

Zeitschrift:	Traverse : Zeitschrift für Geschichte = Revue d'histoire
Herausgeber:	[s.n.]
Band:	9 (2002)
Heft:	3
Artikel:	Quelles sciences pour éduquer les "anormaux scolaires" et former les enseignants primaires? : enjeux disciplinaires, sociaux et professionnels : le cas de Genève au début du 20e siècle
Autor:	Lussi, Valerie
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-22961

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 24.01.2026

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

QUELLES SCIENCES POUR EDUQUER LES «ANORMAUX SCOLAIRES» ET FORMER LES ENSEIGNANTS PRIMAires?

ENJEUX DISCIPLINAIRES, SOCIAUX ET PROFESSIONNELS: LE CAS DE GENEVE AU DEBUT DU 20^E SIECLE

VALERIE LUSSI

La formation des enseignants primaires est traversée dès ses origines par des enjeux de société importants. Parmi ceux-ci, avec l'adoption du principe d'instruction obligatoire (deuxième moitié du 19e siècle), le problème de la présence dans les classes d'enfants dits «faibles d'esprit» prend une ampleur telle que les Sociétés suisses d'instituteurs pressent la Confédération d'organiser un recensement fédéral en 1897. A la suite de ce recensement et du constat d'échec de l'école traditionnelle à enseigner aux enfants que l'on qualifiera d'«anormaux», la formation des enseignants et en particulier celle des régents confrontés directement aux classes spéciales qui se créent un peu partout en Suisse, connaîtra une transformation fondamentale. C'est en effet sur la base de cette puissante demande sociale que de nouvelles filières de formation professionnelle seront créées, puis même partiellement universitarisées. Et pour répondre au mieux à ces besoins socio-professionnels, de nouvelles disciplines seront convoquées pour contribuer à la formation professionnelle de ces enseignants, créant à la fois de nouvelles synergies (et pas seulement divisions) disciplinaires et une nouvelle dialectique entre profession et discipline. L'émergence des sciences de l'éducation comme champ disciplinaire est étroitement imbriquée à ce processus. C'est ce que cet article tentera de montrer en focalisant son attention sur l'évolution conjointe de la formation des enseignants, surtout spécialisés, et des sciences de l'éducation durant les premières décennies du 20^e siècle.

Notre recherche est fondée sur les deux hypothèses suivantes. 1. L'entrée de nouvelles disciplines convoquées dans le champ de l'éducation, telles que la médecine, la psychiatrie, la psychanalyse, la psychologie ou la sociologie, aura un impact non seulement sur la formation des enseignants, mais aussi sur le processus de disciplinarisation des sciences de l'éducation. 2. L'évolution de la réflexion visant à mettre en place des techniques d'apprentissage adaptées aux enfants dits anormaux fera évoluer les idées pédagogiques en favorisant l'entrée à l'école de nouvelles méthodes dites actives qui demanderont

88 ■ en retour aux enseignants de développer d'autres compétences profession-

nelles. Nous tenterons ainsi de contribuer à la réflexion sur l'articulation «profession-discipline», en étudiant la manière dont le processus de professionnalisation des enseignants (spécialisés) à travers la tertiarisation de leur formation s'imbrique avec le processus de disciplinarisation des sciences de l'éducation.¹

Notre propos se centrera sur le canton de Genève, tout en considérant ponctuellement d'autres configurations cantonales. Par rapport au développement des sciences de l'éducation, le choix de Genève se justifie par le fait que son exemple est à la fois représentatif d'un mouvement plus ample en Suisse – à Genève comme dans d'autres universités suisses,² on assiste à la création d'une chaire de pédagogie à la fin du 19e siècle – et d'une évolution distincte des autres cantons: c'est à Genève que se fonde en 1912 le premier Institut des sciences de l'éducation, l'Institut Jean-Jacques Rousseau (désormais IJJR) dont la réputation internationale est immédiate. De même, sur le plan de la formation des enseignants primaires au début du 20e siècle, Genève constitue une exception car ce canton ne possède pas d'établissement institutionnalisé qui lui soit destiné alors que les autres cantons disposent tous d'Ecole normales.³ Par contre, la mise en place d'un enseignement aux «anormaux» en 1898 se fait dans la mouvance suisse.

Cette réflexion s'inscrit dans le cadre d'une recherche collective de plus grande envergure⁴ et s'articule autour de travaux sur l'histoire des sciences sociales⁵ et des sciences de l'éducation en lien avec l'évolution des champs disciplinaires et champs professionnels de référence.⁶ Cet article, pour sa part, se base sur le dépouillement exhaustif de plusieurs fonds d'archives genevois⁷ et prolonge, en incluant de nouveaux développements, une réflexion déjà entamée ailleurs.⁸

Notre texte s'organise en trois volets. Le premier s'attachera à analyser l'émergence d'une demande socioprofessionnelle autour de la problématique de l'«anormalité scolaire». Le second tentera de repérer comment, parallèlement, se développent des services médico-pédagogiques et émergent de nouveaux spécialistes convoqués à intervenir dans le champ éducatif. Le troisième tentera de cerner le développement des idées pédagogiques et des demandes professionnalisantes concernant la formation des enseignants primaires.

EMERGENCE D'UNE DEMANDE SOCIOPROFESSIONNELLE POUR LE RECENSEMENT DES ELEVES «FAIBLES D'ESPRIT»

Dès le début du 19^e siècle et suite aux révolutions démocratique et industrielle, on assiste en Europe occidentale à un essor de l'alphabétisation et de la scolarisation qui entraîne le développement des systèmes de formation depuis les degrés élémentaires jusqu'aux niveaux supérieurs. Parallèlement, une instruction publique organiquement et juridiquement rattachée à la puissance publique se développe et un corps enseignant fonctionnaire d'Etat se constitue.⁹ Dans le mouvement, une formation professionnelle spécifique à l'enseignement s'institutionnalise progressivement.¹⁰ Ainsi, à l'époque de l'industrialisation, l'école doit former des citoyens prêts à prendre leur place dans une société moderne.¹¹ Dans ce dessein, l'Etat entame des réformes législatives traduisant une vision pédagogique nouvelle tournée vers la science. Hofstetter met en évidence le pari démocratique qui est à relever au moment de l'édification de l'«Etat enseignant»: promouvoir une école publique en mesure d'accueillir tous les enfants, même les plus démunis, tout en offrant une instruction de qualité, capable de satisfaire toutes les classes sociales, même relativement privilégiées.¹²

A partir de leurs investigations sur l'histoire de l'éducation spécialisée, Ruchat comme Avvanzino montrent que «l'enfant comme problème social est un produit du 19^e siècle. [...] L'enfance est alors investie tel un capital à faire fructifier pour assurer demain des citoyens utiles au pays.»¹³ Pour faire face à la problématique de l'enfance abandonnée, les nouveaux rôles de dépistage, de moralisation et d'intégration sociale dont sont chargés les instituteurs sont considérés comme primordiaux, ces acteurs représentant le lien entre la famille et l'Etat.

Pour faire face à ces cruciaux enjeux de société, les enseignants primaires se mobilisent. Suite à l'adoption du principe d'instruction obligatoire, les associations suisses d'instituteurs se réunissent pour traiter de manière active le problème endémique concernant la présence dans les classes d'enfants dits «faibles d'esprit».¹⁴ Elles organisent à Zurich, en 1889, une première Conférence des instituteurs suisses pour l'étude des mesures à prendre concernant l'éducation et l'assistance des enfants «anormaux» qui sera suivie d'interventions de plus en plus fréquentes et énergiques, indice d'une prise en compte politique des exigences de la corporation enseignante. En 1896, elles revendiquent et obtiennent de la Confédération l'établissement d'un recensement des enfants dits «faibles d'esprit» qui permettra de regrouper les enfants «anormaux» en âge scolaire dans des classes spéciales.

En mars 1897, le recensement fédéral s'élargit aux enfants atteints d'infirmités physiques, aux enfants négligés et moralement abandonnés, ce qui donne l'occasion de faire le point sur l'ensemble de l'enfance défavorisée en Suisse, que

ce soit pour des raisons mentales, physiques ou sociales. Les résultats du recensement décideront le Conseil fédéral à employer partiellement la subvention scolaire pour l'éducation des enfants anormaux et à créer des postes de médecins scolaires. De fait, on inaugure des classes spéciales dans presque toutes les villes suisses.

Ainsi, le monde de l'éducation voit peu à peu naître un nouveau type de discours: celui de la différenciation et de la prise en charge des élèves posant problème. Ce discours ouvre la voie à la création de services médico-pédagogiques composés d'experts jusqu'alors extérieurs au monde de l'éducation d'une part et à de nouvelles méthodes pédagogiques de l'autre. Enfin, suite à une demande forte d'une meilleure préparation professionnelle émanant des milieux politiques et des régents confrontés aux classes spéciales, la formation des enseignants primaires spécialisés et ordinaires va se transformer.¹⁵

CREATION DES SERVICES MEDICO-PEDAGOGIQUES ET ENTREE DE NOUVEAUX EXPERTS DANS LE DOMAINE DE L'EDUCATION

Avec la création des services médico-pédagogiques, de nouvelles catégories de spécialistes investissent le champ scolaire. Tout d'abord entrent en scène les médecins scolaires dont les postes sont désormais inclus dans la subvention fédérale à l'école primaire et qui sont nommés responsables des services médico-pédagogiques. Ces services déploient leurs activités dans un secteur encore vierge et n'ont pas à s'insérer dans un tissu de pratiques existant. En effet, la psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, la psychologie, la psychanalyse, la pédagogie, tout comme les domaines de la rééducation motrice, psychomotrice, de la logopédie, de l'orthophonie et de la psychopédagogie en sont à leurs balbutiements. Les services médico-pédagogiques peuvent ainsi développer leur propre terrain d'intervention et proposer une formation aux instituteurs se destinant à l'enseignement spécialisé.¹⁶

A la suite de la médecine, la psychiatrie, la psychanalyse et la psychologie entrent donc dans le champ de l'éducation par le biais des services médico-pédagogiques. A Genève, une consultation médico-pédagogique est créée en 1913 par l'IJJR et constitue son premier service extérieur. Le médecin psychologue Edouard Claparède (1873–1940) qui fonde cet institut et appelle le philosophe pédagogue Pierre Bovet (1878–1965) pour le diriger a aussi été à la tête de la sous-commission nommée en 1899 et chargée d'étudier la question des élèves «anormaux» des écoles primaires du canton de Genève. Des éléments significatifs pour notre propos se dégagent du rapport de cette sous-commission paru en 1905 qui demande non seulement une différenciation de ■ 91

l'enseignement en fonction du type d'anormalité, mais aussi une formation supplémentaire dans les domaines de la médecine, de la psychologie et de la pédagogie pour les titulaires des classes spéciales.¹⁷

Ces conclusions, Claparède tentera de les concrétiser d'abord au sein du séminaire de psychopédagogie qu'il donnera en 1906, puis lors de la fondation de l'IJJR en 1912: en visant la rénovation de la pédagogie par l'application de la psychologie (de l'enfant) et par la méthode expérimentale, l'Institut se constitue à la fois comme centre de recherche et lieu de formation qui rassemble, autour de l'objet éducatif, des spécialistes en provenance de différents horizons disciplinaires. Ces spécialistes seront mis en contact par le biais de la consultation médico-pédagogique de l'IJJR dirigée par le médecin des classes spéciales genevoises, qui permettra d'examiner les enfants présentant des déficiences et, en retour, de former les étudiants de l'IJJR ainsi que de réaliser des recherches.¹⁸

A la suite de la médecine, la psychologie trouve un terrain d'application dans la prise en charge des enfants «anormaux» et génère de nouveaux espoirs quant au traitement des déficiences infantiles. La psychanalyse éducative se profile également comme nouvelle spécialiste de l'enfance «anormale», non sans voir la valeur scientifique de ses méthodes remise en cause par d'autres experts.¹⁹

Ainsi, les tentatives de traitements des enfants «anormaux» permettent l'entrée de différents acteurs issus du domaine médical, psychologique, psychiatrique, psychanalytique, voire social (plus tardivement)²⁰ dans le domaine éducatif à un moment où les enseignants doivent faire face à des difficultés qui les dépassent. Comme l'énonce Cifali: «Que l'on entende bien: c'est de l'échec des mesures éducatives avec certains enfants que surgit le recours au médical.»²¹ Le désir de ces nouveaux spécialistes de se profiler comme experts, s'explique d'un côté par la quête d'une légitimation scientifique à conquérir pour ces représentants de champs disciplinaires²² émergeants et, de l'autre, par l'opportunité d'augmenter leur légitimité en revendiquant un champ d'application reconnu socialement, tel que celui de l'éducation. Les enjeux de pouvoir tournant autour de cette légitimité socio-scientifique dans le domaine des sciences de l'éducation ne vont pas sans conflits et nécessitent l'établissement de compromis institutionnels pour assurer la coopération entre les différents spécialistes œuvrant autour de la problématique de la déviance.

Nous pouvons donc remarquer qu'avec l'arrivée de nouveaux experts dans le domaine éducatif – arrivée qui se justifie par la demande sociale de traiter la problématique des «anormaux scolaires» – on assiste progressivement à la constitution d'un nouveau champ pluridisciplinaire des «sciences de l'éducation» qui se trouve dans une situation paradoxale. D'un côté, pour acquérir

92 ■ leur légitimité scientifique, les sciences de l'éducation doivent s'articuler

avec leur référentiel multidisciplinaire tout en gérant les velléités de sécession auxquelles aspirent certaines disciplines qui s'autonomisent progressivement comme la psychologie appliquée. De l'autre, elles doivent faire face à des exigences d'efficacité – en l'occurrence sur la problématique des «anormaux» et l'amélioration de la formation des enseignants – émanant des milieux politiques et économiques afin d'obtenir une reconnaissance sociale, tout en s'efforçant de construire des connaissances scientifiques revêtant une dimension universelle et donc pour partie dégagées de demandes sociales par trop concrètes et contextualisées.

DEVELOPPEMENT DES IDEES PEDAGOGIQUES ET DES DEMANDES PROFESSIONNALISANTES CONCERNANT LA FORMATION DES ENSEIGNANTS PRIMAIRE

Tentons maintenant d'observer quels impacts l'entrée de ces nouvelles disciplines va avoir sur les contenus de formation des enseignants ainsi que ses incidences sur la professionnalisation du métier d'instituteur, à travers l'universitarisation de sa formation professionnelle.²³ Jusqu'au tournant des 19e et 20e siècles, la formation théorique proposée aux enseignants primaires, à Genève, est complètement dissociée de la formation pratique qui s'effectue «sur le tas» et il faut attendre 1898 pour que se concrétisent deux requêtes qui vont contribuer à une plus grande professionnalisation du métier liée à une élévation du niveau de formation: premièrement l'Etat va établir des cours visant à mieux former les stagiaires à leurs fonctions professionnelles, deuxièmement, suite à la création des classes spéciales, les enseignants mandatés pour les diriger demandent et obtiennent de suivre une formation approfondie. Ils s'adresseront pour ce faire au psychologue et médecin Claparède qui, dans le cadre de cet enseignement, inaugura le mouvement de la «nouvelle pédagogie»²⁴ à Genève.

En 1912, Claparède procure une assise institutionnelle à cette «nouvelle pédagogie» en l'incluant explicitement dans le projet de l'IJJR. Cet Institut qui constitue non seulement un centre de recherche, une école et un centre de documentation, mais aussi un centre de propagande, va préconiser durant 20 ans les réformes éducatives.²⁵ Son action se situera à deux niveaux: premièrement, la diffusion des nouvelles idées dans les enseignements et conférences donnés, deuxièmement, la pratique de ces méthodes avec les étudiants de l'Institut. C'est ainsi que des cours de méthodologie concernant des matières scolaires d'un type nouveau apparaissent dans le programme de l'IJJR.

Comme l'analyse Quincy-Lefebvre pour la France, ces méthodes scolaires émanent de recherches menées par les maîtres de classes spéciales et «alimentent un savoir dans lequel puisent les chantres de l'éducation nouvelle».²⁶ D'abord voués à la rééducation motrice des enfants «anormaux», les travaux manuels, l'initiation au jardinage, la pratique de la gymnastique et plus particulièrement de la gymnastique rythmique trouvent ensuite leur place dans les classes dites «nouvelles» avant d'être progressivement mis au programme des classes ordinaires. L'enseignement des «anormaux» semble donc impulser le développement des pédagogies dites nouvelles ou actives,²⁷ de pair avec l'évolution des nouveaux champs disciplinaires constitutifs des sciences de l'éducation et plus particulièrement avec la psychologie. Comme la définit Adolphe Ferrière (1879–1960), l'Ecole nouvelle est «un laboratoire de pédagogie pratique. Elle cherche à jouer le rôle d'éclaireur ou de pionnier des écoles d'Etat en se tenant au courant de la psychologie moderne».²⁸ La psychologie de l'enfant se profile donc comme champ disciplinaire de référence sur le terrain éducatif en fondant théoriquement les principes et méthodes de l'école active.

Cette conception renouvelée de la pédagogie et de la psychologie se trouve au cœur des programmes de l'IJJR et est promulguée par ses directeurs. Aussi bien Claparède que Jean Piaget (1896–1980), autre éminent psychologue qui lui succède à la direction de l'IJJR, reconnaissent que «plusieurs grands systèmes pédagogiques, aujourd'hui connus essentiellement grâce à leurs applications à l'éducation des enfants normaux, sont issus par la voie la plus directe de l'étude psycho-pédagogique des anormaux».²⁹

La reconnaissance de l'efficacité de ces nouvelles méthodes pour les élèves «normaux» – position soutenue par ces protagonistes et qui légitime leur apport dans le champ éducatif, mais sujette à caution pour certains milieux conservateurs – permet de revendiquer l'insertion de ces dernières au sein de l'enseignement primaire. En retour, la mise en place des méthodes «actives» dans les classes ordinaires remet en question la formation des maîtres qui est considérée comme insatisfaisante par les Sociétés pédagogiques de l'époque dont Claparède se fait l'écho. Pour remédier à cet état de fait, il propose l'établissement d'Instituts de hautes études pédagogiques tels que l'IJJR sur la base d'une double constatation: «d'une part, la préparation psychologique et pédagogique des éducateurs n'est pas suffisante; d'autre part, aucune mesure n'est prise pour assurer les progrès et le développement de la science de l'éducation. C'est à ces deux lacunes que notre Institut a pour but de contribuer à remédier.»³⁰ La proposition de cet expert psychologue légitime ainsi non seulement l'existence de l'IJJR, mais également l'importance du champ disciplinaire auquel il appartient dans la formation des enseignants.

Bien que n'ayant pas d'insertion institutionnelle directe dans la formation des enseignants primaires genevois, l'IJJR est tout de même sollicité par les étudiants aspirant à se préparer à «l'enseignement des anormaux» et formule en 1917 un nouveau plan d'étude qui leur est spécialement destiné, comblant par là-même l'inexistence de formation officielle spécifique aux enseignants spécialisés. Ce plan d'étude comprend d'abord des cours de base communs à tous les plans d'études (psychologie et connaissance de l'enfant normal et anormal, maladies des enfants et hygiène scolaire, éducation morale et psychanalyse), ensuite des cours empruntés à l'éducation des petits et à la protection de l'enfance (enseignement des petits, éducation artistique et arts manuels, éducation physique; études des problèmes sociaux relatifs à l'enfance et éléments de droit) et enfin des travaux pratiques (stages pratiques, assistance aux Consultations médico-pédagogiques, etc.).³¹ Grâce à cette formation, l'IJJR fera figure de précurseur et plusieurs cantons suisses confieront à ses collaborateurs un rôle important dans la création de leur propre service médico-pédagogique.

Simultanément à l'entrée de nouveaux spécialistes dans le champ éducatif, l'IJJR propose des cursus d'études pluridisciplinaires. Ces contenus correspondent aux demandes professionnalisantes des représentants de la corporation enseignante qui revendentiquent une formation pratique plus en lien avec les besoins de l'enfant et les thèses de l'éducation nouvelle ainsi qu'une formation théorique plus poussée par rapport aux nouveaux champs disciplinaires de référence.³² Ces formations nécessitent toutes deux des connaissances de niveau plus élevé et vont dans le sens d'une certaine universitarisation de la formation cautionnée par l'IJJR, ce qui, en retour, légitime son intervention dans la formation des enseignants.

On voit donc qu'au début du 20^e siècle les demandes professionnalisantes des enseignants et les mesures décidées par les pouvoirs politiques se rejoignent, sans pour autant aboutir à l'établissement d'une formation institutionnelle de niveau universitaire. En 1927, l'élection à la tête du département de l'Instruction publique d'Albert Malche (1876–1956), membre du parti radical et professeur de la chaire de pédagogie favorise cette convergence. Parallèlement, au sein de l'IJJR, les sciences de l'éducation trouvent une inscription institutionnelle permettant leur émergence scientifique grâce au rassemblement dans un même lieu d'activités d'enseignement et de recherche à l'intersection des différents champs disciplinaires les composant. Dès janvier 1928, une formation de niveau post-secondaire et para-universitaire destinée aux futurs instituteurs des écoles enfantines et primaires est mise en place avec le soutien de Malche.³³ Cette formation théorique, centrée sur les principes didactiques et de l'école active,³⁴ sera dispensée à l'IJJR et accueillera également, dès 1931, les stagiaires ■ 95

engagés pour l'enseignement spécial. Avec la délégation de la formation théorique des enseignants à l'IJJR, c'est tout le courant des méthodes pédagogiques dites «nouvelles» ou «actives» émanant de l'éducation des «anormaux» et promulguées par l'Institut ainsi que le champ des sciences de l'éducation plurielles qui trouvent une entrée dans les classes primaires genevoises. Par ailleurs, de pair avec la délégation de la formation théorique des stagiaires de l'enseignement primaire à un Institut de niveau universitaire, se mettent en place, pour assurer la dimension pratique, des écoles d'application pour les divers degrés et divisions de l'enseignement primaire. Enfin, en 1933, l'Etat genevois institue une première structure de formation officielle qui prend le nom d'Etudes Pédagogiques de l'Enseignement Primaire. La mise en place officielle de cette formation revêt donc une importance de premier ordre dans un canton qui était resté jusqu'alors sans formation institutionnalisée pour l'enseignement primaire et participe, par l'universitarisation de la formation professionnelle, à la professionnalisation de l'activité enseignante. Ainsi, durant la première moitié du 20e siècle à Genève, on observe une mutation profonde de la formation des enseignants dans le sens d'une professionnalisation du métier d'instituteur, en articulation avec le «processus de disciplinarisation» des sciences de l'éducation.³⁵ La constitution progressive de nouveaux champs disciplinaires de référence autour de l'objet éducatif, l'introduction au sein des cursus des nouveaux savoirs développés, l'apprentissage de la collaboration avec d'autres intervenants, le développement des méthodes pédagogiques «nouvelles» qui modifient en profondeur la conception traditionnelle de la vie d'une classe, la prise en compte d'une pédagogie renouvelée par la méthode expérimentale, toutes ces nouvelles exigences contribuent à transformer la formation théorique et professionnelle des enseignants et à permettre l'entrée de nouvelles méthodes pédagogiques dans les classes de l'enseignement primaire ordinaire.

CONCLUSION

Par rapport à la formation des enseignants primaires genevois, la prise en compte institutionnelle de l'«anormalité scolaire» se répercute non seulement sur les apports disciplinaires, par l'entrée de nouveaux champs disciplinaires qui vont constituer celui des sciences de l'éducation, mais également sur les demandes professionnalisantes, générant des exigences de formation approfondie émanant aussi bien des autorités politiques que des corporations enseignantes. Les besoins sociaux et pratiques suscités par l'anormalité scolaire s'appuient ainsi sur des contenus théoriques spécifiques qui en retour apportent

légitimation à la pratique professionnelle. En s'insérant dans des cursus de formation supérieure, puis universitaire, ces contenus, eux-mêmes en mutation, participent à l'émergence d'un nouveau champ pluridisciplinaire des «sciences de l'éducation» qui se profile comme garant scientifique de la profession enseignante, tout en étant traversé par les tensions inéluctables du rapport profession-discipline. On peut ainsi constater que, bien que distincts l'un de l'autre, les processus de professionnalisation et de disciplinarisation s'articulent autour du point de rencontre que représente la formation de niveau tertiaire ou universitaire.³⁶

Ainsi, le système de formation des enseignants primaires s'adapte à des demandes émanant non seulement de la profession, mais également de la discipline pour répondre aux besoins engendrés par la prise en charge d'individus n'entrant pas dans la «norme», avec comme objectif social de pouvoir ensuite, grâce aux mesures d'accompagnements pluridisciplinaires mises en place et à la qualité de la formation dispensée aux enseignants spécialisés, réintégrer la plus grande partie d'entre eux dans le marché du travail. De ce fait, un rapprochement entre éducation spécialisée et éducation nouvelle s'effectue et génère des interactions qui développent simultanément l'une et l'autre, comme l'illustrent les travaux de Coquoz.³⁷

Pour satisfaire ces exigences de qualité, le métier se professionnalise et la formation s'universitarise. Cela permet un élargissement des contenus aussi bien disciplinaires (médecine, psychologie, psychiatrie, psychanalyse, sociologie) que professionnels (travaux manuels, gymnastique, pédagogies actives) tout en opérant une différenciation progressive entre les institutions d'ordre disciplinaire qui sont responsables de l'acquisition des connaissances théoriques des sciences humaines et celles d'ordre professionnel comme les écoles d'application concrétisant les principes de l'éducation nouvelle ou de l'école active.³⁸ Néanmoins, on observe une sorte de division entre les aspects professionnels, qui vont être pris en charge par la pédagogie dans ses dimensions empiriques, et les savoirs reconnus comme légitimes – fondant théoriquement les interventions pédagogiques – qui sont eux élaborés par les champs disciplinaires de la psychologie ou de la médecine.

Les demandes socioprofessionnelles ont donc permis une nouvelle mise en synergie entre champs disciplinaires participant à l'avènement puis au développement des sciences de l'éducation, mais en générant dans le même temps une hiérarchisation dans les disciplines constitutives de référence. Alors que la médecine, la psychiatrie, la psychanalyse ou la psychologie construisent des savoirs qui leur permettent aussi de conquérir progressivement une certaine autonomie par rapport aux demandes praxéologiques des terrains éducatifs, la pédagogie reste très liée aux gestes professionnels et est essentielle- ■ 97

ment sollicitée pour répondre à ces besoins d'ordre pragmatique. Le renouvellement scientifique de la pédagogie par le développement d'une pédagogie qualifiée d'expérimentale – un des objectifs primordiaux visés par l'IJRR – ne trouve donc pas l'essor espéré et la pédagogie reste surtout dévolue à un rôle d'application sous le contrôle des recherches scientifiques menées essentiellement par la psychologie.³⁹

Notes

- 1 Voir à ce propos les travaux édités in Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly (éd.), *Science(s) de l'éducation (19e–20e siècles). Entre champs professionnels et champs disciplinaires*, Berne 2002.
- 2 Martina Späni, «Zur Disziplingeschichte der Pädagogik in der Schweiz aus der Perspektive der Lehrstuhlentwicklung zwischen 1870–1955», in: Hofstetter/Schneuwly (voir note 1), 77–99.
- 3 Lucien Criblez, Rita Hofstetter (éd.), *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles*, Berne 2000.
- 4 Equipe FNRS Histoire des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève: «Configurations contrastées du processus de disciplinarisation des sciences de l'éducation en Suisse (fin 19e–première moitié 20e siècles). Les exemples de Fribourg, Genève, Lausanne et Zurich», Projet Fonds National suisse de la Recherche Scientifique no 1214-065300.01. Responsables: Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly. Collaborateurs: Lucien Criblez, Marco Cicchini, Valérie Lussi et Martina Späni. Pour les travaux principaux de l'équipe dans lesquels cet article s'insère, voir: www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/hofstetter/index.html
- 5 Claude Blanckaert et al. (éd.), *L'histoire des sciences de l'homme. Trajectoire, enjeux et questions vives*, Paris 1999.
- 6 Voir en particulier Hofstetter/Schneuwly (voir note 1), mais aussi Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly, «L'universitarisation de la formation des enseignants et l'émergence des sciences de l'éducation (1870–1933)», in: Criblez/Hofstetter (voir note 3), 267–298.
- 7 En particulier les Archives de l'Université de Genève, du Département de l'Instruction publique et de la Fondation Archives Institut Jean-Jacques Rousseau. Nous tenons à remercier leurs représentants pour leur précieux appui lors de notre dépouillement.
- 8 Valérie Lussi, Christian Muller, «Emergence des sciences de l'éducation: la question de l'anormalité scolaire. Genève 1897–1937», *Carnets de bord* 2 (2001). Elle fait également écho aux investigations conduites par Ruchat sur l'éducation spéciale: Martine Ruchat, *Inventer les arriérés pour créer l'intelligence. L'arriération scolaire et la classe spéciale. Histoire d'un concept et d'une innovation psychopédagogique*, Berne (à paraître).
- 9 Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly, «Les débuts de la pédagogie comme discipline universitaire: l'exemple de Genève, 1890–1916», *Les Annuelles* 8 (1997), 135–171.
- 10 Rita Hofstetter, Valérie Lussi, «D'une formation sur le tas à une formation universitaire», *Educateur* (numéro spécial à paraître).
- 11 Charles Magnin, Marco Marcacci, *Le passé composé. Images de l'école dans la Genève d'il y a cent ans*, Genève 1987, 10.
- 12 Rita Hofstetter, *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIXe siècle*, Berne 1998, 299–300.
- 13 Martine Ruchat, *L'oiseau et le cachot. Naissance de l'éducation correctionnelle en Suisse romande 1800–1913*, Genève 1993. Voir aussi Pierre Avvanzino, «Histoires de l'éducation spécialisée (1827–1970). Les arcanes du placement institutionnel», *Cahiers de l'EESP* 15 (1993).

- 14 Les estimations des sociétés pédagogiques quant à l'importance de la présence d'enfants «faibles d'esprit» dans l'école suisse vont se confirmer avec le recensement de 1897 qui inventorie 1 à 2 % d'enfants concernés sur le nombre total d'enfants fréquentant l'école. Voir Nathalie Bernasconi, *La création des classes spéciales dans l'enseignement primaire genevois, 1898–1904*, mémoire de licence, Université de Genève 1989, 45.
- 15 Nathalie Landenbergue-Gaschen, Valérie Lussi, *L'évolution de la formation de l'enseignant spécialisé, du XIXème siècle à nos jours: entre formation spécifique et formation polyvalente. L'exemple genevois*, mémoire de licence, Université de Genève 1999.
- 16 Nelly Delay-Malherbe, «Enfance protégée, familles encadrées. Matériaux pour une histoire des services officiels de protection de l'enfance à Genève», *Cahiers du Service de la recherche sociologique* 16 (1982), 97 sq.
- 17 Archives Institut Jean-Jacques Rousseau, Fonds Claparède B.2, Edouard Claparède (rapporteur), «Rapport de la sous-commission chargée d'étudier la question des élèves anormaux des écoles primaires du canton de Genève», texte manuscrit, Genève, mai 1905.
- 18 Pierre Bovet, *Vingt ans de vie, l'Institut J. J. Rousseau, de 1912 à 1932*, Paris 1932, 84–86.
- 19 Bureau International d'Education (éd.), *Documents officiels sur l'enseignement de la psychologie dans la préparation des maîtres primaires et secondaires* 53 (1937), 21.
- 20 Archives de l'Université de Genève, 5B1/45, «Rapport de la direction de l'IJJR sur l'année universitaire 1935–36», Genève, 5–6.
- 21 Mireille Cifali, *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*, Paris 1994, 27 sq.
- 22 Le concept de champ disciplinaire souligne les contours incertains et flottants d'une discipline au moment de sa progressive institutionnalisation: Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly, «L'avènement d'un nouveau champ disciplinaire. Ressorts de l'universitarisation des sciences de l'éducation à Genève. 1890–1930», in: Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly (éd.), *Le pari des sciences de l'éducation*, Bruxelles 1998, 79–115.
- 23 Raymond Bourdoncle, «Autour des mots professionnalisation, formes et dispositifs», *Recherche et Formation* 35 (2000), 121.
- 24 Edouard Claparède, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. Aperçu des problèmes et des méthodes de la nouvelle pédagogie*, Genève 1905.
- 25 Daniel Hameline, Jürgen Helmchen, Jürgen Oelkers (éd.). *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire*, Berne 1995. Voir également Christian Muller et al., «Aspects of the Disciplinary Constitution of Sciences of Education: the «Prototype» of the Institut Jean-Jacques Rousseau in Geneva», in: Christopher Day, Dolf van Veen (éd.), *Educational Research in Europe Yearbook 2001*, Leuven 2001, 102.
- 26 Pascale Quincy-Lefebvre, *Familles, institutions et déviances. Une histoire de l'enfance difficile. 1880–fin des années trente*, Paris 1997, 337–343.
- 27 Comme le souligne Coquoz, il faudrait différencier les dénominations «Education nouvelle» et «Ecole active», la première désignant le mouvement international de réformation pédagogique datant du début du 20e siècle dont sont issues les «Ecoles nouvelles»; la deuxième représentant la doctrine éducative que Ferrière, un des principaux acteurs du mouvement, préconisait. Joseph Coquoz, *De l'éducation nouvelle à l'éducation spécialisée*, Lausanne 1998.
- 28 Adolphe Ferrière, «Les écoles nouvelles et leur rôle dans la transformation de la pédagogie contemporaine», in: Luc Haesaerts, *Enfants, heureux enfants*, Bruxelles 1955, 6.
- 29 Bureau International d'Education (éd.), *Documents officiels sur l'enseignement de la psychologie dans la préparation des maîtres primaires et secondaires* 53 (1937), 21 sq. (Introduction de J. Piaget, directeur).
- 30 Edouard Claparède, *Un Institut des Sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond*, Genève 1912, 5 ss.
- 31 Bovet (voir note 18), 82.

- 32 Hofstetter/Schneuwly (voir note 6), 282.
- 33 Bovet (voir note 18), 36.
- 34 Archives de l'Université de Genève, 1987/6/15, IJJR, «Lettre à A. Oltramare, chef DIP», Genève, 11. 11. 1927 .
- 35 Le processus de professionnalisation implique une tertiarisation de la formation, fondée sur un ou plusieurs champ(s) disciplinaire(s) de référence contribuant à la définition des standards de la formation et du groupe professionnel qui en découle tout en légitimant les savoirs (universitaires) transmis, leur production et leur reproduction. Voir Bourdoncle (voir note 23), 117–132.
- 36 Werner Conze, Jürgen Kocka, *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*, Stuttgart 1985, 9 ss.
- 37 Coquoz (voir note 27).
- 38 Hofstetter/Schneuwly (voir note 6), 291.
- 39 Valérie Lussi, Christian Muller, Valérie Kiciman, «Pédagogie et psychologie: les frontières mouvantes du développement des sciences de l'éducation à Genève (1912–1948)», in: Hofstetter/Schneuwly (voir note 1), 383–421.

ZUSAMMENFASSUNG

EINE WISSENSCHAFT FÜR DIE ERZIEHUNG «ABNORMER SCHULKINDER» UND DIE AUSBILDUNG VON PRIMARLEHRERN? DISziPLINÄRE, SOZIALE UND BERUFLICHE INTERESSEN. DAS BEISPIEL GENFS ZU BEGINN DES 20. JAHRHUNDERTS

Ausgehend von der Zählung «geistesschwacher Kinder» durch den Bund im Jahre 1897, die von den Schweizer Lehrervereinen angeregt wurde, untersucht dieser Beitrag die gemeinsame Entwicklung der (spezialisierten) Primarlehrerbildung und der Erziehungswissenschaften in der Schweiz in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts. Der Beitrag beschreibt zunächst die Entstehung einer sozioprofessionellen Nachfrage im Zusammenhang mit der Problematik «schulischer Anormalität», um anschliessend aufzuzeigen, wie parallel dazu medizinisch-pädagogische Dienste entstanden und sich neue Gruppen von Spezialisten formierten, die zur Intervention im Erziehungsbereich berufen wurden. Der Beitrag umreisst ebenfalls die Entwicklung so genannter neuer oder «aktiver» pädagogischer Konzepte und die damit verbundenen Bedürfnisse nach einer Professionalisierung im Bereich der Lehrerbildung. Indem er aufzeigt, wie sich die Professionalisierung der (spezialisierten) Lehrerschaft durch die Angliederung ihrer Ausbildung an die Universität mit der Disziplinenbildung der Erziehungswissenschaften überschnitt, leistet der Artikel einen Beitrag zu einer Reflexion über die Herausbildung von Professionen und Wissenschaftsdisziplinen.

(Übersetzung: Urs Germann)