cantons, les Universités sont progressivement reconnues comme les institutions légitimes pour la formation des enseignants du secondaire. Les administrations scolaires leur confient dès lors cette formation, car les facultés sont seules à même d'enseigner les savoirs de pointe et d'assurer une formation disciplinaire de qualité. Les facultés revendiquent que les *titres universitaires disciplinaires* (licences) qu'elles décernent deviennent obligatoires pour la postulation dans l'enseignement secondaire. Les règlements officiels intègrent progressive-

ment cette nouvelle exigence qui se généralise durant les premières décennies du 20^e siècle dans tous les cantons romands.

Conscients de l'importance d'adjoindre une formation professionnelle à la formation disciplinaire, les départements romands de l'Instruction publique promulguent la création d'enseignements ou de chaires de pédagogie au sein des Universités (en 1866 pour Neuchâtel, 1889 pour Fribourg, 1890 pour Genève et Lausanne). Ces enseignements comprennent essentiellement des *savoirs pédagogiques théoriques*: pédagogie (générale), histoire de la pédagogie/des doctrines pédagogiques/de l'éducation, didactique générale. Bien qu'encore facultatifs, ces premiers éléments de formation uniquement théoriques suscitent rapidement des critiques: dès le début du 20^e siècle, les départements de l'Instruction publique, les associations d'enseignants voire même des congrégations religieuses (Lussi Borer, 2008, p. 78) revendiquent l'ajout d'enseignements méthodologiques ainsi que d'exercices pratiques pour améliorer la formation professionnelle des enseignants du secondaire.

Pour répondre à ces critiques, les facultés mettent en place durant les deux premières décennies du 20^e siècle des *certificats d'aptitude (pédagogique) à l'enseignement secondaire* qui viennent compléter les licences universitaires.² Ces composantes professionnelles sont préconisées – voire rendues obligatoires – par les autorités scolaires avec le soutien de la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire (SSPES). Ce faisant, la détention de ces certificats se généralise et devient un pré-requis progressivement incontournable pour enseigner au secondaire, complétant les formations disciplinaires dont la durée oscille entre quatre et six semestres. La formation professionnelle quant à elle dure deux semestres.³ 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.

A travers la mise en place de ces certificats d'aptitude pédagogique, une formation à vocation clairement professionnelle entre pour la première fois au sein des Facultés de lettres et de sciences. Ce processus prend place dans une mouvance européenne en faveur d'une formation pédagogique pour les enseignants du secondaire dont l'Allemagne fait figure de proue et à laquelle adhère même la France, pourtant réticente (Condetta, 2007, pp. 173-174 et 196-198). Il nous semble dès lors intéressant d'analyser comment se positionnent les différents acteurs concernés par cette formation par rapport aux transformations engendrées tant au sein du corps professionnel que dans l'institution universitaire.

Positions de la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire

Du côté de l'association faîtière pour le corps enseignant secondaire, la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire (SSPES/VSG)⁴, relevons que les discussions relatives à la mise sur pied d'une formation professionnelle à l'enseignement secondaire sont au cœur des débats dès les premières assemblées générales de 1877, 1878 et 1879. La majorité des membres se prononce alors pour une *initiation pratique à la profession d'enseignant* durant les études pour autant qu'elle ne porte pas préjudice à la formation disciplinaire. Cette initiation est préconisée sous la forme de recommandations méthodologiques à prodiguer dans le cadre des cours disciplinaires (*Jahresheft des VSG, 1880, pp. 48-49*).

Tableau 1. Évolution des conceptions de la SSPES en matière de formation professionnelle à l'enseignement secondaire

Années 1870	Années 1910	Années 1940
Initiation pratique <i>durant</i> les études	Débat autour du moment de la formation professionnelle: <i>pendant ou après</i> les études universitaires	Formation professionnelle <i>après</i> les études universitaires, <i>hors de l'Université</i>
Aspects didactiques dans les cours disciplinaires + séminaire de philologie ou de pédagogie gymnasiale + <i>leçons pratiques</i> et visites dans les classes secondaires	Secondaire inférieur: nécessité d'ajouter des composantes pédagogiques, didactiques et pratiques pour la formation. Exercices pédagogiques doivent être confiés à un <i>maître du secondaire inférieur expérimenté</i> Secondaire supérieur: ajout d'une formation didactique et pratique au <i>sein de l'Université</i> : didactiques disciplinaires en lien avec des exercices pratiques, introduction à la psychologie et à l'histoire de la pédagogie	But: diminution de la formation théorique pédagogique au profit de la pratique. Formation professionnelle sous forme d'un semestre de <i>stages</i> encadrés par des <i>maîtres de gymnase expérimentés</i>

Au milieu des années 1910, les débats reprennent. Pour la *formation à l'enseignement au secondaire inférieur* (Brandenberger, 1914; von Wyss, 1914), les membres de la SSPES ne remettent plus en question la nécessité d'inclure des composantes pédagogiques, didactiques et pratiques mais s'interrogent sur le *moment* le plus approprié pour cette formation, à savoir *pendant* ou *après* les études universitaires. Ils relèvent l'évolution du métier qui s'est transformé de «professeur» en «enseignant», autant au niveau de sa position que par rapport à 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 proposent ainsi d'instituer des exercices pédagogiques et de les confier à un maître du secondaire inférieur expérimenté. Ils recommandent également que l'initiation à la pratique pédagogique comprenne des apports psychologiques et inclue

des enseignements de pédagogie générale et d'histoire de la pédagogie (Brandenberger, 1914, p. 53). Soulignant l'urgence de mettre en place «une vraie formation pédagogique», Brandenberger revendique également l'organisation de didactiques spécifiques aux enseignements disciplinaires (1914, p. 44).

En ce qui concerne la *formation des maîtres du secondaire supérieur* (Beyel, 1917), 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.⁵ 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 elle invite les Universités à leur ouvrir la porte. Au fur et à mesure que la SSPES se scinde en sociétés disciplinaires spécifiques, elle revendique la mise sur pied de didactiques propres aux différentes disciplines complétées par des composantes pratiques.

Positions des départements de l'Instruction publique et de l'administration scolaire

Les plus fervents adeptes d'une formation professionnelle pour les enseignants du secondaire sont les chefs des départements de l'Instruction publique et les administrations scolaires cantonales. Reconnaisant la légitimité des Universités pour assurer une formation de qualité au secondaire, c'est auprès d'elles qu'ils formulent différentes demandes relatives à l'organisation d'une formation professionnelle en leur sein. La volonté des administrations de *rendre obligatoires certaines composantes professionnelles* de la formation qu'elles jugent indispensables pour garantir la bonne transmission des connaissances disciplinaires ne va pas sans générer des tensions par rapport à la liberté et à l'autonomie qui caractérisent l'institution universitaire. De fait, la spécialisation croissante des savoirs disciplinaires produits par la recherche scientifique accroît la distance entre savoirs universitaires et savoirs enseignés au secondaire. Cela rend la création d'enseignements de didactiques disciplinaires, de méthodologie et d'exercices pratiques nécessaires, en particulier pour l'enseignement au secondaire inférieur (Hofstetter, Schneuwly, Lussi & Cicchini, 2004, p. 299). Les administrations scolaires mènent différentes politiques pour mettre sur pied ces formations professionnelles. 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.

Au sein de toutes les Universités suisses romandes, on assiste entre les années 1910 et 1930, simultanément à la mise en place des certificats d'aptitudes pédagogiques, à la *création de structures transversales aux Facultés* – sous forme d'instituts/sections de pédagogie/sciences pédagogiques/sciences de l'éducation⁶ – impulsées par la volonté des autorités scolaires. Celles-ci souhaitent en effet centraliser pour tous les enseignants du secondaire la formation aux contenus pé-

dagogiques, psychologiques, didactiques et pratiques qui sont dispensés par les différentes facultés disciplinaires. Perçues avant tout comme des contraintes imposées par les départements de l'Instruction publique, ces structures transversales sont en butte à l'hostilité des professeurs et des instances universitaires pour différentes raisons.

Positions des instances et professeurs universitaires

Les autorités universitaires et facultaires (recteur, doyens) se prononcent de manière ambivalente sur l'inscription d'une formation professionnelle à l'enseignement secondaire au sein des Universités. Si elles reconnaissent l'intérêt d'accroître le nombre d'étudiants et d'écologes en rendant obligatoire l'obtention de titres universitaires, elles s'opposent à l'ingérence des départements de l'Instruction publique qui, soit en imposant des chaires de pédagogie et leurs titulaires, soit en forçant l'adjonction de cours professionnels pour l'enseignement, concurrencent les prérogatives des facultés et entravent la liberté académique.⁷ Du côté des professeurs universitaires, l'inscription progressive de composantes pédagogiques théoriques, puis méthodologiques/didactiques et pratiques pour les cursus de formation à l'enseignement secondaire au sein des programmes des facultés disciplinaires (à travers les certificats d'aptitude) amène une *modification de la composition du personnel universitaire*, ce qui génère deux tensions. D'une part, les professeurs disciplinaires contestent la légitimité des professeurs enseignant dans les structures transversales dédiées à la formation des enseignants: ils réfutent notamment la capacité des professeurs de pédagogie à dispenser une didactique des disciplines détachée de son inscription disciplinaire première.⁸ D'autre part, pour dispenser ces enseignements, de nouveaux postes sont créés en *articulation plus étroite avec la pratique professionnelle enseignante*, une articulation encore inédite et mal acceptée au sein des Facultés de lettres et sciences.

Face à ces nouveaux postes, les facultés disciplinaires sont soucieuses d'assurer que les formations universitaires des enseignants du secondaire restent essentiellement orientées vers les contenus disciplinaires qui fondent leur légitimité scientifique. Les universitaires – auxquels s'associent les associations professionnelles des enseignants du secondaire – 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 dispensé par le professeur spécialiste de la discipline –, la formation pédagogique et pratique suscite plus de tensions. Ces tensions relèvent notamment de *l'inscription controversée du champ de la pédagogie/science(s) de l'éducation* au sein des disciplines universitaires: si la proximité de longue date de la pédagogie avec la philosophie justifie la création de chaires comprenant une

composante pédagogique et/ou d'enseignements portant sur l'histoire des idées pédagogiques, le fait qu'elles soient intimement liées aux formations pour l'enseignement les tire vers une légitimité plus professionnelle que disciplinaire, ce qui prête à discussion dans un contexte universitaire où les ressources sont rares.

Enfin, les positions des Facultés de lettres et de sciences en ce qui concerne leur implication dans la formation professionnelle à l'enseignement secondaire sont également ambiguës. Si les Facultés se déclarent intéressées par les débouchés professionnels que l'enseignement ouvre à leurs étudiants – garantissant une légitimité sociale et un financement pérenne pour les activités scientifiques –, elles redoutent l'entrée d'étudiants d'origine sociale plus modeste et ne possédant pas la même culture que leur population estudiantine traditionnelle. Elles craignent également que la présence de formations à l'enseignement en leur sein ne restreigne la liberté académique, à travers la mise en place d'enseignements conçus en fonction de normes professionnelles définies par les exigences de l'État. Et le fait que les départements de l'Instruction publique imposent à la tête des postes liés à la pédagogie/science(s) de l'éducation des personnalités davantage reconnues pour leurs liens avec les administrations scolaires locales que pour leur parcours scientifique, allant ainsi à l'encontre des critères d'excellence promulgués dans le giron universitaire, augmente la méfiance des Facultés (Lussi & Criblez, 2007, pp. 257-258). Ainsi, pour ne pas 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 (Lussi Borer, 2008, p. 359).

Nous voyons donc qu'en plus des tensions qu'elles occasionnent entre administrations scolaires et universités, les formations professionnelles à l'enseignement secondaire font l'objet 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, un tel consensus ne se dégage pas autour de la formation professionnelle, même si la nécessité d'une telle formation est de plus en plus reconnue au fur et à mesure que l'on avance dans le 20^e siècle. Toutes ces tensions et oppositions amènent finalement l'échec des tentatives de centralisation de la formation à l'enseignement secondaire au sein des Sections des sciences de l'éducation de l'Université de Genève et Section des sciences pédagogiques de celle de Lausanne. Elles ne perdureront qu'à Fribourg ainsi qu'en Suisse alémanique.

Années 1940: une formation professionnelle confiée à l'Université versus à l'administration scolaire et à la profession enseignante

Dès les années 1940, les administrations scolaires instaurent une législation qui *exige* dans tous les cantons romands la possession de titres universitaires attestant d'une formation disciplinaire et professionnelle pour accéder à l'enseignement secondaire. Le titre disciplinaire généralement exigé est la licence, tant pour l'enseignement secondaire supérieur qu'inférieur⁹. 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 (Lussi Borer, 2008, pp. 493-496). Quant à la formation professionnelle, dispensée dans le cadre des certificats d'aptitude à l'enseignement secondaire, elle connaît une évolution majeure.

Témoins d'une nouvelle conception de cette formation, deux rapports sont publiés par la Conférence suisse des recteurs de gymnases (CSRG) en partenariat avec la SSPE.¹⁰ De manière concordante, les différents directeurs cantonaux s'expriment d'une part en faveur d'une formation professionnelle qui ait lieu *après* les études universitaires et dont la responsabilité soit répartie entre l'Université et les gymnases. D'autre part, ils reconnaissent la *nécessité d'une formation pédagogique*¹¹, mais préconisent la diminution de la formation théorique pédagogique au profit d'une formation pratique sous forme de stages encadrés par des praticiens expérimentés (CSRG, 1942, p. 19; CSRG, 1945). Deux modèles de formation professionnelle sont alors mis en place en Suisse: le premier extrait la formation professionnelle pratique de l'Université, l'autre la conserve.

Dans les trois cantons de Genève, Neuchâtel et Vaud, la voie prise par les départements de l'Instruction publique consiste à confier l'enseignement des savoirs pratiques à la profession enseignante sous le contrôle de l'administration¹², l'Université restant en charge des savoirs disciplinaires et des enseignements théoriques de pédagogie. 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 et les *composantes pratiques* – notamment à travers un stage obligatoire au sein des établissements secondaires – confiées à la profession, mais certifiées par l'administration scolaire. La durée des stages oscille entre un et trois mois alors que la formation professionnelle théorique se déroule sur deux semestres et peut avoir lieu parallèlement à la formation disciplinaire. Le certificat d'aptitude est toutefois décerné après les études disciplinaires. Au niveau de la durée de la formation professionnelle théorique, elle s'uniformise à deux semestres dans les Universités de Genève, Neuchâtel et Lausanne.

Cette option est soutenue par les associations professionnelles qui ont dès lors la charge, dans le cadre d'institutions dépendant directement de l'administration, de former leurs futurs pairs. Les facultés la plébiscitent également car elle leur permet de se décharger de la dimension professionnelle et de se recentrer sur

la formation disciplinaire pour laquelle elles sont seules compétentes. Notons cependant que cette option *restreint l'intervention des sciences de l'éducation* qui n'assurent plus que la formation pédagogique théorique des candidats à l'enseignement secondaire, voire amène même leur régression au sein des Universités de Lausanne et Neuchâtel.¹³

Dans la lignée de ce qui se passe en Suisse alémanique (Lussi & Criblez, 2007, pp. 245-246) le canton de Fribourg conserve la formation professionnelle – tant théorique que pratique – au sein du cursus universitaire: la formation se déroule au sein de l'Institut de pédagogie dès 1949¹⁴, mais elle est certifiée par l'administration scolaire à travers un diplôme d'État.¹⁵ 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 sont dispensés des cours théoriques de pédagogie, psychologie, méthodologique/didactique des branches littéraires et deux programmes distincts sont prévus pour la formation à l'enseignement secondaire inférieur et supérieur.

Années 1960–1990: reconfigurations des formations en lien avec l'évolution des sciences et des profils de compétences des enseignants

Dès la fin des années 1950, on assiste dans les trois cantons de Genève, Neuchâtel et Vaud à la *mise en place d'institutions de niveau supérieur* spécifiquement dédiées à la formation professionnelle des enseignants du secondaire qui vont remplacer les certificats universitaires d'aptitude à l'enseignement secondaire. Ces institutions sont placées *sous la responsabilité des administrations scolaires*. Le canton de Vaud crée un Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire en 1959 (Panchaud, 1958, 1965), celui de Genève des Études pédagogiques pour l'enseignement secondaire (EPES) en 1965 et celui de Neuchâtel un Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire en 1985. Il est à noter que les instituts de formation vaudois et neuchâtelois conservent un lien avec les Universités de Lausanne et Neuchâtel pour la formation théorique en sciences de l'éducation et en psychologie, alors qu'à Genève, les EPES se distancient davantage de la formation universitaire offerte dans ce domaine, malgré la renommée internationale de l'Institut des sciences de l'éducation qui devient Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation dès 1975.¹⁶

Ces reconfigurations institutionnelles des formations ne sont pas l'apanage de la Suisse romande, mais sont à replacer dans un contexte international en forte évolution. Comme le montrent différents chercheurs francophones, sociologues en particulier, qui travaillent sur l'évolution de l'enseignement secondaire durant ces dernières décennies¹⁷, les reconfigurations des formations à l'enseignement prennent place dans un mouvement plus général d'explosion scolaire dès la fin des années 1950. Ce mouvement génère une profonde mutation de la scolarisa-

tion à la fois quantitative (allongement de la durée) et qualitative (fréquentation massive des établissements secondaires supérieurs dès la seconde moitié des années 1980 par des élèves d'un nouveau type) (Lang, 1999, pp. 113 et 120).

Parmi les effets notables de cette mutation sur les formations à l'enseignement secondaire, ces chercheurs observent que les formations disciplinaires continuent à s'allonger en lien avec l'évolution générale des sciences.¹⁸ D'autre part, ils relèvent des évolutions au niveau des contextes scolaires qui se répercutent sur les conditions d'exercice professionnel et sur les contenus enseignés. Ces évolutions amènent à revoir la conception des formations à l'enseignement secondaire en ajoutant *de nouveaux savoirs pour enseigner*. Ces savoirs sont liés à la construction de nouvelles compétences pédagogiques qui sont dès lors demandées aux enseignants (Lang, 1999, pp. 146-147; Maroy, 2006, p. 119).¹⁹ De fait, dès les années 1980, on voit poindre en Suisse comme en Europe de nouvelles politiques de gestion de l'institution scolaire qui réforment non seulement les structures et la gestion des flux d'élèves, mais touchent aussi la qualification des enseignants: on assiste peu à peu à l'émergence de nouveaux référentiels de compétences liés à une nouvelle définition de la professionnalité fondée explicitement sur l'expertise. Cette évolution se répercute bien évidemment sur les formations à l'enseignement qui évoluent et se caractérisent par deux traits: «Une formation universitaire et professionnelle, qui donne une qualification élevée et qui vise, autant que faire se peut, une (relative) efficacité professionnelle; la formation d'une culture professionnelle d'acteurs.» (Lang, 1999, p. 177).

En Suisse, dès la fin des années 1970, la Conférence des directeurs de l'Instruction publique préconise de *réformer et d'harmoniser la formation des maîtres* à travers plusieurs recommandations. Celles-ci visent notamment à «professionnaliser» les formations à l'enseignement, c'est-à-dire offrir une «formation améliorée spécifique au métier d'enseignant qui corresponde aux connaissances actuelles de la science et qui aille de pair avec une augmentation du prestige de l'enseignant dans la société»; ainsi qu'à «améliorer et étendre l'aspect pratique», c'est-à-dire non seulement «promulguer l'influence réciproque et l'examen critique de la théorie scientifique et de la pratique scolaire dans le domaine didactique et méthodique de la formation», mais aussi «l'interrelation entre pratique scolaire et «expérience de la vie» dans le sens de l'entourage social de l'école (société, monde du travail, questions sociales, etc.)» (Conférence suisse des directions de l'instruction publique, 1976). C'est suite à ces recommandations que l'on assiste au début des années 1990 en Suisse comme en Europe à la création de *nouveaux instituts de formation de niveau tertiaire* qui regroupent la formation professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire.

Années 2000: de nouvelles orientations au sein des HEP et des Universités romandes

En Suisse romande, ces recommandations mènent progressivement à la fermeture des séminaires pédagogiques pour l'enseignement secondaire. La Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP) recommande en 1995 de placer la formation des enseignants du degré primaire et secondaire au sein de Hautes écoles pédagogiques (HEP) (CDIP, 1995). Ce sont ainsi de nouvelles institutions *de niveau tertiaire englobant formation et recherche* et réunissant les formations professionnelles à l'enseignement primaire et secondaire qui sont mises sur pied dans les cantons de Neuchâtel²⁰ et Vaud en 2001 (Akkari, 2007; Criblez, 2002). A Fribourg, la HEP ouverte en 2002 prend en charge exclusivement la formation des enseignants du primaire, celle des enseignants du secondaire restant entre les mains de l'université. Pour sa part, le canton de Genève se dote en 1999 d'un Institut de formation des maîtres de l'enseignement secondaire (IFMES) uniquement dédié à la formation de ceux-ci et sous le contrôle de l'administration scolaire (Extermann, 2007). Les enseignants du primaire, eux, sont formés à l'Université au sein de la Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation (Lussi & Maulini, 2007). De par sa forme institutionnelle, l'IFMES se retrouve rapidement en butte à diverses critiques notamment relatives au fait de ne pas être «une véritable structure de formation et de recherche» ainsi que de constituer une structure «trop étroitement destinée à répondre aux besoins immédiats de l'État employeur»²¹. Cet institut ferme actuellement ses portes pour laisser la place à un Institut universitaire pour la formation des enseignants (IUFÉ) qui devrait rassembler les formations pour les enseignants du primaire et du secondaire.²²

En guise d'ouverture

A travers cette rétrospective romande des différents modèles adoptés pour la formation à l'enseignement secondaire tout au long du siècle, un enjeu majeur se dégage: celui de la *place de l'Université dans la formation professionnelle à l'enseignement secondaire* et de son articulation avec la pratique scolaire. Oscillant entre inclusion et exclusion de l'institution universitaire, les formations professionnelles à l'enseignement secondaire en Suisse romande ne sont pas les seules à connaître ce mouvement de balancier qui traverse toute l'Europe du 20^e siècle. Tirillées entre des exigences contradictoires – ne pas diminuer l'importance de la formation dans les disciplines de référence *versus* la nécessité d'une formation pédagogique conséquente pour transmettre les savoirs à une population d'élèves toujours plus nombreuse et diversifiée –, ces formations connaissent un *incroyable développement qualitatif et quantitatif tout au long du siècle*. Elles se déroulent toutes, aujourd'hui en Suisse, au sein d'institutions spécialisées de niveau tertiaire.

Toutefois, un double modèle institutionnel de formation à l'enseignement subsiste: à côté du modèle des Hautes écoles pédagogiques, certains cantons choisissent de confier la formation de leurs enseignants du primaire et/ou du secondaire à l'Université (Fribourg, Genève et Zurich, cf. Hofstetter, Schneuwly & Lussi, 2009).

Une fois de plus, la Suisse offre, de par la diversité de ses systèmes éducatifs cantonaux, un laboratoire des plus intéressants pour observer l'évolution des modèles institutionnels actuels de formation à l'enseignement. Si les HEP comme l'Université englobent formation et recherche et font le pari d'une fécondation mutuelle de ces deux pôles au service de la formation des enseignants, leur *relation avec la recherche scientifique et avec l'administration scolaire* sont toutefois différentes.²³ En France, c'est bien l'autonomie des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) qui a été remise en question avec le placement de ces IUFM sous la tutelle des Universités en 2005 (Condette, 2007, p. 324). Ce concept d'*autonomie* semble dès lors crucial. Quel degré d'autonomie le politique est-il prêt à laisser aux institutions de formation des enseignants au vu de leur importance tant pour la formation des futurs citoyens que l'avenir de nos démocraties? Est-ce que, finalement, le seul moyen de mettre ces institutions *plus à distance des convulsions du politique* n'est pas de les placer, comme le montre le cas français, sous la dépendance d'Universités «sanctuaires» qui préservent la primauté du savoir – du moins est-ce (une de) leur(s) mission(s)? Comme le pointe l'exemple des IUFM en France, on ne peut construire un modèle pérenne de formation des enseignants sur le court terme, abandonné aux aléas des remaniements ministériels. Allons plus loin encore. Jusqu'à quel point les Universités – même avec de nouvelles lois qui leur confèrent plus d'autonomie – ne sont-elles pas elles aussi soumises à des tentatives d'ingérence de la part des pouvoirs publics par rapport aux décisions relatives aux formations à l'enseignement? C'est en prenant ces questions comme autant de clés de lecture qu'il sera intéressant d'analyser à l'avenir l'évolution des deux modèles institutionnels de formation des enseignants du secondaire coexistant en Suisse.

Notes

- 1 Notre recherche a été initiée par les travaux menés par Hofstetter et Schneuwly (2000) sur le canton de Genève et a bénéficié des apports de Cicchini pour les monographies fribourgeoise et vaudoise. Nous profitons ici de remercier ces chercheurs, de même que les membres d'ERHISE, pour leurs contributions et apports critiques à nos propres travaux.
- 2 Elles le font d'abord pour répondre aux demandes estudiantines extérieures aux cantons romands: ce sont notamment les étudiants suisses alémaniques 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.
- 3 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 germanophone et requiert deux semestres d'études supplémentaires pour les enseignants du secondaire supérieur. Cette particularité fribourgeoise est liée à son statut d'université bilingue et catholique, qui forme avant tout les professeurs

- des gymnases catholiques suisses, des gymnases situés pour la plupart en terre alémanique et fonctionnant donc avec un système différenciant l'enseignement secondaire inférieur et supérieur, de même que leurs formations.
- 4 Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer, section du Schweizerische Lehrerverein dès 1849. Au niveau des associations romandes, la Société vaudoise des maîtres secondaires (SVMS) est fondée en 1870 et la Société neuchâteloise des corps enseignants secondaire, professionnel et supérieur en 1907. A Genève, l'Association des maîtres du Collège est créée en 1894 et la Fédération du corps enseignant secondaire en 1918. A Fribourg, la Société fribourgeoise d'éducation qui voit le jour en 1871 rassemble tous les hommes qui se soucient d'éducation, mais avant tout des instituteurs. Dans ce contexte de présence très diversifiée et inconstante d'associations cantonales au niveau secondaire, la SSPE prend plus d'importance et ce sont d'abord ses congrès, recommandations et publications que nous prenons en compte ici, à savoir la revue *Jahreshefte* (1869-1908), puis *Jahrbuch des VSG* et, dès 1946, *Gymnasium Helveticum* (Meylan, 1960).
 - 5 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).
 - 6 Institut de pédagogie à Fribourg (années 1930), Institut des sciences de l'éducation à Genève (années 1930), Section des sciences pédagogiques à Lausanne (dès 1917) ou Section de pédagogie à Neuchâtel (entre 1876 et 1882). C'est également le cas dans les Universités de Suisse alémanique (Lussi & Criblez, 2007).
 - 7 Il est à noter que ce contrôle des gouvernements sur les Universités à travers la formation des enseignants se rencontre largement au-delà des frontières suisses, de même que leur influence sur les cursus de formation et sur la certification réglant l'accès à la profession. Comme le relève Bourdoncle, «en fait, les seuls pays où il n'y ait pas de contrôle de la puissance publique dans les programmes sont ceux où le contrôle se fait après coup, au moment du recrutement, le diplôme de formation professionnelle ne suffisant aucunement pour obtenir un poste.» (1994, pp. 137-138).
 - 8 Notons que la défiance des Facultés des lettres envers la croissance des attributions du professeur de pédagogie est très clairement perçue par les administrations scolaires qui les court-circuitent au moment où elles œuvrent à mettre en place de sections ou instituts de pédagogie/science(s) de l'éducation au sein des Universités en ambitionnant d'y centraliser la formation professionnelle de tous les enseignants du secondaire (Lausanne, 1917; Genève et Fribourg, années 1930) (Lussi Borer, 2008, p. 357).
 - 9 Sauf à Fribourg où elle ne l'est que pour le supérieur.
 - 10 La Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire est étroitement liée à la Conférence suisse des directeurs de gymnase (CSRG) qui est fondée en 1914 pour «compléter l'action» de la SSPE comme le déclare l'article premier des statuts de la CSRG (*Jahreshefte des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer*, 1943, p. 61).
 - 11 Ce point est très controversé, tant les opinions exprimées par les quelques 750 enseignants du secondaire suisses interrogés divergent. Certains considèrent que la formation pédagogique a un rôle important à jouer dans la formation afin d'«informer le futur maître et [de] le préserver de l'étroitesse» d'esprit (*Jahreshefte*, 1943, p. 62) et signalent que le stage seul ne peut prétendre à une formation complète du futur enseignant: son but est avant tout de «servir à convaincre le candidat de la vanité des panacées et à lui faire prendre conscience de la variété des moyens qui peuvent être appliqués» (*Jahreshefte*, 1943, p. 63). Nombre d'autres expriment la défiance et le rejet à l'égard de la pédagogie, considérant celle-ci avant tout comme une doctrine sans effets régulateurs sur les problèmes éducatifs (CSRG, 1942, p. 61). Pour expliquer cette position qui ressort dans le cercle des enseignants du secondaire, le rapporteur suggère que les professeurs d'Université conçoivent toujours la pé-

- dagogie 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 efface les frontières et «primarise» les enseignants des gymnases (CSRG, 1942, p. 61).
- 12 Nos études monographiques montrent 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 certain pouvoir sur leur attribution. Dès les années 1940, les administrations scolaires reprennent progressivement à leur charge la formation professionnelle pratique – sous forme de stage – et sa certification, laissant aux Universités la formation disciplinaire et professionnelle théorique: elles reconnaissent alors les certificats comme pré-requis obligatoires (Genève, 1940; Neuchâtel, 1945) (Lussi Borer, 2008).
 - 13 Le cas de l'Université de Genève est différent puisque les sciences de l'éducation continuent à s'y développer, en lien avec la formation des enseignants du primaire (Hofstetter, 2009).
 - 14 Celle-ci a lieu durant quatre semestres pour le cours de pédagogie et durant deux semestres pour les exercices pratiques, ce qui représente une augmentation massive par rapport au seul semestre exigé jusqu'alors (Lussi Borer, 2008, pp. 493-496).
 - 15 Dans cette organisation de la formation qu'on trouve 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 amène les autorités universitaires à organiser des cursus de formations disciplinaire et professionnelle capables de répondre aux exigences étatiques.
 - 16 Les EPES offre une formation en emploi, de deux ans, assurée par les pairs autant dans l'institution que sur le terrain. La rupture avec l'Université est alors vraiment consommée, même si des offres (facultatives) de formation spécifiquement destinées aux enseignants du secondaire réapparaissent dans les programmes de cours de l'École puis de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation au début des années 1970.
 - 17 En francophonie, relevons notamment pour la France les travaux de Barrère (2002), Condette (2007), Demailly (1990), Dubet (1991), Lang (1999), Terral (1997); pour la Belgique de Maroy (2002); pour le Québec de Tardif et Lessard (1999).
 - 18 Si les savoirs enseignés au secondaire connaissent une grande stabilité jusqu'à l'aube des années 1960, on assiste lors des années 1960 et 1970 à une transformation fondamentale du rapport au savoir à travers une double rupture: d'une part, les contenus des disciplines enseignées se transforment suite aux évolutions scientifiques et d'autre part le changement devient une donnée permanente, de même que l'évolution des programmes (Lang, 1999, p. 27 et pp. 129-131).
 - 19 Elles sont notamment relatives à l'évolution de la place et rôle de l'apprenant dans les apprentissages, de la centration sur l'élève ainsi que de la mise en place de procédures pédagogiques pour assurer une plus grande efficacité dans un enseignement de masse; à l'émergence de nouvelles relations pédagogiques liées au changement de statut de l'enfance et de la jeunesse (droits de l'enfant); au développement de nouvelles fonctions demandées à l'enseignant, notamment par rapport à la sélection et orientation des élèves (exercées désormais au sein des établissements alors qu'elles l'étaient en amont auparavant) et à un rôle éducatif transformé et accru; à une nouvelle définition de l'établissement (Dupriez, 2002; van Zanten, Grosperon, Kherroubi & Robert., 2002).
 - 20 Mise en place d'une HEP commune aux trois cantons de Berne, Jura et Neuchâtel (HEP BEJUNE) en 2001.
 - 21 Comme le relève notamment la revue *Services publics* (n° 7, 30 avril 2004).
 - 22 A l'heure à laquelle nous rédigeons cet article, la création de cet institut est débattue par le parlement cantonal genevois (automne 2009).

- 23 Nous renvoyons ici au débat initié en 2002 dans cette revue par le numéro portant sur «Formation des enseignants, recherche et savoirs de références» coordonné par Criblez et Hofstetter (2002) traitant notamment des conditions pour la recherche et la formation des chercheurs au sein des HEP.

Références bibliographiques

- Akkari, A. (2007). Formation initiale des enseignants dans le contexte suisse: entre harmonisation nationale et modèles de formation divergents. In T. Karsenti, R.-P. Garry, J. Bechoux & S. Tchameni Ngamo (Éd.), *La formation des enseignants dans la francophonie. Diversités, défis, stratégies d'action* (pp. 321-339). Montreal: AUF.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail*. Paris: L'Harmattan.
- Beyel, F. (1917). Die künftige Ausbildung des Gymnasiallehrers an der Hochschule. *Jahrbuch des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer*, 46, 42-52.
- Blanckaert, C., Blondiaux, L., Loty, L., Renneville, M. & Richard, N. (Éd.). (1999). *L'histoire des sciences de l'homme. Trajectoire, enjeux et questions vives*. Paris: L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris: Raisons d'agir.
- 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. (2007). Autour du mot «universitarisation». *Recherche et Formation*, 54, 135-149.
- Brandenberger, K. (1914). Die pädagogische Ausbildung der Mittelschullehrer. *Jahrbuch des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer*, 43, 37-57.
- Buton, F. & Mariot, N. (2006). Socio-histoire. *Encyclopaedia Universalis* (vol. Collection des Notionnaires, pp. 731-733). Paris: Encyclopedia Universalis
- CDIP. (1976). *La formation des maîtres de demain*. Berne: CDIP.
- CDIP. (1995). *Formation des enseignant(e)s. Recommandations relatives à la formation des enseignant(e)s et aux hautes écoles pédagogiques*. Berne: CDIP.
- Condette, J.-F. (2007). *Histoire de la formation des enseignants en France (19^e-20^e siècles)*. Paris: L'Harmattan.
- Criblez, L. (2002). *Formation initiale et continue des enseignantes et enseignants professionnels et des enseignantes et enseignants de culture générale du degré secondaire II*. Berne: CDIP.
- 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. & Hofstetter, R. (avec la coll. de Périsset Bagnoud, D.) (Éd.). (2000). *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von Primarlehrerinnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. Berne: Peter Lang.
- CSRG/KSGR. (1942). *Der Gymnasiallehrer. Seine Person und seine Ausbildung. – Le choix et la préparation des maîtres de gymnase*. Aarau: Sauerländer.
- CSRG/KSGR. (1945). *Ausbildung und Arbeitsverhältnisse des schweizerischen Gymnasiallehrers*. Aarau: Sauerländer.
- Demailly, L. (1990). *Le collège: crise, mythes et métiers*. Lille: Presses Universitaires.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris: Seuil.
- Dupriez, V. (2002). Entre tradition et transformations, que révèle l'analyse des établissements scolaires? In C. Maroy (Éd.), *L'enseignement secondaire et ses enseignants* (pp. 55-90). Bruxelles: De Boeck.
- Extermann, B. (2007). *La professionnalisation émergente des enseignants secondaires dans un champ de tensions: étude historique d'un moment clé de l'évolution de la formation pédagogique à Genève (1975-1977)*. Manuscrit non publié, Université de Genève, Section des sciences de l'éducation.

- Guex, F. (1891). Leçon d'ouverture de pédagogie. In *Discours et leçons prononcés à l'ouverture des cours du 1er semestre de l'Université de Lausanne. Octobre 1890* (pp. 295-314). Lausanne: Payot.
- Hofstetter, R. (2009). *L'avènement des sciences de l'éducation: le vivier genevois (fin du 19^e siècle – milieu du 20^e siècle)*. Habilitation à diriger des recherches en histoire. Université de Paris IV – Sorbonne.
- Hofstetter, R., Magnin, C., Criblez, L. & Jenzer, C. (Éd.). (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. (2000). L'universitarisation de la formation des enseignants et l'émergence des sciences de l'éducation (1870-1933). In L. Criblez & R. Hofstetter (Éd.), *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles* (pp. 267-298). Berne: Peter Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Éd.). (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., 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. (avec la coll. de Lussi, V., Cicchini, M., Criblez, L. & Späni, M.). (2007). *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse. A la croisée de traditions académiques contrastées (fin du 19^e – première moitié du 20^e siècle)*. Berne: Peter Lang.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. & Lussi Borer, V. (2009). Une formation professionnelle universitaire pour tous les enseignants: l'exemple de la Suisse au XX^e siècle. *Recherche et Formation*, 60, 25-38.
- Jahresheft des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer (1880). *Über die praktische Vorbildung künftiger Gymnasiallehrer*. 42-49.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris: PUF.
- 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. & 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) (Éd.), *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. Mehran, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Éd.), *Alternance(s) en formation* (Vol. Raisons éducatives, pp. 103-119). Bruxelles: De Boeck.
- Maroy, C. (Éd.). (2002). *L'enseignement secondaire et ses enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe. *Revue Française de Pédagogie*, 2, 111-142.
- Meylan, L. (1960). La société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire de 1880 à 1960. *Gymnasium Helveticum*, 14, 347-437.
- Nóvoa, A. (1998). Professionnalisation des enseignants et sciences de l'éducation. In P. Drewek & C. Lüth (Éd.), *Histoire des sciences de l'éducation* (pp. 403-430). Gent: CSHP.
- Panchaud, G. (1958). La formation des maîtres secondaires. *Annuaire de l'Instruction publique en Suisse*, 34-47.
- Panchaud, G. (1965). Le Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire du canton de Vaud. *Annuaire de l'Instruction publique en Suisse*, 62-77.

- 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.
- Pestre, D. (2006). *Introduction aux «science studies»*. Paris: La découverte.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec: Presses de l'Université Laval et Bruxelles: De Boeck.
- Tenorth, H.-E. (1999). Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In H.-J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Éd.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess* (pp. 429-461). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terral, H. (1997). *Profession: professeur*. Paris: Presses Universitaires de France.
- van Zanten, A., Grosjean, M.-F., Kherroubi, M. & Robert, A. (2002). *Quand l'école se mobilise*. Paris: La Dispute.
- von Wyss, W. (1914). Die pädagogische Vorbildung der Mittelschullehrer. *Jahresheft des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer*, 43, 17-37.

Mots clés: Formation professionnelle à l'enseignement secondaire, histoire, instituts de formation, université, enseignement secondaire

Die Entwicklung der Berufsausbildung der Sekundarstufenlehrer im Schweizer Kontext

Zusammenfassung:

Dieser Artikel beschreibt die Geschichte der Berufsausbildung der Sekundarstufenlehrer/innen im französischen Kontext im 20. Jahrhundert. Im Zentrum stehen Fragen nach der Institutionalisierung der Ausbildung, der Wahl der Modelle und der, diesen Prozess begleitenden Debatten. Vor dem Hintergrund dieser Fragen weist der Artikel auf die Problematik hin, die sich mit der Einführung einer Berufsausbildung für die Lehrer/innen der Sekundarstufe innerhalb der französischen Universitäten seit dem Ende des 19. Jahrhunderts ergab. Der Beitrag befragt den Bruch in den Vierzigerjahren des 20. Jahrhunderts und die Entscheidung, die Ausbildung in die Hände der Schulverwaltung und der Sekundarstufenlehrer zu legen. Er schliesst mit einer Beschreibung der neuen, vom Jahr 2000 an bevorzugten Leitlinien an den Pädagogischen Hochschulen und französischen Universitäten.

Schlagworte: Berufsausbildung der Sekundarstufenlehrer/innen, Geschichte der Lehrer/innenbildung, Pädagogische Hochschulen, Lehrer/innenbildung an der Universität, Sekundarstufe

L'evoluzione della formazione professionale degli insegnanti della scuola secondaria nel contesto romando

Riassunto

Questo articolo ritraccia la storia della formazione professionale degli insegnanti della scuola secondaria nel contesto romando del XX secolo. In che momento particolare nasce l'idea di istituzionalizzare la formazione? Da quali modelli prende spunto? Quali sono i dibattiti che accompagnano questa innovazione? A partire da queste domande, l'articolo rileva le problematiche principali riguardo allo sviluppo di una formazione professionale degli insegnanti a livello secondario nelle università romande a partire dalla fine del XIX secolo. Inoltre, esso mette in discussione la cesura degli anni 1940 e la scelta di affidare questa formazione nelle mani dell'amministrazione scolastica e della professione insegnante. In conclusione, l'articolo presenta le nuove opzioni privilegiate nelle HEP (Alte scuole pedagogiche) e Università romande a partire dagli anni 2000.

Parole chiave: Formazione professionale degli insegnanti della scuola secondaria, storia, scuole pedagogiche, università, scuola secondaria

The Development of Professional Training for Secondary Teachers in French-speaking Switzerland

Abstract

This article describes the history of professional training for secondary teachers in the 20th century in French-speaking Switzerland. When does the idea of institutionalizing the training emerge? Which institutional models were selected? Which debates accompany their implementation? With these questions, this article details the issues regarding the creation of professional training for secondary teachers at French-speaking universities from the end of 19th century. It examines the breakdown of the 1940s and the choice of placing this training in the hands of the school administration and in those of the secondary teaching profession. It concludes with the new training models, favored since 2000, at Universities of Teacher Education (HEP) and Universities in French-speaking Switzerland.

Key words: Professional training of the secondary teachers, history, teachers college, university, secondary teaching

Annexe: Différentes phases de la formation des enseignants du secondaire en Suisse romande (cf. Hofstetter, Schneuwly & Lussi Borer, 2009).

Fin du 19e siècle	Études et titres universitaires dans les disciplines d'enseignement sont progressivement requis pour accéder à l'enseignement secondaire Premières offres (pédagogiques, méthodologiques, psychologiques) de formation professionnelle dispensées en parallèle à la formation disciplinaire par les Universités
Début du 20e siècle	Création de certificats d'aptitude pédagogique à l'enseignement secondaire par les Facultés ¹ Création d'instituts/sections de pédagogie/sciences pédagogiques/sciences de l'éducation transversaux aux facultés avec le soutien des administrations scolaires qui visent à y centraliser la formation professionnelle à l'enseignement secondaire ²
Années 1940-1950	1945: rapport de la Conférence suisse des recteurs de gymnase et de la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire: promulgation d'un modèle de formation reposant sur une formation disciplinaire poussée – bénéficiant de la légitimité des sciences naturelles et littéraires – suivie d'un compagnonnage (stage) sous le contrôle de la profession. Genève (1940), Vaud (1944) & Neuchâtel (1953) Formation professionnelle pratique extraite de l'Université: stages confiés à la profession sous le contrôle de l'administration scolaire Fribourg (1949) Formation professionnelle au sein de l'Université et de son Institut de pédagogie assurée par des enseignants du secondaire engagés par l'Université
Années 1950 aux années 1990	Genève (1965: Etudes pédagogiques de l'enseignement secondaire), Vaud (1959: Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire) & Neuchâtel (1985: Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire) Formation professionnelle consécutive à la formation disciplinaire en un à deux ans, en cours d'emploi, sous la responsabilité d'une institution spécifique: • gérée par l'administration scolaire • formation pratique et didactique essentiellement prodiguée par des pairs • liens plus ou moins forts avec l'Université (cours de pédagogie/sciences de l'éducation, de psychologie, etc.) Fribourg Formation professionnelle en parallèle avec la formation disciplinaire possible, les deux se déroulant au sein de l'Université (durée totale 4 à 7 ans) et comprenant des stages d'enseignement en responsabilité 1975-1976: rapport « La formation des maîtres de demain » par la Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique 1995: recommandations instaurées au niveau fédéral pour la formation des enseignants secondaires par la Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique
Années 2000	Centralisation de la formation professionnelle des enseignants du primaire et/ou du secondaire au sein de Hautes écoles pédagogiques (Berne-Jura-Neuchâtel, Fribourg (primaire), Vaud) ou d'Universités (Genève, Fribourg (secondaire)) Tendances pour la formation au secondaire: Renforcement de la formation dans les disciplines de référence (4½ ans, voire 5 ans) Formation professionnelle consécutive à la formation disciplinaire (1an à 1½ en recouvrement partiel avec la formation disciplinaire) Augmentation de la formation en sciences de l'éducation

Notes

- 1 À Fribourg en 1893 pour l'enseignement secondaire supérieur/1898 pour l'enseignement secondaire inférieur en lettres; à Genève en 1908 en sciences, 1916 en lettres et 1933 en sciences économiques et sociales; à Neuchâtel en 1925 (lettres et sciences); sur Vaud en 1908 (lettres et sciences).
- 2 De par les contenus pédagogiques, didactiques, méthodologiques et le nombre de disciplines scolaires auxquels les futurs enseignants doivent être formés, une organisation de la formation transversale aux facultés se concrétise à un moment donné au sein de tous les sites universitaires suisses entre la fin du 19e et la première moitié du 20e siècle (Cribble & Späni, 2002).