

Nouvelles compétences, anciennes méthodes ?

Mouvements et contre-mouvements dans l'école et la formation des enseignants :
le cas de Genève et de la Suisse

Olivier Maulini
Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation¹

Il y a au moins deux façons d'appréhender l'évolution de la profession d'enseignant² et de la formation susceptible d'entraîner ou d'accompagner ce mouvement. La première consiste à prendre les annonces politiques au sérieux, et à se demander comment elles peuvent s'incarner sur le terrain, dans les écoles et les institutions en charge de la formation des personnels. On dira alors classiquement – par exemple sur la base des récentes déclarations de la Commission européenne (2007) – que les besoins contemporains « de cohésion sociale, de croissance et de compétitivité économique » impliquent le développement des « compétences pédagogiques nouvelles » demandant elles-mêmes de « moderniser la formation initiale et continue des enseignants ».

Le raisonnement tient alors en trois temps : 1. Les attentes sociales ne cessent de grandir. 2. Elles vont toutes dans le sens de la « prise compte des besoins spécifiques » de chaque élève, de son « autonomie tout au long de la vie », de l'acquisition de « compétences-clefs » adaptées à un monde ouvert, « multiculturel », où le savoir circule et se transforme *via* les « technologies nouvelles ». 3. À ces mutations ne pourra répondre qu'une formation à l'enseignement cohérente, préparant des professionnels « hautement qualifiés », possédant « toute la gamme des connaissances, attitudes et aptitudes pédagogiques requises », s'instruisant eux-mêmes tout au long leur carrière par la « réflexion », la « recherche », l'« innovation » et le « partenariat » entre leur école et son environnement. Conclusion séduisante, surtout pour un chercheur en éducation : qui oserait douter que les sciences de l'éducation sont utiles aux éducateurs, donc à une société de la connaissance s'approchant peu à peu de l'idéal de Bachelard (1949/1998, p. 23) – l'école comme « modèle le plus élevé de la vie sociale » ?

Heureusement ou pas, les choses sont moins simples que cela. Elles demandent du coup une seconde façon d'aborder les faits, *a priori* moins enjouée, en fait soucieuse d'ancrer l'innovation dans la connaissance et la reconnaissance de ce qui peut objectivement la contester et qu'elle doit prendre en compte sous peine de s'en tenir aux incantations. Militer pour la professionnalisation des enseignants et la tertiarisation de leur formation exige (aussi) d'observer ces mouvements tels qu'ils sont, de repérer les actes qui peuvent contredire les discours, d'assumer les conflits que les textes neutralisent, les ambivalences dont chacun de nous peut sentir l'emprise. Par exemple :

¹ Texte d'une communication au colloque « La formation des enseignants en Europe : approche comparative » organisé par la Conférence des directeurs des Instituts universitaires de formation des maîtres. Paris, 9 et 10 décembre 2008. Mots-clefs : enseignement – formation des enseignants – professionnalisation.

² Le masculin employé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, d'enseignants que d'enseignantes, etc.

- La recherche et le développement pédagogiques sont-ils vraiment des urgences dans un monde qui doute, qui demande à l'école de préparer l'avenir sans rien changer aux traditions, d'augmenter son rendement en revenant aux méthodes d'antan ? (Fabre, 2002 ; Maurin, 2007 ; Dubet, 2008)
- Les compétences pédagogiques sont-elles l'auxiliaire ou plutôt le cache-misère de savoirs et de professeurs à l'autorité de plus en plus contestée, y compris et en particulier par les voix qui leur reprochent de ne plus se faire respecter ? (Leaton Gray, 2006 ; Blais, Gauchet & Ottavi, 2006)
- Prospérité économique et cohésion sociale font-elles magiquement cause commune ou présupposent-elles des modèles de « l'autonomie des éducables » en partie incompatibles, ou au moins complexes à concilier ? (Hameline, 1986 ; Elliott, 2007 ; Lantheaume & Hérou, 2008)

Poser ces questions, c'est y répondre un peu. Une chose est d'espérer l'avènement du changement éducatif (Fullan, 1991 ; Hargreaves, 2003), du praticien réflexif (Perrenoud, 2001) ou d'une formation professionnalisante des enseignants (Darling-Hammond, 2006 ; Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996). Une autre est de parvenir réellement à de telles fins en conciliant localement le besoin de moderniser et de préserver l'école publique, de ne céder ni à l'« irresponsabilité sociale », ni à la « pression consumériste » qui peuvent prendre l'institution en tenaille pour couper court à ses velléités de lutte – coûteuse et incertaine – contre les inégalités (Meirieu, 2000 ; Bronckart & Gather Thurler, 2004).

J'aimerais réfléchir aux leviers et aux obstacles qui conditionnent la professionnalisation des enseignants, le développement de leurs savoirs et de leurs compétences pédagogiques, la tertiarisation de leur formation, en prenant appui sur la situation des 26 cantons suisses en général, celui de Genève en particulier. Après un cycle de réformes scolaires plus ou moins populaires, les tensions sont vives, chez nous, entre la logique d'*empowerment* des professionnels de l'enseignement et celle du contrôle plus ou moins soupçonneux de leurs méthodes de travail, des performances de leurs élèves et de la façon dont ces derniers sont évalués – contrôle opéré par l'administration, les autorités politiques voire, en contexte de démocratie directe, l'ensemble de la population (Forster, 2008).

Si l'obligation de moyens et l'obligation de résultats sont *a priori* opposables (Perrenoud, 1996), elles peuvent aussi faire alliance pour soumettre les pratiques à un corpus de directives prescrivant le moindre geste *et* à des évaluations externes se réclamant de l'autonomie des personnes et des établissements pour mieux leur attribuer le résidu des manquements. On peut dénoncer ce genre d'incohérence, mais aussi comprendre pourquoi la hiérarchie et le pouvoir central organisent le travail scolaire et la formation des maîtres, moitié par souci d'efficacité à long terme, moitié pour montrer patte blanche face à des attentes sociales de moins en moins homogènes, mais de plus en plus virulentes par là-même (Rosanvallon, 2008 ; Gather Thurler & Maulini, 2007). Admettre ce genre de paradoxe est moins, pour l'école, un oreiller de paresse qu'une manière de ne pas céder au désenchantement, donc de croire et de contribuer – un tant soit peu – au dépassement raisonné des contradictions. J'aimerais expliciter ce raisonnement en quatre temps :

1. Je ferai d'abord un rapide état des lieux de l'espace de l'enseignement et de la formation des maîtres à Genève et en Suisse. Le système fédéral permet d'observer à une échelle réduite comment se discute – au croisement des traditions germanique et latine – l'évolution locale et globale des politiques éducatives.
2. Je m'arrêterai plus longuement sur le débat genevois, au moment où l'école obligatoire du canton fait l'objet de toutes les attentions, où des scrutins populaires portent sur les

objectifs et les méthodes pédagogiques, et où les formations des professeurs des écoles, collèges et lycées pourraient converger dans un Institut universitaire de formation des enseignants.

3. Les débats en cours fournissent un intéressant matériau : les projets de loi déposés au Parlement, leur exposé des motifs et le matériel de vote chargé d'informer les électeurs avant les scrutins populaires. L'analyse de ces textes montre comment la tension entre innovation et tradition, nouvelles compétences et anciennes méthodes, s'exprime au plan politique et contraint les enseignants à s'accommoder du débat public, mais aussi à y intervenir éventuellement.
4. Je terminerai en situant le cas genevois au sein des enjeux plus universels du contrôle des ressources culturelles et matérielles, de la lutte pour la réalisation des droits humains et l'accès de tous aux *capabilités*. Genève, patrie de Rousseau et du Conseil mondial des droits de l'homme, donne-t-elle l'exemple ou est-elle passée pour un temps – comme se le demande Monica Gather Thurler (2006) – « à l'avant-garde du retour en arrière » ?

On verra au fil du texte que je parle de manière située, à partir de mon histoire personnelle d'enseignant primaire, de partisan de certaines innovations, de chercheur mais aussi de concepteur et d'acteur de la formation des maîtres. Comment penser aujourd'hui les rapports toujours compliqués entre le savant et le politique (Weber, 1919/2002) ? Mon point de vue n'est pas celui de Sirius : c'est sa limite, mais aussi sa façon de mobiliser les ressources de la recherche pour penser leur usage *dans* et *à propos* des débats sur l'éducation.

1. L'école et la formation des enseignants à Genève et en Suisse

La Confédération helvétique est née de l'alliance d'un ensemble de micro-états : 26 cantons et demi-cantons suisses dont la population varie entre 35'000 (Uri) et 1'285'000 habitants (Zurich). Chacun de ces cantons possède sa constitution, son parlement, son gouvernement et, du coup, son ministère de l'éducation. Les programmes scolaires, les moyens d'enseignement, le statut et la formation des enseignants ont longtemps relevé de l'échelon cantonal exclusivement. Ils furent conditionnés par la langue, la culture et l'économie locales, la densité de la population, la religion dominante, l'histoire et la composition sociale de chaque ville ou vallée. Jusqu'à la fin du 20^e siècle, la Confédération ne légiféra que dans le domaine des écoles polytechniques et celui de l'éducation physique, discipline subordonnée à l'autorité centrale du Département militaire fédéral. Pas de Suisse sans armée suisse ; pas d'armée suisse sans soldats de milice préparés dès six ans – dicit l'édition 1923 des programmes scolaires – à développer leurs « qualités viriles d'adresse, de discipline, de courage, de décision » par l'exécution quotidienne d'« exercices d'ordre, placements, marches, ouverture des rangs, courses en différentes formations, marches en chantant ».

Un siècle, deux guerres mondiales, une globalisation des échanges, une intégration européenne et quelques enquêtes PISA plus tard, le modèle helvétique a à la fois peu et beaucoup évolué. Chaque canton conserve son gouvernement, mais les questions éducatives sont devenues à la fois si complexes et importantes pour le pays qu'elles tendent uniment vers davantage de coordination, voire de centralisation des décisions-clefs au niveau fédéral. Les 26 ministres de l'éducation concertent désormais leurs politiques au sein de la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP). Les instituts de formation des

enseignants regroupent leurs forces au niveau régional et coordonnent la définition et la reconnaissance des diplômes *via* la Conférence suisse des recteurs et rectrices des Hautes écoles pédagogiques (COHEP). Dans chaque région linguistique, un plan d'études et des ressources pour l'enseignement sont rédigés de concert par tous les cantons. L'économie d'échelle n'est pas négligeable, mais elle ne suffit pas à expliquer cette (r)évolution. C'est sans doute parce que l'unité, la prospérité et l'indépendance du pays passent désormais davantage par sa force de frappe dans l'économie du savoir que par les fortins de son « réduit national » que l'éducation devient un enjeu stratégique, au point que l'on parle de plus en plus de créer ce qui fut longtemps un épouvantail : un Département *fédéral* de la formation !

1.1. Une cause nationale, des débats cantonaux

Dans les classements internationaux, la Suisse obtient de bons résultats dans le domaine des mathématiques, un score honorable en littérature et culture scientifique. Les données de PISA ont aussi permis de hiérarchiser les cantons, les espaces urbains et cosmopolites (Genève, Bâle-Ville, Lausanne et environs, etc.) obtenant sans surprise une moyenne plus faible que des régions rurales (Valais, Fribourg, etc.) plus homogènes socialement, plus consensuelles aussi vis-à-vis des moyens et des fins de l'enseignement (Maulini, 2002).

Sans surprise ? En dehors des professionnels de l'éducation, il faut bien dire que ces chiffres provoquent la stupéfaction, le désenchantement et la recherche – par voie de presse – de coupables à incriminer. Sûre que sa matière grise est sa seule richesse, la Suisse supporte sans doute moins bien que ses voisins d'être au milieu du classement alors qu'elle investit au moins autant qu'eux dans l'enseignement. Confrontés plus tôt que les autres à des problèmes de décrochage scolaire, de contestation de l'autorité des savoirs et des maîtres, de résistance passive ou active à l'intention d'enseigner, les cantons du bas de l'échelle se sont moins vus plaints que dénoncés de mener les autres dans la fausse direction. Les réformes des années '70 (mathématiques modernes, enseignement rénové du français) puis '90 (école vaudoise en mutation, rénovation de l'école primaire genevoise) n'ont pas été vues par les journalistes, les élus et la population comme des réponses à des besoins éducatifs bien anticipés : on leur a plutôt reproché d'être la cause essentielle de la « baisse du niveau », responsables en somme de créer les écarts justifiant à chaque fois la prochaine innovation, promoteurs d'une fuite en avant « pédagogue » ou « constructiviste » à laquelle résisteraient au contraire des cantons conservateurs moins enclins à l'expérimentation (Bronckart, 2007).

Les mathématiques montreraient plutôt que réforme et bonnes performances peuvent rimer ? Les programmes et les moyens d'enseignement du français sont communs aux cantons romands depuis une trentaine d'années ? Les jeunes de 15 ans questionnés par l'OCDE n'ont connu ni l'évaluation formative ni les cycles pluriannuels valdo-genevois qui prendraient d'ailleurs du temps à montrer leurs effets ? Les pays bien classés ont eux-mêmes repoussé le moment de la sélection au profit de modes plus interactifs d'enseignement et d'évaluation ? Peu importe ces détails. En Suisse comme en France voisine, le débat sur l'école a vite provoqué la zizanie au nom de la restauration de l'autorité ; il fait l'apologie de la raison sur un mode passionné ; il traite la recherche de scientisme, ce qui lui évite de s'y référer (LIFE, 2003).

Elever le niveau général d'instruction, assurer l'apprentissage des savoirs et des compétences de base, ajourner la sélection, différencier les prise en charge, mettre l'évaluation au service de la formation, impliquer les élèves et leurs parents : ces intentions ont récemment sous-tendu plusieurs projets avortés d'*aggiornamento*. Le peuple valaisan rejeta « Education 2000 » en 1998 par 73% des votants. 75% des Genevois demandèrent chez

eux, en 2006, le maintien du redoublement et des moyennes chiffrées de fin d'année. Les Vaudois ont tenté d'éviter de telles confrontations, mais une initiative populaire demande là encore le retour des degrés annuels, des notes de 1 à 6 dès la première année primaire, de la sélection en groupes de niveau puis en filières séparées à la fin du 5^e degré. La politisation des débats entraîne partout la crispation des positions, l'affrontement des anciens et des modernes et, au final, un verdict sans appel pour le repli apparemment rassurant vers les « oripeaux du passé », garants de l'« ordre perdu » (Forster, 2007, p. 54) auquel nos sociétés angoissées semblent périodiquement aspirer. Les fers de lance du mouvement n'ont pas besoin d'être nombreux pour se faire entendre : leur pouvoir est proportionnel à l'écho qu'ils obtiennent dans la majorité – silencieuse ou non – de la population.

1.2. Coordination = stabilisation ?

Le cas suisse a ceci de singulier que le désordre apparent – 26 systèmes cohabitant – peut servir à stabiliser l'édifice lorsqu'il est ébranlé localement. Car au moment où les électeurs demandent à leur canton de renoncer au changement, ils plébiscitent aussi la marche en avant et l'harmonisation des politiques éducatives au niveau fédéral de la Confédération. Le 21 mai 2006, 85% des Suisses ont approuvé l'article constitutionnel instituant le principe d'une coordination par le bas (accord entre les cantons) ou, subsidiairement, par le haut (imposition du changement aux cantons rebelles par la Confédération).

« Si les efforts de coordination n'aboutissent pas à une harmonisation de l'instruction publique concernant la scolarité obligatoire, l'âge de l'entrée à l'école, la durée et les objectifs des niveaux d'enseignement et le passage de l'un à l'autre, ainsi que la reconnaissance des diplômes, la Confédération légifère dans la mesure nécessaire » : le nouveau cadre juridique ne fait pas que déplacer en partie le lieu de la décision ; il préfigure aussi le contenu des innovations, en particulier l'obligation scolaire dès 4 ans, la définition de standards de formation en fin de cycle élémentaire (degré +2), primaire (+6) et secondaire inférieur (+9), les branches enseignées aux différents niveaux, en particulier la deuxième langue vivante dès le 3^e degré et la troisième deux ans plus tard, charge à chacun des cantons – pour neutraliser cette question sensible – de commencer par une langue nationale ou par l'anglais.

On voit que ce qui est rejeté d'un côté – les objectifs de fin de cycle, la délégation de compétences au niveau local – structure en retour la politique générale. Le plan d'études romand – réécrit en écho au projet *Harmos* de standards fédéraux (CDIP, 2008) – instaure par exemple des cycles de quatre ou trois ans : « chaque objectif d'apprentissage est constitué d'une compétence centrale que l'élève est amené à développer progressivement au cours du cycle ; cette compétence constitue le cœur de l'objectif d'apprentissage ». Pour que cette option ne soit pas à nouveau soupçonnée de constructivisme rampant, le texte se porte explicitement garant de la « diversité des approches pédagogiques » et du fait que le corps enseignant « peut librement choisir [celle] qui lui convient ».

La formation des maîtres est elle-même en porte-à-faux : dans tous les cantons, on peut lui reprocher tantôt d'inculquer aux jeunes enseignants un socio-constructivisme doctrinaire, tantôt de leur laisser tellement de liberté qu'ils ne savent plus à quelle méthode se vouer. Les Hautes écoles pédagogiques forment désormais les instituteurs au niveau du baccalauréat universitaire (bac +3), les enseignants du secondaire I et II en un ou deux ans de maîtrise professionnelle suivant 3 ou 5 années d'études dans leur champ disciplinaire (respectivement bac +5 et bac +6 au niveau final de qualification). Elles déçoivent les nostalgiques des écoles normales, sentinelles récemment disparues d'une « société univoque » assouvissant son

« besoin politique de contrôle populaire à travers l’instruction publique » (Périsset Bagnoud, 2003, pp. 69, 419)

Nous verrons par la suite que Genève fait ici encore exception : ses instituteurs se forment à l’Université en 4 ans ; ses professeurs des collèges ont le même statut et diplôme que ceux des lycées. Les Genevois ont-ils à nouveau pris de l’avance, ou confondent-ils une fois de plus progrès et outrecuidance ? Nous allons y revenir. Notons pour l’instant qu’un ministre désavoué par ses électeurs peut se réclamer des nouvelles prérogatives fédérales pour, sinon imposer ses vues, au moins neutraliser tout ou partie des contre-mouvements qu’il doit affronter localement. Voilà qui témoigne peut être du génie helvétique en matière de pondération des pouvoirs, mais qui pose aussi la question de la légitimité à long terme de la politique de coordination : ni le référendum cantonal ni son équivalent fédéral ne peuvent attaquer de front une sphère intercantonale qui forge peu à peu son autonomie et qui est soupçonnée de s’affranchir ainsi du contrôle par le peuple. C’est un peu gênant quand l’éducation devient justement un sujet populaire de division... Cela pourrait donc militer pour un Conseiller fédéral de la recherche et de la formation.

2. Le cas genevois : l’école, donc les enseignants, donc leur formation en question

Dans l’intervalle, on peut considérer le cas genevois, soit comme l’anomalie confirmant la règle dans un pays de concordance, soit comme l’emblème de nouveaux rapports sociaux, plus polarisés, plus polémiques, entraînant – même en Suisse – la « radicalisation » des discours sur l’identité, les valeurs, la culture, donc, *in fine*, l’école, les maîtres et leur formation (Mazzoleni, 2003 ; Handourtzet, 1997). Remontons donc dans le temps, puis voyons sur quoi portent aujourd’hui les oppositions.

2.1. 1929-2005 : enseignants et chercheurs « main dans la main » ?

Il serait trop long de faire l’histoire de Genève, de son école et de sa formation des maîtres avant d’en venir aux débats actuels sur l’avenir de cette dernière. Je me contente donc de quelques dates-clefs en renvoyant le lecteur intéressé à des publications plus détaillées (Lussi & Maulini, 2007 ; Maulini, 2000, 2008 ; Maulini & Progin, (à paraître) ; Hofstetter, Schneuwly, Lussi & Cicchini, 2004 ; Hofstetter, Schneuwly & Lussi, 2007 ; Hofstetter, 2007 ; FPSE, 2008).

- La formation des enseignants est historiquement située à Genève au croisement des champs professionnel et scientifique de l’éducation. Dès **1933** – un demi-siècle avant les Hautes écoles pédagogiques – les instituteurs genevois ont suivi trois ans d’études post lycée, l’une d’entre elles se passant entièrement à l’Université. Claparède, Ferrière, Bovet, Dottrens, Piaget, Inhelder, Roller, Huberman ont activement participé à rapprocher les sciences humaines, leurs démarches expérimentales, leurs savoirs formalisés et le travail de terrain. La formation pédagogique des enseignants secondaires s’est déroulée dès 1940 et jusqu’à récemment dans un Institut sous contrôle de l’employeur, mais doit se déplacer dès cette année à l’Université afin que recherche et formation soient davantage intégrées comme le fixent les normes intercantionales.
- En **1995**, le souci de justement mieux articuler théorie et pratique a conduit le Parlement à placer la formation des instituteurs sous le contrôle de la Faculté de psychologie et des

sciences de l'éducation, charge à elle d'organiser l'alternance entre le travail en classe et son analyse dans des cours/séminaires pédagogiques et didactiques. Le parcours de formation est depuis lors sanctionné au niveau bac +4 par un diplôme de licence en sciences de l'éducation mention Enseignement (degrés -2 à +6, y compris l'enseignement spécialisé). La ministre libérale de l'époque s'est ainsi félicitée du vote unanime des partis politiques instituant le partenariat entre son Département et l'Université :

Il existe une formation professionnelle à l'université : celle des médecins, qui a comme caractéristiques un haut niveau universitaire et une démarche professionnelle, avec des stages cliniques, non pas des stages pratiques. S'il fallait comparer les démarches, on trouverait des analogies avec notre projet. Nous sommes probablement le seul canton à oublier trop souvent que nous avons une faculté des sciences de l'éducation connue, que l'on sait fort bien honorer une fois l'an, à l'occasion du *Dies academicus*. Ce jour-là, nous nous félicitons, décernons des diplômes à ceux qui nous reviennent après avoir fait « fortune ailleurs ». Le reste du temps, nous voilà en train d'imaginer d'autres institutions pour donner une formation à celles et ceux qui ont pour tâche de former des gens. La démarche de ce projet de loi est d'utiliser aussi « la matière grise » que nous avons, qui est respectée au-delà de nos frontières et qui prétend, en matière de sciences de l'éducation, avoir quelque chose à dire. C'est bien la raison pour laquelle ont travaillé, main dans la main, des enseignants et des universitaires. (...) Les enseignants primaires entrent dans une nouvelle ère de formation. Elle est indispensable face aux défis qui nous attendent et aux enfants que nous devons former. (Brunschwig Graf, 1995 ; voir aussi – à propos du rapport entre réforme scolaire et nouvelle formation des maîtres : Brunschwig Graf, 1997).

- La formation a été reconnue en **2005** par la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique. La commission d'évaluation a en particulier salué le « très bon niveau » du programme, sa « référence permanente et constante aux résultats de la recherche », une dose de formation pratique « au-dessus de la norme exigée ». Des experts étrangers ont confirmé cette appréciation en soulignant que la succession des modules thématiques ne visait « pas une juxtaposition mais bien un objectif d'intégration dans un tissage propre au praticien réflexif » (CDIP, 2005 ; Cros, Martinand & Paquay, 2001). Les dix ans du programme semblaient donc placés sous de bons augures : c'est ici pourtant que les choses se sont compliquées.

Il serait absurde de faire comme si l'histoire n'avait pas ses soubresauts, ni la formation actuelle aucun défaut. Les rapports d'expertise la poussent d'ailleurs à améliorer la transparence de ses critères d'admission, l'équilibre entre les approches didactiques et transversales, l'encadrement et le suivi des étudiants, l'évaluation de leurs compétences, la formation des praticiens formateurs de terrain ou le système de contrôle de la qualité des études. Mais ces recommandations demandent – de l'avis même des évaluateurs – plutôt *plus* que moins d'expertise scientifique et pédagogique. Les critiques externes vont porter sur bien autre chose, y compris sur ce que les experts suisses ou étrangers ont de leur côté valorisé.

Par souci de méthode (sinon de neutralité), je vais désormais me concentrer sur un corpus de textes bien identifiés : 1. les motions et projets de loi déposés devant le Parlement ; 2. le matériel de vote distribué, avant les scrutins populaires sur l'école, à la population. Je remonte jusqu'en 2005, puisque c'est le 29 mars de cette année-là que la reconnaissance officielle est tombée, et que le 1^{er} du même mois était déposé le projet de loi demandant qu'on réduise des études jugées disproportionnées.

2.2. 2005-2008 : question scolaire et effet domino

La licence en sciences de l'éducation mention Enseignement a presque 10 ans d'existence quand intervient un double événement : premièrement, le processus de Bologne aboutit, en Suisse, à la transformation de toutes les études de base en un parcours combiné de

baccalauréat (180 crédits, 3 ans) et de maîtrise (90 ou 120 crédits, 1,5 ou 2 ans) ; deuxièmement, le processus de rénovation de l'école primaire engagé en 1994 est désavoué par l'initiative populaire de l'Association Refaire l'Ecole demandant que l'on revienne des cycles longs vers des degrés annuels, de l'individualisation des parcours vers le redoublement des degrés, d'une évaluation qualitative vers des notes et des moyennes chiffrées signifiant la promotion ou l'échec. Pour ne rien simplifier, la ministre libérale vient de changer de département et de céder sa place à un nouvel élu socialiste qui reprend son héritage bon an mal an. Quel rapport entre tous ces faits ? Rien d'autre que les coïncidences de l'histoire et le cumul de leurs effets.

D'un côté, les normes de Bologne obligent la Faculté à revoir tous ses plans d'études pour les aligner vers le haut (270 crédits minimum). De l'autre, la contestation de la réforme scolaire entraîne classiquement la critique publique du travail des enseignants, des outils didactiques et pédagogiques, des innovations du passé, des sciences de l'éducation, des chercheurs de la Faculté qui se targueraient – dixit la ministre sortante – d'« avoir quelque chose à dire en matière d'éducation ».³ Il y a donc à la fois une attaque frontale (« *PISA montre que la pédagogie est le problème, pas la solution...* ») et une fragilisation des quatre ans d'études par leur redécoupage en deux phases (« *Faut-il une maîtrise pour apprendre à lire et compter aux jeunes enfants ?* »). Les deux raisonnements convergent pour demander que les instituteurs fassent exception : oui à des maîtrises dans tous les domaines, sauf dans celui de l'enseignement primaire où l'académisme règne déjà trop.

Les chercheurs et les praticiens ont voulu marcher « main dans la main » ; qu'ils assument en somme l'effet domino : la remise en cause politique de la réforme et, dans le même mouvement, celle de la part académique de la formation. Plusieurs députés de la droite libérale et chrétienne-démocrate déposent un projet de loi demandant le raccourcissement du parcours et le découplage complet des cours théoriques et d'un « stage pratique » dont on ne sait pas bien s'il suivrait ou ferait encore partie des études. L'exposé des motifs montre que les enjeux budgétaires sous-tendent en partie le recul (moins un enseignant est formé, moins il sera coûteux à rétribuer), mais qu'ils font cause commune avec une représentation sincèrement ou opportunément clivée du rapport théorie-pratique :

À l'évidence, la formation d'instituteur justifie une formation théorique de 180 crédits complétée par un stage pratique au front des classes. Il serait toutefois disproportionné sinon absurde d'exiger, pour l'activité visée d'instituteur, un master, soit 300 crédits nécessitant dans la règle près de cinq ans d'études. (...) Sans même évoquer d'éventuelles conséquences financières tant pour l'université que pour l'Etat employeur et les futurs instituteurs, on ne peut envisager de dilater la formation d'un instituteur à l'égal de celle d'un avocat, d'un architecte, voire d'un médecin. L'expérience pratique de l'instituteur demeure incomparable, si bonne soit sa formation théorique. (Lescaze et al., 2005)

Les deux faces de l'argumentation se répondent l'une l'autre : 1. la théorie doit être contingentée ; en donner plus à l'instituteur qu'aux vrais intellectuels (son médecin, son architecte, son avocat etc.), c'est faire de la grenouille un bœuf en « dilatant » gratuitement

³ Dans le groupe de pilotage de la réforme scolaire, la ministre a choisi de faire siéger une vingtaine de personnes représentant tous les milieux concernés : direction, inspecteurs, enseignants, parents, formateurs, chercheurs du Département et deux professeurs de la Faculté (GPR, 1999). Cela a suffi pour que les opposants attribuent à l'Université le pouvoir de tout diriger : « Les pédagogistes sont ces gens qui préconisent ce que devrait être l'école idéale, c'est-à-dire une école 'de la vie' et non plus de la culture. (...) Ils forment une sorte d'Église. Elle a sa bible, ses gloses, ses commentateurs, ses gourous, ses grands prêtres, ceux (...) qui aident les ministres à réformer l'enseignement public. » La conclusion qui s'impose ? « [Il faut] retirer à la Faculté la formation des maîtres du primaire. Dix ans d'échec, cela suffit. En ce sens, le Département de l'instruction publique a clairement entendu le message de la votation [sur les notes] : il faut refaire l'école et, pour cela, il est nécessaire de la repenser ainsi que de repenser le problème de la formation des instituteurs. » (ARLE, 2008)

ses prétentions ; 2. contester cette hiérarchie des métiers n'aurait aucun sens puisqu'elle s'impose d'elle-même, « à l'évidence ».⁴ Allez donc discuter dans ces conditions ! Nous verrons plus loin que les contre-arguments ne manqueraient pas, mais que – puisqu'ils sont théoriques – protester serait se piéger en faisant la preuve par l'acte de sa vanité...

Les associations professionnelles d'enseignants – Société pédagogique genevoise, Syndicat des enseignants romands, Association faîtière des enseignants suisses – montent pourtant au créneau pour demander que la formation des maîtres ne soit pas proportionnée à la taille des élèves.⁵ De son côté, le nouveau ministre social-démocrate doit faire face à la fronde parlementaire et aux adversaires de la réforme scolaire qui ont obtenu entre-temps le soutien de 3/4 des votants. L'effet domino est partiellement confirmé par le Département de l'instruction publique qui propose de sortir de la crise par un double compromis : 1. permettre le recrutement d'enseignants primaires au niveau du baccalauréat, et ne les titulariser qu'une fois la maîtrise obtenue ; 2. laisser l'Université en charge de la formation, mais créer et intégrer à la Conférence suisse des Hautes écoles pédagogiques une nouvelle « exception genevoise » (Hofstetter & Schneuwly, 2000) : un Institut universitaire de formation pour les enseignants primaires et secondaires (IUFÉ), établi au carrefour de plusieurs facultés.

À la suite de l'analyse de la situation actuelle, qui doit inclure également le résultat du vote populaire [sur les notes], un certain nombre de considérations rendent à mes yeux nécessaire une étude prospective de mise en perspective des différents projets actuellement conduits dans des structures de projet séparées. Il est en particulier évident que la cohérence du système genevois de formation des maîtres – rôle prépondérant de l'université, articulation entre la théorie et la pratique pour une formation professionnelle initiale, prise en compte de l'accès à l'enseignement primaire par un diplôme de baccalauréat – a fait surgir l'idée force d'un futur institut universitaire de formation des maîtres qui aurait l'avantage d'anticiper fortement sur une nécessité des temps, à savoir une vision unique et partagée de la profession d'enseignant. (Beer, 2006)

Ce soudain rapprochement est aussi une tentative de stabilisation au sens où je l'ai évoqué plus haut. Le besoin de faire reconnaître l'Institut au niveau intercantonal place Genève sous le contrôle de normes qui lui échappent et la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation au sein d'un quadriumvirat qu'elle doit désormais former avec ses consœurs des Lettres, des Sciences et des Sciences économiques et sociales.

Mais loin de produire l'unanimité, cet arbitrage entraîne le dépôt d'un nouveau projet de loi, par les seuls députés du parti radical (droite républicaine) cette fois. Le texte ne propose plus seulement un diplôme en trois ans, mais aussi la création, sur le modèle des autres cantons suisses, d'une Haute école pédagogique (pour les enseignants primaires) hors des

⁴ À l'asymétrie « évidente » de 2005 répond l'égalité « indéniable » de 1919 : « Il est indéniable que nous assistons à une évolution rapide en matière d'éducation. (...) De même que le barbier du village est devenu peu à peu le chirurgien moderne, qui a derrière lui dix ou quinze semestres de médecine, de même l'éducateur moderne doit devenir un citoyen académique. Le maître d'école frappe à l'Université pour demander la science dont il aura besoin. Il faut lui ouvrir. » (Commission genevoise chargée d'étudier la création d'un Institut de pédagogie (1919), citée par Hofstetter, 2007, p. 122).

⁵ La Société pédagogique genevoise affirme par exemple dans une récente résolution (2007) qu'elle « est persuadée que la majorité de la population genevoise souhaite une élévation du niveau de formation des élèves. Mais qui serait assez inconscient pour penser qu'en formant moins les maîtres, ce vœu pourra se réaliser ? La régression, ça suffit ! (...) *La formation des maîtres ne doit pas être proportionnelle à la taille des élèves !* (...) C'est pourquoi l'association professionnelle appelle les citoyens et les politiques à soutenir la revendication légitime d'une formation initiale au niveau de la maîtrise pour l'ensemble des enseignants de la scolarité obligatoire. » Cette association regroupe près de trois quarts des instituteurs et assume aussi la fonction de syndicat. Sa tradition progressiste n'empêche pas une partie de ses membres – et sans doute l'essentiel des enseignants non syndiqués – de considérer que le terrain est le meilleur, voire le seul véritable lieu de formation (Petignat, 2009).

murs de l'Université. Pourquoi cet ultime retournement, alors que les partis unanimes admettaient douze ans plus tôt que « nous sommes le seul canton à oublier que nous avons une faculté des sciences de l'éducation que l'on sait honorer une fois l'an [et que] le reste du temps, nous voilà en train d'imaginer d'autres institutions pour donner une formation » (Brunschwig Graf, op.cit.) ? Pourquoi imaginer une nouvelle école alors que les études universitaires sont moins onéreuses pour le canton et déjà reconnues de « très bon niveau » au niveau de la Confédération ?

3. Une formation, trois défauts

Le dernier projet de loi prévoit de créer « une école de niveau tertiaire à vocation académique et professionnelle, vis[ant] un niveau d'excellence dans les domaines de la formation d'enseignants, de la didactique et des sciences de l'éducation ». Pourquoi pas une Université, justement ? L'exposé des motifs veut prévenir cette objection :

Pourquoi une Haute école pédagogique ? Genève aime se distinguer de ses voisins romands, et le domaine de la formation des enseignants ne fait pas exception à cette tendance. Alors que les enseignants de l'école infantine et primaire sont formés en Haute école dans tous les autres cantons romands, à Genève, les candidats à l'enseignement doivent suivre une formation universitaire de cinq ans [sic, en fait 4 ans pour l'instant] – trois ans pour le Bachelor et deux ans pour le Master – avant de pouvoir prétendre à un diplôme qui leur permettra d'exercer leur métier. C'est trop long. Le résultat de cette politique est que nous formons, au sein de la Faculté des sciences de l'éducation, des enseignants qui ont dû acquérir un vaste savoir théorique sur cinq ans, mais qui ont été moins que dans d'autres cantons confrontés à des situations pratiques. Or la conduite pratique d'une classe est la base nécessaire à l'enseignement. De plus, l'enseignement prodigué à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, quelle que soit sa qualité, se revendique comme un enseignement universitaire qui, au besoin, doit pouvoir se détacher des contingences professionnelles et des obligations de l'Etat-employeur. C'est pourquoi, si la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation a tout son sens dans l'idée notamment de sa liberté académique, elle est en revanche moins adaptée à la mission que souhaite lui confier l'Etat, à savoir la formation pratique du personnel enseignant. À plus forte raison lorsqu'on sait que la quasi-totalité des cadres de cette Faculté se revendiquent de choix pédagogiques en opposition frontale avec ceux plébiscités par le peuple genevois lors de la votation de 2006 [sur les notes] et confirmés quelques mois plus tard par le règlement d'application. Il importe donc de permettre l'apprentissage d'une pluralité de méthodes. (Follonier et al., 2008)

On voit que le lien entre les scrutins populaires et la formation des maîtres est ici explicite. On peut résumer la critique en disant qu'elle formule trois reproches interdépendants : 1. la formation est trop longue ; 2. elle est trop théorique (donc trop longue) ; 3. elle est trop critique (donc trop théorique).⁶ Discutons ces trois griefs tour à tour, sur la base des données disponibles et des initiatives en cours en Suisse ou ailleurs en Europe. Le ton sera maintenant davantage engagé, parce que je suis juge et partie de la situation : je préfère assumer cette implication que de faire comme si la recherche en éducation était au-dessus des débats *pour* ou *contre* son utilité sociale.

⁶ Je ne m'attarde pas donc pas sur des aspects plus triviaux. Par exemple, que sait-on des « choix pédagogiques de la quasi-totalité des cadres de la Faculté » alors que deux sur cent ont participé de façon critique au groupe de pilotage de la réforme et que les textes qui présentent la formation affirment plutôt que la diversité des expériences de terrain et les débats propres au travail scientifique assurent « une vision large et plurielle de la réalité éducative qu'affrontera le futur enseignant. » (FPSE, 2008) ?

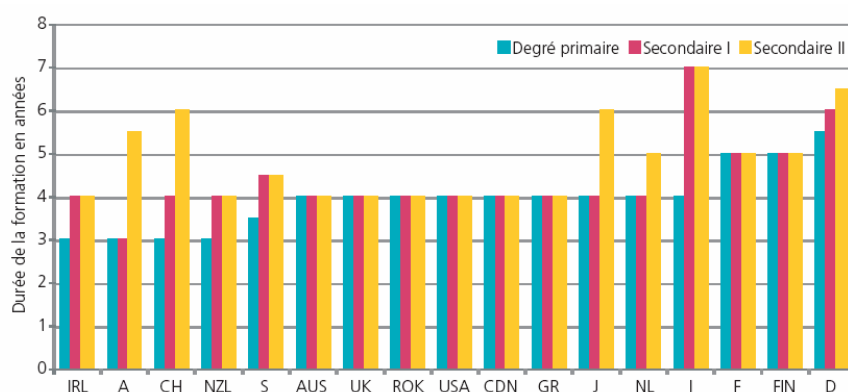
3.1. Une formation trop longue ?

Les députés affirment que la formation est trop longue, comme leurs prédécesseurs se plaignaient de sa « dilatation ». En fait, il faudra bientôt six ans, à Genève, pour former un maître de mathématiques ou de géographie du secondaire I à sections. Il n'en faudrait que trois pour un enseignant de 6^e année primaire, chargé d'enseigner dix disciplines (dont trois langues vivantes : français, allemand dès +3 et anglais dès +5) à des classes hétérogènes. On est assez loin des professeurs « hautement qualifiés », possédant « toute la gamme des connaissances, attitudes et aptitudes pédagogiques requises » dont parlaient tout à l'heure les textes européens.

Piaget (1965) affirmait pourtant que « plus l'écolier est jeune et plus l'enseignement est difficile ainsi que gros de conséquences pour l'avenir ». Aujourd'hui, les attentes vis-à-vis de l'école publique sont de plus en plus fortes et les conditions d'enseignement de moins en moins favorables aux élèves les plus faibles (Blais, Gauchet & Ottavi, 2008) : il serait logique que la formation des maîtres soit de plus en plus longue, exigeante, de haut niveau. Si l'échec scolaire se combat – comme le dit la loi genevoise sur l'instruction publique – « dès les premiers degrés de la scolarité », pourquoi réserver une formation courte aux professionnels en charge des plus jeunes enfants ? Forme-t-on moins les pédiatres que les gériatres ? On a vu ce qu'en disent les associations d'enseignants – d'enseignants primaires plus précisément. Mais le débat public peut très bien s'accommoder de deux préceptes contradictoires : 1. prévenir l'échec en repérant et en traitant les difficultés *au plus tôt* ; 2. former et rémunérer les maîtres d'autant plus qu'ils travaillent *après* les moments cruciaux.

On peut voir dans le graphique ci-dessous que la Suisse fait partie des derniers pays à former ses instituteurs en trois ans (Tschoumy, 1992). On notera aussi qu'elle est celui où l'écart est le plus fort entre les formations pour l'enseignement primaire et secondaire. Les systèmes éducatifs les mieux classés aux enquêtes PISA ont tous adopté une qualification universitaire généralisée (Kansanen, 2003), ce qui tire apparemment les compétences des enseignants et les résultats des élèves vers le haut, mais ne convainc pas (encore) ceux qui votent les budgets et les niveaux requis de qualification.

Graphique 1 : durée de la formation des maîtres dans différents pays
[Source : Centre suisse pour la recherche en éducation, 2007]



Tôt ou tard, les formations d'enseignants se renforceront probablement, en Suisse comme ailleurs dans le monde. Les Hautes écoles pédagogiques sont pour l'instant contraintes, hors de Genève, de former les instituteurs en trois ans, mais elles n'y parviennent qu'en réduisant leurs ambitions : soit en ne préparant les diplômés qu'à une moitié des degrés (-2 à +2 ou +3 à +6), soit en les qualifiant comme « semi-généralistes », capables d'enseigner certaines disciplines seulement. Elles réclament ou annoncent donc l'augmentation prochaine de la

durée de leur formation, à la manière de la Haute école de Berne, Jura et Neuchâtel dans sa note stratégique du 20 mars 2008 :

Les programmes actuels (Bachelors généralistes de trois ans) suffiront-ils dans les prochaines années à former des enseignantes compétentes au primaire en Romandie? Considérant la structure généraliste actuelle des programmes de la Suisse romande, notre réponse est NON. Nous considérons en effet que les nouvelles exigences qui s'imposent désormais à la formation initiale (troisième langue étrangère, TICE, intégration des enfants en difficulté, etc.) ne peuvent plus être raisonnablement concentrées dans la structure actuelle des programmes généralistes de trois ans. [Une formation en 4 ans] nous semble dans le contexte actuel le meilleur modèle, bien que, politiquement, il s'oppose aux anciennes décisions de la Conférence intercantonale. (Conseil de direction de la HEP BEJUNE, 2008)

Les anciennes exigences sont d'ailleurs elles-mêmes en train d'évoluer. Dans ses « Recommandations concernant l'harmonisation des habilitations à enseigner » (COHEP, 2007), la Conférence suisse des Hautes écoles pédagogiques affirme qu'« à moyen terme, il convient de mettre en place des filières de master pour toutes les catégories d'enseignantes et enseignants de la scolarité obligatoire » :

L'activité enseignante et éducative des enseignants de la scolarité obligatoire est devenue tellement exigeante qu'une formation de bachelor de trois ans ne suffit plus pour enseigner à l'école obligatoire. (...) Si les contenus d'enseignement n'ont cessé de croître au cours des dernières années, les activités éducatives sont devenues de plus en plus exigeantes en raison de l'hétérogénéité culturelle et sociale accrue des enfants et des adolescents. C'est pourquoi il faut prévoir – à l'instar des pays scandinaves, des Pays-Bas, de l'Allemagne et de la France – un diplôme de master pour l'enseignement au préscolaire et au primaire. La première partie des études – les études de bachelor – sera consacrée à l'apprentissage des connaissances de base et à l'acquisition des compétences professionnelles fondamentales; celles-ci devront être approfondies au cours du cursus de master consécutif afin que les futurs enseignants puissent disposer d'une habilitation complète à enseigner. L'exemple de la Finlande montre qu'en demandant aux futurs enseignants de la scolarité obligatoire de suivre un cursus de master, on renforce sensiblement l'attractivité de la profession, et ce, tant auprès des enseignants eux-mêmes qu'au sein de la société. Le diplôme de master améliore en outre la mobilité académique des enseignants préscolaires et primaires.

On a vu que le projet genevois consiste justement à combiner ces deux échelons : un baccalauréat en alternance permettant de construire les savoirs et les compétences de base ; une maîtrise en emploi consacrée à la consolidation et l'approfondissement de certains domaines, ainsi qu'à l'entrée progressive des nouveaux enseignants dans la profession. L'emploi serait donc accessible au cours des études, dans un dispositif que la plupart des Hautes écoles avec lesquelles Genève collabore (et le Syndicat des enseignants romands) espèrent voir créé afin que l'harmonisation intercantonale s'opère vers le haut plutôt que vers le bas. Le fédéralisme a du bon, mais quand un canton veut aller de l'avant, on lui demande ce qui lui prend de faire du zèle. Il doit donc attendre qu'un canton voisin fasse le premier pas, mais celui-ci se fait lui-même dire que, tant que personne ne bouge, cela ne se justifie pas.

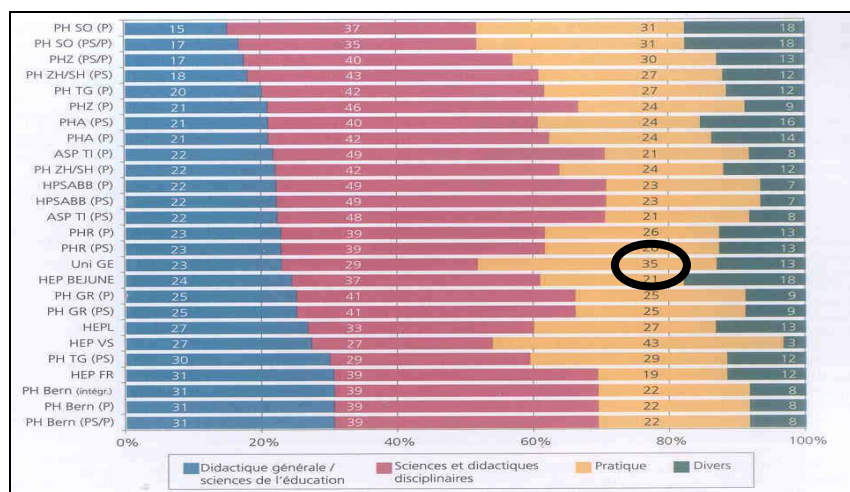
3.2. Une formation trop théorique ?

Le second reproche des députés relève d'un figure bien connue, ce qui ne suffit pas à l'invalider : les études sont *a priori* jugées trop théoriques, ce qui explique qu'on les trouve trop longues à l'arrivée. On sait que les enseignants et les étudiants font eux-mêmes souvent ce type de reproche à leur formation (Huberman, 1989 ; Cifali, 1998 ; Rayou & Van Zanten, 2004 ; Maulini, 2004) : il est difficile de reprocher aux gens de l'extérieur de relayer, voire d'amplifier, un scepticisme bien enraciné.

À Genève, les étudiants passent pourtant plus du tiers de leur formation (33 semaines au total) dans les classes de l'enseignement primaire. Ils apprennent leur futur métier en alternant les expériences pratiques et leur analyse à l'Université. Plus de 600 de leurs futurs collègues participent à leur accompagnement en tant que formateurs de terrain. On sait qu'une formation universitaire n'exclut pas la pratique, mais qu'elle doit la confronter aux savoirs théoriques pour développer les compétences des novices et, à long terme, l'expertise de la profession. On peut bien sûr discuter à l'envi de la façon dont l'alternance est ou non fonctionnelle, du sens qu'elle donne aux apports théoriques tout au long et en aval de la formation (Vanhulle, Merhan & Ronveaux, 2007). Ce qui est intéressant ici, c'est que les évaluateurs du programme genevois provenaient presque tous des Hautes écoles d'autres cantons, mais que leur caution est ignorée au nom du principe « évident » que l'Université locale est moins pragmatique par définition.

La dernière étude de monitoring du Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (Lehmann, Criblez, Guldemann, Fuchs & Périsset Bagnoud, 2007) a beau confirmer que la formation genevoise dépasse la plupart des Hautes écoles du point de vue de la proportion de pratique dans la formation :

Graphique 2 : proportion de la formation pratique dans les différentes Hautes écoles
[Source : Centre suisse pour la recherche en éducation, 2007]



Cela n'empêche pas la contre-réforme d'affirmer le contraire et de revendiquer par exemple un retour aux sources tellement radical qu'aucune Haute école n'y avait songé : placer la pratique en amont de la formation, mettre les candidats en situation de remplacer d'emblée des maîtres expérimentés, de façon à ne préparer au métier que les survivants, c'est-à-dire la minorité qui aura su se tirer d'affaire sans aucun conseil et qui aura beau jeu de se demander ensuite pourquoi on veut la former. Devant la persistance de ce renversement, où l'initiation est une mise à l'épreuve plutôt qu'un accompagnement, la Faculté a jugé utile de rappeler sur quelle base commune travaillent toutes les Hautes écoles de Suisse désormais :

[Nos interlocuteurs sont] convaincus que « c'est en enseignant qu'on apprend son métier ». Ils demandent donc que la formation commence par des remplacements qui « confronteront » les étudiants à la pratique. Cette proposition est en porte-à-faux avec les normes en vigueur. L'immersion précoce en pleine responsabilité de classe est partout considérée comme préjudiciable pour les élèves et contreproductive pour les candidats à l'enseignement. Les règles intercantionales stipulent que la responsabilisation doit être progressive et qu'une expérience pratique ne peut être créditée que si elle est accompagnée d'un « encadrement professionnel ». La Haute école pédagogique vaudoise prévoit par exemple trois phases successives de sensibilisation, pratique guidée, puis pratique autonome. En Valais, sept temps de travail

thématiques (sensibilisation, évaluation, gestion de classe, etc.) mènent progressivement au huitième et dernier stade de « responsabilité professionnelle ». Commencer par des remplacements au pied levé, c'est mettre la conduite autonome avant la théorie et la pratique accompagnée : c'est ôter tout sens à la formation. Toutes les professions intègrent aujourd'hui les compétences pratiques et les savoirs théoriques qui permettent d'agir de manière efficace et raisonnée. On devient constructeur métallique en étudiant la physique des métaux et du bâtiment, les méthodes numériques, la trigonométrie, l'informatique, le dessin de charpente, le dessin de fer forgé, etc. C'est « en forgeant que l'on devient forgeron », certes, mais on ne forge pas sans que des experts nous montrent, nous expliquent, bref nous enseignent petit à petit comment atteindre leur niveau. Pourquoi le savoir et l'étude seraient-ils utiles pour tout apprendre, sauf le métier d'enseignant ? (FPSE, 2006)

Peut-être est-ce là, finalement, le point d'achoppement : de quel métier parle-t-on ? Quelle sorte d'enseignant est censée émerger de la formation ?

3.3. Une formation trop critique ?

Il ne faut pas sous-estimer la complexité de cette question. Les textes européens appellent de leurs vœux un corps enseignant professionnalisé, pratiquant la « réflexion », la « recherche » et l'« innovation ». Mais que faire de ce profil en période de retour aux traditions, de rejet des sciences de l'éducation, d'apologie de l'action et de la mesure fonctionnelle de son rendement ? Faut-il former des maîtres affranchis des fausses évidences, y compris lorsqu'elles viennent du peuple ou de ceux qui disent parler en son nom ? Faut-il forger au contraire les hussards noirs d'aujourd'hui, exécutants fidèles des intentions de la République ? *A priori*, rien n'oblige à choisir entre le libre-arbitre et le cahier des charges des enseignants, entre leurs compétences personnelles et la crédibilité de l'institution. On peut même soupçonner la pensée des médecins d'aider les hôpitaux à bien fonctionner. Mais voilà : il faut pour cela concilier des contraires, donc résister à l'air du temps qui vous somme de choisir votre camp.

D'un côté, l'Université serait trop prescriptive : il faut couper court aux pratiques instituées qui « se revendiquent de choix pédagogiques en opposition frontale avec ceux du peuple genevois ». De l'autre, elle serait trop évasive : « son enseignement revendique de se détacher des contingences professionnelles et des obligations de l'Etat-employeur » (Follonier et al., op.cit.). Soit la formation accompagne les changements, et on lui reproche d'être normative. Soit elle les critique par moments, et elle frise la sédition. En réponse, les députés demandent la création d'une Haute école qui devra « développer le sens de la responsabilité pédagogique des enseignants et leur sens critique » : difficile de savoir si ce dernier est finalement le problème ou la solution – à moins que la critique ne soit valable que lorsque la *vox populi* partage son opinion...

Qui les vit de l'intérieur sait combien les débats sont vifs et nombreux entre spécialistes de l'éducation, comme ils peuvent d'ailleurs l'être entre enseignants et/ou avec les autorités en charge de l'école. Le problème n'est pas d'imposer une pédagogie qui ferait l'unanimité, mais de mettre les affirmations péremptoires à l'épreuve de la discussion, y compris lorsqu'elles sont apparemment partagées par tout ou partie du sens commun. La rhétorique populiste ne renâcle pas à citer un chiffre ou un chercheur en guise d'argument : mais elle le fait de manière opportuniste, épousant ce qui vient soutenir sa cause, ignorant (ou déformant) la vérité lorsqu'elle vient compliquer les choses et/ou affaiblir les chances de succès. De ce point de vue, c'est moins la recherche elle-même qui semble prise à partie que ses modes de validation. Si les enseignants primaires ont pour seule mission d'instruire les élèves comme le ferait leur voisin de palier, il est en effet inutile, coûteux et dangereux de les former à

l'Université. Dans une Haute école aussi, puisque toute formation tertiaire implique une pratique et une éthique des savoirs formalisés.

De fait, Genève ne fait pas cavalier seul : elle collabore avec les Hautes écoles romandes, forme leurs formateurs au niveau du doctorat, développe avec elles des dispositifs de formation et des recherches visant leur amélioration. Comme l'indique encore le monitoring sur la formation des maîtres en Suisse (op.cit.),

les mesures adoptées dans les instituts scolaires de Suisse romande relèvent de conceptions elles-mêmes basées pour l'essentiel sur des travaux réalisés depuis les années 1990 dans l'espace francophone (en particulier en Belgique, au Québec et à l'Université de Genève). (...) En Suisse romande, la mise en place des différents instituts de formation s'est faite en étroite collaboration avec les responsables de la licence mention Enseignement de l'Université de Genève, filière de formation active dès 1996, soit quelques années avant les Hautes écoles pédagogiques. (...) Toutes les hautes écoles basent explicitement leurs programmes de formation pratique sur les principes conceptuels de la pratique réflexive et sur l'interaction entre unités théoriques et unités de terrain.

Haute école et Université n'ont aucune raison d'être opposées, sauf à vouloir toutes les deux les discréditer. Il y a trois ans seulement, l'Association Refaire l'Ecole voulait par exemple « soustraire la formation des maîtres [vaudois] à la mainmise des pédagogistes » pour « refaire droit à l'esprit critique » et « l'éloigner de l'esprit sectaire de la réforme constructiviste ». Son remède de l'époque ? « La fermeture de la HEP » ! (Romain, 2005)

Hier, la Haute école avait tous les défauts. Aujourd'hui, c'est d'elle que viendrait la rédemption... On voit que le problème est moins le statut de l'établissement (Perrenoud, 2000) que celui des instituteurs dans la Cité et le rôle des sciences de l'éducation dans leur formation. Pourquoi créer à Genève – et à grands frais – une annexe soit disant « pratique » à une Faculté soit disant « théorique » ? En 1995, c'est à l'unanimité que le Grand Conseil fit le pari de la rencontre des deux mondes et du partenariat Ecole primaire-Université. Treize ans plus tard, les règlements d'habilitation, les tendances nationales et mondiales, les enquêtes de terrain, les rapports d'expertise, tout indique que ce choix n'était pas absurde. Hormis la recherche d'un bouc émissaire, comment expliquer les appels à la régression ?

Conclusion : initiatives d'en bas, sortie par le haut ?

Résumons les faits : instituée à l'unanimité des partis politiques en 1995, la formation genevoise des enseignants primaires est menacée aujourd'hui (1) de se voir raccourcie, (2) de perdre son autonomie. Fer de lance de la tertiarisation des formations d'enseignants dans les 26 cantons suisses, elle est priée de rentrer dans le rang par les milieux qui dénoncent les méfaits (ou la futilité) de la pédagogie. Préparer des élèves « autonomes tout au long de leur vie », former pour cela des enseignants aux « compétences pédagogiques nouvelles », mais dans une institution la moins savante et la moins autonome possible : il y a là une étrange contradiction. Porte-t-elle sur les *valeurs* qui fondent l'école et sa mission ? Ou plutôt sur les *manières* de réaliser ses intentions ? Il est à craindre que la situation soit plus complexe, donc que les deux facteurs aient leur part d'explication.

On s'en rend compte en remontant des débats parlementaires sur la formation des maîtres aux votations populaires sur l'école et son organisation. Les mêmes milieux qui dénigrent les sciences de l'éducation réclament le retour aux vieilles méthodes d'enseignement. Parce qu'elles étaient selon eux plus rigoureuses, moins timorées dans leur façon de signifier –

clairement et rapidement – un échec avéré (« La suppression des moyennes et de la promotion annuelle traduit le refus de tout diagnostic précis et objectif. Le Département veut ainsi faire croire que l'échec scolaire va disparaître. » ARLE, 2006). Parce qu'elles étaient en même temps moins volontaristes, plus réalistes vis-à-vis de ce que l'école peut attendre des élèves et de leurs facultés (« Le secondaire I doit disposer d'un éventail de filières qui permettent l'épanouissement des talents variés des élèves. C'est pourquoi notre initiative refuse l'hétérogénéité des classes : elle prévoit une structure qui tiendra compte des connaissances de l'élève à la fin de son parcours à l'école afin de le mener progressivement le plus loin possible de son point de départ. » REEL, 2008). La dernière initiative en date propose en effet 6 sections hermétiques dès l'âge de 12 ans : latin ; langues vivantes ; sciences ; commerce, administration et santé-social ; professions techniques et informatiques ; arts et métiers. Elle est portée par une branche dissidente de l'Association Refaire l'Ecole, se réclamant des idéaux de la gauche laïque et républicaine. Comme quoi les visées normatives n'expliquent ni toutes les alliances, ni tous les différends, ce qui oblige à chercher d'autres interprétations.

À analyser les discours dans le détail, on trouve évidemment des divergences sur les fins de l'éducation. La logique néo-conservatrice valorise par exemple les savoirs instrumentaux, la hiérarchisation des compétences, un darwinisme scolaire (Tort, 2000) préfigurant la compétition économique. Le camp progressiste met plutôt l'accent sur la conscience critique, le resserrement des classements, la solidarité entre élèves, gages de justice sociale et de prospérité à long terme. Mais tout le monde prétend « élever le niveau » et « prévenir l'exclusion » (Schmidt, 2007), même si certains groupes font l'apologie de l'échec scolaire en affirmant bizarrement qu'il est formateur et gage de motivation. Il y a donc – en marge de la question des visées – une controverse moins nette sur la pertinence des moyens. C'est peut-être bien d'elle que dépend au final le statut de la formation.

La contre-réforme du secondaire I veut instaurer des filières hermétiques en réponse aux « talents variés des élèves ». Celle du primaire rétablit les moyennes et le redoublement par souci de « diagnostic précis et objectif ». Nostalgies de droite ou de gauche peuvent diverger quant aux buts, mais converger sur la méthode : une bonne école s'adapte aux capacités des enfants, elle les retarde ou les isole « pour leur bien », pour qu'ils profitent d'un enseignement conforme à leurs *talents*, pas trop exigeant, pas trop abstrait, nivelé vers le bas par anticipation.

Ce raisonnement n'est pas condamnable moralement : il tombe sous le sens intuitivement, mais il est infondé si l'on en croit... les sciences de l'éducation. Pour elles, l'apprentissage est moins affaire de don que d'environnement. Les aptitudes sont moins la condition que le résultat de l'éducation. Ces faits sont bien documentés, mais les prendre au sérieux entraîne quelques complications : il ne faut plus attendre des élèves qu'ils soient formés au niveau précédent ; on doit « faire avec » dans chaque ordre d'enseignement, et fixer des attentes d'autant plus stimulantes que l'auditoire manque apparemment de confiance en lui, de compétences et de motivation. On doit aussi réfléchir sérieusement – chercheurs inclus – à la place que peuvent et/ou devraient prendre les savoirs savants dans la Cité.

On sait que la pédagogie et la formation des enseignants ne s'imposent que si l'on croit à la nécessité d'amener tous les élèves au même seuil de *capabilités* (Sen, 2000 ; Margalit, 1996/1999 ; De Munck & Zimmermann, 2008). Viser le « plus loin possible » est apparemment plus exigeant (pourquoi se contenter du seuil ?), en vérité la porte ouverte à tous les renoncements (qui juge ce qui est *possible* ou non ?). L'école suppose l'intention d'enseigner : comment rédiger un programme, se fixer des priorités, soutenir les élèves faibles, resserrer les classements, etc. si tout est *relatif*, aléatoire, digne d'être transmis – non parce que la société le juge utile – mais parce que tel enfant en a ou pas la *possibilité* ? Se

réclamer d'un Jules Ferry mal compris pour demander le retour du tableau d'honneur provoque la confusion entre le mérite et le privilège d'être bien né, la « détection des talents » et la production de compétences *chez* et *par* tous les enfants, quelle que soit leur condition (Magnin, Berthoud & Muller, 2008). On peut bien sûr douter de l'ambition d'universalité. Prétendre non sans raison qu'elle n'est tenable que si l'école n'est pas seule à défendre la cohésion sociale et la raison. Mais qu'est-ce qui est le plus utopique : viser haut pour lutter mieux contre l'exclusion, ou former moins les maîtres parce que le talent serait entièrement du côté des élèves... et l'école seule responsable de la baisse du niveau ?

Références bibliographiques

- ARLE – Association Refaire l'Ecole (2008). [Site Web] Accès : <http://www.arle.ch>
- ARLE – Association Refaire l'Ecole (2006). *Votations du 24 septembre 2006. Arguments du Comité d'initiative*. Genève : République et Canton de Genève.
- Bachelard, G. (1949/1998). *Le rationalisme appliqué*. Paris : PUF.
- Beer, C. (2006). *Lettre du Président du Département de l'instruction publique au Recteur de l'Université de Genève*. Genève : DIP. [Page Web] Accès : http://spg.geneva-link.ch/Dossiers/Lettre_conseiller_d%27Etat_recteur_FI_enseignants.pdf
- Blais, M.-C., Gauchet, M. & Ottavi, D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*. Paris : Bayard.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. & Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- Bronckart, J.-P. & Gather Thurler, M. (Ed.) (2004). *Transformer l'école*. Bruxelles : De Boeck (coll. Raisons éducatives).
- Bronckart, J.-P. (2007). De la dégénérescence de la langue et de l'inefficacité de l'école. *Educateur*, 1, 34-37.
- Brunschwig Graf, M. (1995). *Intervention devant le Grand Conseil de la République et Canton de Genève*. Genève : Mémorial du Grand Conseil. [Page Web] Accès : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/lme/form-ens-1995.htm>
- Brunschwig Graf, M. (1997). Switzerland : In a changing World, Schools, too, are gradually changing. *Prospects*, XXVII(4), 542-548.
- CDIP – Conférence suisses des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2004/2005). *Rapport de la commission de reconnaissance de la licence en sciences de l'éducation mention Enseignement de la République et Canton de Genève*. Berne : CDIP.
- CDIP – Conférence suisses des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2008). *Le développement de l'éducation. Rapport national de la Suisse*. Berne : CDIP & BIE.
- Cifali, M. (1998). *Prise de fonction, entre découverte et expertise. Actes du premier forum sur la formation des enseignants primaires*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation & Direction de l'enseignement primaire. [Page Web] Accès : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/2006/2005/sem-rech-forum98.pdf>
- COHEP – Conférence des Hautes écoles pédagogiques (2007). *Recommandations concernant l'harmonisation des habilitations à enseigner*. Berne : COHEP. [Page Web] Accès : http://www.cohep.ch/fileadmin/user_upload/default/Dateien/03_Publikationen/01_Empfehlungen/2007_Empf_Harmonisierung_fr.pdf
- COHEP – Conférence des Hautes écoles pédagogiques (2007). *Recommandations concernant l'harmonisation des habilitations à enseigner*. Berne : COHEP. [Page Web] Accès : http://www.cohep.ch/fileadmin/user_upload/default/Dateien/03_Publikationen/01_Empfehlungen/2007_Empf_Harmonisierung_fr.pdf
- Commission des communautés européennes (2007). *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants*. Bruxelles : Union européenne.
- Conseil de direction de la HEP BEJUNE (2008). *Note stratégique*. Bienne : BEJUNE.
- Conseil de direction de la HEP Berne-Jura-Neuchâtel (2008). *Note stratégique*. Bienne : BEJUNE.
- Cros, F., Martinand, J.-L. & Paquay, L. (2001). *Rapport d'évaluation-conseil du programme de Licence en sciences de l'éducation mention Enseignement, à la demande de la Section des sciences de l'éducation*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education. Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco : Jossey-Bass.
- De Munck, J. & Zimmermann, B. (2008). *La liberté au prisme des capacités. Amartya Sen au-delà du libéralisme*. Paris : Edition de l'école des hautes études en sciences sociales.
- Département de l'instruction publique-DIP (1923). *Programme de l'enseignement pour les écoles primaires*. Genève : DIP.
- Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris : EHESS.
- Elliott, A. (2007). *State Schools since the 1950s. The good News*. London : Trentham Schools.
- Fabre, M. (2002). Les controverses françaises sur l'école : la schizophrénie républicaine. *Education et francophonie*, XXX(1). [Page Web]. Accès : <http://www.acelf.ca/revue/XXX-1/articles/03-Fabre.html>.
- Follonier, J. et al. (2008). *Projet de loi 10316 sur la Haute école pédagogique*. Genève : Grand Conseil. [Page Web] Accès : <http://www.geneve.ch/grandconseil/data/texte/PL10316.pdf>
- Forster, S. (2007). L'école en Suisse. *Cahiers pédagogiques*, 452, 49-61.
- Forster, S. (2008). *L'école et ses réformes : des pionniers de la pédagogie helvétique aux batailles d'aujourd'hui*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.

- FPSE – Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (2006). *Quelques précisions et rectifications relatives à la formation des enseignants du primaire à Genève*. [Page Web] Accès : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/lme/form-ens-061115.pdf>
- FPSE – Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (2008). *Devenir enseignant-e. La formation pour l'enseignement primaire à Genève : présentation des études en sciences de l'éducation*. [Page Web] Accès : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/lme/lme-devenir-enseignant-2008.pdf>
- Fullan, M. G. (with S. Stiegelbauer) (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London : Cassell.
- Gather Thurler, M. (2006). *Genève à l'avant-garde du retour en arrière ?* Genève : Former sans exclure. [Page Web]. Accès : <http://www.manifeste2005.org/decl-060905-avant-garde.htm>
- Gather Thurler, M. & Maulini, O. (Ed.) (2007). *L'organisation du travail scolaire : enjeu caché des réformes ?* Québec : Presses de l'Université du Québec
- Hameline, D. (1986). *L'éducation : ses images et son propos*. Paris : ESF.
- Handourtzet, R. (1997). *Vichy et l'école (1940-1944)*. Paris : Noësis.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. New York : Teachers College Press.
- 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 Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Ed.) (2007). *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19e-première moitié du 20e siècle* (pp. 105-134). 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). L'exception genevoise ? In L. Criblez & R. Hofstetter (Ed.), *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles* (pp. 267-298). Berne : Peter Lang.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. & Lussi, V. (2007). La formation professionnelle universitaire des enseignants du primaire et du secondaire. L'exemple de la Suisse à la confluence de traditions académiques contrastées (fin du 19^e-20^e siècle). In *Actes du colloque « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? » (Aras, 2-4 mai 2007)*. [Page Web] Accès : <http://www.lille.iufm.fr/fpu2007/IMG/pdf/Hofstetter.pdf>
- Hofstetter, R., Schneuwly, B., Lussi, V. & Cicchini, M. (2004). Formation des enseignants secondaires : logiques disciplinaires ou professionnelles. Le cas de Genève (fin du 19e-première moitié du 20e siècle). *Revue suisse d'histoire*, 3, 275-305.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel & Paris : Delachaux & Niestlé.
- Kansanen, P. (2003). *Teacher Education in Finland: Current models and new developments*. Bucarest : UNESCO-CEPES. [Page Web] Accès : <http://www.helsinki.fi/~pkansane/Cepes.pdf>
- Lantheaume, F. & Hérou, Ch. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Leaton Gray, S. (2006). *Teachers Under Siege*. London : Trentham Books.
- Lehmann, L., Criblez, L., Guldemann, T., Fuchs, W. & Périsset Bagnoud, D. (2007). *Les formations à l'enseignement en Suisse. Rapport dans le cadre du monitoring de l'éducation 2006*. Aarau : Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- Lescaze, B. et al. (2005). *Projet de loi 9500 modifiant la loi sur l'instruction publique*. Genève : Grand Conseil. [Page Web] Accès : <http://www.geneve.ch/grandconseil/data/texte/PL09500.pdf>
- LIFE – Laboratoire Innovation-Formation-Éducation (2004). *L'école entre Autorité et Zizanie. Ou 26 façons de renoncer au dernier mot*. Lyon : Chronique sociale.
- 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, Ch. Ronveaux & S. Vanhulle. (Ed.), *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck (coll. Raisons éducatives).
- Magnin, Ch., Berthoud, Ch. & Muller, Ch. (2008). "Dans les années 1960, le Cycle genevois était cité en exemple dans toute l'Europe." *Le Courrier*, 17 novembre, 3.
- Margalit, A. (1996/1999). *La société décente*. Paris : Climats.
- Maulini, O. (2000). *Généraliser la pédagogie différenciée: un paradoxe et un défi pour les institutions scolaires. L'exemple de la Rénovation de l'école primaire genevoise*. Communication au colloque « Diversité et différenciation en pédagogie » (Lisbonne, 18-20 novembre 1999). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. [Page Web] Accès : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/pedagogie_differenciee.html
- Maulini, O. (2002). *Etudier les études. Efficacité de l'école, enquêtes internationales et formation des maîtres : enjeux pédagogiques, enjeux politiques*. Intervention à la table ronde PISA : l'école en procès ? Regards croisés entre la salle de classe et l'établissement. Assises romandes de l'éducation (Lausanne-Dorigny, 21 septembre 2002). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. [Page Web] Accès : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/etudes.html>

- Maulini, O. (2004). *Entrer dans l'institution, entrer dans la profession. Une double contrainte pour les jeunes enseignants*. Communication au colloque « Introduction à la profession et professionnalisation » organisé par la Conférence suisse des Hautes écoles pédagogiques (COHEP) (Haute école pédagogique de Fribourg, 1er septembre 2004). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. [Page Web] Accès : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/double-entree.htm>
- Maulini, O. (2008). *Organiser le travail scolaire autrement : nécessité et complexité de l'innovation*. Communication à la Conférence européenne pour la recherche en éducation (ECER, Goeteborg, septembre 2008). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. [Page Web] Accès : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-0807-fr.pdf>
- Maulini, O. & Progin, L. (à paraître). Une formation plurielle et cohérente ? Les jugements des étudiant-e-s et leur évolution. In J. Desjardins, M. Altet, R. Etienne, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Ed.), *La formation des enseignants : entre recherche de cohérence et refus de la pensée unique* (publication des Rencontres 2007 du REF).
- Maurin, E. (2007). *La nouvelle question scolaire. Les bénéfiques de la démocratisation*. Paris : Seuil.
- Mazzoleni, O. (2003). *Nationalisme et populisme en Suisse*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Meirieu, Ph. (2000). L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale. In *Actes du 39e Congrès du SER (Yverdon, 19 juin 1999)* (pp. 12-27). Martigny : Syndicat des enseignants romands.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (Ed.) (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Périsset Bagnoud, D. (2003). *Vocation : régente, institutrice. Jeux et enjeux autour des Écoles normales du Valais romand (1846-1994)* (Cahier de Vallesia, N° 10). Sion : Archives de l'État du Valais.
- Perrenoud, Ph. (1996). L'évaluation des enseignants : entre une impossible obligation de résultats et une stérile obligation de procédure. *Éducateur*, 10, 24-30.
- Perrenoud, Ph. (2000). Les Hautes écoles pédagogiques entre la forme scolaire et la forme universitaire : les enjeux. In L. Criblez & R. Hofstetter (Ed.), *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles* (pp. 341-370). Berne : Peter Lang.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Petignat, P. (2009). *La contribution des stages à la formation initiale des enseignants. Etude des représentations de formateurs praticiens et de leurs anciens stagiaires*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Piaget, J. (1965). La formation des maîtres du premier et du second degré. In *Encyclopédie française, Tome 15 : Éducation et instruction* (chapitre 8, pp. 7-49). Paris : Société nouvelle de l'Encyclopédie française.
- Rayou, P. & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- REEL – Réseau école et laïcité (2008). *Votations du 30 novembre 2008. Arguments du Comité d'initiative*. Genève : République et Canton de Genève.
- Romain, J. (2005). *Thermidor, tout le monde descend !* [Page Web] Accès : <http://www.commentaires.com/articles-212.html>
- Rosanvallon, P. (2008). *La légitimité démocratique. Impartialité, réflexivité, proximité*. Paris : Seuil.
- Schmidt, I. (2007). Une école qui progresse pour faire progresser tous les élèves. *Educateur*, 6.
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Paris : Seuil.
- SPG – Société pédagogique genevoise (2007). *Une formation bradée pour le primaire ?* [Page web] Accès : <http://spg.geneva-link.ch/AG/Appel-FI-AGO-2007.pdf>
- Tort, P. (2008). *L'effet Darwin : Sélection naturelle et naissance de la civilisation*. Paris : Seuil.
- Tschoumy, J.-A. (1992). Moins qu'un canari ? Formation des enseignants : soudaine accélération européenne. *Journal de l'enseignement primaire* (Genève), 2, 16-20. [Page Web] Accès : <http://spg.geneva-link.ch/ress-canari.pdf>
- Vanhulle, S., Merhan, F. & Ronveaux, C. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des enseignants et des adultes. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle, *Alternances en formation* (pp. 7-45). Bruxelles : De Boeck (coll. Raisons éducatives).
- Weber, M. (1919/2002). *Le Savant et le Politique*. Paris : 10/18.

L'évolution de la situation genevoise : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/lme/>